

DESCOLONIZAÇÃO DE CURRÍCULOS, PERCEPÇÕES E COMPORTAMENTOS NA ESCOLA “SERRA DO PAPAGAIO”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fernanda Cougo Mendonça¹

RESUMO

O presente artigo constitui uma reflexão epistemológica tecida a partir da observação do cotidiano da Escola Municipal Serra do Papagaio, Vale do Matutu, zona rural do município de Aiuruoca-MG. Reflexão que se desdobra em uma proposta de intervenção pedagógica. O objetivo foi desnaturalizar discursos/práticas dominantes e excludentes e dar visibilidade/estimular a valorização da diversidade humana e histórico-cultural da região. Buscou-se proporcionar reflexões/ações que possam ser adaptadas a outras situações educacionais. Fazendo soar o tom de ecologias de saberes, poéticas da diversidade e estéticas diaspóricas elegeram-se como tema central as manifestações histórico-culturais de grupos afrobrasileiros e indígenas. As experiências resultaram em proposições de vivências inseridas no campo da arte/educação que possibilitam despertar sensibilidades poéticas e libertar os sentidos, os modos de ver e de viver. Percebendo-se e trabalhando-se a arte como fim, mas também como meio, foram elaboradas diretrizes metodológicas que podem contribuir para a descolonização de currículos, percepções e comportamentos.

PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação. Culturas. Afrobrasileiros. Indígenas. Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi tecido a partir da observação do cotidiano/proposição de um projeto de intervenção pedagógica na Escola Municipal Serra do Papagaio, situada no Vale do Matutu, zona rural do município de Aiuruoca, sul de Minas Gerais. A escritura do artigo constitui uma reflexão epistemológica acerca da proposta. Reflexão realizada a partir da releitura do projeto e fundamentada em pesquisas bibliográficas. Procuramos elaborar o texto de forma que sua leitura proporcione reflexões e ações que possam ser adaptadas a outras situações educacionais, se desdobrando, quem sabe, em novos projetos. Sob a perspectiva de ecologias de saberes (SANTOS, 2009), poéticas da diversidade (GLISSANT, 2005) e estéticas diaspóricas (HALL, 2003) adotamos como tema global a história e a cultura de grupos afrobrasileiros e indígenas, propondo abordagens metodológicas voltadas para o trabalho com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atividades de arte-educação pautadas em pesquisas de caráter histórico-cultural e na sensibilização em relação à riqueza e importância da diversidade étnica, histórica e cultural da região em que a escola está inserida.

O objetivo central consiste em estimular o contato com/a valorização da diversidade humana e histórico-cultural (do Vale do Matutu, no caso específico observado) a partir de oficinas de arte-educação fundamentadas na pesquisa e vivência de manifestações histórico-

¹ Mestre em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC, 2016) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória, Universidade Federal do Acre.

culturais afrobrasileiras e indígenas. E, assim, contribuir para a descolonização de currículos, mentes e comportamentos.

No intuito de contextualizar o estudo, cabe aqui uma breve exposição acerca da instituição, da região em que está localizada e da “situação-problema” a partir e no interior da qual propomos o projeto de intervenção e elaboramos o presente artigo. De acordo com a observação em campo e do Projeto Político Pedagógico da instituição (GUERRA, 2009) a Escola Serra do Papagaio atende a crianças e jovens moradores do Vale do Matutu e redondezas. Originalmente, a região era habitada por povos indígenas. Com a investida dos bandeirantes, a dizimação e/ou expulsão dos indígenas, a região passou a ser alvo da exploração de ouro. E parte da população se constituía de pessoas denominadas como “nativos”, muitos deles afrodescendentes e/ou filhos de pequenos proprietários de terras. Contudo, a partir da década de 1980 houve um crescente fluxo de pessoas oriundas de diversas partes do Brasil para a região, em busca de uma vida alternativa, conectada com a natureza. Assim, o Matutu e, conseqüentemente, a escola, se constitui atualmente como um local de diversidade ambiental, étnica, cultural, social e econômica.²

Tal diversidade poderia e deveria ser um espaço/tempo de trocas e ações pedagógicas que explorassem a beleza e o valor da diversidade humana não somente no Matutu, possibilitando a desconstrução de estereótipos e favorecendo o contato, a relação e o respeito ao Outro. Contudo, a partir da observação do cotidiano escolar, percebemos a presença de discriminações e estereótipos. Notamos ainda que a escola em questão não possui uma proposta pedagógica clara e os conteúdos abordados, de maneira geral, são aqueles propostos pela secretaria de educação do município. No âmbito de tais conteúdos e abordagens não são contempladas pesquisas/ações de cunho histórico, artístico e/ou cultural relacionadas à diversidade étnica da região. De maneira geral, não são contempladas nem a história e nem as manifestações artístico-culturais de povos indígenas e afrobrasileiros.

Assim, a partir da situação-problema observada realizamos a pesquisa que culminou na elaboração do projeto de intervenção e na escritura do presente artigo. Trata-se de uma proposta de arte na educação sustentada no tripé fazer, fruir e contextualizar (BRASIL, 1997), que consiste em oferecer às crianças a possibilidade de apropriação das diversas linguagens próprias do universo da arte-educação, tais como: a expressão corporal, vocal e verbal, o ritmo, a palavra cantada e dançada, a cooperação, a interpretação dos textos, dos gestos, do

²O Vale do Matutu está inserido em uma área de Proteção Ambiental, na Serra da Mantiqueira, vizinha do Parque da Serra do Papagaio e tem recebido a visitação de inúmeros turistas que aproveitam a beleza natural do local. Muitos deles acabam comprando terras na região. Alguns constroem casas de campo e outros fixam residência no local, o que aumenta ainda mais a diversidade.

mundo, a improvisação; a fruição e produção artísticas. E ainda propiciar a pesquisa e a vivência lúdica de elementos da diversidade étnica, histórica e cultural da região do Vale do Matutu, valorizando os saberes, as artes, histórias e culturas afrobrasileiras e indígenas. Uma proposta que incorpora de forma ampla e criativa a Lei 11.645, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Nessa proposta, ressaltamos, a arte é fim, mas também meio, uma ferramenta para a descolonização de currículos, percepções e comportamentos.

O TOM TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para que a manhã seja virgem, nova, recém-nascida, faz falta uma noite e uma aurora, uma obscuridade e um incêndio. Por isso, convidar ao leitor a que pare para pensar, a que questione o que já sabe, e convidá-lo também a que leia incendiando o que lê, não é outra coisa que provocar seu próprio pensamento, suas próprias perguntas, suas próprias palavras (LARROSA, 2004, p. 316).

Acompanhando as palavras de Larrosa, percebemos mais do que um convite: suas palavras soam como um desafio. Um desafio à desnaturalizar o que se sabe ou se leu sobre a diversidade étnica e sociocultural no Brasil (e em nível local, no Vale do Matutu); sobre a história e cultura de grupos indígenas e afrobrasileiros e suas possíveis abordagens no contexto escolar, mais especificamente no contexto da Arte na educação. Larrosa evidencia a necessidade de desaprender e renovar o tom da linguagem: precisamos libertar os sentidos. Mas, quem os aprisiona? O opressor que habita em cada um, responde Paulo Freire (2014). Assim, uma vez libertos, os sentidos terão a possibilidade de se maravilhar diante da vida, da diversidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN: pluralidade cultural – encontramos a seguinte afirmação: “A coexistência da ampla diversidade étnica, linguística e religiosa em solo brasileiro coloca a possibilidade da pluralidade de alternativas” (BRASIL, 1997, p. 21). Ao abordar essa diversidade dentro da escola, reconhecendo-a e valorizando-a, podemos auxiliar na superação das discriminações e colaborar para a construção não de uma “identidade nacional” conforme propõe os PCN (BRASIL, 1997), mas de visões de mundo que permitam perceber os valores históricos, culturais, sociais, humanos dessa diversidade, presente não apenas em pequenas localidades como o Vale do Matutu, mas também no Brasil.

Nos PCN: Arte temos a seguinte proposição:

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que

pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade (BRASIL, 1997, p. 61).

Em nossa perspectiva de análise, embora os PCN possam ser instrumentos de poder e de construção/difusão de determinados sentidos/interesses, isto é, são parâmetros para currículos prescritos, analisando-os e procurando “fazer transbordar” alguns aspectos das proposições ali apresentadas, podemos afirmar que um trabalho de arte na escola precisa estar sustentado no tripé fazer, fruir e contextualizar. A palavra “contextualizar” é chave. Partindo da própria realidade dos alunos é possível trabalhar com a história e as culturas de grupos afrobrasileiros e indígenas. Fundamentando-se, assim, na pesquisa dos povos/grupos humanos e culturas que constituem as matrizes histórico-culturais do local, expandimos o olhar para o global.

A arte na escola deve levar em conta as manifestações coletivas, as produções próprias dos agentes sociais em diferentes épocas e culturas (BRASIL, 1997). Dessa forma, o tema proposto permite, além da contextualização, a fruição da arte. Por meio da observação/experimentação de cantos, danças, poesias, histórias, instrumentos musicais, vestimentas, rituais, festas e, ainda, tendo como material de base fotografias, vídeos, gravações musicais, livros e específicos sites sobre o tema é possível entrar em contato com diferentes manifestações culturais vividas/produzidas por diversos grupos indígenas e afrobrasileiros. Nesse processo, podemos surpreender características específicas e similares, repertórios surgidos a partir das diásporas (HALL, 2003), da circularidade de pessoas no mundo (GLISSANT, 2005), dos contatos, conflitos e trocas entre distintos grupos étnicos propiciando a contínua recriação de sua história e suas culturas nos muitos Brasis, realizando uma apreciação estética da produção histórico-cultural de alguns desses grupos. Entretanto, para que seja o mais significativo possível, o fazer artístico dentro da escola precisa estar embasado nas técnicas referentes a cada área das artes. Assim, no decorrer das atividades de um projeto de arte-educação é de fundamental importância proporcionar aos alunos a vivência com algumas dessas linguagens para que, somando-as à contextualização e à fruição do tema em questão, eles se encontrem aptos a produzir releituras artísticas do que viveram.

Stuart Hall (2003), intelectual de destaque nos Estudos Culturais, afirma que no mundo de hoje somos todos herdeiros das diásporas e dentro de estéticas diaspóricas não nos é mais possível retornar a um essencialismo de raças puras, culturas intocáveis. Também não faz sentido falarmos em identidade cultural se por ela entendemos algo pronto, fechado em si mesmo. Somos seres em constante transformação e essa se dá pelo contato, pelo intercâmbio. Culturas e identidades que se entrecruzam e produzem novas culturas, discursos e metáforas; identidades fluidas, novos homens. De acordo com Hall (2003) no interior e a partir de

estéticas diaspóricas os grupos chamados “populares” constituem histórica e culturalmente todo um “repertório de resistência”. Repertório que ao apresentar em si mesmo as estratégias dialógicas inerentes às estéticas diaspóricas “burla a essencialização da diferença dentro das duas oposições mútuas ou/ou” e pode “deslocar-nos para um novo tipo de posição cultural”. Uma posição que adota como propósito a substituição do “ou” “pela potencialidade e pela possibilidade de um ‘e’ o que significa a lógica do acoplamento em lugar da lógica da oposição binária.” (HALL, 2003, pp. 344-345).

As proposições de Hall vão ao encontro do pensamento do poeta e intelectual martinicano, Édouard Glissant, com sua poética da diversidade e da relação. Uma poética capaz de abrir o imaginário, embasar pensamentos/práticas que se abrem ao Outro sem receios de se diluir ou desaparecer. Uma poética constituída a partir de culturas compósitas, nascidas da circularidade de pessoas e saberes no mundo, de imbricadas relações que escapam aos objetivos da colonização e produzem novas culturas, novas identidades. Identidades “rizoma”: “identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes” (GLISSANT, 2005, p. 25). Contudo, a poética da diversidade ou “da Relação não é uma poética do magma, do indiferenciado, do neutro. Para que haja relação é preciso que haja duas ou várias identidades ou entidades donas de si e que aceitem transformar-se ou permutar com o outro” (GLISSANT, 2005, pp. 45-46).

Estéticas diaspóricas e poéticas da diversidade também podem ser lidas como ecologia de saberes. Para o pensador/educador português Boaventura de Souza Santos a “ecologia de saberes” é uma expressão/conceito/prática inserida em uma “epistemologia do Sul”, que confronta com a

monocultura da ciência moderna. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, pp. 44-45).

É preciso destacar que o projeto aqui proposto penetrou em formas não hegemônicas de conhecimento e educação que podem ser denominadas saberes culturais; expressão que “a despeito da redundância que pode encerrar – posto que todo saber é cultural – é utilizada como contraponto a uma perspectiva exclusivamente cognitiva, científica, erudita, formal ou escolar que a palavra conhecimento pode sugerir” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 651). Enfim, saberes culturais podem ser definidos como uma forma “de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual determinados grupos

reinventam criticamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 657). Para essa educadora, em diálogo com as reflexões de Boaventura de Souza Santos,

a realidade social é dividida em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. O pensamento moderno ocidental, por sua vez, é um pensamento abissal, na medida em que produz e radicaliza tais distinções. Este lado da linha compreende o universo do legal, do verdadeiro, do científico, do racional e em vista disso, tende a esgotar o campo da realidade considerada relevante. O outro lado da linha, por sua vez, é produzido como inexistente, desaparecendo como realidade (ALBUQUERQUE 2011, p. 27).

Nesse mesmo sentido Paul Zumthor pontua o quanto o termo folclore é empregado por uma “elite literária” consolidada a partir da modernidade ocidental para qualificar o seu Outro. Elite culturalmente etnocêntrica que funda a “literatura” como instituição totalitária onde prevalece a hegemonia da escrita e dos modelos socioculturais do dominador europeu. Cria-se e difunde-se um discurso total e homogêneo, veiculando uma visão de mundo que serve aos interesses dominantes. Discurso que traça estratificações e oposições binárias tais como “erudito” versus “popular”, “civilizado” versus “selvagem”, “literatura” versus “o resto”. Corpos e vozes foram, e continuam sendo, ativamente marginalizados, tidos como algo “distante” (no tempo e no espaço), “atrasado”, “popular”. Os saberes e práticas culturais “populares” são tomados como objetos de adorno da “cultura nacional”. Alegorias que não exercem mais nenhuma função social. São, enfim, folclorizados. Para Zumthor, o que se compreende folclore

é bastante ambíguo. De um lado a palavra foi aplicada a toda sorte de empreendimentos de recuperação de regionalismos, e até de animação turística. Isto não nos interessa. (...) [Folclore implica a] ideia de uma grande distância no tempo, no espaço ou nas configurações culturais. Esta ideia é tão profundamente enraizada nos nossos julgamentos que se dizemos, por exemplo, que uma obra se folclorizou, queremos dizer que ela perdeu sua função. Porém, o que não cumpre mais nenhuma função não existe mais (ZUMTHOR, 2005, p. 80).

Com base nessas considerações, podemos ressaltar que, no processo de desnaturalização de discursos instituídos, a modernidade ocidental é aqui percebida como indissociável do projeto eurocêntrico de expansão/dominação e colonialidade. E a ciência moderna, portanto, (com as disjunções inerentes ao pensamento cartesiano) passa a ser lida como fundamento de uma epistemologia ou de uma razão imperial/colonial. Epistemologia que, ao afirmar-se como uma identidade superior, como “conhecimento científico”, o “único conhecimento verdadeiro” ou “válido”, assumiu perfis excludentes. Concepção que justificou

(e ainda justifica) o silenciamento, marginalização, racialização, exploração, escravização, dominação e colonização de corpos e mentes, territórios culturais e geográficos, inevitavelmente, presentes em currículos escolares.

Destaca-se, no contexto do tema em questão que palavras como “Brasil”, “indígena”, “negro”, “afrobrasileiro”, “afrodescendente”, “identidade nacional”, “nativo”, entre outras, não existem no singular e, mais ainda, não existem fora da linguagem. São construções discursivas, instituídas e instituidoras que, se não problematizadas, são responsáveis em grande parte, por esvaziar, ou coisificar experiências pessoais e grupais; silenciam vozes, práticas e lutas no processo mesmo em que inventam realidades e sentidos únicos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Considera-se ainda que a história e as manifestações artístico-culturais de grupos indígenas e afrobrasileiras são entendidas aqui como experiências vivas, dinâmicas, vividas por diferentes pessoas em distintos tempos e contextos e que não cabem em inventários fixos e nem podem ser explicadas a partir de essencialismos enganosos. Pessoas que são agentes ativos na contínua produção/transformação de si mesmas e, conseqüentemente, de suas culturas, seus saberes; pessoas que compartilham vivências. Trata-se, pois, de uma proposta que possibilita apreciar saberes/fazeres (MIGNOLO, 2008) indígenas e afrobrasileiros não como “folclore” oposto aos “cânones” mas como múltiplos textos (texto no sentido amplo de produções culturais) que fazem parte de culturas vivas; culturas muitas vezes aviltadas, silenciadas.

Assim, ao invés de serem apreendidos a partir das lentes etnocêntricas, essencialistas e dicotômicas os saberes/fazeres de grupos afrobrasileiros e indígenas, que se pretende fazer ecoar, passam a ser apreciados como “repertórios de resistência”. Repertórios que podem contribuir para a descolonização de currículos escolares (a partir, por exemplo, do que se propõe com a Lei 11.645), mas, principalmente, para a descolonização do pensamento. Nesse diapasão, o que se pretende é formular uma proposta de estudo/vivência que permita constituir “espelhos outros” que não aquele, eurocêntrico, de matriz colonial (QUIJANO, 2005). Espelhos que melhor reflitam as imagens de habitantes das Américas indígenas, negras, mestiças, híbridas, crioulizadas.

ALGUMAS PROPOSTAS DE INTERVEÇÕES PEDAGÓGICAS

A partir das reflexões pontuadas, da análise dos documentos oficiais e da observação no cotidiano da escola, apresentamos algumas dimensões de nosso projeto de intervenção na Escola Municipal Serra do Papagaio, com possíveis soluções metodológicas que permitem a

abordagem dos temas e proposições étnico-raciais. Não temos a menor pretensão de esgotar as possibilidades de temas dessa envergadura no contexto da educação e muito menos de elaborar receitas a serem seguidas. Nossa intenção é apontar alguns caminhos possíveis que, obviamente, deverão ser adaptados aos contextos outros em que se desejar utilizá-los. Cabe pontuar que as atividades práticas (oficinas) foram orientadas no sentido de se alcançar os objetivos propostos e pensadas para serem realizadas com crianças do ensino fundamental. Cada oficina, com a duração de duas horas, foi dividida em três momentos.

O “Momento 1”, também denominado “Com-tato”, constitui um espaço/tempo inicial no qual a criança possa experimentar um contato mais aproximado com os colegas, vivências coletivas de interação e desinibição. Onde possa experimentar também saberes/fazeres próprios do teatro, dança, música na escola, se apropriando da linguagem da arte no contexto da educação. Para esse momento sugerimos o trabalho lúdico com os jogos teatrais, literários, musicais e cooperativos, com danças e brincadeiras populares brasileiras. Alguns livros/autores e atores podem auxiliar e/ou inspirar o planejamento/ação dos educadores nessa etapa introdutória das oficinas.

A título de exemplo, citamos as escrituras de Fábio Brotto (1997), que propõe uma visão de mundo fundamentada na cooperação. O livro não fica apenas na teoria e, de forma lúdica, o autor traz proposições objetivas de jogos cooperativos que podem ser realizados com crianças, jovens e adultos. A ideia central está contida no próprio título do livro: “Se o importante é competir, o fundamental é cooperar”. Do mesmo modo, Olga Reverbel (1979) descortina a atividade do teatro na escola e apresenta discussões teóricas pertinentes e necessárias para a atuação consciente do educador, trazendo jogos teatrais a serem realizados com crianças e jovens no contexto da educação. Viola Spolin (2006), em seu “fichário” de jogos teatrais também traz interessantes contribuições. São mais de 200 fichas com descrições, instruções e avaliações de atividades com jogos teatrais. Acompanha as fichas um manual de instruções com informações aos educadores quanto ao grau de dificuldade e os objetivos dos jogos, entre outras. Os trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora/professora atriz, brincante Juliana Manhães também podem ser de grande valia. No intuito de instigar a pesquisa por parte dos educadores, destacamos o exemplo de atividade/oficina realizada por Manhães, trazendo um breve resumo de suas proposições, como a “Roda dos Brincantes Festeiros”:

Brincante é aquele que dança, canta e toca. Vive a brincadeira como matéria prima. A roda é o espaço da brincadeira, é o círculo onde o coletivo cria a sua individualidade. A oficina oferece uma vivência corporal e rítmica, integrando

consciência corporal a dinâmicas de improviso, a partir do intercâmbio entre técnicas contemporâneas e folguedos brasileiros, com jogos em roda e cordão. Foco nas danças e histórias de festas da cultura popular brasileira, misturando dança, ritmo e canto, criando ferramentas para material de pesquisa e criação de personagens, através da corporeidade presente nessas danças (AS TRÊS MARIAS, 2016).

Após esse “com-tato”, podemos penetrar de forma mais cooperativa, participativa e aberta no “Momento 2” da oficina, chamado “Em-cantos”, dedicado à proporcionar aos participantes oportunidades de contextualização e fruição; de realização de pesquisas acerca do tema central. Tema por sua vez abarcado a partir de subtemas, tais como: A História da ocupação do Vale do Matutu, Aiuruoca-MG, incluindo a História e cultura dos diferentes grupos humanos que habitaram e habitam o Vale nas diversas fases de sua ocupação (esses subtemas estão relacionados ao local em que a Escola Serra do Papagaio está inserida e, obviamente, deverá ser adaptado a outras localidades em que se desejar realizar oficinas como as aqui propostas); As manifestações histórico-culturais de diversos povos/grupos indígenas habitantes de Minas Gerais e do Brasil (História, literatura, ritos, músicas, danças, festas, artesanatos, vestimentas, língua falada, região em que vivem, etc.) e de grupos afrobrasileiros (por exemplo: Congado, Capoeira, Candomblé, Tambor de Mina, etc.); manifestações da “cultura popular brasileira” que não são praticadas por grupos étnicos específicos (Bumba-meu-boi, Folia de Reis, Cacuriá, etc.).

Para trabalhar esses subtemas com as crianças, destacamos algumas metodologias específicas, tais como: rodas de conversas com os alunos, entrevistas abertas com familiares/moradores da região, busca/visita a sites específicos relacionados aos temas elencados, observando, analisando e discutindo elementos ali contidos: histórias dos grupos, fotografias, vídeos, músicas, línguas faladas/escritas, vestimentas, localidade em que habitam, contexto socioeconômico e cultural, etc.; rodas de leituras e de contação de história, exibição de filmes e documentários; escuta ativa de músicas, entre outras.

A intenção é conduzir as atividades de modo poético, a fim de tocar os sentidos dos participantes, surpreendê-los, fazê-los transbordar. Libertar os sentidos de cada um e do grupo como um todo; libertar os sentidos da colonização interior para que, libertos, possam maravilhar-se e encantar-se com a diversidade da vida; com culturas vividas por diferentes pessoas em diversos “cantos” de Matutus e Brasis. Os saberes/fazeres de inúmeros pesquisadores, poetas, artistas, pensadores e praticantes podem inspirar e auxiliar os educadores a orientar suas oficinas no sentido proposto. Embora não se tenha a pretensão de citar todas as possibilidades de pesquisa, algumas poucas sementes serão lançadas com a

esperança de que encontrem solo fértil, cresçam, floresçam e se multipliquem. Obviamente, além de solos férteis, as sementes precisarão de bons jardineiros que com o amor e a responsabilidade do ofício escolhido as adubem com os fertilizantes orgânicos da pesquisa, as reguem com as águas vivas da criatividade e as apreciem com a sensibilidade dos poetas.

Para os que desejam penetrar, por um viés não colonizado, em História e cultura de grupos humanos africanos, em tradições de povos da oralidade, dos quais os grupos afrobrasileiros são herdeiros diretos, o memorialista e contador de histórias africanas, Hampâtê Bá, abre novos horizontes. No cruzamento de escrita e oralidade Hampâtê Bá (2003) oferece aos leitores o significativo livro “Amkoullel, o menino fula”. Em suas narrativas, o autor leva a crer que suas memórias estão profundamente ancoradas em seu corpo, que são memórias de suas experiências e das experiências de mestres da palavra que ele ouviu contar e canta em Áfricas. O autor/narrador, contudo (assim como nós), não vive mais em uma sociedade de pura oralidade. Em sua estética diaspórica valoriza os saberes ancorados nos corpos e na voz de seus ancestrais e de si mesmo, mas não despreza as possibilidades do texto escrito. E por meio de suas escrituras permite aos leitores uma incrível viagem por diferentes Áfricas.

Em territórios artísticos e histórico-culturais afrobrasileiros, o filme “Besouro” (2009) oferece múltiplas possibilidades de leituras e releituras. Cabe aos educadores fazer uma seleção prévia das cenas adequadas à idade dos alunos com os quais irão trabalhar. O espetáculo musical/teatral “Galanga, Chico Rei” também é outra excelente opção. Tendo como tema central importantes personalidades de movimentos afrobrasileiros (no caso, a capoeira – que se desdobra em elementos do candomblé – e o congado, respectivamente), as obras navegam em estéticas diaspóricas e constituem verdadeiros repertórios de resistência.

Voltando os olhares para os povos indígenas o site “Vídeo nas Aldeias” (2016) é o que se pode chamar de “parada obrigatória”. Nele é possível encontrar riquíssimas informações sobre o tema. Tudo muito bem elaborado e com uma visão dos próprios indígenas que traduzem, em audiovisuais, de forma crítica e artística a história e as histórias, as culturas, produções culturais e as lutas de seus povos. Há, no site, inúmeros vídeos produzidos por indígenas de diversas etnias e aldeias, com múltiplas abordagens; livros didáticos para trabalhar o assunto com crianças e jovens; links para outros sites interessantes sobre o tema; dados a respeito da localização, língua falada, histórias e culturas, saberes e fazeres dos povos indígenas no Brasil.

O “Momento 3”, também chamado de “Com-Vivência” pode ser considerado uma junção e ao mesmo tempo um tradução dos dois momentos que o precederam O momento de

fazer surgir o novo. Aqui, professores e alunos poderão realizar produções/releituras artísticas e melhor vivenciar o que foi visto, escutado, pesquisado; vivências coletivas, lúdicas e fundamentadas nas práticas/estudos dos dois momentos anteriores, de manifestações culturais de grupos/povos indígenas e afrobrasileiros experimentadas dentro do contexto da arte-educação. Dentre as atividades desse momento podemos indicar: criações “plásticas” (releituras elementos materiais dos grupos étnicos), produção de texto (em diversos formatos), produção de desenhos e pinturas (em diversos suportes), criação/execução de coreografias, células rítmicas e breves encenações, e, finalmente, esse momento de “com-vivência” pode se desdobrar em um espaço/tempo de “com-partilhar”. Uma vez libertos de concepções colonizadas, uma vez encantados com as múltiplas possibilidades da diversidade, uma vez praticantes da relação, observadores/produtores de estéticas diaspóricas, uma vez cultivadores de ecologias de saberes, professores e alunos poderão fazer transbordar de forma sensível, poética e criativa seus aprendizados; poderão compartilhar suas vivências/produções com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2006).

Na perspectiva proclamada pelo poeta, em epígrafe, e no contexto de ecologias de saberes, tomou-se como verdadeira a proposição do dito popular: “ninguém pode amar o que não conhece”. Considerou-se ainda que, como disse a raposa ao Pequeno Príncipe, “A gente só conhece bem as coisas que cativou” e que “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, lembrando que cativar “significa criar laços” (SAINT-EXUPÉRY, 1992, p. 69). E foi justamente nesse sentido que se propôs o tema e o tom teórico-metodológico expostos neste artigo.

Diante da situação-problema identificada na Escola Serra do Papagaio, em um contexto de diversidade étnica e sociocultural, identificou-se a presença de discriminações e estereótipos em relação ao “outro”, ao que não é igual. Identificou-se que não são contempladas pesquisas/ações de cunho histórico, artístico e/ou cultural relacionadas à diversidade étnica da região e do Brasil. De maneira geral, não são contempladas nem a história e nem as manifestações artístico-culturais de povos indígenas e afrobrasileiros. Nesse sentido, a proposta foi direcionada no sentido de dar a conhecer, dar visibilidade, trazer à

tona, possibilitar o contato, estimular a sensibilidade, cativar para, então, despertar a consciência da importância e, conseqüentemente, da valorização do “outro”. “Outro” que na lógica do acoplamento própria das estéticas diaspóricas (HALL, 2003) torna-se ou é entendido como parte de mim mesmo. “Outro” com o qual, no contexto da diversidade e no processo de relação, estabelecemos contato e trocas inevitáveis. Trocas que, antes de significarem a perda de uma “pureza” cultural e/ou social imaginada, são possibilidades de ampliação das paisagens do imaginário e saberes, são lugares/tempo de aprendizagem, possibilidades de fazer o novo entrar no mundo (GLISSANT, 2005).

Os estudos teórico-metodológicos realizados permitem considerar que o teatro, a dança, a música, as histórias contadas e cantadas, bem como as diferentes manifestações de culturas indígenas e afrobrasileiras são lugares de encontros e trocas pessoais em tempos presentes. A partir de abordagens como as propostas, a criança aprende a valorizar a si mesma, a valorizar o outro, a valorizar o coletivo, o momento, o lugar. Aprende de maneira lúdica a conhecer e valorizar o próprio corpo, a região em que vive ou o país e o mundo com seus povos e culturas, suas possibilidades e limitações. A conhecer os sentimentos de si mesma e do outro e observar quão importante eles são para o sucesso das relações interpessoais e interculturais. E sem esse sucesso torna-se muito difícil o desempenho positivo em qualquer área do conhecimento. Consideramos que as reflexões/ações aqui propostas caminham na direção de uma formação integral do ser humano, possibilitam despertar em cada participante (professores e alunos), por meio da pesquisa, contato, fruição, contextualização e vivência, a admiração, o respeito e a valorização dos saberes-fazeres de grupos afrobrasileiros e indígenas em diversas localidades e tempos; da diversidade e riqueza humana, histórica e cultural não somente do Vale do Matutu.

É preciso considerar que a descrição e a análise aqui tecidas a respeito da situação-problema observada na Escola Serra do Papagaio não esgotam as vivências de seus atores e, muito menos, têm a pretensão de dar conta da totalidade das práticas de professores e equipe gestora. Trata-se de um pequeno recorte da realidade observada (observação que já é, em si mesma, um recorte temporal e espacial da vivência cotidiana na instituição escolar e no Vale do Matutu). Um recorte feito a partir de um ângulo específico e que, mesmo dentro da exigência de uma dita “abordagem científica” e à luz das teorias estudadas e pontuadas, não pode ser mais do que uma apreciação pessoal e, portanto, inevitavelmente subjetiva.

Cabe considerar ainda que a abrangência/amplitude do tema central proposto (as manifestações histórico-culturais, os saberes/fazeres de grupos afrobrasileiros e indígenas, trabalhadas no contexto de oficinas de arte-educação) permite muitas pesquisas, abordagens e

propostas. Portanto, o que aqui se expõe não é mais do que um breve estudo, aberto e inconcluso. Um estudo/tema que nos causa encantamento e esperamos que encante outros professores e alunos em outras partes do Brasil. Um tema vivo que, vivido por pessoas também vivas, no interior e a partir das perspectivas teórico-metodológicas apresentadas/discutidas (de estéticas diaspóricas, poéticas da diversidade, ecologia de saberes, saberes culturais e, sob esse olhar, da arte na educação) possa efetivamente contribuir para a descolonização de currículos escolares e, sobretudo, para a descolonização de mentes/comportamentos. Nesse sentido, concluímos fazendo nossas as palavras do educador espanhol Jorge Larrosa: “cada vez estou mais convencido[a] de que se trata de uma questão de ‘sintonia’, como de ‘simpatia no tom’” (LARROSA, 2004, p. 296).

DECOLONISATION OF CURRICULA, PERCEPTIONS AND BEHAVIOURS IN THE SCHOOL “SERRA DO PAPAGAIO”: AN INTERVENTION PROPOSAL

ABSTRACT

The present article consists of an epistemological reflection, inspired by the observation of daily routines in the Municipal School “Serra do Papagaio”, in the Vale do Matutu, a rural area of the Aiuruoca municipality, in the state of Minas Gerais. This reflection results in a proposal for pedagogical intervention, aimed at debunking dominant and exclusive practices and discourses in order to foster and promote the valorisation of the local human, historical and cultural diversity. The work sought to apply reflections/actions that could be adapted to other educational situations, and drawing on knowledge ecology, poetics of diversity and diasporic aesthetics, established the historico-cultural manifestations of Afro-Brazilian and indigenous groups as its central theme. The experiences resulted in propositions of approaches in the field of arts/education that facilitate the awakening of poetic sensibilities and the liberation of feelings, perspectives and ways of living. Perceiving and treating art as both as a means and as an end, methodological guidelines were elaborated, that might contribute to the decolonisation of curricula, perceptions and behaviours.

KEYWORDS

Art as education. Cultures. Afro-Brazilians. Indigenous. School education.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. B. B. Educação e saberes culturais: apontamento epistemológicos. In: PACHECO, A.; et al. (Org.). **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas & saberes interculturais**. Belém: AEDI, 2015, pp.649-690.
- AS TRÊS MARIAS. Núcleo de folguedos brasileiros. **A roda do brincante festeiro**. Disponível em: <https://goo.gl/wUvt2d>. Acesso em 20 de setembro de 2016.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomirow. Brasil. Globo filmes: Buena Vista, 2009. 95 min
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de março de 2008, Seção I, p. 1

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; **Parâmetros Curriculares Nacionais**: vol. 6 e 10. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o importante é competir o fundamental é cooperar. Santo, Projeto Cooperação, 1997.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. 30. ed., São Paulo: Cultrix, 2012.
- FREIRE, I. M. **Dança-educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, Campinas, SP, ano 21, n. 53, pp. 31-55, abr. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALANGA, Chico rei. Texto e música: Paulo César Pinheiro. Direção e cenário: João das Neves. Direção musical: Titane. Figurinos: Rodrigo Cohen. Iluminação: Paulo César Medeiros. Programação visual: Marcos Correia. Direção de Produção: JLM Produções Artísticas. 90 min.
- GILROY, P. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GLISSANT, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora, UFJF, 2005.
- GUERRA, R. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Serra do Papagaio**. Povoado do Matutu, Aiuruoca, 2009.
- HALL, S. **Dá diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HAMPÂTÊ BÁ, A. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Pala Athena/Casa das Áfricas, 2003.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2., Ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENDONÇA, F. C. **Memórias e artes verbais de Luiz Mendes do Nascimento**, o orador do Mestre Irineu. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.
- MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica**: A opção descolonial e o significado de identidade em política. Caderno de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 2008, pp. 287-324.
- PROJETO CULTURAL RHODIA. **Danças populares brasileiras**. Coordenação Ricardo Ohtake. São Paulo: Rhodia, 1989
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.
- REVERBEL, O. **O teatro na sala de aula**. 2. ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1979.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 11. ed., Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009, pp.23-71.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2006.
- ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- ZUMTHOR, P. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Maria Lúcia Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Data de recebimento: 22/11/2016

Data de aceite: 10/12/2016