

Os Lugares da Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): experiência docente a partir da arte da performance e suas imbricações com a cultura afro-brasileira

The Places of Art in the Common National Curriculum Base (BNCC): teaching experience based on the performance art and its imbrications with afro-brazilian culture

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto/MG, Brasil

E-mail: marcelorocco1@gmail.com

Giulia Oliva de Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto/MG, Brasil

E-mail: giuolivaaa@gmail.com

Matheus Felipe Marques Pessoa

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Ouro Preto/MG, Brasil

E-mail: matheus.fm.pessoa@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa a aproximação entre a arte da performance e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Componente Curricular Arte. Para tanto, fez-se um estudo histórico-crítico acerca do processo de formulação da BNCC, a fim de se compreender quais os impactos para o ensino de Artes no Brasil. Após tal panorama, investiga-se uma experiência docente realizada no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – Campus Ouro Preto (MG), dentro do contexto de obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que prevê o estudo da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas públicas. Para discorrer sobre essa experiência, parte da fundamentação teórica se baseou em estudos acerca de **necropolítica** e de **refiguração de si** (MBEMBE, 2018). Com isso, buscou-se investigar o estudo de parte da arte da performance como proposta metodológica para o ensino do afrocentramento na escola, pontuando a pertinência de políticas públicas que valorizem a cultura afro-brasileira.

Abstract

This article analyzes the approximation between performance art and the National Curriculum Common Base (BNCC) – Component Curricular Art. Therefore, a historical-critical study was carried out on the process of formulating the BNCC, in order to understand the impacts on the teaching of Arts in Brazil. After this panorama, we investigate a teaching experience carried out at the Federal Institute of Minas Gerais - IFMG - Campus Ouro Preto (MG), within the context of mandatory Law 10.639/03, which provides for the study of Afro-Brazilian culture in the curricula of public schools. To discuss this experience, part of the theoretical foundation was based on studies on **necropolitics** and **self-refiguration** (MBEMBE, 2018). With this, we sought to investigate the study of part of performance art as a methodological proposal for the teaching of Afro-centeredness at school, punctuating the relevance of public policies that value Afro-Brazilian culture.

Palavras-chave

BNCC. Cultura Afro-brasileira. Performance Artística.

Keywords

BNCC. Afro-Brazilian Culture. Artistic Performance.

Introdução: um voo panorâmico sobre os lugares da Arte na BNCC

Em setembro de 2015 é disponibilizada a primeira versão da BNCC. Diante disso, as escolas de todo o país se mobilizam para discutir e formular apontamentos sobre essa versão. Após o retorno das escolas, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC é apresentada e, a partir dela, entre junho e agosto do mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promovem um total de 27 seminários estaduais, nos quais professores, gestores e especialistas da educação se reúnem para debater a nova versão. Até aquele momento, o que se pôde notar no processo da formulação da BNCC foi uma intensa e valiosa busca por ouvir e incorporar as opiniões de especialistas e profissionais da educação e da sociedade civil, como apontam Marcos Garcia Neira, Wilson Alviano Junior e Déberson Ferreira de Almeida:

Ao reunir representantes das universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime, ao realizar inúmeras reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) e virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem através de sugestões e críticas no portal da base), a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo (NEIRA, ALVIANO, ALMEIDA, 2016, p. 36-37).

Durante esse período de formulação os segmentos mais conservadores da sociedade em conjunto com os interesses da iniciativa privada, já vinham manifestando uma insatisfação com as duas primeiras versões. Porém, tais agentes

[...] ganharam força quando o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, e reforçado com a decisão do Senado em afastá-la definitivamente no dia 31 de agosto de 2016 (NEIRA; ALVIANO; ALMEIDA, 2016, p. 37).

Com o impeachment, Michel Temer assume a presidência e, como Luciane Oliveira da Rosa afirma em sua tese *Continuidades e descontinui-*

dades nas versões da BNCC para a Educação Infantil, essa mudança no governo traz consigo duas ações que vão afetar diretamente o andamento do documento: a instauração, através da Portaria MEC nº 790 de 27 de julho de 2016, do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, responsável por acompanhar o processo de formulação do documento e também pela implementação da segunda ação, a MP 476/16 (que em 2017 se torna a Lei nº 13.415/17), que estabelece a reforma do ensino médio, reforçando a substituição da ideia de “direitos e objetivos de aprendizagem” preconizadas pelo PNE, por noções de competências e habilidades.

Para a autora Monica Ribeiro da Silva (2018), esse discurso acerca das competências é uma retomada no enunciado mercadológico que teve grande força na década de 90, devido à proximidade com a ideia de competitividade. Tal discurso, que agora se encontra revigorado na BNCC, é retomado em meio às mesmas justificativas da década de 90, de que se “é necessário adequar a escola às supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas – de modo mecânico e imediato – às inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2018, p. 11). Tal presença de interesses mercadológicos na BNCC, a partir de 2016, se torna mais evidente ao entendermos o papel de protagonismo assumido pelo Movimento pela Base após o impeachment de 2016. Tal organização já existia desde 2013, porém, assumiu a frente dos debates e das consultas públicas para a terceira versão em 2016. A partir de uma profunda análise de quem são as pessoas integrantes deste movimento e quais são suas associações, Rosa traz em sua tese uma lista de instituições apoiadoras:

Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Undime, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação (ROSA, 2019, p. 55-56).

Após a lista, a autora revela como todas essas instituições e as pessoas integrantes do Movimento se conectam para, então, afirmar que o “Movimento Pela Base está apoiado em instituições, nas suas maiorias empresariais, que possuem algum tipo de vínculo entre si, reforçando a tese de que

os ideais mercadológicos dominam esse movimento.” (ROSA, 2019, p. 57). Com esses novos agentes em campo, em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao CNE para este elaborar seu parecer e reencaminhar o documento ao MEC para a homologação. Homologação esta que se dá em dezembro de 2017. Porém, devido à necessidade de uma reformulação intensa da parte referente ao ensino médio, devido à implantação da reforma, são homologadas nesta data apenas as partes voltadas à educação infantil e para o ensino fundamental. Logo, o documento só se completaria em dezembro de 2018, com a homologação da parte referente ao ensino médio, já incluindo em si todos os requisitos trazidos pela reforma, apresentando apenas as competências obrigatórias que agora compõem metade do currículo dessa etapa de ensino, sendo a outra metade a ser completada pelos itinerários formativos.

Tendo em mente que o processo de formulação das versões anteriores se mostrou um trabalho valioso ao elaborar uma ampla consulta à sociedade civil, junto de profissionais e às(aos) pensadoras(es) da educação, é possível entender que *Impeachment* de 2016 trouxe à tona o protagonismo dos interesses de mercado para o discurso da BNCC. Porém, não foi só em seus aspectos gerais que a BNCC sofreu retrocessos voltados a uma educação para o mercado. O mesmo ocorreu com cada área específica do conhecimento e em cada etapa de ensino, inclusive com as Artes.

Buscando entender quais reverberações os acontecimentos de 2016 trouxeram para o ensino de Artes, seria possível traçar uma série de problemáticas. Porém, colocamos como questão central a remoção da presença de docentes específicos das linguagens artísticas nas diferentes etapas de ensino. Para tanto, o texto *As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC* (2017), de Fabiano Lemos Pereira, serve como guia central para entender como a BNCC abre espaço para um retrocesso, levando a uma ideia de ensino polivalente, oriunda dos currículos do período da ditadura militar no Brasil. Em tal época, o ensino de Artes, intitulado de Educação Artística, tinha como base a necessidade de se contemplar as quatro áreas artísticas.

Para tal, o processo formativo de professores tinha como objetivo que, entre 02 e 04 anos de formação, o docente fosse capaz de ministrar aulas sobre as quatro linguagens, tudo isso dentro de uma carga horária enxuta. Tal cenário só começa a mu-

dar a partir da LDB de 1996, na qual a Arte passa a ser considerada componente curricular obrigatório. Posteriormente, em 1997, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quatro áreas recebem definições mais específicas sobre seus conteúdos, ainda sem caminhar efetivamente para uma definição do ensino específico de cada linguagem nas escolas. Porém, o maior avanço na questão veio em 2016 com a aprovação da Lei 13.278/16. Com esta lei, fica estabelecida a obrigatoriedade das quatro áreas artísticas no currículo escolar de forma separada, a serem distribuídas a critério da escola, durante as etapas da educação básica.

Junto a isso, tem-se a necessidade de que a formação de professores se adeque a tal demanda. Porém, como enfatizado pelo autor, o cumprimento dessa necessidade de formação específica se mostrava incerta, pois, apesar da aprovação de tal lei ser considerada um grande avanço para a valorização das especificidades de cada uma das áreas artísticas, o que se viu foi o processo de implementação sem o cumprimento desse objetivo, pois, na própria lei “[...] não há clareza sobre a forma que essas linguagens serão distribuídas e necessidade de recursos materiais, não se propõe a expansão dos cursos superiores e a formação continuada.” (PEREIRA, 2017, p. 6).

Assim, o cenário ficou incerto para nós, arte-educadores, pois, por mais que a ocultação de tal defesa, junto à falta de uma efetivação da lei, não aponte diretamente para um retorno a uma educação e formação polivalente, também não se tem uma seguridade, tampouco é perceptível uma vontade de se efetivar tal medida, nos deixando um cenário de incertezas sobre a adaptação dos currículos. Frente a essas dúvidas, a luta pela presença e a valorização do ensino específico e de qualidade das linguagens artísticas nas escolas ainda continua e, para tanto, trazemos a seguir uma experiência de estágio, ocorrida em 2019, na qual pudemos trabalhar com o ensino específico de Teatro, a partir das noções de performatividade. Ao trazer os detalhes dessa experiência, o intuito foi – a partir de uma revisita crítica de tal vivência – mostrar os aspectos do ensino específico de uma linguagem artística, e que pode trazer benefícios para o desenvolvimento dos estagiários e dos discentes envolvidos, ainda mais quando se têm disponíveis o apoio e as estruturas mínimas para a realização docente de ensino e de pesquisa.

O contexto da realização da pesquisa no IFMG – Campus Ouro Preto/MG

Em 2019, realizou-se parte do estágio do programa de estágio da UFOP no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Preto, com turmas do primeiro ano do ensino médio, como cumprimento obrigatório de horas do curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IFMG, a instituição oferece educação superior, básica e, também, profissionalizante.

Ao procurarmos tal instituição, foi proposta pela mesma uma abordagem pedagógica em diálogo com o tema “História e Cultura Afro-Brasileira”, um dos conteúdos presentes no livro didático *Percursos da Arte* (2016), em concomitância com a BNCC-Arte. Tal temática se institui pela Lei 10.639/03, que torna obrigatória, desde 2003, a sua inclusão nos currículos oficiais da Rede de Ensino no Brasil. Diante de tal proposta, optamos pela utilização dos aspectos processuais presentes na arte da performance como metodologia para introduzir o conteúdo referente a cultura afro-brasileira. De acordo com Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017):

A noção de performance como linguagem, a Arte da Performance, reconhecida como expressão artística independente a partir da década de 1970, constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes. Em propostas dessa natureza, o que chega ao público é parte de um longo processo, que não começa ou termina com a ação ou o evento proposto pelo artista; a estrutura hierárquica é mais horizontalizada e flexível em relação aos papéis desempenhados por cada um dos participantes no processo de criação; o texto nunca está finalizado, pode ser, ainda, apenas um roteiro ou guia sujeito a alterações constantes; raramente se representa ser outra pessoa (personagem), é a identidade do performer que se desvela frente ao público nas ações por ele propostas (ICLE; BONATTO, 2017, p. 8).

Nesse sentido, consideramos que algumas características da arte da performance, também apontadas por Josette Féral, como a “transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos

da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto [...]” (FERAL, 2009, p.198), poderiam dialogar de maneira mais efetiva com jovens estudantes. O recorte da pesquisa foram as manifestações religiosas, presentes na cultura afro-brasileira, mais especificamente, a umbanda e suas(seus) orixás mais conhecidas(os). A metodologia utilizada, grosso modo, consistiu em aulas expositivas e debates sobre o tema, experimentações práticas coletivas em sala de aula, jogos teatrais de aquecimento e de concentração, divisão dos grupos para a realização dos processos criativos, exercícios de deslocamento pelos diferentes espaços do IFMG, a fim de escolhermos os lugares mais adequados para a atuação de cada grupo e, a partir daí, realizarmos experimentações para o desenvolvimento dos trabalhos. Os eixos norteadores da prática circunscrevem as discussões acerca de políticas públicas, tais como a Lei 10.639/03, na busca de uma discussão acerca da descolonização da educação básica.

A umbanda e a refiguração de si: religiosidades e resistências negras

Para entendermos como se deu parte do processo de apagamento das religiosidades africanas, faz-se necessário compreender a importância da opressão de gênero na colonização. Lugones (2020) cita a pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2020) para dizer que o gênero não constituía uma divisão organizacional das sociedades iorubás e nativo-americanas antes da invasão europeia, com a argumentação que, tanto a raça quanto o gênero, são invenções da modernidade. A autora descreve que muitas sociedades africanas, em sua maioria, politeístas, “eram matriarcais, reconheciam positivamente tanto a homossexualidade como o ‘terceiro’ gênero, e entendiam o gênero em termos igualitários – não nos termos de subordinação que foram, depois, impostos pelo capitalismo eurocêntrico” (LUGONES, 2020, p. 72, grifo da autora).

Lugones afirma que “substituir essa pluralidade espiritual ginocêntrica por um ser supremo masculino, como fez o cristianismo” (LUGONES, 2020, p. 76) foi fundamental para a submissão dos povos indígenas e africanos. Dessa forma, a dupla inferiorização das mulheres negras (pela raça e pelo gênero) está intimamente ligada ao etnocídio e à dominação pela religião. Aliado a isso, quando essas pessoas chegavam ao Brasil, também passavam pela separação de seus grupos pertencentes, na

tentativa de dissipar os laços culturais, religiosos e afetivos. Neste sentido, Simas aponta a formação do Brasil como um “[...] processo histórico marcado pela extrema violência da colonialidade contra corpos e saberes não brancos” (SIMAS, 2021, p. 8). Este fato nos constitui como um país que opera, desde a sua formação, sob a lógica da desqualificação dos saberes africanos, feita, às vezes, de maneira sutil e disfarçada e, de outras vezes, com evidentes práticas de morte e de exclusão. Nas palavras do autor:

Somos um país forjado em ferro, pelourinhos, senzalas, terras concentradas, aldeias mortas pelo poder da grana, tambores silenciados, arrogância dos bacharéis, inclemência dos inquisidores, truculência das oligarquias, chicote dos capatazes, cultura do estupro, naturalização de linchamentos e coisas do gênero: um Brasil boçal, muitas vezes institucional, bem-sucedido como projeto de aniquilação (SIMAS, 2021, p. 13).

Mas, apesar de todas as repressões e silenciamentos, os saberes encantados africanos sobrevivem, se adaptam e se reconfiguram no tempo. Para Lélia Gonzalez “[...] foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação” (GONZALEZ, 2020, p. 52). Por mais que o poder possua seus artifícios de controle e de aniquilação, a ideia de total vigilância não é possível perante a pluralidade das manifestações culturais, intelectuais, simbólicas e religiosas dos povos dominados. De acordo com Simas (2021):

Se por um lado é erigido esse projeto de espoliação, por outro ocorrem criações incessantes de alternativas de vida – nas fissuras do horror – que esses corpos e saberes atacados produziram como resistência e, mais do que isso, invenção de vida diante da aniquilação e da morte (SIMAS, 2021, p. 8).

Dialogando com as questões acima, Mbembe (2018) afirma que as pessoas negras não deixaram de extrair representações de objetos ou da linguagem durante o processo de escravização. A partir da resignificação de objetos, da adaptação das práticas religiosas, por meio da música e do próprio corpo, os sujeitos negros conseguiam se expressar nas brechas do controle colonial. Com isso, tais práticas perduram no tempo e se constituem

atualmente como fundamentais no processo denominado por Mbembe (2018), como uma **refiguração de si**.

Para o autor, tal refiguração seria uma forma de “adquirir os meios para sonhar diferente. Para passar a um outro tipo de produção desejante” (MBEMBE, 2018, p. 18-19), no qual quem oprime e quem é oprimido devem se empenhar no processo de reabilitação perante a herança colonial. A refiguração de si só pode acontecer mediante os esforços dessas duas vias, pois, segundo Mbembe, “sendo o sujeito racista um sujeito falho, o retorno a uma relação de reciprocidade é uma das soluções para a saída do ‘estado racial’” (2018, p. 18-19, grifo do autor).

A possibilidade de refiguração de si se dá na construção de um novo olhar do que é ser negro, pautado em percepções de vida contrárias ao racismo estabelecido nas Américas desde o período colonial. O autor aponta aspectos da cultura das pessoas negras norte-americanas, tais como a vida nas comunidades das igrejas afro-americanas, o jazz e o blues como constituintes deste processo de refiguração. No Brasil, podemos localizar essas tentativas de cura no que Simas (2021) chama das “miudezas” do cotidiano, onde a vida das pessoas negras se inventa perante a morte. São algumas delas: o funk, a capoeira, a culinária, o samba, o candomblé e a umbanda.

Tal autor se refere à religião como “as umbandas”, no plural, pois são diversas as formas como os terreiros se estabelecem na história e se mantêm atualmente, com uma vasta pluralidade de práticas, bem como “dezenas de versões sobre a criação da religião, reivindicações de origens, as maneiras mais diversas de organizar as giras, cantar os pontos, vestir as entidades, realizar oferendas, tocar tambor etc.” (SIMAS, 2021, p. 6).

De acordo com Simas (2021), as cerimônias religiosas da umbanda geralmente são chamadas de giras ou macumbas e podem acontecer em terreiros, praias, cachoeiras, nos espaços domésticos etc. De acordo com o autor, tem sido recorrente o apagamento da expressão “macumba” para designar as cerimônias da umbanda, por conta do uso pejorativo e racista da palavra para fins de perseguição religiosa. Uma forma de “amenizar” a expressão tem sido a tentativa de caracterizá-la unicamente como a denominação uma espécie de instrumento reco-reco utilizado durante as giras. Mas a palavra tanto pode designar o instrumento quanto as cerimônias, “a etimologia, porém, é distinta nos dois casos: a pri-

meira deriva do quimbundo e a segunda, do quicongo" (*Ibid.*, p.17).

A umbanda se constitui a partir da interação de diversos saberes africanos e indígenas com o cristianismo e o espiritismo kardecista e, de acordo com Simas, tem como "centralidade de seus rituais a incorporação pelos médiuns de espíritos dos indígenas e dos pretos velhos" (*Ibid.*, p. 81). Tais espíritos trabalham na linha da caridade para fins de cura. Dentre as características em comum dos diferentes terreiros, as principais são: conexão entre os vivos e os mortos; interação profunda com o ambiente; ritualização dos corpos; tecnologias diversas de cura; grande pluralidade de práticas dessas tecnologias; flexibilidade para adequar os ritos em praticamente todas as designações que se autorreferenciam como "umbanda". (*Ibid.*, p. 8).

Dessa forma, a umbanda crê na existência da conexão entre o mundo visível, em que nós vivemos, e o invisível, onde estão os ancestrais e espíritos. Para Simas não existem dicotomias de superioridade nessas relações e sim, interações, nas quais "[...] busca-se o equilíbrio entre o humano e a natureza, o vivo e o morto, aquilo que se toca e aquilo que se intui, o sagrado e o profano" (*Ibid.*, p. 7). O autor aponta que o corpo se estabelece como um dos pontos mais importantes da religião, pois se configura como elemento central para a manifestação das entidades, o que possibilita as conexões e os processos de cura. Podemos considerar que essa centralidade corporal opera contrariamente à noção imposta pelo racismo, de que os corpos dessas pessoas são descartáveis ou fonte de trabalho pesado e não qualificado.

Na umbanda acontece a refiguração de si a partir da noção do corpo como algo sagrado, ritualizado e preparado para os trabalhos no terreiro. No entanto, considerando o contexto racista e pós-colonial brasileiro, a religião sofre perseguições constantes desde o seu surgimento até os dias atuais, devido às características ligadas aos povos africanos. Se, no início do século XX, as práticas eram casos de repressões policiais, atualmente, "o avanço de certas designações neopentecostais, sobretudo a partir de meados da década de 1980, tem representado ameaças constantes aos povos de terreiro" (*Ibid.*, p. 122). Essas ameaças são, em parte, invasões e destruições de terreiros comandadas por igrejas evangélicas, bem como, assassinatos de mães e pais de santo, acusando-os, falsamente, de representarem a religião como "coisa do diabo" ou na condição de "magia negra".

Devido à perseguição religiosa, Simas (2021) aponta que a história da umbanda está intimamente ligada à história do Brasil, no que concerne às constantes tentativas de embranquecer suas práticas. Isso porque, de um lado, temos formações de umbandas que se definem como brancas, cristãs ou brasileiras, que costumam banir de seus rituais alguns costumes característicos dos povos africanos durante as giras, como beber, fumar, comer, dançar etc. Para Zeca Ligiero, tais práticas "mundanas" são tidas por este segmento como um desvio dos processos de cura, que permitem que "espíritos 'pouco evoluídos' baixem no terreiro" (2011, p. 139, grifo do autor). Com isso, essa linha de umbanda reforça o **mito da mestiçagem**, que possibilita ver a religião como "menos primitiva", pois teve contato com o cristianismo. Simas (2021) afirma que tal pensamento surge no início do século XX, pós-abolição, auge da tentativa de embranquecimento da população. No entanto, é certo que esta ideologia também se dá como uma estratégia que busca aceitação das instituições e menor repressão policial.

O ensino da cultura afro-brasileira e a arte da performance na escola

As práticas acerca da cultura afro-brasileira se deram pela mescla entre jogos teatrais em sala de aula e pela realização de processos de criação presentes na arte da performance. Consideramos que seria um bom caminho processual na medida em que a performance operasse através do conceito de **liminaridade**, proposto por Ileana Caballero (2011). Este conceito coloca a arte da performance como uma expressão híbrida e se abre "como um espaço no qual se configuram múltiplas arquitetônicas, como uma zona complexa onde se cruzam a vida e a arte, a condição ética e a criação estética, como uma ação da presença num meio de práticas *representacionais*" (CABALLERO, 2011, p. 20, grifo da autora). Assim, a partir de práticas performativas, as(os) alunas(os) criaram referências visuais, experimentando materiais diversos, bem como, com a espacialidade da escola, a fim de realizarem os processos de criação.

O foco dos trabalhos nas(nos) principais orixás da umbanda se deu por conta de suas potencialidades estéticas, na condição de aporte criativo, aspecto que se mostrou de suma relevância para o desenvolvimento das ações. Com isso, pensamos na criação de imagens e na execução de ações a partir da corporeidade imediata das(dos) alunas(os). Outro aspecto importante foi o modo de ocupação

do espaço escolar a partir de uma corporeidade não cotidiana. Desse modo:

[...] ganha destaque outro importante ponto de contato da performance com a educação: a possibilidade do reposicionamento dos envolvidos em processos de ensino-criação a partir da constituição do que aqui chamamos de atitude performativa, pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por espaços de transformação da realidade que encontramos nas escolas [...] (ICLE; BONATTO, 2017, p. 14).

Tal centralidade do corpo convida a(o) estudante para agir de forma crítica, a partir da própria subjetividade e de questões sociopolíticas que a(o) mesma(o) considere pertinentes. De acordo com Icle e Bonatto (2017), essa visão é capaz de desafiar e desestruturar, mesmo que de forma momentânea, as tradições das instituições de poder, tal como a escola. Postas essas questões, podemos adentrar em uma análise mais específica de algumas performances feitas pelas(os) alunas(os) e, para isso, dois critérios foram elencados: o primeiro deles se baseia na presença de aspectos rituais de terreiro, presentes em algumas performances, tais como as danças, as rezas e a oferta de comidas. Já o segundo critério parte de uma observação da plasticidade de duas performances que utilizaram o mesmo mascaramento para apresentar diferentes orixás, conferindo contrastes e nuances entre as ações.

Presença de aspectos rituais de terreiro: oferendas de comida, danças e rezas

De acordo com Ligiéro (2011), existe um elemento tríplice performativo nas manifestações ritualísticas afro-brasileiras. Tal tríplice se constitui pela simultaneidade entre cantar-dançar-batucar. Dessa forma, podemos observar que dois grupos da sala utilizaram esses aspectos em seus trabalhos. Um deles foi o grupo formado somente por alunas, buscando a referência da orixá lemanjá. Na umbanda, lemanjá é a divindade dos oceanos, considerada a mãe de todas(as) as(or)ixás e, talvez, seja a orixá mais popularmente conhecida no Brasil. As alunas montaram um espaço ritualístico na sala de aula, com um tecido branco no chão, um pote com areia e outro pote com água, que as mesmas tingiram na cor azul, colocando pérolas imersas. Na lateral (abaixo), podemos observar um abajur com luz azul, envolto por um véu branco.

Figuras 1 e 2 – Performances referentes à Oxóssi e à lemanjá ..



Fonte: Imagens de arquivo pessoal.

As cores azul e branca se estendem para suas roupas e tornam evidente uma preocupação estética por parte delas, ainda que de forma simples. Outro grupo, por sua vez (como visto acima), escolheu Oxóssi como ponto de partida, o orixá das florestas e, também, deus da caça. Neste caso, a referência corporal do orixá se dá por uma composição feita com cabide, tecidos e folhas pendurados em uma árvore do pátio do IFMG, onde podemos observar um círculo de folhas também colocado no chão.

A performance se configura ao longo da realização da ação das(os) alunas(os) que dão as mãos e cantam e dançam em torno da figura. Ligiéro aponta que a “utilização do espaço em roda, os performers se movimentam dentro do círculo enquanto a plateia assiste em volta” (LIGIÉRO, 2011, p. 130), também é bastante recorrente nas manifestações religiosas afro-brasileiras. Esse é mais um aspecto ritualístico presente nas duas performances, nas

quais as(os) alunas(os) optaram por não performar Iemanjá e Oxóssi nos próprios corpos e, sim, trazê-los como elementos centrais das rodas através da composição com objetos. As duas ações só se configuravam como performance mediante à ação das pessoas em seu entorno.

Outros dois grupos trouxeram aspectos ritualísticos para a composição de seus trabalhos, desta vez sob o viés da oferenda de comidas. O primeiro grupo optou por partir das referências de Xangô, o deus do fogo e do trovão, que faz justiça com o seu machado. As(os) alunas(os) confeccionaram os objetos do orixá com papel, papelão e fita adesiva para representar o escudo e o Chorão (uma espécie de tiara, geralmente feita com miçangas, que cobre o rosto das(os) orixás), além de ressignificarem uma esponja para representar o machado. Sobre um tecido branco, no qual sai do corpo da aluna e se estende para a grama do pátio do IFMG, podemos ver grãos de milho em um pote marrom, que remetem à oferenda para a divindade, bastante recorrente nas manifestações religiosas afro-brasileiras.

O segundo grupo partiu das características de Iansã, a orixá dos ventos e das tempestades, que traz consigo uma espada e um rabo de cavalo. As(os) alunas(os) penduraram um tecido vermelho (cor que remete à Iansã) em uma parte do muro do IFMG, que se estendia para o chão. Uma aluna envolta por outro tecido vermelho permanece sentada neste espaço, segurando uma espada feita de papelão e pintada com tinta guache preta. Na outra mão estava um espanador que representava o rabo de cavalo segurado por Iansã. Tal grupo também contou com um pote marrom como parte da composição, no qual podemos observar a presença de arroz e flores como oferenda. Neste sentido, diferentemente das duas performances anteriores, torna-se presente a representação de características da(o) orixá no corpo das alunas como criação de imagens e, simultaneamente, suas oferendas, destacando a relação sagrada das divindades com aspectos materiais do nosso mundo visível, como a comida, a bebida etc.

Figuras 3 e 04 – Performances com referências de Xangô e Iansã.



Fonte: Imagens de arquivo pessoal, 2019.

Mais uma característica bastante evidente nas performances em questão foi a reutilização e ressignificação de materiais para as composições estéticas. Com isso, outros sentidos puderam ser atribuídos a materialidades que a priori não teriam o significado proposto, como por exemplo, a utilização de um espanador de pó para remeter ao rabo de cavalo de Iansã, ou a confecção de espadas e escudos com papelão e fita adesiva, como já vimos nas análises acima. Tais características são o que Caballero (2011, p.20) se refere como a arte em situação de precariedade, ou, o que poderíamos chamar de estética do precário e/ou da pobreza. Tal estética é bastante presente em trabalhos artísticos latino-americanos contemporâneos, por conta da falta de incentivo à arte e da escassez de recursos das(os) artistas desses países.

Desse modo, o segundo critério de análise parte da noção supracitada colocada por Caballero (2011), que pôde ser observada em todas as per-

formances feitas pelas(os) alunas(os), por conta da utilização do mesmo mascaramento para representar o Chorrão. A máscara em questão foi construída a partir de uma série de lápis pintados de prata, com flores e pérolas na sua composição. No entanto, cada grupo escolheu uma divindade diferente para a representação.

O primeiro grupo opta por partir das referências de Oxalá, “[...] considerado o mais antigo dos Orixás, aquele que esteve presente na origem dos seres humanos” (LIGIÉRO, 2011, p. 137). Uma aluna se coloca em pé em uma escada de passagem no pátio do IFMG, vestida inteiramente de branco, segurando um tecido de mesma cor. O contraste com a sua imagem parte unicamente da máscara em seu rosto, que coloca em destaque as cores vermelha e amarela das flores. A composição estética escolhida pelo grupo, bem como o gesto da aluna de segurar o tecido, conta com aspectos que remetem à sabedoria e à idade mais avançada de Oxalá. Tal postura corporal da performer transmite para a(o) espectadora(o) sensações de sutileza, complacência e segurança. O fato de a aluna estar vestida de branco suaviza a cor da máscara, conferindo ao objeto uma impressão mais amena, apesar da cintilância da cor prata. O local escolhido também contribui para essas sensações, por se tratar de um espaço aberto, com gramas e árvores por perto.

Por outro lado, a partir da atuação de um aluno, um grupo opta por performar Xangô. Nela, o aluno em questão está dentro de uma caixa, dessa vez em espaço fechado, no banheiro da sala de aula. Ele está envolto por um barbante vermelho que se estende para o espaço. Em seu corpo, podemos observar um adereço de cabeça formado por um cachecol amarelo, a máscara e uma saia feita de um tecido brilhante. Na composição, o aspecto metálico da máscara dialoga com o tecido brilhante utilizado pelo aluno, potencializando uma dimensão mais escura da cor prateada, lhe conferindo uma sensação de força. As características de Xangô que remetem a guerra são trazidas através das cores intensas, como o vermelho e o amarelo, e mediante a utilização de uma enxada para representar o machado. Além disso, o aluno constrói uma posição de ataque com um dos punhos cerrados e com o outro braço levantando o machado. Nesse sentido, podemos perceber que o mesmo mascaramento pode ganhar dimensões diferentes, para a composição de orixás com personalidades e características distintas, a partir do olhar, das escolhas e da criação estética de cada grupo.

Figuras 5 e 6 – Performances referentes a Oxalá e Xangô.



Fonte: Imagens do arquivo pessoal de Giulia Oliva, 2019.

Considerações finais

A arte da performance carrega consigo características da liminaridade colocada por Caballero (2011), na medida que opera sob as relações colocadas pela autora entre arte/sociedade e arte/realidade. Os grupos ressignificam simbologias ao mesmo tempo em que estabelecem conexões entre as características das(os) orixás e questões pertinentes para a própria realidade, como o racismo. Assim, estabelecem relações entre as questões políticas, linguísticas e simbólicas. Outras

formas de ver a umbanda e as(os) orixás também puderam ser elaboradas, a fim de desmistificar preconceitos e falsas informações sobre as divindades. Nesse sentido, os trabalhos dialogam diretamente com Simas, quando o autor afirma que nesse processo do que aqui estamos chamando de refiguração de si, “a batalha é política, contra um Brasil institucional fundado na colonialidade do terror e da exclusão social. A guerra é poética, contra os desmantelos do desencanto que produzem constantemente mortos em vida” (SIMAS, 2021, p. 126). O racismo e a intolerância contra religiões como a umbanda estão presentes no nosso país desde o início da colonização e revelam os modos de operação da estrutura colonizadora. Neste sentido, formas de resistência e de refiguração de si tornam-se necessárias perante a aniquilação dos corpos e saberes racializados. A umbanda se revela como um desses aspectos de resistência dos povos africanos. Apesar de constantes repressões ao longo dos séculos, aspectos da religião se adaptam e reconfiguram até os dias atuais, por meio de diversas estratégias de permanência. Dessa forma, a Lei 10.639/03 mostra-se de suma relevância para a sociedade e para o espaço escolar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Segunda versão revista*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- _____. Parecer CNE/CP9/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, *curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, BRASIL, 2001.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. São Paulo: Saraiva, 9394/1996.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CABALLERO, Ileana D. *Cenários liminares: teatralidades, performance e política*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*. São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2009.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo latino-americano. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.); autoras Adriana Varejão... [et. al.]. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. - 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica. *Performance e Escola*. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan.-abr., 2017.
- INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico do curso*. Minas Gerais: IFMG, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ouropreto/cursos/tecnico/tecnico-%20administracao-integrado-op-2019>. Acesso em: 07 de junho de 2022.
- LIGIÉRO, Zeca. *O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras*. *Pós Ciências Sociais*, v. 8, n. 16, jul./dez. 2011.
- LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.); autoras Adriana Varejão... [et. al.]. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. - 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Trad. Renata Santini. 1. Ed. São Paulo: 2018.
- NEIRA, M. G. de, et al. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. 31. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807/3374>. Acesso em 07 de junho de 2022.
- PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. Anais IV CONEDU. *Campina Grande: Realize Editora*, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35936>>. Acesso em: 23/08/202.
- ROSA, L. O. da. Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. 2019. 162p. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVALE,

Itajaí, 2019.

SILVA, M. R da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34. Ed. 214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso 07 de junho de 2022.

SIMAS, Luiz Antonio. *Umbandas: uma história do Brasil*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

Recebido: 10/06/2022

Aceito: 21/07/2022

Aprovado para publicação: 03/09/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.