



afeto

GRUPO DE PESQUISA
EM ETNOCENOLOGIA (UNB)

ETNOCENOLOGIA

saberes de vida, fazeres de cenas

Cícero Félix e Graça Veloso

(organização)



UnB

ETNOCENOLOGIA
saberes de vida, fazeres de cenas

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Artes - IdA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGCEN
Afeto - Grupo de Pesquisa em Etnocenologia.



ETNOCENOLOGIA

saberes de vida, fazeres de cenas

Cícero Félix e Graça Veloso

(organização)



Brasília, 2023



A responsabilidade pelos direitos autorais de textos e imagens dessa obra é dos autores.

Informações

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Artes - IdA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGCEN
Afeto - Grupo de Pesquisa em Etnocologia.
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília (DF), Brasil.

Capa e diagramação

Cícero Félix

Revisão

Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UNB)

E84 Etnocologia [recurso eletrônico] : saberes de vida, fazeres de cenas / Cícero Félix e Graça Veloso (organização). - Brasília : Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2024.
175 p. : il.

Inclui bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web:
<<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/category/ida>>.
ISBN 978-65-88507-08-7.

1. Artes cênicas - Aspectos antropológicos. I. Félix, Cícero (org.). II. Veloso, Graça (org.).

CDU 792:39

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

Sumário

APRESENTAÇÃO Etnocologia: saberes de vida, fazeres de cena, **11**

Saberes

Porque Cultura e por que não Popular? Léxicos, políticas e espaços, **Adailson Costa dos Santos, 20**

Etnocologia: em demanda de uma epistemologia de permanência e manutenção do radical Etno, **Graça Veloso, 38**

Corporalidad, corporeidad, corposfera, **Paul San Martín, 50**

Fazeres

O lugar da reza no Altar do Menino Deus e na Folia de Nossa Senhora do Livramento, **Cícero Félix de Sousa, 62**

Processo de criação na Etnocologia: experiência, teatro e branquitude, **Diego Pereira Borges, 84**

Uma vivência estética e afetiva com menores em cumprimento de medidas de liberdade assistida - UAMA do Paranoá (DF), **João Timótheo Maciel Porto, 102**

Educação e Etnocologia: horizontes tangentes que podem ser visibilizados. Possíveis? **Joselito Eduardo Matos Sampaio, 116**

Espectáculo Ninho: a mulher-pássaro e sua trajetividade etnocológica para criação em dança, **Liubliana Silva Moreira Siqueira e Graça Veloso, 140**

Tombo do maguio: trajetos de corpo e criação cênica a partir do cavalo marinho pernambucano, **Tainá Dias de Moraes Barreto, 156**



fazeres

Educação e Etnocenologia: horizontes tangentes que podem ser visibilizados. Possíveis?

—
*Joselito Eduardo Matos Sampaio*¹

Resumo

Propõe este artigo mostrar percepções em direção a modelos pedagógicos descentralizados e cartográficos apoiados nos pilares da Etnocenologia, praticados por mim enquanto professor, que não se alinham à estética arquitetônica e pedagógica dispostas pela Base Nacional Comum Curricular. Relatar alguns exemplos educativos que possam demonstrar as inúmeras e singulares práticas estéticas corporais existentes no Brasil, que a Educação Básica Nacional não se compromete a incluir, a serviço da possibilidade de formação plena e emancipada destes sujeitos.

Palavras-chave: Educação Básica, Etnocenologia, subjetividade, indígena, ação educativa, emancipação.

¹ Professor da Educação Básica da Secretária de Estado da Educação do Distrito Federal desde 1998. Mestre pelo Departamento de Artes Cênicas da UnB em 2020. Este artigo, numa versão resumida, foi publicado no livro *Pedagogia das Artes Cênicas: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos*. Série Encontros. Volume 6, em 2023, organizado por Robson Rosseto e Wellington Menegaz.

Trata-se este artigo duma livre reflexão sobre Educação, algumas das indistintas maneiras que ocorre o ato educativo, e a demonstração da importância de ampliar a visão pedagógica perante a contribuição que a Etnocenologia pode oferecer ao ensino oficial do Estado brasileiro, e em especial ao ensino das Artes Cênicas na Educação Básica. Também refletir sobre o incentivo da subjetividade para a formação de sujeitos autônomos através de práticas corporais expressivas autorais.

Antes preciso dizer que não sou participante de qualquer grupo citado neste artigo. Sou um homem adulto, professor da educação básica na cidade de Brasília. Minha origem de vida foi traçada por pais nordestinos que me deixaram cedo. E duma existência, por vezes solitária, dentro dos códigos urbanos desta capital brasileira planejada por uma índole educativa sob o signo das artes. Cidade essa que me deu a oportunidade de escolher viver no campo da expressão artística, e em especial das cênicas, tanto no teatro e de bonecos, circo e dança, quanto ser um servidor público em arte-educação.

Não milito diretamente em causas raciais, de gênero ou de classe, apesar de ser adepto a essas demandas e solidário afetivamente às suas questões. Minha causa, nesse artigo, é a educação irrestrita, as expressões corporais cênicas como ato educativo, e o entendimento democrático de que a existência humana, em qualquer forma que ela se apresente e se desenvolva, deve ser respeitada e incentivada para a emancipação do sujeito.

Aqui será usado como suporte referências teóricas de artigos próprios da Etnocenologia e da Educação, de legislação oficial, de depoimentos escritos e de passagens e diálogos trazidos pela minha memória com os educandos em questão. Além de registros pictóricos, fotográficos e de ponderações pessoais minhas avaliativas enquanto resultado de trabalho no ato educativo da Educação Básica.

A Etnocenologia, conforme seus fundadores, é uma área de pesquisa liminar

Pela sua natureza complexa, a Etnocenologia abriga muitas propostas. Do ponto de vista metodológico, mapeia relações inter-teóricas entre diferentes universos de conhecimento como os da Antropologia, das Ciências cognitivas, da Estética, da Filosofia e assim por diante. A diferença está em como são trabalhadas estas relações, envolvendo a análise de objeto das mais variadas áreas, do teatro à

culinária, passando por manifestações populares, estudo do corpo e de rituais. (Bião, 1998, p. 12)

A Etnocologia nasce com intuito decolonial focado em percepções discrepantes e até mesmo dissociadas de qualquer tangência com aquilo que o mundo do Ocidente possa crer. Seu *corpus* metodológico não se atém somente às narrativas hegemônicas. Nasce com ela possibilidade de falar do que se presume diferente sem ser diferente, e do estranho sem ser estranho, especialmente nos campos das corporeidades.

Cumpra a ordem de visibilizar a existência de determinado objeto de pesquisa além do que não é conhecido ou reconhecido pelo prisma acadêmico convencional. Para a Etnocologia ações sociais, éticas e expressivas são vistas por um viés estético prioritariamente. Ela se detém em epistemologias específicas e nas expressões corporais ligadas à percepção original e genuína de seu cosmo, vistas principalmente por uma ótica introspectiva.

De fato, o que as etnociências podem ter como perspectiva comum é a busca da compreensão dos discursos dos diversos agrupamentos sociais sobre sua própria vida coletiva, inclusive e, talvez, principalmente, suas práticas corporais [...] A ciência contemporânea (diferentemente da ciência moderna), interessada em estudos sobre a humanidade, tem confundido as fronteiras com natureza e cultura, ciências sociais e biológicas. [...] o conceito de identidade [...] é um instrumento eficaz para a ciência moderna, deveria ser substituído pela noção de identificação, pela ciência contemporânea “pós-moderna” [...] Identificações sucessivas e não identidade única e eterna, seriam de maior utilidade heurística atualmente (Bião, 1998, p.18).

Neste caso, pode-se inferir que surge a identificação como método mais apropriado para o procedimento pedagógico em sala de aula na Educação Básica. Pois, numa visão “pós-moderna”, a identificação retém a possibilidade do encontro entre sujeitos e civilizações distintos sem julgamento prévio e nem definitivo. Além de uma abrangência relacional capaz de aceitar como natural a mutação total ou parcial daquela identidade que era presumidamente definitiva e estática.

Essa compreensão pós-moderna dada pela identificação, ao ser aplicada na prática cotidiana, pode ser muito valiosa para a Educação em geral, e principalmente a das Artes Cênicas. A identifi-

cação é fluida e híbrida, dinâmica, o que impede a prática de resumir contextos complexos e subjetivos em leituras generalizantes com conceitos fechados por bloqueios restritivos como questões burocráticas, epistemológicas e/ou teóricas.

A Educação pública está inserida no projeto republicano como uma promessa de modernização do país [...]. Temos com isso um avanço educacional importante, mas não conseguimos superar problemas estruturais gravíssimos [...] precisamos avançar no campo das políticas públicas. [...] se nós temos acesso, nós temos uma escola com enormes problemas de qualidade que não consegue – inclusive – reter uma parcela expressiva da população em função de suas condições sócio-econômicas. Essas crianças são reprovadas, se evadem, acabam sendo, de alguma maneira, excluídas por uma outra ponta. Então nós temos que pensar que se nós avançamos em termos de oportunidade, de expansão de vagas, e, portanto, de direito ao acesso, temos que resolver o problema de qualidade da escola, do contrário a cidadania prometida continuará sendo extremamente parcial. (Corsetti, 2010)

Ao falar em Educação Básica brasileira, tudo indica que atualmente ela ainda não atende seus clientes² de forma a contemplá-los. Ela hoje, cuja clientela é a população urbana e rural mais necessitada de oportunidades, comparada ao passado da escolarização brasileira, vislumbra alguns avanços como um maior número de matrículas e, por sua vez, a adesão populacional ao plano educacional sugerido pelo Estado.

Contudo, inúmeros problemas ainda devem ser enfrentados de forma que positivamente a educação pública cumpra ao menos uma de suas missões sociais contemporâneas, que é a inclusão e permanência dos estudantes até o fim do ciclo obrigatório com a premissa de qualidade educativa. O que pode ser também entendido como qualidade ao atendimento humano no quesito pedagógico.

2 O termo “cliente” usado neste artigo tem como referência primeira a Dra. Nise da Silveira que desenvolveu importante trabalho terapêutico sobre a psiquê humana, e era assim que ela chamava aqueles que precisavam de seus cuidados. Em segundo lugar, o fato de não encontrar ainda nenhum termo mais adequado que se refira à dedicação do professor que não se finaliza na transmissão do conteúdo, mas encontra-se no serviço de educação do sujeito, de forma que o professor presta um “serviço” que se locupleta quando contempla o ser em sua complexa dimensão humana. E a meu ver, o professor deve se colocar à inteira disposição de seus estudantes a fim de “servi-los” com sua prática educativa, adequando-se à realidade de cada cosmo, individualmente e/ou em grupo.

A qualidade educativa passa sim, sem dúvida alguma, por questões de classe diante as condições socioeconômicas, e isso parece ainda estar longe de ser superado no Brasil. Entretanto, para além da questão socioeconômica, a perspectiva etnocenológica pode contribuir também pelo viés da identificação do sujeito como ser que amplia seu conhecimento com o propósito educativo e pedagógico. Identificar com mais propriedade como e onde esse sujeito se manifesta na sua integralidade corporal individual, o seu cosmo cultural e familiar, pode ser uma das formas de combater a repetência e a evasão escolar.

Não somente pelo que ele representa como uma identidade estática, mas perceber o processo dinâmico de formação do sujeito diante o desafio educacional. Onde seu desejo impera? Qual a direção que o vento criativo empenha força no corpo expressivo? Proporcionar que o curso afetivo se alie ao trânsito do desenvolvimento natural e pleno do saber estar no mundo.

Esse exercício pedagógico de identificação se intensifica com as Artes Cênicas no plano escolar, pois as expressões corporais ganham vulto para trajetórias específicas a cada sujeito. Esse pode ser um modelo que enfrente a evasão e a repetência, quer dizer, “aproximar o cosmo social do estudante” (González Rey e Goulart, 2019) para as práticas corporais pedagógicas da escola, e mais especificamente, para o plano de atividades da aula de Artes.

O Brasil, no prisma da Etnocenologia, é um país de expressões corporais construídas, por exemplo, em “práticas de cenas nos campos das tradições, velhas ou novas, como folguedos, rituais religiosos, danças e tribos urbanas” (Veloso, 2016). Essas expressões corporais são tão autênticas e específicas, que parece até um pouco ingênuo imaginar uma Educação Básica alçada numa proposta pedagógica, com formatos e conteúdos, modeladora e socialmente única em todo o país.

A compreensão da existência de cosmos culturais distintos e dissociáveis no Brasil contribui para o entendimento de certa urgência para um desenvolvimento educacional que se aproxime de uma educação plena que ajude a conter a evasão escolar e a reprovação massiva. A formação de corpos expressivos que possuem princípios próprios e autônomos no sistema intrínseco de cada cosmo sociocultural pode dimensionar também modelos pedagógicos para adeptos e seus jovens numa construção de

valores e identidades autênticas e originais. Respeitar e compreender esses diversos modelos educativos com suas respectivas pedagogias talvez seja, me parece, um passo importante e talvez mais adequado para a formação, inclusive, quem sabe, de um projeto nacional de educação.

Tanto as expressões idiossincráticas de grande parte da população neste multiverso³ que é o Brasil, como a origem pedagógica dos jovens que nascem em seus núcleos vivenciais com seus modelos de formação íntima em sua previsão estética e corporal sugerem modelos a se descobrirem, que podem ser aceitos por esses clientes evitando a exclusão escolar.

O atual formato oficial segue uma visão moderna e impessoal do Estado em seus projetos de formação educacional para o sujeito. Enquanto muitos modelos pedagógicos “etnocenológicos” são profundamente pessoais, afetivos e cheios de significado sinestésico e estético.

Parece que a resistência que age também contra a dominação colonial no discurso pedagógico, passa por outros processos pedagógicos recheados de uma corporeidade narrativa não absorvida pelo sistema educacional do Estado na atualidade. Algo que naturalmente provoca choques inevitáveis, e o pior, muitas vezes, conflitos irremediáveis gerando o desestímulo, reprovação, abandono e a expulsão do meio oficial escolar.

As diferenças entre a proposta educacional do Estado e a realidade de boa parte dos clientes da escola são notadas por vários fatores. Por exemplo, da arquitetura escolar, diante os espaços como sugestões de comportamentos corporais, que no caso da maioria das escolas oficiais ainda está ligada ao modelo mecanicista e impessoal dos sujeitos. Espacialidade proposta que induz também um modelo pedagógico conservador e tradicional adequado ao entendimento moderno da educação. Ou o contrário se faz valer, as práticas educativas modernas modelam os corpos também pela materialidade espacial de seus conceitos arquitetônicos.

³ Essa contraposição estética no conceito de universo advém de discussões no campo da Astronomia, em que correntes teóricas não aceitam a ideia de que haja somente um universo, mas sim multiversos independentes com regras específicas a cada sistema. Conceito que pode se assemelhar ao Brasil, também pela ótica cultural e de modelos educativos, que tem sistemas linguísticos e corporais idiossincráticos e intangíveis à uma ideia universalizadora.

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente nacional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa (Silva, 2007, p. 111)

Isso se deu, talvez, pela ideia da necessidade de que a população adquira conhecimentos básicos universais e amplos numa suposta formação cultural única da sociedade brasileira. São saberes e práticas que têm como base a pressuposição de serem necessários conhecimentos gerais que devem ser adotados e passados a todos os indivíduos indistintamente no Brasil, de forma a ter uma base narrativa social uniforme. Os pressupostos dessa formação geral do indivíduo brasileiro se encontram definidos na Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. (MEC, 2022).

Essa suposta oferta de conteúdos curriculares a nível nacional necessita e induz o entendimento de uma predisposição tácita para a construção de escolas adequadas a estes intuitos pedagógicos. Como também a contratação de professores, formados pelas universidades, preparados e conduzidos para a realização dessa indicação oficial de uma presumível universalidade na formação da população brasileira.

Portanto, vale a pena ressaltar que a leitura do mundo escolar pode e deve ampliar seu espectro de atuação para, enfim, atender as demandas sociais que enfrenta como evasão, repetência e falta de apressamento ao modelo moderno dado à escola pública. Pensar numa visão pós-moderna da educação passa por refletir a subjetividade dos sujeitos envolvidos como clientes na educação, a fim de ampliar a qualidade de ensino e estabelecer de fato uma escola democrática.

Silva (2007, p.111) faz menção à modernidade, “iniciada com a renascença e consolidada com o iluminismo e, de outro, a Pós-moderni-

dade, iniciada em algum ponto da metade do século XX”. Segundo o autor, os pressupostos que compreendem a modernidade, são as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso, enquanto a pós-modernidade privilegia o relativismo, a subjetividade, a descrença nas grandes metanarrativas (Donato, 2015, p.39997).

Parece necessário e urgente entender que a diversidade de práticas corporais e narrativas que compõem a sociedade brasileira hoje é tão ampla e plural quanto os formatos estéticos pedagógicos de aprendizagens desses corpos que já se operam em múltiplos espaços e contextos ideários. Então, surge como alternativa concreta, apoiado nos pilares da Etnocologia com sua orgânica transdisciplinaridade, o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais adequadas e afetivas. Práticas educativas mais próximas de serem aceitas e compreendidas por indivíduos pertencentes, ou não, a agrupamentos sociais. E que, por vezes, podem não estar correlacionadas ao modelo da Educação Básica induzida pelo Ministério da Educação- MEC.

Propõe este artigo mostrar percepções em direção a modelos pedagógicos descentralizados e cartográficos apoiados nos pilares da Etnocologia, praticados por mim enquanto professor, que não se alinham à estética arquitetônica e pedagógica dispostas pela BNCC. Relatar alguns exemplos educativos que possam demonstrar as inúmeras e singulares práticas estéticas corporais existentes no Brasil, que a Educação Básica Nacional não se compromete a incluir, a serviço da possibilidade de formação plena e emancipada destes sujeitos.

Estudantes Guajajaras

Ajalina é o nome social para Kwarahy, que na chamada escolar tem o nome de Ajalina Guajajara. Quando nos encontramos ela estava no 6º ano do ensino fundamental do CEF 07 da Asa Norte, do Plano Piloto de Brasília, onde lecionei a disciplina de Artes em 2022. Ela estava com 14 anos demonstrando sua defasagem idade/série, pois a lei federal 11.274/2006 dita que “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...”

Quando entro na sala de aula em que Ajalina se encontra, percebo um grupo de estudantes de onze a doze anos. Alguns jovens

infantilizados, demonstram pouca habilidade na vida escolar independente, com risos e brincadeiras frouxos e pouco produtivas para o andamento das atividades educativas da aula de Artes. Esta turma era inclusiva, pois além de ter outros estudantes de etnias indígenas distintas, tinha também 2 estudantes do Ensino Especial.

Ajalina era a mais silenciosa, introspectiva, de todos os estudantes ali presentes. Apesar da visível maturidade e concentração constante em todos os estudantes indígenas, numa abismal demonstração de comportamento e conduta diante os desafios escolares em relação aos colegas pueris, Ajalina estava sempre de cabeça baixa e nunca olhava nos olhos. Quando impelida a falar, falava baixo e o mínimo, sempre curvada. Parecia ter pouco conhecimento da língua portuguesa, e não usava de forma nenhuma sua língua materna, a Guajajara.

Me chamou a atenção o fato de que a maioria das pessoas indígenas ali matriculadas não usavam seus nomes originais, estes tinham um nome social ocidental. Quando a inquirei sobre seu real nome, Ajalina respondeu naquele tom específico da voz natural indígena, vindo de uma projeção nasal e gutural articulando bem a boca, que seu nome primaz era Kwarahi. Eu repeti seu nome diversas vezes tentando entender como era a fonte e forma da projeção vocal que ouvi.

Penso que erro até hoje ao tentar falar o seu nome por causa da minha educação silábica. Falo como está escrito, K-wa-ra-hy, mas não é assim. Não sou linguista e nunca estudei a pronúncia Guajajara, essa é uma impressão dialógica que travei com ela e com outras pessoas indígenas que estudaram comigo nesta e em outras escolas em que ministrei aulas de Artes. Eles não possuem na sua ancestralidade a prática da escrita, apesar de terem grande domínio instrumental gráfico, com uma potente comunicação visual. O som mais próximo que posso relatar aqui seria na fonética de algo como numa sílaba o Kwara e no final o hi. Mais ou menos assim, Kwara-hi.

Ajalina faltava muita aula. Ela era desinteressada, e em vários momentos demonstrava timidez e tristeza. O grupo Guajajara nesta escola era composto por umas dez pessoas, algumas andavam em grupo. Ela estava sempre sozinha, na aula, no intervalo, no ônibus escolar quando ela chegava, saía e voltava sozinha. Percebi que a aproximação pedagógica a ela deveria ser sutil, delicada, cautelosa e silenciosa também. A turma em que ela se encon-

trava é de um grupo de jovens urbanos, alguns mais pobres outros nem tanto, barulhentos. Não muitos, mas agitados.

Ajalina era diferente entre todos, até mesmo entre os Guajajaras. Ela é Guajajara culturalmente, integralmente. O grupo da escola Guajajara está ligada a uma família de caciques que mora no Santuário dos Pajés, uma localidade antes conectada ao Parque nacional e que agora está sofrendo com a especulação imobiliária de um novo bairro chamado Noroeste. O metro quadrado lá é atualmente o mais caro de Brasília. Tem um pequeno rio que corre por ali, e que, conforme me falaram eles, não tem mais água potável e nem peixe.

Esse grupo Guajajara que tive contato é extremamente rico de expressões corporais estéticas. São musicistas, cantores, dançam, contam histórias, recitam, além de uma concepção visual ligada às práticas manuais de confecção de materiais. Todas essas atividades integradas numa possibilidade individual e em grupo. Se vestem de forma colorida e vibrante, sorriem e são educados. Entre si falam baixo, com muita ternura e educação. Estiveram lá na escola para fazerem umas vivências explicando quem são, foram mediados pelas orientadoras educacionais e por mim, que os dei suporte técnico e afetivo para a presença deles.

Sabem que são talentosos no que fazem, cheios de uma verdade transcendental e ancestral. Encantaram, com o termo de encantamento em seu sentido mais estrito, a comunidade escolar. Seria



Líderes Guajajaras, seus parentes, e colegas da escola envolvidos na recepção deles.

preciso um estudo aprofundado no campo da estética cênica e antropologia para que eu compreendesse um pouco mais o porquê de serem tão poderosos nas suas corporeidades expressivas, pois, me parece, perpassam por muitas questões de perspectiva de mundo e relacionamento.

Mas alguns indicativos são notórios. O sorriso e a generosidade no encontro. Aparentemente não julgam e buscam ponderar sobre a realidade concreta que convivem mesmo adversa a seus entendimentos específicos. A expressão corporal coletiva da dança que desenvolvem está impressa em cada sujeito, e a música, com o jeito especial de condução dos instrumentos, é meditativa, feliz e convidativa.

Mas talvez o mais importante código que percebi é a ideia de inclusão. Para eles, detentores de suas práticas estéticas, não teria sentido se manifestarem como num palco italiano, para uma plateia silenciosa e sentada. Eles precisam da participação afetiva e verdadeira de todas as pessoas presentes. Eles nos convidaram para participar de seus encantamentos, éramos em quatro grupos, dois pela manhã dos 8° e 9° anos, e à tarde com os estudantes dos 6° e 7° anos, estes últimos em que fui regente. Todos os estudantes dançaram.

Poucas palavras, algumas histórias contadas, e algumas perguntas respondidas. Mas muita música, dança, e olho no olho, envol-



Foto parcial da grande roda. Na quadra de esporte, a estrutura coberta para evitar o sol não é adequada para esse modelo de atividade pedagógica coletiva, mas todos se adequaram ao momento pontual.

vimento intenso e verdadeiro com cada um de nós todos. Um dos segredos que percebi é a Jiboia Grande, quer dizer, a dança em roda circular gigante. Muitos educadores já sabem da importância do círculo, mas a roda tem um poder ainda superior de inclusão. Todos se levantaram, deram as mãos, e num ritmo binário foi dado o ritmo dos passos. O curioso é que cada um foi achando o seu lugar, o seu jeito de dançar, mais expressivo ou mais tímido.

Quando os Guajajaras chegaram para o encontro, nós todos estávamos sentados no chão em formação de plateia italiana, como é a sala de aula, uns de costas para os outros, e um centro luminoso onde seria o palco para a demonstração dos trabalhos, com instrumentos musicais e microfones. Depois da Jiboia Grande, ninguém estava mais à frente de ninguém, todos nós estávamos ao lado um do outro. E daí começou os depoimentos e mais músicas. A circularidade e a roda demonstram uma maneira diferente de encarar o sujeito e o seu saber. Não é uma competição e demolição dos perdedores. Inclui a todos, cada um a seu jeito na grande roda. E todos vão se integrando como querem e como podem, oferecendo o que querem e como querem oferecer a sua participação. Ninguém é obrigado a nada e não há punição, há o convite e a sedução pela beleza e organicidade do grupo.

No Ocidente, tenho a impressão, é sugerido que você seja individualista e há um sentimento de que a coletividade se opõe à sua individualidade, numa cisão de que uma pessoa não consegue ser coletiva se for individual, ou individual se for coletiva. Há um certo maniqueísmo em que o indivíduo é agredido pelo coletivo, e que o coletivo é agredido pelo indivíduo. Mas, neste modelo de roda, como ação educativa, parece que a individualidade entra em conformidade com o coletivo. E que a coletividade é preenchida de seres que são donos de si, que não se silenciam. É uma consideração diferente da Ocidental, é como se os sujeitos donos de si, pertencentes à sua própria individualidade, dessem mais valor ao coletivo.

Por isso, é possível dizer que a educação se faz em todo o tempo para todos onde quer que cada um se encontre. Pois a roda, a Jibóia Grande, individualiza a experiência corporal ativa de cada um enquanto temos uma vivência coletiva. Todos, dos servidores da escola participantes, dos estudantes aos Guajajaras, compartilhamos juntos, naquele momento, aprendizados. São tantos, de tantas grandezas do conhecimento que agora também não é o momento para nos aprofundarmos.

Mas, só para citar alguns aspectos, percebe-se grandezas socioecológicas, rítmicas, coordenação motora, história e geografia, espacialidade e coletividade, desenvolvimento de subjetividades distintas no meio coletivo potencializando o surgimento de sujeitos com seus agenciamentos, sutis ou não.

Talvez o mais vibrante ensinamento para mim é o da possibilidade de trazer traços de uma visão educativa Guajajara para o meu contexto pedagógico. Reafirmando que é viável uma educação corpóreo-afetiva-cognitiva próxima de um desenvolvimento total do sujeito, independente de quem seja esse. E com certeza, a prática de roda é uma maneira de encantamento dos seres presentes, materializados ali ou não, em união.

Ajalina não estava lá. Ela não cantou, nem dançou, não sorriu. A ausência dela parece não ter sido sentida por ninguém. Parece que ela faz parte de outro grupo Guajajara que não esse, e não compartilha com eles essas celebrações. Não sei se é isso, foi a impressão que tive. Ela, silenciosa, aparece quando quer ou quando se sente obrigada. Mas num dia que a encontrei em sala, cada estudante já estava realizando seu trabalho específico, eram vários pequenos grupos, entalhe, teatro, estudos de instrumentos musicais, entre outros de acordo com a proposta que elaboramos juntos. Convidei Ajalina para caminhar comigo, sairmos das redondezas da sala de aula.

Naquela sombra dum Buriti onde as Jandaias gorjeiam aos agudos o banco de praça se fez nosso encontro humano. Isso era por volta das 15 horas de um dia de agosto, com o céu do cerrado azul intenso e um calor morno agradável. Sentamo-nos cada um na ponta desse banco de concreto e ouvimos o ruidoso relacionamento das Jandaias, o vento e o sol estavam presentes. Rompi o silêncio perguntando se ela estava bem. Respondeu, de soslaio, que sim. Perguntei se ela morava no Santuário dos Pajés, e ela respondeu que sim. Insisti querendo que ela falasse comigo perguntando seu nome verdadeiro, ela respondeu rápido Kwarahi, eu tentei balbuciando repetir e ela repetiu outras vezes até perder a paciência. Perguntei o que significava. Ela respondeu, a Sol.

Parei. Tentei dimensionar o que era aquilo. E num deflagrar óbvio olhei em minha volta e senti que ela era a representação mais vibrante daquele momento, da tarde seca do cerrado de agosto.

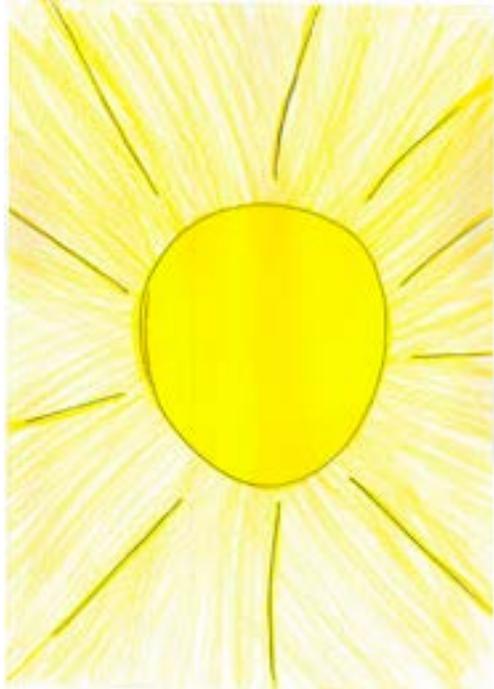
Ela falou com tanta objetividade e força tranquila. A confiança

dela era uma tremenda confirmação de sua tristeza e poder. Ela me falou baixo e forte que Kwarahi significa a Deusa Sol e a seca. Entendi que pode ser a força da vida ou a destruição dela. Por exemplo, a fome que a seca traz. Percebi que a relação de segurança alimentar ancestral dos Guajajaras estava profundamente tocada, talvez ela fosse para escola principalmente para comer. Não quero menosprezar o cardápio oferecido às escolas públicas do Distrito Federal, não é disso que se trata aqui. Mas apesar da fome tinha também o déficit nutricional e cultural ligado à comida ofertada pela rede educacional que indica ser muito inferior, ao que, tradicionalmente, se comeria na tribo Guajajara quando com seu território preservado. Percebi que ela sentia fome. Totalmente faminta de vida e cultura também.

Perguntei a ela quem lhe dera esse seu nome, e ela respondeu que foi uma tia que não está mais próxima. Está no Rio de Janeiro, casou-se com um indígena de outra etnia e foi embora. Realmente ela estava sozinha. Sentia saudade. A tristeza que senti vindo dela me silenciou. Ficamos assim alguns segundos e retomei o ar para convidá-la a fazer um trabalho na aula de Artes, ela ficou ouvindo, perguntei se ela tinha lápis de cor e caneta. Balançou a cabeça positivamente. Falei que lhe daria dois papéis que não são iguais aos que usamos normalmente, eles são A3, e mais fibrosos, adequados para realizar desenhos e escritas com muitas cores e letras grandes. Ajalina escreveria o significado do seu nome verdadeiro num rascunho, e depois que eu visse o texto original e fizesse alguns comentários, ela faria um desenho de Kwarahi num dos papéis e no outro escreveria o texto final com sua caligrafia mais bem desenhada possível.

Ela concordou. Além de ficar satisfeito com o resultado do nosso encontro ter se transformado em algo produtivo como ação educativa, senti ali a concreta possibilidade do fim de uma narrativa ancestral dos povos originários do cerrado. O sentimento dela demonstrava a seca de uma expectativa que nunca se alcançará, ela vivia o seu destino doloroso de não ter para si alguma chance de seguir a sua vontade, de viver o seu impulso orgânico, a sua natureza individual estava violentamente silenciada. O sol cáustico da realidade bruta estava secando a sua alma, e a fome existencial só apontava para qualquer jeito que a morte possa se apresentar.

O que poderia fazer? Não há nada que eu possa fazer. Este mundo é muito maior que a minha prática pedagógica em Artes



Vale reparar nesse texto escrito ao menos dois aspectos importantes para mim. O primeiro é a compreensão de Ajalina com a língua portuguesa, o que demonstra o sentimento de apatia ou falta de oportunidade para se expressar. E a tarefa incompleta sobre o motivo indígena que ela escolheu para preenchimento da borda, que apesar de ser harmonioso está incompleto. Ela não quis terminar de preencher a borda. Evidente que isso não a prejudicou em nenhum sentido, ao contrário, só ampliou o espectro de sua sensibilidade demonstrando, para mim, uma falência desses códigos tradicionais Guajajaras nos sentimentos de pertencimento dela. Um apagamento.



Cênicas. Só consigo ser atencioso e tentar perceber como poderemos desenvolver um trabalho juntos. A acompanhei, peguei sua cadeira e sua mesa e coloquei ao lado de uma cerca verde, na sombra, dei-lhe os papeis A3. E a deixei trabalhando. Ela se levantou, pegou seu estojo, sentou-se naquela mesa que dispus, e concentrada começou a mover seus punhos e seus sentimentos numa só ação.

Essa experiência pedagógica tem uma dimensão maior, válida para trabalhos acadêmicos futuros mais explicativos e recheadas por documentos com o desenvolver e a construção educativa da subjetividade de Ajalina. Vale ressaltar que depois dessa prática expressiva identificada com seu cosmo estético e cultural, Ajalina foi mais frequente e apresentou um grande número de trabalhos afetivos e de ampliação de seu conhecimento.

Percebi que sua expressividade estética desenvolvida representa em parte um abandonar do seu passado, e por outro lado um aprendizado inteiramente novo ligado às técnicas de percepção visual para uma discussão sobre arquitetura e matemática geométrica. Saberes que podem servir como ponte reflexiva e instrumental de um passado para um futuro, já que Ajalina não se lembrava em ter morado em ocas, somente em casas de alvenaria quadradas e com janelas. E, também, muito do universo simbólico dela é representado por uma espécie de abstracionismo geométrico poético metafórico ligado a um figurativismo languido e nostálgico.

E como é de praxe no final do bimestre, solicito a todos que escrevam suas experiências pelo seu ponto de vista sobre a aula de Artes e seus aprendizados. Ajalina não queria escrever, parecia incomodada com o que escreveria. Não o fez. Pedi que fizesse com mais firmeza e ela não quis. Olhei firmemente e disse que ela não precisava me agradar, não queria que ela relatasse pensando o que eu gostaria de ouvir. Eu estava solicitando que ela exercitasse a escrita através de algo que ela tinha realizado na nossa atividade juntos, mesmo que ela não falasse coisas boas, ou que não gostasse das nossas aulas.

Esse escrito merece uma atenção muito maior do que será dada aqui, entretanto, vale a pena chamar a atenção à maneira como ela aprendeu sobre Kwarahi. A sua segunda mãe, como ela chama, é a tia que ela tinha se referido na nossa conversa, que foi embora, e a transmissão de conhecimento foi de forma oral

Considerações finais

É notório que o modelo educacional vigente no Brasil não atende com qualidade os seus clientes gerando desinteresse, desistência e reprovação em massa. Seria necessário realizar um estudo mais específico para entender histórica e tecnicamente porque a Educação Básica se encontra como é atualmente. Isso merece uma revisão teórica que deve abarcar, no mínimo, o conceito fundante da formação dos professores. Uma das estagiárias, Rebeca Alvim, do curso de pedagogia em Artes Cênicas que me acompanhou nesta escola registrou em seu relatório final de curso o seguinte.

Inicialmente, não compreendi muito bem a proposta, já que o tema poderia, em minha concepção, escapar do contexto artístico. Porém, ao conversar com o professor e ler seu trabalho de Mestrado, assimilei que, sob seu ponto de vista abarcado pelo viés etnocenológico, as artes cênicas vão além daquilo que é proposto pela BNCC, já que toda ação cotidiana pode conter espetacularidade a depender da intenção que ali se coloca e do olhar observador (Alvim, 2022).

O trabalho de mestrado a que ela se refere é “Pedagogia do pertencer: Práticas educativas em diálogo com a Etnocologia numa proposta pedagógica em artes cênicas para o EJA” (Sampaio, 2020). Segue o depoimento de Rebeca,

Em meu caso, especificamente, houve mais um fator que me tirou da zona de conforto em que estava: a abordagem pedagógica e metodológica do prof. supervisor Joselito Sampaio, que se mostrou diferente de todas aquelas que conheci como estudante. Por causa de sua característica flexível e atenciosa enquanto arte-educador, aliada à Pedagogia do Pertencer e ao pensamento Etnocenológico, surgem, nas turmas, inúmeras propostas e tendências artísticas, o que torna os planos de aula personalizados e dinâmicos. Isso requer coragem, uma vez que representa dissidência do lugar-comum em que educadores já possuem todo o cronograma de conteúdos prontos e pré-estabelecidos. Assim, o professor Joselito está, constantemente, pesquisando e aprendendo com seus estudantes e suas propostas (Alvim, 2022).

A Etnocologia pode descentralizar o poder hegemônico de uma educação teatral quando tratada nas Artes Cênicas. O teatro

pode ser maravilhosa ferramenta pedagógica, mas, obviamente, não a única, e menos ainda a mais adequada a qualquer cliente que esteja na Educação Básica. Outra contribuição que a Etnocologia poderia propor para a prática educativa é a ideia de uma educação da identificação e apropriada para cada sujeito e/ou grupo, abrindo frestas para diversas culturas ricas em modelos pedagógicos, como a Capoeira, a Suça, e ambientes quilombolas, ribeirinhos e religiosos, como o Candomblé ou práticas em torno do Ayahuasca.

A Etnocologia ainda carrega em seus limites teóricos alguns tópicos que necessitam de uma ampliação de repertório. Pois, por se tratar de uma disciplina trans e multidisciplinar pode gerar certa confusão, em especial, na delimitação de seu campo de pesquisa aliada à sua metodologia aplicada a cada tema.

Por exemplo, na própria epistemologia de seu nome, “o prefixo “etno” vem de etnos, destacando a extrema diversidade das práticas corporais e seu valor fora de toda referência de um modelo dominador e universalizante” (Camargo, 2006, p. 3). Contudo, a subjetividade tem igualmente um alcance de diversidade de sentidos até mesmo em sujeitos do mesmo grupo étnico. Então, deveria se caracterizar um léxico que atenda a ideia de etnia e de individualidade ao mesmo tempo, uma espécie de “Etnocologia do ser” ou “Etnocologia do sujeito”, talvez.

Outro ponto que se encontra em dificuldade de delimitação é a correlação metodológica para uma pesquisa em Etnocologia. Por isso preferi tocar neste assunto ao final deste trabalho. Pois, no meu caso, alio a ideia de trajetividade em Armindo Bião que defende o trajeto como “As técnicas e princípios que buscam permitir o conhecimento do objeto por parte do sujeito, bem como a história que reúne o sujeito e sua opção pelo objeto” (Bião, 2009, p. 39). Destacando a importância da história e opção do pesquisador para a relevância da pesquisa, que neste caso foi em pedagogia, ou melhor, pedagogias desenvolvidas em trajetividade com o estudante.

Só que nesta pesquisa aqui descrita o aporte metodológico da Etnocologia pela trajetividade abriu portas para a Cartografia dos processos pedagógicos do sujeito. A Cartografia como a Etnocologia não se interessa por pré-conceitos e métodos prontos. E aqui, a relação no ato educativo deve estar aberta ao caos e ao relacionamento imprevisível e desconhecido entre os sujeitos,

numa mobilidade do mapa afetivo-cognitivo-expressivo corporal dentre nós envolvidos no trajeto pedagógico.

Por isso, constitui-se por modos de investigar estranhos para quem demanda procedimentos de pesquisas decididos a priori, mas que tem se mostrando muito importante no campo educacional para quem deseja investigar-experimentando, deslocando permanentemente o pensamento e o corpo e, assim, produzir intervenções sob o pesquisado e sobre o mundo (Paraíso; Carneiro, 2018, p. 1005).

Vale a pena delimitar mais uma vez a potente possibilidade de influência da Etnocenologia no campo educativo, Armindo Bião falou sobre isso também

A Etnocenologia, também, se distingue [...], por sua clara opção pelo campo estético, compreendido simultaneamente como o âmbito da experiência e da expressão sensoriais e dos ideais de beleza compartilhados, e, ainda, por sua bastante ampla perspectiva transdisciplinar, que vai, por exemplo, das ciências da educação e da vida, como a pedagogia e a biologia, até as chamadas ciências exatas, como a etnomatemática [...] (Bião, 2009, p. 50)

De certo, a fronteira de uma possibilidade de tangência da Etnocenologia no campo da pedagogia, e em especial das Artes Cênicas, é visível e já existe, só que não reconhecida por instituições legais do Estado. Ademais, outras questões se fazem pertinentes igualmente, como por exemplo, em que todas as escolas brasileiras têm aulas de inglês, entretanto, a despeito da importância do aprendizado desta língua, o idioma Guajajara é originário e endocultural do território brasileiro.

Os Guajararas, como já visto, são conduzidos a aprender o português, mas e se tivesse também uma disciplina de língua indígena na Educação Básica, qual relação de permanência e aprovação nesta reorganização pedagógica o próprio grupo indígena não teria? Sei que este é um assunto delicado, mas uma escola indígena para indígenas parece adequada, ou, de maneira diferente, uma estrutura escolar que admita a língua e cultura indígena no seu quadro de disciplinas como uma poderosa ferramenta pedagógica.

Este trabalho se mobiliza para demonstrar como a pedagogia em tangência com a Etnocenologia pode contribuir para ações pedagógicas na Educação Básica. A fim de qualificar a ação edu-

cativa com a ideia de adesão aos estudos por parte dos estudantes, gerando aprovação satisfatória. E, quem sabe, talvez, com o intuito emancipatório do sujeito, possa dar maiores possibilidades de permanência qualificada neste mundo em que estamos, em especial o escolar.

Parto da ideia de que os problemas com os quais nos defrontamos hoje perpassam muitas questões – ecológicas, nacionais, étnico-raciais, de gênero, de classe ou de grupos específicos – que devem ser consideradas na sua especificidade, sem perder de vista, contudo, a ideia de recuperar uma visão ampla e global de emancipação humana (Haddad, 2022, p.21).

Referencias

Alvim, Rebeca. Relato de uma experiência de estágio: trabalho que contém o relatório final referente ao estágio curricular supervisionado em Artes Cênicas no Ensino Fundamental. 2022. Trabalho apresentado como relatório final para aprovação na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Artes Cênicas no Ensino Fundamental (ESAC 2), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Bião, Armindo. Etnocenologia, uma introdução. In: Etnocenologia: Textos selecionados. Greiner, Christine; Bião, Armindo (Org). São Paulo: Annablume, 1998. p. 15-21

_____. Armindo. Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

Camargo, Giselle G. A. Entre a Etnocenologia e os Performance Studies: relativizações epistemológicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2019.

Carneiro, G. C.; Paraíso, M. A. [Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação](#). *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1003–1024, 2018.

Donato, Sueli Pereira. Contribuições da teoria pós-crítica na formação inicial dos professores: entre possibilidades e desafios. XII Congresso Nacional de Educação (Educere) e III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- Cátedra UNESCO, 2015. (Congresso).

Corsetti, Berenice. História da Educação no Brasil foi marcada por tensionamentos. Extra Classe, Porto Alegre - RS. Publicado em 17 de junho de 2009.

Disponível em: [História da Educação no Brasil foi marcada por tensionamentos - Extra Classe](#)

González Rey, F. L., & Goulart, D. M. [Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey](#). *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(1), 13–33, 2019.

Haddad, Fernando. O terceiro excluído: Contribuição para uma antropologia dialética/ Fernando Haddad – 1° ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

Sampaio; Joselito Eduardo Matos. Pedagogia do Pertencer: Práticas educativas em diálogo com a Etnocologia numa proposta pedagógica em artes cênicas para o EJA. Trabalho de Mestrado. Orientador Jorge das Graças Veloso. Programa Mestrado Profissional em Artes -PROFARTES. Universidade de Brasília, Departamento de Pós-graduação em Artes Cênicas, Brasília-DF, 2020.

Silva, Tomáz Tadeu. Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Ministério da Educação do Governo do Brasil- MEC. [Base Nacional Comum Curricular, BNCC](#). Acessado em 03/10/2022, 11h16.

Ministério da Educação do Governo do Brasil- MEC. Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos. GT Grandes Cidades. Florianópolis-SC. 26 a 28 de abril de 201. [Disponível em Microsoft PowerPoint - Educação obrigatória dos 4 aos 17 anos](#).

Veloso, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. *In*: Hartmann, Luciana; Veloso, Graça (Org). O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.





afetc

GRUPO DE PESQUISA
EM ETNOCENOLOGIA (UNB)

