

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MAITÊ AROUCA GUARIGLIA

**COREOGRAFIAS PARA SUSTENTAR O CÉU: ESTRATÉGIAS DECOLONIAIS
EM ARTE-EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

MAITÊ AROUCA GUARIGLIA

**COREOGRAFIAS PARA SUSTENTAR O CÉU: ESTRATÉGIAS DECOLONIAIS
EM ARTE-EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Arte-Educação – Habilitação em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

2021

**COREOGRAFIAS PARA SUSTENTAR O CÉU: ESTRATÉGIAS DECOLONIAIS
EM ARTE-EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Arte-Educação – Habilitação em Artes Cênicas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Orientadora

Professor Doutor Marcos Marcelo Soler

SÃO PAULO

2021

AGRADECIMENTOS / ADUPÉ

À senhora de meu *orí*, minha mãe Oxum, pela doçura de suas águas, que me banham e me saciam a sede; por manter-me em incessante estado de graça, acolher-me em seu colo caloroso, tornar-me rio e ensinar-me a percorrer os caminhos da vida com coragem, beleza, alegria e destreza;

A meu pai Oxaguian, por erguer-me e trazer equilíbrio ao meu *orí*, dando-me a força e sabedoria necessárias para escolher as batalhas que valem a luta; e a meu pai Oxóssi, por trazer fartura à minha vida, apurar-me a visão e mostrar-me que uma única flecha basta.

A cada Orixá, por iniciar-me nos mistérios divinos da sabedoria ancestral africana e corar-me o rosto, em inexplicável comoção, diante da justa beleza da vida.

A todo o povo da rua, Pomba Gira e Exú, por ensinar-me o valor da comunicação, das trocas justas e da verdade, por abrir os caminhos, iluminar as passagens e manter-me em constante movimento. Laroiê!

À professora orientadora deste trabalho, Maria Lúcia Pupo, pelo olhar atento e escuta generosa; por sua convicção apaixonada na pedagogia teatral e, sobretudo, por nos *alimentar o desejo de teatro*;

A Marcelo Soler, professor que ocupa uma parte nobre de meu coração, por fortalecer minha fé nas artes da cena e em seu poder transformador; por cada provocação e cada palavra de incentivo disparadas ao longo de minha trajetória como artista-pesquisadora-pedagoga em formação;

A minha mãe, Volúcia, pela cumplicidade e amor abundantes; por apoiar-me incondicionalmente e mostrar-me a força da humildade, da generosidade e do afeto.

Ao meu pai, Lauro, por ajudar-me a cultivar a coragem necessária para mergulhar no mar e a precisa sede de atravessar suas ondas para enxergar além.

À minha irmã Lara, por mostrar-me estratégias revolucionárias de comunicação do amor e unir-se a mim na construção das rotas luminosas que percorremos juntas para escapar dos automatismos do cotidiano.

Às minhas avós, Rita, pelo amor farto em cada gesto e olhar, e Margarida, por seu humor carinhoso e entusiasmo afetuoso; e aos meus avôs, por cada memória bonita da infância e por todo o carinho nutrido por mim.

Às minhas tias, Regina, Cristina, Aline e Ana Elisa, e tio, João Guilherme, por exercerem papéis tão importantes em minha vida e oferecerem pouso em tantos cantos deste vasto mundo.

Ao meu Pai de Santo, Márcio Telles de Oxóssi, por iniciar-me em suas mãos e zelar por meu *orí* com um amor e uma generosidade que encham meus olhos d'água; à minha Mãe e madrinha de Santo, Joélia Telles de Oxum, por sua alegria inebriante e colo acolhedor; e ao Babá Alexandre, por dedicar tempo de sua vida ao meu renascimento.

À minha família de santo, por cada ensinamento e abraço; a Kelly de Otin, por me apresentar o axé de Ketu e por nossa cumplicidade; à minha *Ojubonã*, Elisete de Oxóssi, por sua dedicação amorosa ao longo de todos os dias de meu recolhimento; às minhas irmãs de barco, Yaminah de Ogum e Vivi de Oyá, e ao meu irmão de barco, Ysmael de Oxóssi, pela parceria e elo fraterno; à minha irmã Carila de Ayrá, pelo carinho ao preparar cada refeição e por ouvir-nos com tanta atenção; à minha irmã Sandra de Oxum, por compartilhar sua sabedoria conosco; à minha irmã Nana de Iemanjá, pela voz doce e afetuosa em todas as nossas conversas; à minha irmã Rosamaria de Oyá, por esbanjar sua alegria irradiante; à minha irmã Euzana de Iemanjá, por cada peça de roupa lavada para proteger-nos do frio; ao meu irmão Otto de Oxaguian, pela doçura e paciência ao dividir cada fundamento; à Iyabassé Rosângela, pelas risadas calorosas; aos abians Gi, Vanessa, Felipe e Marília, por dedicarem seu tempo precioso às tarefas do Ilê ao longo de nosso recolhimento.

A cada trabalhador da cultura, do teatro e do audiovisual brasileiro, por inspirar-me a nutrir incondicional amor e infindável dedicação à minha carreira artística, por defender o direito à partilha do sensível e sustentar, incansável e bravamente, o sonho de uma arte livre, crítica, autônoma e independente.

Ao Teat(r)o Oficina Uzyna Uzona, por forjar meu corpo artístico e político na bigorna de Ogum e a todo o Tyazo, por emocionar-me constante e profundamente. Meu coração mora numa rua de nome Jaceguai; nessa habitação, irradio felicidade guerreira e me refaço inteira.

A Camila Mota e Cafira Zoé, por recordarem-me, a todo momento, que tenho cúmplices em meu sentimento e verdadeiros aliados nas lutas pelas políticas de afirmação da Vida.

Às pessoas a quem reservo uma parcela significativa de meu afeto, Agmar, Isabele, Felipe, Nil, Isadora, Chicão, Fernanda, Gui, Leon, Heitor, Diego, Luiza, Liz, Mayara, Gabriel e Patrícia, por nossos momentos plenos de beleza, alegria e trocas preciosas.

Aos professores e funcionários do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, pela contribuição imensurável à minha formação.

A Márcio Rossi e Júlia Moretti, pela generosidade admirável ao longo de nossas discussões sobre arte-educação.

À Camino Education, por proporcionar as vivências que motivaram a realização desta pesquisa e um ambiente fértil de trabalho.

A Denise Schnyder, pela cumplicidade infinita, escuta atenta e disponibilidade afetiva, que a tornaram uma verdadeira irmã.

A Juliana Ferrari, Priscila Tavares, Renato Dias e aos professores que me acompanharam ao longo de minhas experiências de estágio, Terena Zamariolli, André Dutra e Elis Regina dos Santos, pelos diálogos construtivos e pelas contribuições à minha formação como arte-educadora.

A Ana Carolina Pires, Amanda Raimundo, Bárbara Moraes, Clariana Barbosa, João Faria e Mateus Suarez pela criação de uma sólida rede de apoio na Camino.

A Maria Fernanda Vomero e Roberto Morettho, por acompanhar o processo de desenvolvimento da pesquisa, trazendo provocações e sugestões fortemente pertinentes.

Ao meu gato (e filho), Odé, por me salvar todos os dias com seu olhar incondicionalmente amoroso; e às gatas que me viram crescer, Triquinha e Sunny, por ensinarem-me a comunicar afeto sem precisar verbalizar uma palavra sequer.

À lua, por mostrar-me formas de ler o céu, abrir-me à escuta das emoções e recordar-me o quão bonito e sábio é o ato de abraçar nossa inerente natureza cíclica;

A cada criatura humana e não-humana, que caminha, salta, rasteja, sobrevoa e nada por estas terras, por compartilhar a maravilha de estar viva neste exato instante.

A Davi Kopenawa e Ailton Krenak, por lançarem suas flechas buscando, generosamente, tocar o coração da sociedade não-indígena.

Ewé òwerèjeje, ewé Òwerèjeje

Ará ta ni mã ãsà

Ká mã bágbe o.

Folha olho-de-pombo, folha olho-de-pombo,

derrame luz nesta comunidade

para que voltemos sempre a sentar em círculo

para homenagear todos que moram juntos nesta comunidade.¹

(Mãe Stella de Oxóssi, *O que as folhas cantam [para quem canta folha]*)

¹ Cantiga iorubá à planta *Olho-de-pombo*, aquela “que vence as lutas sem fazer uso da violência”, encontrada na obra *O que as folhas cantam (para quem canta folha)*, de Mãe Stella de Oxóssi, que revela a filosofia e a ciência por trás do ritual *Sàsàn Yin*, ou *Sassanha*, praticado por candomblecistas para acordar o poder das folhas cuja seiva, ou sangue, constitui um poderoso remédio para o corpo, a cabeça e o espírito.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida ao longo deste documento objetiva promover um convite à reflexão sobre um assunto de notável urgência dentre aqueles que representam os desafios atualmente vivenciados pela instituição escolar: a pedagogia decolonial. Propondo-se, em um primeiro momento, a discutir os efeitos do colonialismo para vida em sociedade e a pensar a decolonialidade no ensino das artes da cena, o presente texto discorre sobre o caráter imprescindível do pensamento decolonial como princípio norteador de nossas ações, seja o leitor educador ou não. Buscando iluminar estratégias por meio das quais se possa viabilizar experiências de aprendizagem significativas e libertadoras, desenvolvo a noção de que a pedagogia decolonial pode configurar-se como fator determinante na reconstrução de modos de pensar e agir, diferentes daqueles caracterizados pela lógica e epistemologia eurocêntricas. Concebendo-a, fundamentalmente, como processo e projeto político, almejo, por meio do presente trabalho, delinear perspectivas que permitam-nos compreender a importância da diversificação dos conteúdos, materiais poéticos, repertórios artístico-culturais, procedimentos criativos e de nossas práticas pedagógicas em processos de aprendizagem, apropriação e ressignificação da linguagem cênica.

Palavras-chave: Decolonialidade. Artes Cênicas. Teatro-Educação. Arte-educação. Pedagogia Decolonial. Teatro.

ABSTRACT

This research invites the reader to reflect on an urgent matter of discussion regarding the challenges faced by educational institutions: the decolonial pedagogy. At first, intending to discuss the effects of colonialism on contemporary society, this work contemplates the decolonial mindset as an inherent and guiding principle of our efforts and actions, whether the reader is a teacher or not. Aiming to enlighten strategies through which significant and emancipator learning experiences may be built, this work approaches the idea that decolonial pedagogy may lead society towards new ways of thinking and acting, different from those exclusively shaped by Eurocentric epistemologies. Perceiving decoloniality ultimately as a political process and project, this research intends to provide a deeper comprehension of how vital it is for performing arts teachers to diversify their repertoires, creative procedures, and pedagogical practices to contribute to their students' cognitive, psychomotor, and social-emotional development.

Keywords: Decoloniality. Performing Arts. Arts Education. Decolonial Pedagogy.

SUMÁRIO

- 1 INTRODUÇÃO: ATER-SE ÀS FISSURAS, p.11
 - 1.1 CARTOGRAFAR OS TERRITÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO, p.11
 - 1.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO GRUPO EDUCACIONAL CAMINO EDUCATION, p.12
 - 1.3 DOS QUESTIONAMENTOS QUE CONVIDAM À AÇÃO, p.13
- 2 AUSCULTAR O CÉU, p.17
 - 2.1 COLONIALIDADE: O OVO DA COLONIZAÇÃO, p.17
 - 2.2 O PAPEL DA DECOLONIALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO-OUTRO, p.23
 - 2.3 PARA PENSAR COLONIALISMO E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DAS ARTES DA CENA NA ESCOLA, p. 30
- 3 CONVIDAR OS XAPIRIS A DANÇAR, p.40
 - 3.1 CAMINO EDUCATION: UMA METODOLOGIA DISRUPTIVA?, p.40
 - 3.2 EXPEDIÇÕES: COMO PROMOVER PROCESSOS CRIATIVOS ESTRUTURADOS A PARTIR DE UM PENSAMENTO DECOLONIAL?, p.51
 - 3.3 DECOLONIZANDO A SALA DE AULA E A ESCOLA, p.62
- 4 PARA QUE O CÉU NÃO CAIA, p.70
 - 4.1 PRESSUPOSTOS ACERCA DA ADOÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO DAS ARTES DA CENA, p.70
 - 4.2 SONHAR O ENSINO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DO ENCANTO, p.73
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p.76

1 ATER-SE ÀS FISSURAS

1.1 CARTOGRAFIAR OS TERRITÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO

Em um mundo composto por tantas disputas de imaginário acerca do propósito da vida humana, por que um imaginário específico se destaca com tamanha notabilidade em detrimento dos outros? Como as relações de poder e dominação se estruturaram e se continuam a se estruturar, legitimando determinados imaginários como os únicos ângulos a partir dos quais devemos vislumbrar futuros? Quais são as heranças do colonialismo? Podemos, a partir dessas indagações, prospectar ideais para forjar um mundo que adote o pensamento decolonial como princípio orientador das transformações pelas quais necessita passar? Pode a educação contribuir, a nível micropolítico, para o desmantelamento de nossa herança colonial e suas implicações? Mais especificamente, como podem os arte-educadores empreender uma práxis pedagógica que investigue meios de aplicar a decolonialidade ao ensino das artes da cena na escola?

É fato que a maioria das indagações expostas acima possuem infundáveis respostas construídas a partir de estudos, pesquisas, escritos, análises e teorias existentes desde que nos propusemos a refletir sobre a condição e a ação humana. Reconhecendo as implicações do fim do regime colonial para a vida em sociedade no contexto da pós-modernidade, é possível afirmar que o prisma do colonialismo segue produzindo refrações de políticas colonizadoras sobre nossos modos de ser e estar no mundo. Assim, indubitavelmente, perpetuam-se relações de poder travadas entre grupos formados a partir de diversos recortes, como, por exemplo, o de gênero, raça, classe, religiosidade, sexualidade e etnia, e, igualmente, entre as nações que empreendem uma corrida contra o tempo na busca incansável por hegemonia, fomentando, continuamente, verdadeiras disputas ideológicas, econômicas, políticas e culturais. Segundo acredito, tais relações são, incontestavelmente, as grandes responsáveis pela perpetuação da desigualdade, de processos excludentes e marginalizatórias, e da aversão à pluralidade de modos de existir, pensar, agir e interpretar o mundo.

O panorama brevemente exposto acima compõe, já há alguns anos, parte de minhas preocupações no que tange o papel assumido pela educação frente a esse cenário. Porém, foi ao iniciar, de forma prática e objetiva, minha trajetória na arte-educação, que comecei a me interessar significativamente por temas ligados à pós-colonialidade, decolonialidade e sua influência na promoção de uma educação libertadora. Quando iniciei o estágio que faço, atualmente, na Camino Education, uma instituição educacional sediada na cidade de São Paulo, passei a lidar com a prática pedagógica a partir de um ângulo nunca antes experienciado, dando início a um trabalho desenvolvido na área de autoria de material didático em artes, abarcando as linguagens relativas à música, à dança, às artes plásticas e da cena. O interesse pelos referidos temas, então, mostrou-se cada vez mais presente. Antes de destrinchá-los, porém, partamos uma breve exposição sobre os princípios que norteiam a atuação da Camino como instituição de ensino.

1.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO GRUPO EDUCACIONAL CAMINO EDUCATION

A Camino Education é uma empresa privada que atua exclusivamente no âmbito da educação. Fundada em 2019, seu projeto político-pedagógico foi motivado pelo desejo de seus sócios fundadores de desenvolver uma metodologia de ensino que situasse o estudante no centro de seu próprio processo de construção de conhecimento, buscando, por meio de uma aprendizagem ativa, contribuir significativamente para seu desenvolvimento socioemocional e psicomotor, para além de seu desenvolvimento cognitivo. Visando alcançar tal feito, a metodologia Camino encontra-se alicerçada sobre três princípios essenciais: a totalidade, compreendendo que cada indivíduo é parte de um todo, que o referencia e norteia suas ações; as relações humanas, reconhecendo a importância da socialização para processos de aprendizagem e formação; e a autoria, defendendo a noção de que o desenvolvimento responsável da autonomia possa orientar os educandos a atuar na construção do mundo em que vivem na condição de autores, sujeitos e participantes ativos da vida em sociedade.

Resumidamente, a consolidação do projeto político-pedagógico da Camino se dá por meio das *Expedições*, projetos educacionais que integram metodologias ativas e aulas expositivas, convocando o estudante à ação. Tais expedições, sobre as quais discorro

detalhadamente no terceiro capítulo, são constituídas por 8, 12 ou 16 aulas e alicerçadas sobre uma tríade elaborada pelos autores especialistas de cada disciplina. São eles os responsáveis por estruturar, a partir dela, a sequência de aulas a serem ministradas pelos professores das escolas contratantes e seus respectivos conteúdos, procedimentos, atividades e avaliações. Motivados por essa tríade, constituída por um Problema do Mundo Real, uma Questão Norteadora e uma Conquista a ser atingida, os estudantes envolvem-se em projetos que visam promover a aprendizagem ativa por meio de um currículo composto de habilidades e competências caras aos seus processos de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional.

1.3 DOS QUESTIONAMENTOS QUE CONVIDAM À AÇÃO

Assim que começo a trabalhar na Camino, passo a integrar o time de autoria das Expedições, momento sobre o qual comento, também, ao longo do terceiro capítulo deste trabalho. Minhas preocupações relativas à decolonialidade, que já compunham parte de minhas reflexões como arte-educadora, começam, então, a acentuar-se de forma marcante. Entendendo que, ao realizar a curadoria de conteúdos e referenciais poéticos para elaborar materiais que chegam a milhares de estudantes brasileiros, posso dizer que estou, de certa forma, legitimando determinados saberes e conhecimentos, e, com isso, passei a questionar, justamente, quais tipos de saberes e conhecimentos estava validando por meio de meus processos curatoriais. Estaria eu promovendo conteúdos, referenciais poéticos, práticas, atividades e procedimentos criativos representativos de uma única cultura - a cultura hegemônica, ocidental, branca e eurocêntrica - e/ou de uma abordagem mais tradicional, corriqueira, do ensino das artes da cena na escola, que determina e condiciona a forma como muitos arte-educadores, ou melhor, professores de teatro, estruturam seus processos criativos? Como poderia eu, por meio de meu trabalho, viabilizar experiências de criação artística que se originassem de um pensamento decolonial sobre o Teatro-Educação, o fazer teatral, a criação artística e as inúmeras manifestações cênicas existentes?

Para dar início à minha pesquisa, motivada, especialmente, pelas interrogações acima, parti do pressuposto de que, em linhas gerais, toda cultura é constituída por um conjunto de tradições e costumes que traduzem, em maior ou menor grau, a identidade de um determinado

grupo de pessoas, e que, tanto no contexto do colonialismo, quanto no contexto do pós-colonialismo, o projeto de dominação empreendido pela sociedade europeia sobre diversas nações do globo resultou na assimilação da cultura daquela por parte destas, ora por meios violentos, ora por meios velados, levando ao etnocídio cultural de inúmeros povos. Diante disso, podemos pressupor que, a partir do momento em que o conjunto de tradições, costumes e os saberes constituintes da cultura ocidental passa a ser defendido e imposto como algo de caráter oficial, ele passa a figurar como o eixo referencial em função do qual os seres humanos constroem seus repertórios, suas crenças, seus modos de viver, pensar, agir, consumir e relacionar-se. Assim, a busca pela compreensão de como a construção de nossos repertórios culturais é influenciada pela cultura hegemônica nos auxilia a identificar quais aspectos de nossas abordagens metodológicas, em sala de aula, apresentam heranças da colonialidade. Conscientes disso, podemos começar a mapear estratégias que nos permitam vislumbrar e colocar em prática a pedagogia decolonial.

Cabe ressaltar, já neste capítulo introdutório, que opto pelo uso dos termos “decolonialidade/decolonial” ao invés de “descolonialidade/descolonial” em observância à diferença substancial que existe entre eles. Segundo Catherine Walsh², a escolha pelo uso do termo “decolonial” em detrimento de “descolonial” está ligada à ideia de “transgredir, intervir, insurgir e incidir. O ‘decolonial’ denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar lugares de exterioridade e construções alternativas” (WALSH *apud* FISCHER, 2017, p. 17). De modo geral, a ideia evocada pelo termo “descolonial” está em contraposição à ideia de “colonialismo”, enquanto que “decolonial” contrapõe-se à noção de colonialidade, e é comumente adotado sob a justificativa de evitar uma atitude de mera negação frente à cultura colonial e hegemônica, buscando, com isso, lançar um olhar mais minucioso e analítico sobre os processos de colonização impostos a países que já estiveram na condição de colônia e elaborar ações concretas para confrontar o colonialismo e a colonialidade em todas as suas manifestações.

Introduzidas as motivações que me impulsionaram a iniciar esta pesquisa e antes que avancemos às suas especificidades, deixo, aqui, uma provocação poética que acompanhará meu raciocínio ao longo de todos os capítulos. Em A queda do céu, de Davi Kopenawa, xamã

² Catherine Walsh é professora titular na Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador, e fundadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latinos-Americanos, um projeto dedicado à intersecção entre cultura, política, economia, lutas sociais e pensamento crítico. É um dos nomes mais expoentes em meio às discussões relativas ao tema da decolonialidade.

e líder político yanomami, e Bruce Albert, antropólogo francês, deparamo-nos, logo no início da obra, com as seguintes palavras:

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças da epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficis, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 6)

Segundo a cosmologia yanomami, Omama “criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu vida e nos fez muitos” (ALBERT, KOPENAWA, 2015, p. 81). Criou também os xapiri, espíritos xamânicos que são, em sua maioria, imagens dos ancestrais animais míticos. São eles, junto aos xamãs indígenas, os verdadeiros responsáveis pela sustentação do céu. Criados por Omama para podermos nos “vingar das doenças e nos proteger da morte a quem nos sujeitou seu irmão mau, [Yoasi]” (ALBERT, KOPENAWA, 2015, p. 84), os Xapiris nos protegem e fazem morada nas montanhas. Aos xamãs, cabe a sacra missão de convidar os espíritos a dançar nas florestas, garantindo, assim, que o céu permaneça onde está. Porém, como sabemos, os modos de vida perpetrados pela sociedade contemporânea têm se tornado cada vez mais insustentáveis. Construídos em torno de referenciais difundidos pela cultura hegemônica, que encontra-se profundamente alinhada à lógica capitalista neoliberal, os ideais de progresso econômico defendidos pela mentalidade colonial são, em grande parte, os verdadeiros responsáveis pela contínua devastação e pelo esgotamento de recursos do planeta.

Dito isso, não poderia deixar de mencionar, também, que esta pesquisa está sendo realizada em meio à pandemia do coronavírus, momento histórico que obriga-nos a rever nossos modos de vida e em que um sujeito de perversidade sem precedentes encontra-se à frente da presidência do Brasil. Jair Bolsonaro é, hoje, a maior figura representativa da extrema-direita no país e, talvez, no mundo. Suas posturas, falas e atitudes configuram-se como expressão máxima de um discurso necropolítico alicerçado sobre o fascismo, o racismo, a misoginia, a homofobia, a intolerância religiosa e ideológica, a caça à imprensa e à oposição política, o moralismo neopentecostal, o anticientificismo, o militarismo e a apologia à devastação irrestrita de nossas terras.

Mais que retrógrada, tal mentalidade indiscutivelmente necrófila encontra eco em meio à sociedade brasileira porque agarra-se às estruturas de nossa herança colonial, cuja prevalência é tão arrebatadora, que até mesmo aqueles que se definem como progressistas encontram-se sujeitos a reproduzir discursos e atitudes que remetam a ela. No Brasil, uma mulher é agredida a cada dois minutos e estuprada a cada oito. Três a cada quatro brasileiros assassinados são negros. Terreiros de umbanda e candomblé são depredados constantemente. Duzentas e trinta e três agressões a crianças e adolescentes, em média, são registradas diariamente no país. Em 2018, a taxa de homicídio contra pessoas indígenas cresceu 20%. Em 2019, uma pessoa trans foi assassinada a cada três dias. Em 2020, mais de onze mil quilômetros quadrados de floresta foram desmatados na Amazônia. O Brasil é o segundo país com maior concentração de renda no mundo e adentra o ano de 2021 com mais miseráveis do que há uma década.

Compreendendo que a produção de dados como esses é um reflexo direto da manutenção de um sistema financeiro, político e cultural hegemônico que segue sufocando vidas humanas e não-humanas, e conduzindo a Terra ao completo esgotamento, eu questiono: quanto tempo nos resta até que o céu desabe? De que formas a colonialidade contribui para o seu bambejar? Pode a pedagogia decolonial auxiliar-nos a provocar transformações sociais que levem à reconstrução de nossas relações interpessoais e com o mundo em que vivemos? Como a arte-educação pode integrar esse processo? Creio que, para responder a essa pergunta, seja necessário, primeiro, auscultar o céu. Diagnosticar, portanto, a origem dos ruídos que ameaçam sua sustentação. Afirmo, com convicção, que este trabalho é fruto de um infindável exercício de escuta - de minha pessoa, do outro, dos ancestrais que povoam este planeta, dos seres visíveis e não-visíveis, desde os organismos mais ruidosos aos mais inaudíveis, e das línguas falada com a voz, com o olhar, com a respiração, com o corpo. Este trabalho é, sobretudo, uma apaixonada tentativa de vislumbrar coreografias que permitam-nos sustentar o céu por mais tempo, e por meio, é claro, da arte-educação.

2 AUSCULTAR O CÉU

2.1 COLONIALIDADE: O OVO DA COLONIZAÇÃO

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? (KRENAK, 2019, p.64)

Em meio à sociedade em que vivemos, como se dá a produção do conhecimento? Quem legitima o conhecimento produzido? Que tipos de conhecimentos se adequam à ideia que construímos sobre a palavra “conhecimento”? Tendo se estabelecido como cultura hegemônica, a cultura ocidental, branca e de origem européia foi a responsável por estabelecer padrões que validam, Brasil afora, conhecimentos, imaginários, modos de viver, pensar, e agir como verdades universais, como ideais de ser, estar e saber a serem almejados e perseguidos incansavelmente. Tal constatação é um reflexo inegável do entendimento sobre as heranças de nosso passado colonial e as consequências de um presente formulado à sua sombra.

As relações de poder e os mecanismos de dominação empreendidos pela civilização européia à época da colonização constituem-se, ainda hoje, como firmes alicerces da realidade que vivemos no mundo atual e seguem sustentando políticas, deliberadas ou não, responsáveis por grandes problemáticas sociais, como a desigualdade, o incessante processo de subjugação de diversos povos, o genocídio de minorias não-brancas, o racismo estrutural, a misoginia, a primazia do capital sobre a vida humana, o subdesenvolvimentismo, a radicalização da intolerância, a institucionalização de uma cultura de exclusão, a deslegitimação de conhecimentos que não seguem a lógica epistêmica ocidental, entre muitas outras.

Segundo Nelson Maldonado-Torres, professor do Departamento de Estudos Latinos e do Caribe Hispânico da Rutgers University, “o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império.” (MALDONADO-TORRES, *apud* CANDAU, 2010, p. 18). Considerando que toda relação de dominação em que a soberania de um povo encontra-se alienada por outro povo ou nação provoca marcas históricas e culturais, é inegável que o passado colonial das nações envolvidas nesse processo - colonizadas e colonizadoras - escancare, ainda hoje, feridas abertas que provocam mais dor à pele de uns do que de outros, e

que legitimam a identidade de determinados grupos e descaracterizam a de outros, desumanizando-os, portanto. Citando Frantz Fanon, filósofo político antilhano conhecido pela autoria de duas das maiores obras representativas da luta anticolonial e antirracista no mundo, Catherine Walsh faz, em um de seus artigos, uma sólida contribuição para a compreensão do colonialismo e suas implicações: ao parafrasear Fanon, ela defende que ‘é o colonialismo e o arsenal de complexos desenvolvidos pelo ambiente colonial’ que envolve e promove a desumanização, dando assim uma especificidade ao contexto de opressão e dominação que representa a condição colonial.” (FANON *apud* WALSH, 2009, p. 21) Em seguida, ainda à luz dos pensamentos do mesmo autor, ela transcreve uma passagem de *Os condenados da terra*:

No contexto colonial, o colono não detém seu trabalho de crítica violenta do colonizado senão quando este reconhece, em alto e bom tom, a supremacia dos valores brancos [...] O colonialismo não se contenta em contrair o povo em suas redes, em esvaziar o cérebro do colonizado de todas formas e conteúdos. Por alguma espécie de perversão da lógica, se orienta em direção ao passado [...], o distorce, desfigura, aniquila. Esse esforço de desvalorização da história anterior à colonização adquire agora seu significado dialético. (FANON *apud* WALSH, 2009, p. 21)

Com isso em mente, podemos pressupor que foi por meio deste processo de distorção, desfiguração e aniquilação do passado dos povos não-brancos que o colonialismo pôde ativar seus mecanismos de alienação, viabilizando a ascensão da cultura européia ao pretense status de cultura civilizada e garantindo aos povos brancos a possibilidade de subjugar os demais por meio da invalidação de seus modos de vida, suas crenças e seus saberes, levando a um apagamento sistêmico de suas culturas e singularidades ao longo dos muitos séculos de colonização, tanto por meio de um processo de dominação cultural e ideológica, quanto por meio do empreendimento deliberado de políticas genocidas.

Tal lógica de dominação se encontra enraizada, certamente, na antidialogicidade: a partir do momento em que o colonizador determina que sua cultura deve ser difundida em virtude de sua suposta, porém equivocada, universalidade, ele a consagra como a única passível de preservação e transmissão, fechando-se ao contato, à compreensão e aceitação de qualquer outra, reprimindo sua transmissão e vivência de maneiras diretas e indiretas, seja por meio da força, seja por meio de mecanismos que garantam o seu abandono e gradual esquecimento. Destarte, é certo que todo sinal de opressão vem acompanhado de uma postura radicalmente antidialógica. Conforme afirma Paulo Freire, patrono da educação brasileira,

O antidualógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 2019, p. 187)

Assim, por meio de um processo de mitificação do mundo, o colonizador/opressor busca amputar do ser humano sua condição de ad-mirador desse mesmo mundo (FREIRE, 2019). Com a sua alienação, almeja-se conferir-lhe passividade, visando o fortalecimento das estruturas de opressão idealizadas pela máquina colonial.

Findados os regimes coloniais como sistemas formais de organização política, econômica e social em diversas nações ao redor do globo, cada uma em um contexto histórico próprio, criou-se a ilusão do avanço à uma era caracterizada pela liberdade. No Brasil, a educação que recebemos nas escolas pode ter levado-nos a crer que a abolição da escravatura e a transição de um governo de moldes imperiais à republicanos no final do século XIX representaram o início de uma sociedade não mais subjugada a interesses alheios, fossem eles de outra nação ou de um grupo privilegiado socialmente em virtude de sua cor, gênero, cultura ou poderio econômico. Entretanto, nesse exato momento, o craquelar do ovo da colonização já configura uma realidade bastante concreta. Como sabemos, o colonialismo produziu e segue produzindo marcas profundas em nossas sociedades, influenciando não só como nos relacionamos uns com os outros, mas também nossos modos de ser, agir, pensar, aprender, educar e elaborar conhecimento.

Operando como derivação do colonialismo e componente da modernidade, a colonialidade se firma no seio da cultura ocidental como fator determinante para a perpetuação de práticas, fundamentos, diretrizes, pensamentos e condutas que refletem normas e valores inconcebíveis, senão criminosos, até os dias atuais - normas e valores estes que miram seus olhares sobre o passado colonial buscando conservar costumes racistas, machistas, classistas, etnocidas, LGBTQIA+fóbicas, entre outras, de forma velada ou não. Sobre a colonialidade, Maldonado-Torres afirma que esse padrão

refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na

modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Concluindo que a colonialidade manifesta-se em múltiplos âmbitos, Aníbal Quijano, sociólogo peruano e co-fundador do grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C)³, cunhou o conceito de “colonialidade do poder”, cujas implicações levaram à identificação de outros três conceitos derivados deste primeiro: colonialidade do ser, do saber e cosmogônica.

No contexto da colonização, ao reafirmar sua cultura como única manifestação passível de legitimidade, como reflexo de um ideal universal sobre a vida humana, o colonizador realiza o empreendimento de uma ação que destitui o outro, ou seja, o colonizado, de seu próprio imaginário, de sua própria cultura, subalternizando-o com base no conceito de raça por aquele criado. A colonialidade do poder opera como mecanismo de classificação e utiliza-se de um critério racial para estabelecer uma hierarquia rígida que determina qual posição há de ser ocupada, socialmente, por certos grupos de indivíduos, dando abertura à criação de parâmetros binários que fragmentam a sociedade em categorias distintas, abrindo margem para a exclusão de determinados grupos sociais e viabilizando o controle deles por parte de grupos privilegiados.. Dentro dessa ótica binária, o mundo é dividido entre brancos e não-brancos, orientais e ocidentais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos, racional e irracional, etc (WALSH, 2009), conferindo ao grupo pertencente à cultura dominante o falso direito de impor-se sobre o outro.

Buscando refletir sobre a significação do termo em questão, gostaria de acrescentar que, estando inserida uma sociedade substancialmente diversificada e plural, acredito que a colonialidade do poder abarque, também, outros critérios que não somente o de raça em meio às categorias binárias que surgem como fruto dela para a fundamentar a dominação de certos grupos sobre outros. São eles, por exemplo, critérios ligados a gênero, à orientação sexual, à etnia e classe, apesar deste último encontrar-se intimamente ligado à questão racial em um país tão desigual como o Brasil. Portanto, a colonialidade do poder encarrega-se, também, de

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade é um coletivo de pensadores, dentre eles professores, sociólogos, filósofos, críticos literários, semiólogos, antropólogos e linguistas, formado com o intuito de criar uma rede multidisciplinar e multigeracional de intelectuais que se dispusessem a refletir e elaborar teorias acerca de temas relacionados à decolonialidade. Compuseram/compõem o grupo nomes como o de Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Agustín Lao-Montes, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

dividir a sociedade entre homens e mulheres, pessoas cisgêneras e transgêneras, LGBTQIA+ e heterossexuais, ricas e pobres, brancas e indígenas/quilombolas, etc.

Em um sistema configurado para atender às demandas de uma cultura hegemônica e privilegiar uma camada social à qual uma quantidade infinita de privilégios é assegurada ora em virtude da cor de sua pele, ora de seu gênero, ora de sua orientação sexual, ora de sua classe, ora de todos esses fatores combinados, não é preciso muito para perceber que a colonialidade e o capitalismo caminham, e sempre caminharam, de mãos dadas. Segundo Quijano, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Como reflexo desse processo de subalternização de povos não-brancos, promoveu-se o apagamento sistêmico de suas culturas, detentoras de saberes estruturados ao longo de suas existências milenares. Com isso, a colonialidade passa a produzir sua refração, também, a partir do ângulo do saber. Ao exaltar e impor o conjunto de saberes característicos da cultura ocidental, o grupo representante dela comete o epistemicídio de toda e qualquer forma de conhecimento que não corresponda aos parâmetros da racionalidade européia à medida que reforça a suposta universalidade de suas epistemologias, relegando o legado intelectual dos povos não-brancos, como negros e indígenas, a papéis insignificantes, sob a justificativa de que suas epistemologias são primitivas, atrasadas e, portanto, inferiores à razão ocidental. Parafraseando Quijano, Walsh afirma que essa suposta, ainda que infundada, superioridade, expressou-se por meio de uma “operação mental de fundamental importância para todo padrão de poder mundial, especialmente no que tange às relações intersubjetivas” (QUIJANO *apud* WALSH, 2009, p. 3).

Cientes disso, podemos concluir que a desfiguração da cultura e conjunto de saberes de um determinado grupo de indivíduos denota sua conseqüente desumanização, o que nos leva à colonialidade do ser. Ao deslegitimar suas formas de viver, pensar e elaborar conhecimento, promove-se um processo altamente opressor que acaba por rotulá-lo, mais uma vez, como primitivo, irracional e, logo, não-humano. Por último, a colonialidade cosmogônica, como fundamentada por Walsh, consiste na significação da espiritualidade das civilizações não-brancas como algo pejorativo, e na repressão de suas práticas em favor da

catequização dos povos não-cristãos, resultando no soterramento de suas “cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida” (WALSH, 2009, p. 3).

Exposto esse breve panorama, podemos constatar que os reflexos desastrosos do colonialismo impactam profundamente a vida em sociedade na contemporaneidade, visto que alimentam diversas formas de preconceito dirigidas a grupos identitários específicos e que se traduzem por meio de condutas, pensamentos, falas e atitudes racistas, misóginas, classistas, LGBTQIA+*fóbicas*, etc. O senso comum de que nossa sociedade superou tais mazelas e de que vivemos em uma democracia racial, em que não se verifica a manifestação, senão raramente, de fobias dirigidas a determinados indivíduos e quaisquer outros tipos de preconceitos, é uma farsa.

Em virtude de nosso passado colonial e da consagração dos dogmas da cultura ocidental, conservadora, branca e europeia, responsável por alicerçar nossas normas, convenções e inconsciente coletivo, vivemos em meio a uma sociedade que reproduz, todos os dias, preconceitos que desrespeitam, hostilizam, deslegitimam e aniquilam modos alternativos de ser, viver, pensar, agir e elaborar conhecimento. Diante disso, é urgente que assumamos uma postura de contestação radical à colonialidade e suas formas de expressão cotidianas e estruturais. Começemos, pois, pelo vislumbre e consolidação de um imaginário decolonial, que nos proporcione a força vital de que necessitamos para adotar a transgressão e a insurgência como ferramentas de transformação da realidade injusta e desigual que ainda vivencamos em nosso país.

O presente trabalho propõe-se a elaborar pressupostos que contribuam para a concepção de um ensino decolonial das artes cênicas na escola, pois, assim como Paulo Freire, creio que educação e humanização configuram-se como termos indicotomizáveis, ou seja, inseparáveis, e que o processo de humanização dos indivíduos que tiveram suas identidades e culturas relegadas a papéis insignificantes ao longo dos processos excludentes e desumanizadores da colonização se dará por meio do resgate de suas histórias, da promoção do convívio entre saberes que, apesar das diferenças, não se anulam, tampouco deslegitimam um ao outro. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, Bell Hooks, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense, afirma que:

Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (HOOKS, 2017, P. 36).

Partamos, então, ao vislumbre de tais estratégias e práticas.

2.2 O PAPEL DA DECOLONIALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO-OUTRO

Ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE *apud* WALSH, 2009, p. 1).

Antes de começarmos a refletir sobre o papel da decolonialidade, é preciso elucidar que tal termo caracteriza não apenas um pensamento, mas também a possibilidade de ler o mundo a partir de um olhar crítico e analítico, circunscrevendo possíveis linhas de ação para fazer frente ao colonialismo e à colonialidade em suas manifestações. Portanto, por *decolonialidade* entende-se um conjunto de práticas e ações sociopolíticas que visam à ressignificação da mentalidade ocidental e do espaço que as epistemologias européias ocupam, objetivando, sobretudo, promover o resgate de culturas relegadas a papéis subalternos ao longo da história, junto às suas próprias epistemologias e elementos que delineiam a identidade dos povos por ela representados.

Decolonizar representa, portanto, um ato político de contestação radical às formas de opressão sustentadas a níveis estruturais, institucionais e interpessoais que surgiram - e seguem surgindo - como consequência dos séculos de colonialismo imputados ao nosso país. De natureza necrófila, aqueles que fortalecem, deliberadamente, a perpetuação de mecanismos de dominação ou, ao menos, controle, aniquilam a vida. Utilizam-se da opressão sistemática para apassivar indivíduos estigmatizados e/ou subjugados socialmente ao restringir-lhes as possibilidades de ocupar cargos de visibilidade - seja na política, nas ciências, nas humanidades ou até mesmo nas artes - e ascender socialmente. Afinal, ascensão representa visibilidade, e a visibilidade pode constituir-se uma das faíscas responsáveis por acender, no peito alheio, a chama do imaginário, do poder criativo, do desassossego, da ânsia por expandir-se e, em suma, da força de vida que convida à ação. Entretanto, como sabemos, a

contínua sustentação de tais formas de opressão não se dá apenas pelas mãos daqueles que as incentivam de maneira voluntária.

Partindo do princípio de que o colonialismo possibilitou a concepção de mecanismos de repressão, exclusão e apartamento social que operam até os dias atuais, é certo, também, que esses mesmos mecanismos se firmaram como catalisadores para a formação de um pensamento, também repressivo e excludente, que acabou por estabelecer-se como uma complexa lógica internalizada em nosso inconsciente coletivo. Não à toa, denominamos tais formas de opressão como estruturais, posto que encontram-se emaranhadas nos alicerces que erguem inúmeras instituições e sociedades. Em decorrência disso, elas se manifestam, igualmente, no âmbito institucional, o que significa que organizações sociais de todos os tipos sustentam, ainda, práticas e políticas que contribuem para sua continuidade; e no âmbito interpessoal, o que significa que os indivíduos, por mais progressistas que sejam, estão sujeitos a reproduzir gestos, falas, posturas e pensamentos preconceituosos, resultando na perpetuação de diferentes tipos de microagressões.

Para impulsionar mudanças a nível macropolítico, é necessário, justamente, começar pelo nível micropolítico, o que não significa que políticas afirmativas não devam ser engendradas. Pelo contrário: até que consigamos reverter, em maior ou menor grau, o quadro colonial sobre o qual nossa sociedade encontra-se enfocada, as políticas afirmativas devem, sim, ser implementadas nos âmbitos institucionais, jurídicos e legislativos. É por meio delas que somos capazes de fazer vigorar leis que determinam mudanças significativas no campo da educação e da pedagogia, esferas pelas quais adentraremos a fim de elaborar ações e práticas micropolíticas que, a longo prazo, possam gerar uma abertura de caminhos em direção à construção de uma sociedade mais justa, promovendo, assim, transformações significativas nas maneiras de pensar e se relacionar do indivíduos, e transbordando-as, por consequência, a instituições, organizações e legislações.

Trata-se, sobretudo, de agarrarmo-nos a uma perspectiva biófila sobre a existência, que encontra-se iluminada pelo prisma da humanização dos indivíduos, que, ao existirem, devem munir-se de ferramentas para pronunciar o mundo e, com isso, transformá-lo a partir de sua resignificação. Sobre isso, Freire afirma que

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo

pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2019, p. 108)

É justamente por “ação-reflexão” que Freire entende o conceito de práxis: ela representa a intersecção entre reflexão e ação sobre a realidade para operar a sua transformação. Se a reflexão crítica induz ao reconhecimento das mazelas sociais, a ação deve não simplesmente precedê-la, mas acompanhá-la simultaneamente.

O mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2019, p. 53).

Como todo processo educativo, segundo acredito, pressupõe o binômio ação/reflexão, devo afirmar que será por meio da educação que poderemos levar a realidade a testemunhar e atravessar um período infundável de transformações e ressignificações. É no vislumbre e na elaboração dessa práxis que a pedagogia decolonial entra em cena. Será a sua implementação nas instituições de ensino, formais ou não, que poderá nos apresentar a novas epistemologias, culturas, modos de vida, produção de conhecimento e, inclusive, práticas pedagógicas. Entendida por Walsh como algo que extravasa as fronteiras do sistema educativo, do ensino e da transmissão de saber, a pedagogia decolonial se firma como “prática e processo sociopolíticos produtivos e transformadores que se estruturam embasados nas realidades, histórias e lutas vividas em um mundo regido pela estrutura colonial” (WALSH, 2009, p. 13). Com o intuito de fundamentar sua afirmação, ela parafraseia a professora, escritora e ativista afro-caribenha Jacqui Alexander. Segundo esta, trata-se de

pedagogias entendidas de maneira múltipla: como algo dado e revelado; [que] abre caminho, transpassa, interrompe, desloca e inverte práticas e conceitos herdados; essas metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais que usamos para saber o que cremos saber visando possibilitar diferentes diálogos, como projeto tanto epistêmico como ontológico ligado ao nosso ser e, por consequência, aliado à formulação que fez Freire acerca da pedagogia como metodologia imprescindível. Pedagogias [que] convocam conhecimentos subordinados produzidos em contextos de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização. (JACQUI ALEXANDER *apud* WALSH, 2009, p. 14)

Diante disso, devo afirmar que a pedagogia decolonial pode representar um *modus operandi* que nos capacite a pensar - e empreender - a prática educacional como prática da liberdade, por meio da qual formar-se-há indivíduos mais críticos e tolerantes, detentores de visões de mundo mais progressistas e defensores de relações interpessoais horizontais segundo as quais não haja espaço para a subordinação de um ao outro, da cultura de um à

cultura do outro. É a partir do estabelecimento dessa dinâmica que as ações micropolíticas passarão a influenciar a ocorrência de acontecimentos e transformações a nível macropolítico. Foi, sobretudo, o vislumbre da adoção de um pensamento decolonial que me incentivou a repensar o ensino das artes da cena na escola. Antes de avançar a ele, entretanto, devemos refletir sobre os meios pelos quais possamos fazer operar a pedagogia decolonial em sala de aula.

Em suma, podemos considerar coerente a afirmação de que à decolonialidade, quando encarada como práxis, confere-se a potencialidade de tornar-se um forte princípio orientador de transformações sociais. À medida que ocorrem, tais transformações são viabilizadas pela insurgência de novos modos de pensar, uma vez que a lógica decolonial possibilita o resgate de epistemologias, conhecimentos e saberes que sofreram um apagamento deliberado em meio ao processo de elevação da cultura ocidental ao status de universal e civilizada, de forma oficial ou não, ao longo dos períodos históricos caracterizados pelo colonialismo e pós-colonialismo.

Ao entrar em contato com faculdades alternativas do pensar, independentemente da atitude que se tome frente a elas, de adotá-las para si inteira, parcialmente ou não adotá-las, reconhece-se não só a existência, como a legitimidade de lógicas plurais a partir das quais se possa elaborar diferentes meios de ler o mundo, interagir com ele e agir sobre ele. Tais meios constituem, inegavelmente, perspectivas alternativas àquelas contidas no imaginário da cultura ocidental. A eles, o autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi dará o nome de “pensamento-outro”⁴. Ao elucidá-lo, Candau e Oliveira mencionam que

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24)

Tal reordenamento da geopolítica do conhecimento denota a adoção de um pensamento crítico de fronteira, representativo de formas de pensar que transpassam os espaços delimitados pela lógica eurocêntrica hegemônica. Possibilitar à sociedade a

⁴ “Os autores do GM/C usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro” [...] Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, [...] inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 40)

formulação de um pensamento de fronteira, ou liminar - torná-la concreta - é, indubitavelmente, um dever da pedagogia crítica, posto que sua consolidação apresenta sólidas chances de viabilizar um novo devir social. Faz-se necessária a ressalva, entretanto, de que seus representantes deverão esforçar-se para implicar, igualmente, os sujeitos envolvidos na construção desse pensamento, uma vez que a educação encontra uma de suas expressões máximas na cointencionalidade, sobre a qual discorre Freire: “educador e educandos [...] cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento” (FREIRE, 2019, p. 78).

Visando possibilitar tanto a formulação de um pensamento-outro, quanto a implicação dos principais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem - educador e estudante - faz-se imprescindível o uso da interculturalidade crítica como estratégia pedagógica. Encarando-a como princípio norteador da ressignificação dos conhecimentos aprendidos na escola, das interações sociais que nela se realizam, e ao encontro com modos plurais de pensar, agir, viver e se relacionar com as faculdades do ser, a interculturalidade crítica deve ser apropriada como processo pedagógico e projeto político. Segundo Walsh,

Entender a interculturalidade como processo e projeto direcionado à construção de modos “outros” de poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural. [...] Não é argumentar a partir da simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente a partir da criação de programas ‘especiais’ que permitem que a educação ‘normal’ e ‘universal’ siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. [Ao contrário], é apontar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que [...] posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem da qual todos nós fomos, de uma maneira ou de outra, integrantes. (WALSH, 2009, p. 11-12)

Compreendendo-a como processo e projeto direcionado à construção de outros modos de poder, saber, ser e viver, como aponta Walsh, a interculturalidade crítica não deve limitar-se a uma estratégia que promova a diversidade e a mera inclusão de conteúdos outrora invisibilizados culturalmente ao currículo escolar, já que, nesse cenário, ela correria o grande risco de rebaixar-se à categoria de interculturalidade funcional, ferramenta apropriada pelo capitalismo global, que opera, atualmente, sob influência de uma lógica multicultural e utiliza-se do discurso em favor dessa multiculturalidade a fim de ressaltar um aparente respeito à diversidade e reconhecimento de sua importância à medida que o subverte para, de

forma velada, elaborar meios mais requintados de perpetuação dos mecanismos de opressão e dominação já existentes.

Em seu ensaio intitulado *Uma revolução de valores*, disponível na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, Bell Hooks parafraseia Peter McLaren, professor e acadêmico canadense, que, em entrevista (“*Critical Multiculturalism and Democratic Schooling*, no *International Journal of Educational Reform*), afirmou:

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais. (MCLAREN *apud* HOOKS, 2017, p. 47)

A defesa da interculturalidade crítica, portanto, extrapola, qualitativamente, a esfera do discurso e prática integracionistas, uma vez que ambos não pressupõem o questionamento e superação das rígidas estruturas sociais vigentes. Além de trazer à tona o debate acerca de uma política epistêmica de interculturalidade, ampliá-lo às esferas das epistemologias políticas e críticas poderia providenciar-nos, no campo educativo, um catalisador para complexificarmos a aplicação da interculturalidade crítica e levá-la a outro patamar, ressignificando seu histórico de “enraizamento na questão da diversidade étnico-cultural, da ‘ciência’ em si, isto é, a forma como a ciência, como um dos fundamentos [...] do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu [...] com o estabelecimento [...] da atual ordem hierárquica racial” (WALSH, 2009, p. 12).

Devo deixar claro que, ao parafrasear tal citação de Walsh, não faço apologia, de maneira alguma, a uma postura anticientificista que questiona o papel de suma importância da ciência na sociedade. Ao discorrer sobre a questão da ciência, entendo que Walsh refere-se a uma ideia um tanto mais complexa. Nesse cenário, ela realiza a importante provocação de que a atribuição da racionalidade ocidental à condição de detentora de respostas inequívocas aos nossos questionamentos sobre o mundo levou ao apagamento de saberes e conhecimentos que nos poderiam ser úteis, caros à vida em sociedade e, mais do que isso, substancialmente valiosos em meio aos nossos processo de aprendizagem, leitura e significação desse mesmo mundo. Como parte de um projeto ideológico de colonialidade do saber, tais epistemologias foram soterradas como parte de um processo histórico de subalternização e consequente

desumanização de povos não-brancos. Logo, não se trata de negar a dimensão do espaço ocupado por essa Ciência com ‘C’ maiúsculo, mas de redimensioná-lo para convidar outras ciências a atuarem em conjunto com ela, permitindo “considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitário, único e universal (WALSH, 2009, p. 12). Tal redimensionamento é defendido brilhantemente pelo líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro Ailton Krenak, em *Um raio caiu bem aqui do lado*, publicado pela revista *Cadernos SELVAGEM*, no início de 2021:

A serpente cósmica, de Jeremy Narby, provoca um estilhaço na visão exclusiva da ciência e nos mostra que em todas as culturas, no mundo inteiro, a serpente, o DNA, a escadinha, nós, o céu e a terra, suspender o céu, o cantar, o dançar se constituem em uma mesma poética da existência. Não há uma ciência proibida. A ciência não é proibida, assim como a árvore da vida não é proibida. A árvore da vida é liberada para a experiência do conhecimento, que acende uma disposição amorosa em relação à vida e a todos os seres. Essa experiência do humano podendo se celebrar como vida é maravilhosa. O saber dos nossos pajés, o conhecimento fornecido pelas plantas-mestras ou pelo cientista no laboratório são todos saberes que se inter-relacionam. Os saberes se comunicam, mesmo com décadas de distância entre uma observação e outra. O saber de quem vive há séculos dentro da floresta é capaz de chegar a conclusões bem próximas da ciência. (KRENAK, 2021, p. 1-2)

Voltando, agora, ao debate sobre a interculturalidade crítica, devo parafrasear Walsh mais uma vez. Buscando sintetizar tal conceito, ela propõe, de modo mais amplo,

a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e buscar o desenvolvimento e criação de entendimentos e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - incentivem a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutar que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, estimulando a força, iniciativa e o agenciamento ético-moral que [nos] fazem questionar, incomodar, abalar, rearmar e construir. Essa força, iniciativa, agenciamento e suas práticas dão base ao que denomino de ‘pedagogia decolonial’. (WALSH, 2009, p. 13)

Portanto, propor a elaboração e aplicação de uma pedagogia decolonial que se realize na esfera escolar é, além de um desafio, um ato essencialmente político, visto que ela representa a possibilidade de reconstrução de nossas perspectivas acerca daquilo que foi estabelecido, socialmente, como ideal de ser, saber e poder. Tal tarefa, porém, sob o risco de ser considerada subversiva ou demasiado complexa, poderá, facilmente, ser rejeitada ou reduzida a esforços superficiais por muitos. Fato é que ela implica no empreendimento de um engajamento constante de nossa parte - referindo-me, especial e carinhosamente, aos

educadores - uma vez que deve ser encarada como práxis diária, demandando incessante investimento reflexivo que, combinado a ações concretas, nos permitirão vislumbrar e consolidar estratégias motivados pelo intuito de elaborar práticas pedagógicas que reflitam um pensamento decolonial e, com isso, proporcionem a criação de ambientes de aprendizagem onde o questionamento, o senso crítico e a reinvenção sejam não apenas bem-vindos, mas incentivados pelos corpos docente e discente. Para isso, é esperado que nós, educadores, permitamos abrimo-nos à transformação e à mudança de nossas próprias práticas de ensino. Como salienta Hooks,

quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação [...] verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2017, p. 63)

2.3 PARA PENSAR COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DAS ARTES DA CENA NA ESCOLA

Não me peça para silenciar, não me peça para morrer calado. [...] Não tente controlar o vento. Não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros. Não conte comigo para niná-lo. Não vim botar você para dormir, aqui estou para acordar os dormentes. (Chico César em resposta ao comentário de um seguidor em seu perfil no *Instagram*)⁵

Para começarmos a pensar a influência da colonialidade no ensino das artes da cena escola, basta que nos lembremos das problemáticas existentes em torno da colonialidade do saber. Partindo do princípio de que a ascensão da cultura ocidental à uma condição de hegemonia levou ao apagamento de uma série de outras culturas, junto a suas tradições, valores e convenções, pelo simples fato de elas refletirem modos alternativos de se conceber a existência e a subjetividade humana, as relações interpessoais, a espiritualidade e a produção de conhecimento, podemos concluir que os conjuntos de saberes que caracterizavam e/ou caracterizam, identitariamente, os povos por elas representados, foram rejeitados como princípios orientadores de vida e obtenção de conhecimento. Tal menosprezo

não significa, apenas, uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos portadores desses saberes. Essa

⁵ PRISCO, Luiz. Fã pede que Chico César não cante “música política” e cantor desabafa. **Metrópoles**. 05/01/2021. Música. Disponível em <<https://www.metropoles.com/entretenimento/musica/fa-pede-que-chico-cesar-nao-cante-musica-politica-e-cant-or-desabafa>>. Acesso em: 13/01/2021.

subalternização, silenciamento e, em muitos casos, destruição foi a primeira estratégia colonial para imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores, da sua religião, do seu paradigma epistemológico. (GOMES; LEGRAMANDI, 2019, p. 29)

À medida em que o projeto de imposição da cultura ocidental a povos não-brancos se consolida, verifica-se a ocorrência de um processo de legitimação dos modos de produção de conhecimento daquela em detrimento do reconhecimento dos saberes destes, promovendo que tais modos não fossem apenas apropriados, mas igualmente perpetuados e aprimorados em vista da necessidade da cultura por eles engendrada estabelecer-se como cultura dominante. Como sabemos, as lógicas epistêmicas características da cultura em questão configuram-se em torno de uma forte apologia à racionalidade, verificada, especialmente, a partir da época em que a corrente filosófica representativa do racionalismo a firmou como mais relevante faculdade do pensamento, momento de extrema importância para compreendermos a era da Modernidade e o projeto de dominação europeu sobre nações de diversas partes do globo.

Para entendê-la, basta lembrarmos-nos que a Filosofia Moderna surgiu em meio a um período histórico no qual a racionalidade se consolidava como princípio catalisador do desenvolvimento da sociedade europeia frente à sua necessidade de consagrar-se como sociedade civilizada. Defensor de que o conhecimento humano provém única e exclusivamente do intelecto e do ato de raciocinar, o racionalismo acabou por determinar os alicerces sobre os quais nossas teorias de elaboração do conhecimento sustentam-se até hoje. Ao recusar toda forma de empirismo como possível fonte de obtenção de conhecimento, os racionalistas sustentam a tese de que as experiências práticas não possuem valor cognitivo, que as vivências que experienciamos, por não basearem-se nas leis universais da razão, podem levar à significação do mundo de maneira equivocada, errônea.

Como é de se imaginar, tal corrente do pensamento transferiu-se a todos os âmbitos de nossas vidas, determinando a maneira como lemos e significamos o mundo em que vivemos, começando pela educação que recebemos na primeira infância, junto de nossas famílias, e se afirmando no momento em que adentramos a esfera da educação formal. Desde pequenos, fomos habituados a um sistema educacional construído sobre as raízes do racionalismo: somos postos em salas repletas de carteiras onde nos sentamos para aprender conceitos, teorias e fundamentos organizados em disciplinas pré-estipuladas com o intuito de exercitar não apenas a nossa capacidade de assimilar os conhecimentos transmitidos de maneira racional, como também enfatizar a primazia do raciocínio lógico em detrimento de outros

tipos de inteligência, das inteligências verbais-matemáticas em detrimento das inteligências corporais, espiritual, emocional, musical, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Ora, era de se esperar que, ao colocar milhares de crianças em carteiras, forçadas a permanecerem sentadas por longos períodos de tempo, o primeiro a sentir os efeitos da anestesia seria, justamente, o corpo. Ao promover isso, a racionalidade ocidental estabelece uma relação de conflito entre corpo e mente, cisão castradora responsável pela manutenção de uma prática educativa pautada na lógica de que o apassivamento do corpo possibilita a criação de ambientes de aprendizagem bem-sucedidos, em que a comunicação deve ser realizada, exclusiva ou quase exclusivamente, de uma mente à outra, como se a informação e o conhecimento não pudessem surgir e/ou ser significados por meio dos nossos corpos.

Segundo Ron Scapp, educador e autor norte-americano que realiza um importantíssimo debate com Bell Hooks no capítulo A construção de uma comunidade pedagógica, presente na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a “explicação desse mascaramento é aquela lógica que diz: ‘aqui fazemos ciência, aqui fazemos história objetiva’” (HOOKS, 2017, p. 186). Em resposta, Hooks aprofunda ainda mais a discussão, acrescentando que “é fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe” (2017, p. 186), uma vez que exclusão da experiência pessoal como possível fonte de elaboração de saberes legítimos atua como fator determinante para a atribuição de subjetividade a determinados grupos - mais privilegiados financeiramente e que, portanto, acessam, com mais facilidade, locais onde se dá a produção dos conhecimentos legitimados socialmente e, conseqüentemente, para a negação da subjetividade a grupos mais desfavorecidos que, em diversas circunstâncias, significam o mundo e constroem conhecimento a partir de suas experiências subjetivas e culturais, uma vez que não acessam, na maioria dos casos, espaços que oferecem oportunidades de aprendizagem de qualidade, deixando claro refiro-me, neste caso, às oportunidades oferecidas no contexto da educação formal, pois reconheço que, no contexto informal, mesmo grupos pouco privilegiados acessam oportunidades de aprendizagem tão valiosas para suas vidas e seus processos de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor, quanto aquelas proporcionadas pelo ambiente escolar.

Por isso, almejando provocar um maior engajamento de estudantes provenientes de grupos socialmente desfavorecidos, Scapp encoraja que os educadores, ao deixar de abordar os conteúdos de maneira exclusivamente objetiva, neutra, que não lhes dizem respeito,

possam, quando coerente, falar a partir do ponto de vista de suas experiências imediatas. Para ele, “o enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar”, ao que Hooks enfatiza: “achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar - achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos” (HOOKS, 2017, p. 199).

Ou seja, abordar o conteúdo não só de maneira imparcial e objetiva, especialmente no ensino da artes cênicas, mas também a partir de como nos relacionamos com ele subjetivamente possibilita uma abertura de caminhos que convidam os estudantes a estabelecerem, igualmente, uma relação mais próxima e íntima não apenas com o assunto mobilizado, mas também com as demais pessoas envolvidas na situação de aprendizagem. Aqui, mais uma vez, faz-se cristalina a imprescindibilidade de uma educação alicerçada na dialogicidade, como defendem Freire e Hooks, que ressalta não apenas a importância da voz, como também da escuta: “no que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros”, e acrescenta, posteriormente, que uma das razões pelas quais gosta de que as pessoas “façam a ligação do pessoal com o acadêmico é que [...] quanto mais os alunos reconhecem sua singularidade e particularidade, mais eles ouvem” (HOOKS, 2017, p. 201).

Nesse sentido, creio que, por representarem uma área do conhecimento em que a elaboração cognitiva se dá em função da significação de vivências pessoais, corporais e subjetivas, as artes da cena contém, em si, um forte apelo decolonial, visto que as dinâmicas por meio das quais o ensino dessas artes se dá envolvem, diretamente, o corpo e a subjetividade dos educandos, constituindo uma prática educacional que não reproduz, em sua totalidade, os padrões que verificamos ao observar dinâmicas empreendidas no ensino de disciplinas mais tradicionais, como matemática, geografia, ciências, etc. Ou seja, ensinar as artes da cena na escola simboliza, necessariamente, um ato alinhado à uma pedagogia decolonial, pois propõe uma quebra de paradigma no que tange a cisão entre mente e corpo, e o silenciamento da subjetividade e voz de indivíduos em situação de aprendizagem, aspectos tão característicos de uma educação alicerçada sobre os valores da racionalidade e cultura ocidentais.

Ensinar teatro, circo, dança e demais componentes de um currículo de artes cênicas, é, portanto, um ato político, uma vez que subverte a posição que o corpo e a voz dos estudantes ocupam no contexto escolar tradicional. Isso não significa, porém, que, ao ensiná-los,

deixamos de incorrer no risco de reproduzir práticas que refletem padrões da colonialidade. Partamos, pois, à reflexão sobre quais meios de se trabalhar a linguagem cênica na escola podem denotar uma visão colonial e ao vislumbre de quais estratégias poderiam viabilizar o surgimento de processos criativos estruturados sobre um pensamento decolonial.

Considerando que nossas vidas são profundamente impactadas pela cultura na qual nos encontramos inseridos, é coerente afirmar que nossa relação com as artes e o entretenimento constrói-se em torno daquilo que é veiculado e popularizado diariamente. O estabelecimento da cultura ocidental como cultura hegemônica ao redor do mundo introduziu, em larga escala, suas tradições e convenções artísticas a todos os tipos de público, influenciando seus gostos, bem como seus repertórios. Ao analisá-los, é possível chegar à conclusão de que nossas referências artísticas - desde aquelas relativas às artes audiovisuais, literárias, musicais, plásticas até aquelas relativas ao campo da cena, como o teatro, a dança, a performance, etc, ao qual nos deteremos nesta pesquisa - quando estrangeiras, são importadas da cultura europeia e norte-americana e, quando nacionais, reproduzem as suas tradições estéticas, temáticas e de linguagem.

Quando não perpetuadas na esfera educacional, por meio dos currículos que alicerçam processos de aprendizado no âmbito da arte-educação, tais tradições são promovidas por meio da cultura de massas, veiculada, sobretudo, pela indústria do entretenimento, que seleciona, a todo momento, quais artistas e gêneros artísticos devem ser difundidos em escala global e nacional, com destaque para o fato de que tal curadoria é, frequentemente, senão sempre, realizada em função do potencial lucrativo que ambos apresentam.

Ora, se a cultura de massas se presta, naturalmente e com maestria, ao papel de difusora dos repertórios característicos das sociedades europeias e norte-americana, síntese máxima da cultura ocidental, por que nós, educadores, nos prestaremos, única e exclusivamente, ao papel de difusores desses mesmos repertórios, que, em muitas circunstâncias, deixam de refletir a sociodiversidade presente na sala de aula, a urgência de discutir assuntos caros à formação de indivíduos, a beleza e singularidade da cultura popular, a pluralidade de linguagens, temáticas, conteúdos, recursos estéticos e procedimentos criativos cuja carência pode ser suprida ao expandirmos nossos referenciais?

Se pararmos para refletir sobre alguns padrões da colonialidade, veremos que se encontram, igual e facilmente, alojados em nossas práticas pedagógicas. Considerando que a colonialidade opera sob uma lógica binária, classificando o que é válido e legítimo, e o que

não é, tal dinâmica não poderia deixar de ser verificada na esfera das artes. Ao importar as tradições e movimentos artísticos europeus e norte-americanos, a cena teatral brasileira reproduziu, por muito tempo, os moldes do fazer teatral característicos daquela cultura, criando um parâmetro no qual a sociedade baseou-se e baseia-se para determinar até que ponto uma manifestação cênica pode ser considerada teatral e a partir de qual ponto ela deixa de sê-la.

Portanto, o simples entendimento da arte teatral como uma arte que manifesta-se, unicamente, por meio da encenação de um texto dramático, com personagens, acontecimentos e espaços bem delineados, a ser apresentada a um público em um auditório construído segundo os moldes do palco italiano, representa uma visão colonizada sobre o fazer teatral. Acreditar que assim é o “teatro verdadeiro” ou a maneira certa de se fazer teatro revela uma perspectiva não apenas colonizada, como também equivocada, pois reitera os fundamentos que alicerçam a colonialidade do saber, responsável por atribuir caráter oficial a determinadas epistemologias, relegando tantas outras a papéis insignificantes ou irrelevantes. Apesar de termos superado, enquanto classe artística, muitos desses paradigmas, antes inerentes ao fazer, pensar e fruir artísticos, no âmbito das artes cênicas brasileiras, eles seguem determinando a maneira como grande parte de nossa sociedade relaciona-se com o campo da criação e apreciação artística. Assim, o que se verifica nos currículos de disciplinas de artes e processos criativos desenvolvidos por muitas escolas e educadores é, justamente, a reprodução exaustiva de uma única maneira de se fazer teatro, tendo como referência um repertório dramático que, quando não representa a visão de mundo da cultura ocidental e eurocêntrica, representa as subjetividades, os dilemas e a vida dos indivíduos que nela se reconhecem.

É indiscutível que os cânones teatrais têm sua importância para a história das artes cênicas de modo geral, mas ainda mais importante é promover processos de arte-educação que desloque nossos pressupostos sobre sua história, compreendendo que não há uma história oficial que organiza, em ordem cronológica, o desenvolvimento do fazer cênico ao redor do mundo, pois tal narrativa exclui manifestações cênicas de enorme relevância para povos cujos sistemas artísticos não figuram como legítimos segundo uma visão de mundo colonizada. Assim como as culturas, as histórias por trás do surgimento e desenvolvimento de seus sistemas são plurais. Por que, então, nos limitaríamos a ensinar as artes da cena referenciando-nos nas tradições de uma única cultura?

Confrontados por esse questionamento, devemos, como arte-educadores, estar sempre atentos para não alimentar a reprodução incansável de uma só maneira de se fazer teatro, aquela consagrada pela tradição teatral ocidental, representativa do drama realista, que já sofreu inúmeras transmutações, inclusive, visto que as cenas teatrais brasileira e estrangeira já adentraram na esfera da experimentação estética, estilística, dramatúrgica e de linguagem há bastante tempo, resignificando, portanto, as nossas noções de teatralidade. Então, orientando-nos por essa tendência, podemos concluir que é preciso ir mais além, também, na sala de aula. Faz-se necessário trabalhar, a fundo, teatralidades alternativas e contemporâneas, buscando educar o olhar dos estudantes, desde cedo, a identificar diferentes manifestações cênicas como manifestações verdadeiramente teatrais, ainda que não apresentem, de maneira parcial ou total, elementos que remetam-nos ao senso comum sobre o que é e o que não é “teatro.”

Dessa forma, faço forte apologia à resignificação da palavra “teatro” na escola: por que não artes cênicas, ou mesmo, artes da cena? Assim, expandimos ainda mais nossos horizontes, pois abrimos espaço para acolher, em nossos processos criativos, outros tipos de artes, como a dança, o circo, a performance e o audiovisual, que, como o teatro, desenvolvem-se em formatos cênicos. Se a cena artística contemporânea é caracterizada, em grande parte, pelo hibridismo de linguagens, por que não podemos vislumbrar e elaborar estratégias pedagógicas e abordagens metodológicas que propiciem vivências criativas híbridas e transdisciplinares?

Ao reformular nossas práticas pedagógicas em função desse questionamento, a diversificação dos repertórios converte-se em uma palavra de ordem, pois será por meio da diversificação que romperemos com o postulado de que há sempre uma única maneira de se fazer, criar, aprender e fruir algo. À medida que diversificamos os procedimentos criativos de nossas metodologias de ensino, abrimos um precedente para acolher, inclusive, novos recortes temáticos, e isso representa um passo que já temos condições de dar em direção à adoção de uma pedagogia decolonial como princípio orientador das práticas que empreendemos como arte-educadores.

Outro importante passo a ser dado em direção à adoção de uma pedagogia decolonial no âmbito do ensino das artes cênicas na escola é representado pela inserção de práticas e dinâmicas de fruição teatral. Considerando que a arte-educação é encarada, em muitas instituições de ensino, ora como uma ferramenta complementar a outras disciplinas, ora como

meio de se trabalhar questões ligadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a fruição teatral pode contribuir para uma ressignificação da importância que a arte-educação ocupa não apenas no contexto escolar, mas também na vida indivíduos implicados no processo de ensino e aprendizagem. Práticas de fruição e mediação teatral constituem-se, ao meu ver, como práticas pedagógicas decoloniais à medida que localizam as artes da cenas como áreas do conhecimento representadas por sistemas e linguagens próprios e, mais ainda, contribuem para a educação do estudante enquanto espectador, formação de extrema importância se considerarmos que a contemporaneidade propiciou-nos vivências e recursos que colocam-nos nesta condição a todo momento. Somos espectadores, isso é fato. Os meios de comunicação e nossas relações com a tecnologia recordam-nos, constantemente, que ocupamos essa função.

Nesse contexto, a educação do olhar pode orientar-nos a exercitar nossa capacidade de leitura crítica não apenas daquilo que fruimos, como também do mundo, já que toda obra artística e/ou produto da indústria do entretenimento representa uma maneira de ler a realidade e reagir a ela. A mediação teatral pode, então, constituir-se como ponte entre obra e espectador, oferecendo pistas para uma aproximação mais íntima e abrindo possibilidades de diálogos mais complexos entre ambos.

O proporcionamento de vivências de fruição teatral no âmbito da educação formal também é decolonial à medida que garante o acesso de estudantes, independentemente de sua posição social, a obras e manifestações artísticas que eles não acessariam senão por intermédio da instituição escolar. Ao unir uma abordagem de ensino das artes cênicas que permita uma apropriação e ressignificação de seus códigos e linguagens por parte dos estudantes a experiências de fruição artística precedidos ou seguidos dinâmicas de mediação, nos encontramos diante da possibilidade de oferecer-lhes chaves de leitura por meio das quais eles sintam-se não só convidados, como igualmente capazes de dialogar com obras de maneira crítica e complexa, incentivando-lhes a cruzar as fronteiras da fabricação de meros julgamentos de valor como respostas às experiências de fruição, traduzidas, constantemente, em falas como “gosto”, “não gosto”, “é bonito, ou “é feio”. Além disso, a mediação abre brechas para a realização de debates entre os estudantes e as pessoas envolvidas nas atividades em questão.

A importância disso está no fato de que, como bem aponta María Villa⁶, tal vivência “situa o acontecimento artístico no encontro, descentrando-o do objeto - e da lógica de um sentido a priori e prê-t-a-porter que se consome ou recebe passivamente, devido ao monólogo do especialista”. Ainda segundo Villa, ao contrário do monólogo, o diálogo aposta em “impelir os participantes a atos de expressão/criação que, facilitados pelo mediador, reconduzam ou assumam a liderança da experiência num momento dado e, portanto, que *construam* uma narrativa e uma vivência autônomas.” (VILLA *apud* CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 119-120). Tais vivências autônomas, por consequência, se convertem em experiências significativas de aprendizagem, encorajando o estudante a transicionar da posição de espectador passivo a espectador ativo, que relaciona-se verdadeiramente com o que vê, permitindo-se afetar para significar aquela experiência à sua maneira quando amparado pelos recursos de fruição que lhe foram oferecidos. Ao referir-se a essas experiências significativas, Villa sintetiza, de maneira precisa, seu papel na formação dos sujeitos como espectadores:

Está claro que o que chamamos *experiências significativas* ao tipo de vivência da arte em que acedemos a um olhar de profundidade, em que ocorre uma ressonância, mas também um empoderamento do espectador como *especta-ator*. Trata-se de experiências que nos exigem tomar parte, e não apenas contemplar de longe; que levam a sério o observador ao lhe entregar ao mesmo tempo um desafio criativo, interativo e intelectual. (VILLA *apud* CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 121)

Dito isso, acredito que a mediação teatral, como eixo constituinte de abordagens mais amplas de ensino em arte-educação, exerce um papel fundamental em nosso entendimento sobre a relação processo/produto. Encarando o momento de apreciação da obra como estágio do processo criativo empreendido por um ou mais artistas, compreendemos que ela se completa no contato com o público e nunca está inteiramente pronta, uma vez que está sujeita à livre interpretação e ressignificação por parte daqueles que a apreciam, permitindo deslocarmo-nos da ótica capitalista neoliberal que vicia-nos em uma lógica de forte apelo à produtividade. Assim, rompe-se com a ideia de que devemos almejar, sempre, um produto acabado como resultado de um processo, e de que aquele possui maior valia do que este.

Assim, mais uma vez, a arte-educação e o Teatro-Educação constituem-se como frentes da pedagogia decolonial à medida que questionam a primazia do produto e subvertem

⁶ María Villa é mestra em Filosofia com ênfase em política e ética multicultural pela Universidade Nacional da Colômbia. Atualmente, coordena a revista de artes visuais ERRATA#16, para a prefeitura de Bogotá. É autora do artigo intitulado *Uma ponte não é uma ponte até que alguém a atravesse. Reflexões sobre a arte contemporânea e diálogos significativos*, encontrado na obra *Agite antes de usar*, de organização de Miguel A. López e Renata Cervetto.

a importância dos processos para experiências de apropriação, leitura e ressignificação do mundo, confrontando, portanto, a colonialidade do poder. Nesse sentido, tal inversão representa um questionamento da lógica da produtividade capitalista, que opera em favor da acumulação de riqueza de alguns poucos às custas da qualidade de vida, dignidade e bem-estar de tantos outros, subjugados a aqueles que chegaram ao poder com a ajuda de mecanismos que garantem-lhes uma série de privilégios.

Por fim, acrescento, ainda, que o ensino das artes cênicas na escola pode fazer-se, mais uma vez, decolonial ao enfrentar mecanismos de opressão social derivados das colonialidades do ser e do saber. Por tratar-se de uma arte inerentemente coletiva, a arte cênica subverte um conjunto de valores consagrados por nosso sistema sociocultural. Quando promovemos processos de criação verdadeiramente coletivos, questionamos a exacerbada importância que foi atribuída ao protagonismo, à competitividade, a necessidade de sermos os primeiros a alcançar as linhas de chegada das maratonas a que estamos constantemente condicionados. O fazer teatral, ou melhor, cênico, pode contribuir para o entendimento de que nossas escolhas, ações, palavras e atitudes impactam diretamente o outro, de que vivemos em coro e de que chegar junto é infinitamente mais significativo do que chegar primeiro.

Se projetarmos-nos para fora de nossa individualidade, percebemo-nos como corpo coletivo e, assim, podemos elevar as sabedorias e subjetividades de todos a um patamar de igualdade, o que representa um ato de inversão das lógicas de exclusão que dão força à colonialidade do saber. Por último, mas não menos importante, ao atribuímos igual importância a essas sabedorias e subjetividades, abrimos nossas ágoras a um diálogo democrático para que a voz de cada pessoa ecoe e seja ouvida, confrontando os mecanismos de reiteração da colonialidade do ser à medida que esse mesmo diálogo, como catalisador do encontro entre indivíduos para a pronúncia do mundo, cumpre sua função fundamental: “a humanização dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem” (FREIRE, 2019, p. 185).

3 CONVIDAR OS XAPIRIS A DANÇAR

3.1 CAMINO EDUCATION: UMA METODOLOGIA DISRUPTIVA?

Como menciono na introdução do presente trabalho, o cargo que ocupo, desde que cheguei à Camino Education foi o grande disparador dessa pesquisa. Porém, antes de partirmos à análise dos materiais que desenvolvi junto à empresa, julgo pertinente apresentar informações que abarquem em que contexto ela surge e atua.

Fundada no ano de 2019, a Camino Education é um grupo educacional que integra educadores, estudantes, pais e gestores em torno de um propósito comum: enriquecer processos de aprendizagem. Reconhecendo algumas lacunas de sistemas de ensino de grandes instituições educacionais, os quatro sócios fundadores da Camino, antes funcionários de um conhecido grupo de gestão de escolas de educação básica, uniram-se para idealizar a criação de uma metodologia alternativa às da educação tradicional, presentes na maioria das instituições de ensino brasileiras.

Percebendo as diferenças entre o momento histórico que vivemos atualmente e a realidade vivida por grande parte das pessoas até a irrupção de tecnologias que são inerentes aos nossos cotidianos, os educadores à frente da Camino Education apontam esse mesmo processo de desenvolvimento tecnológico como um fator determinante para a descentralização do poder da escola como única instituição propagadora de conhecimento. Como bem sabemos, a internet proporcionou-nos, em certa medida, a democratização do acesso à informação (que não é sinônimo de conhecimento, devo ressaltar) e a uma infinita variedade de conteúdos, que podem ser conferidos ao toque de um dedo. É fato, portanto, que vivemos em meio a uma sociedade extremamente conectada, que dispõe, mais do que nunca, de oportunidades de aprendizagem em contextos informais, possibilitados, principalmente, pelos meios de comunicação em massa e recursos facilmente acessíveis em redes sociais, sites, canais, plataformas, etc.

Se olharmos para o contexto histórico em que as informações, os conhecimentos e conteúdos não encontravam-se tão acessíveis e disponíveis como hoje, podemos perceber, fácil e rapidamente, que tal cenário impactou a concepção e manutenção dos modelos educacionais nele surgidos. Buscando suprir a necessidade de educar os indivíduos e sendo

reconhecida como instituição responsável pela transmissão de conhecimento, à escola foi incumbida a missão de reproduzir práticas pedagógicas que garantissem a assimilação dos conteúdos ensinados em sala de aula. Até o século XX, tal modelo foi sustentado em virtude da ausência de uma gama mais ampla de recursos que possibilitassem o acesso de grande parte das pessoas a conteúdos que hoje encontram-se disponíveis fora da escola, o que não significa, necessariamente, que estou atribuindo a esses mesmos conteúdos um selo de legitimidade e veracidade inquestionáveis. Pelo contrário, sabemos que a internet, hoje, constitui-se como um meio de difusão de notícias e informações falsas. Porém, não adentraremos tal discussão de maneira detalhada porque o que desejo ressaltar, aqui, é a facilidade com a qual se compartilha conhecimento atualmente, e tal fato, indubitavelmente, é responsável pelo surgimento de variadas demandas educacionais.

Constantemente bombardeados por estímulos oriundos de recursos tecnológicos, as gerações mais novas de estudantes encontram inúmeras dificuldades ao tentar engajar-se com as aulas majoritariamente expositivas inerentes aos sistemas de educação da maior parte das escolas. Além disso, as perspectivas da vida em sociedade em meio a um contexto histórico tão complexo denotam a crucial necessidade de preparar os indivíduos para vivenciar uma série de situações e relações que requererão sólida estrutura emocional, psicológica e ética de sua parte. Ciente de ambas as observações, aos idealizadores da Camino torna-se evidente a relevância de uma metodologia educacional atenta à importância de se conceber ambientes de aprendizagem que prepare estudantes para atividades de alta complexidade, mobilizando habilidades ligadas à sua capacidade criativa, à sua capacidade de pensar criticamente e desenvolver competências socioemocionais a fim de travar relações mais conscientes com o mundo em que vivem e com as pessoas que nele estão, e, inevitavelmente, impactam nossos modos de viver, agir e pensar.

Não se trata, portanto, de questionar, de maneira simplória, a importância do conteúdo à frente de processos de aprendizagem na escola. Não se trata de relegá-lo a um papel de menor significância e criar lacunas a partir dessa equivocada visão. Trata-se, sobretudo, de preencher lacunas que foram negligenciadas ao longo de séculos em nome de uma tradição educacional alicerçada sobre a primazia exclusiva do conteúdo e da necessidade de se abordá-lo a qualquer custo, mesmo que isso significasse que uma parcela

significativa de estudantes não conseguiriam relacionar-se de maneira profunda com os conhecimentos mobilizados em sala de aula.

Entendendo que, em diversas ocasiões, os sistemas de ensino mais tradicionais proporcionam ao estudante um contato muitas vezes superficial com o conhecimento, a Camino nota que, em resposta a esse cenário, ele passa a nutrir uma postura de passividade frente a seus próprios processos de aprendizagem. Diante disso, o grupo educacional em questão escolhe propor, como eixo central de seu projeto pedagógico, a criação de uma metodologia alicerçada sobre processos de aprendizagem ativa, enfatizando o protagonismo do estudante no ambiente escolar e, com isso, proporcionando-lhe experiências que o envolva ativamente no processo de aprendizagem. Com isso, almeja-se a elaboração minuciosa de práticas pedagógicas que lhe possibilite relacionar-se com os conteúdos mobilizados em sala de aula, incentivando-o a engajar-se em atividades e dinâmicas significativas e proporcionando momentos de reflexão sobre o que é feito, dito, aprendido e vivenciado, não apenas no ambiente escolar, como, também, fora dele.

Buscando abrir as portas da escola para conectá-la à realidade dos estudantes, a Camino os engaja ativamente em processos de aprendizagem ao promover a identificação de aspectos do cotidiano em seus objetos de estudo. Para isso, o grupo educacional desenvolveu um currículo que dispõe-se a promover uma educação não estritamente por conteúdos previamente delimitados, mas sim por habilidades e competências, sem que os itens de currículo, entretanto, traduzam expectativas relativas a comportamento, evitando, assim, que a avaliação de desenvolvimento do estudante seja pautada na mera observação de uma manifestação comportamental.

Faço tal ressalva porque julgo relevante destacar que os componentes curriculares que alicerçam a metodologia concebida pela Camino buscam afastar-se de uma visão behaviorista sobre a educação, como fazem algumas instituições de ensino ao adotar currículos por habilidades. Ao fazê-lo, elas incorrem no risco de confundi-las com padrões de comportamento, promovendo, conseqüentemente, processos de avaliação de desenvolvimento pautados na verificação ou não de uma manifestação comportamental, prática que, ao meu ver, reforça procedimentos tradicionais de avaliação que prestam-se muito mais ao condicionamento do indivíduo do que ao desenvolvimento de habilidades que

fomentem ora a validação, ora o questionamento, ora a desconstrução desses padrões comportamentais.

Segundo a premissa defendida pela Camino, ao invés de estabelecer um comportamento como parâmetro avaliativo, como, por exemplo, o fato de o estudante interromper seus colegas em seus momentos de fala, o currículo por habilidades e competências do grupo contempla, dentre seus inúmeros itens, a habilidade de “respeitar os colegas durante seus momentos de fala em situações de interação”. Sabendo que os processos de avaliação de desenvolvimento alicerçam-se sobre tais itens curriculares, a adaptação de dinâmicas e atividades propostas em sala torna-se mais palpável, pois, assim, elas podem ser conservadas ou reformuladas a partir da observação da qualidade com que uma habilidade específica é mobilizada. Logo, por meio da avaliação de desenvolvimento, o processo de planejamento e estruturação das aulas é ressignificado, uma vez que as conclusões atingidas pelo educador ao avaliar seus estudantes oferecem pistas sobre quais procedimentos de ensino são mais ou menos eficientes durante a realização de dinâmicas e atividades elaboradas com o intuito de mobilizar determinadas habilidades.

De acordo com o projeto pedagógico concebido pela Camino, à medida que se implementa um currículo por habilidades, estimula-se, paralelamente, o desenvolvimento de competências socioemocionais e psicomotoras daqueles que encontram-se implicados em situações de aprendizagem. Buscando legitimar-se como uma instituição de ensino que prepara sujeitos para o futuro, promover, intencionalmente, experiências que não se restrinjam ao desenvolvimento da inteligência cognitiva dos estudantes configura-se como uma premissa essencial. Trata-se de proporcionar a eles um ambiente escolar que os encoraje a “conhecer as próprias emoções, conseguir modulá-las, saber se relacionar com respeito e empatia, trabalhar em grupo e tomar decisões responsáveis”⁷, ou seja, habilidades que, levando em consideração a intensidade e velocidade das transformações vividas no contexto atual, constituem-se como aprendizados infinitamente caros a qualquer indivíduo inserido em um meio social.

⁷ Por que é importante saber resolver problemas com habilidades socioemocionais? **Camino Education**, 2020. Disponível em: <https://caminoeducation.com/2020/09/30/habilidades-socioemocionais-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

A importância de tornar a escola um espaço de acolhimento de vivências que catalisem processos de autoconhecimento justifica-se pelo fato de que tal formação, ao impactar, positivamente, a maneira como as pessoas se relacionam consigo, com os demais e com o mundo em que vive, impacta, também, suas vidas acadêmica, profissional e social. Além disso, trabalhar competências socioemocionais nas escolas contribui, inegavelmente, para a quebra de estigmas que, muitas vezes, deixam de ser discutidos e problematizados nas instituições escolares. Aprender a reconhecer nossas próprias emoções nos ensina a acolhê-las, independentemente de como sejam interpretadas socialmente. Quando olhamos para elas dessa maneira, entendemos que, indiscutivelmente melhor do que repreender um estudante por sentir raiva, tristeza ou qualquer emoção considerada negativa, o incentivo ao diálogo permite-lhe refletir sobre ela, mapear suas motivações e buscar soluções que possam, a curto ou longo prazo, amenizá-las ou dissolvê-las.

Como sabemos, o processo de aprendizagem ampara-se em uma série de fatores para realizar percursos bem-sucedidos. A disponibilidade emocional dos estudantes para aprender é um deles. Quando nos lembramos que cada pessoa que entra em sala de aula traz consigo sentimentos, preocupações, estímulos e pensamentos originados fora dela, entendemos que a apropriação dos conteúdos ensinados não depende estritamente de sua vontade de aprender, essencialmente porque, em muitos casos, questões relacionadas à sua vida pessoal pode dificultar sua qualidade de presença em sala. É fato que a ansiedade sentida por grande parte dos indivíduos que habita o mundo em que vivemos hoje constitui-se como uma das maiores barreiras em meio às nossas tentativas - ou falta delas - de tornarmo-nos mais presentes. Por esse motivo, promover o desenvolvimento de competências socioemocionais pode evidenciar a indissociabilidade entre corpo e mente ao mostrar, na prática, que o aprendizado não pode se resumir a um mero exercício mental, pois, ao entrarmos na sala de aula, estamos presentes integralmente.

Logo, podemos inferir que toda e qualquer interação impacta nossa capacidade de raciocinar e aprender, seja ela uma interação vivida coletiva ou individualmente. Como estamos falando de um currículo que implode a necessidade de se trabalhar conteúdos para acolher, também, recursos e procedimentos que nos permitam desenvolver habilidades e competências socioemocionais, estamos falando, necessariamente, de uma pedagogia disruptiva, posto que expande-se para além dos territórios do desenvolvimento cognitivo,

como fazem os sistemas mais tradicionais de ensino de grandes instituições escolares, buscando dar conta de organizar experiências de aprendizado que reflitam a complexidade do mundo externo e evitando olhares simplistas para os conhecimentos, conteúdos e temas compartilhados em sala de aula. Ao fomentar o entendimento de que nossas emoções e pensamentos nos acompanham a todo momento e impactam nossas experiências na escola, nos propomos a lidar com eles para criar vivências de aprendizado cada vez mais engajantes e significativas; ao promover dinâmicas grupais de trabalho e elaboração cognitiva, mediando as atividades e debates entre os estudantes, evidenciamos como as interações influenciam o que fazemos, como pensamos e o que criamos coletivamente. Por fim, compreender como esses fatores influenciam nossa qualidade de presença em sala de aula permite-nos concluir que, ao lançar um olhar atento ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, podemos potencializar e enriquecer experiências de aprendizado, pois quando fazemo-nos conscientes dos fatores que influenciam nossa disponibilidade para aprender e interagir, nos tornamos ainda mais presentes e, portanto, capazes de reagir a eles.

Dito isso, é evidente que o empreendimento de uma pedagogia crítica pede, sobretudo, que tornemos a sala de aula permeável ao mundo externo. Na Camino, buscamos viabilizar tal abertura por meio do currículo, que, ao longo de sua concepção, foi estruturado a partir de uma matriz feita em parceria com a Universidade de Columbia, instituição de ensino superior localizada em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Tal matriz curricular é composta por três domínios. Dois deles, como já sabemos, são os domínios relativos ao pensamento, constituído por competências como a capacidade de realizar análises críticas, comunicar-se e praticar a criatividade; e o domínio relativo às interações, constituído pelas competências socioemocionais, como a capacidade de nutrir empatia, relacionamentos interpessoais e sociais, processos de autoconhecimento e posturas de autocuidado, liderança e autogerenciamento. O terceiro deles é relativo ao movimento, que possui como competências a motricidade fina e global. Juntos, esses três domínios encontram-se expressos nos currículos de todas as disciplinas do Currículo Linear Camino.

Buscando promover experiências de aprendizagem que os integrassem, a Camino, a partir de estudos ligados à área da Ciência da Aprendizagem, passou a desenvolver as Expedições, projetos educacionais que integram aulas expositivas tradicionais e

metodologias ativas. Disponibilizadas na CLOE, a plataforma digital de Aprendizagem Ativa do grupo, as Expedições constituem o eixo central da metodologia de ensino Camino. Tais projetos são planejados e estruturados por educandos especialistas do time de autoria, que decidem sua duração, podendo contar com 8, 12 ou 16 aulas, e sistematizam as habilidades e os conteúdos a serem mobilizados a cada encontro. Assim, as Expedições funcionam como uma espécie de material didático, mas extrapolam suas fronteiras, uma vez que atuam ampliando os repertórios dos professores, munindo-lhes não apenas dos conteúdos a serem abordados, como também de atividades, dinâmicas, avaliações e procedimentos por meio dos quais esses conteúdos e as habilidades previstas pelo projeto poderão ser mobilizados.

Para convidar o estudante a imergir no projeto, sua realização é fundamentada por meio de uma tríade, uma espécie de tripé responsável por instigá-lo a engajar-se no processo de aprendizagem. Tal tríade é composta por um “Problema do Mundo Real”, um dado concreto que faça parte da realidade do estudante e represente algo a ser resolvido, uma “Questão Norteadora”, uma pergunta cujo intuito é desafiá-los a reagir ao problema, e uma “Conquista”, ou seja, algo que eles deverão produzir em resposta à problemática apresentada. Julgo importante ressaltar, aqui, que a Conquista é algo pré-definido pelo autor.

Ao questionar o fundamento por trás disso em uma conversa com Juliana Ferrari, gerente de desenvolvimento educacional do grupo, ela respondeu-me que, observando instituições de ensino que trabalham com metodologias ativas por meio de projetos, o núcleo responsável por pensar a metodologia empreendida pela Camino se deu conta de que, ao apresentar um problema característico do mundo real ao estudante sem propor a ele uma maneira de solucioná-lo, sua ansiedade crescia significativamente, já que, diante da necessidade de reagir a esse problema, ele sentia-se, em muitas ocasiões, responsável por resolvê-los de maneira definitiva, integralmente. Logo, a razão por trás da proposição de uma conquista pré-estabelecida deve-se à importância de mostrar-lhe que, se ele não pode resolver um problema do mundo real por inteiro, ele pode, ao menos, contribuir para sua solução. Por trás da Conquista, está também a necessidade de evidenciar a importância do coletivo em processos de reflexão e resolução de problemas. Se não podemos resolvê-los por completo, podemos nos tornar responsáveis pela resolução de parte dele e, ainda assim, nunca o fazemos sozinhos, mas sempre acompanhados de outras pessoas, o que acaba por

fortalecer o senso de coletividade e pertencimento dos estudantes, uma vez que todos se encontram implicados na conquista de um objetivo comum.

Dito isso, parto agora à contextualização do trabalho que realizava ao chegar na Camino, o grande responsável por desencadear a presente pesquisa. Ao longo de quase todo o ano de 2020, meu trabalho na Camino consistia, fundamentalmente, em desenvolver as Expedições de artes junto a Denise Schnyder, educadora licenciada em Artes Cênicas também pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Em parceria, sistematizamos projetos que contemplam estudantes de todo o ensino fundamental, articulando uma ou mais linguagens artísticas e seus conteúdos referenciais em processos criativos pré-estruturados a serem conduzidos por arte-educadores em sala de aula. Um dos mais emblemáticos diferenciais do modelo educacional em questão está, em minha opinião, no material do estudante, que apesar de ter sofrido diversas reformulações desde seu surgimento, segue cumprindo o mesmo propósito: constitui-se como uma espécie de livro didático às avessas. Buscando incentivar uma postura ativa por parte do estudante, aborda conteúdos ligados aos objetos de estudo e pesquisa sem elaborá-los de modo expositivo, mas de maneira dialógica, interpelando-o em vários momentos em meio à tentativa de centralizá-lo no processo de aprendizagem, tornando-o sujeito ativo em sua construção. Articulando o convite à ação a conteúdos específicos de cada linguagem artística e a habilidades a serem mobilizadas, busca-se, por meio das Expedições, propor vivências que possibilitem o estudante a apropriar-se da experiência artística como prática social; a desenvolver autonomia sobre essas diversas linguagens, tornando-se apto a fruí-las, reproduzi-las e reformulá-las fora do âmbito escolar a partir dos conhecimentos e experiências adquiridos; e a elaborar um discurso crítico sobre o mundo, uma vez que elas - as Expedições - visam oferecer-lhe experiências criativas em um ambiente onde a colaboração, o diálogo, o compartilhamento de ideias, a liberdade criativa e o questionamento são sempre bem-vindos.

Para além da preocupação com a mobilização de competências socioemocionais, portanto, o Currículo Linear Camino atenta-se, também, à mobilização de habilidades caras a um processo de aprendizagem, apropriação e ressignificação da linguagem cênica, aqui compreendida como área do conhecimento. Faço essa ressalva porque, considerando que muitas instituições de ensino a incorporam como um conhecimento acessório, conferir às artes cênicas o status de disciplina curricular pode representar, também, um ato decolonial,

especialmente se desejamos defender a Arte-Educação e o Teatro-Educação como verdadeiros alicerces de processos de desenvolvimento cognitivo e formação de senso crítico e estético. Sabemos, afinal, que as artes assumem um papel fundamental na construção da leitura que cada indivíduo realiza sobre o mundo em que vive, reformulando e/ou reafirmando suas maneiras de relacionar-se com ele e aqueles com quem convive.

Tal papel assume importância ainda mais evidente se considerarmos que, nesse mesmo mundo, os efeitos da cultura de massas e das convenções histórica e socialmente estabelecidas despontam elementos inarredáveis do cotidiano, forja-se a reafirmação de imaginários traduzidos por um pensamento ainda colonial. De onde vêm as referências artístico-culturais de nossos estudantes? Que filmes veem? Que peças assistem? Qual é o seu repertório musical? O que leem? De quais conteúdos usufruem na internet? De quantos recursos dispõem para ter acesso a quaisquer manifestações artísticas? Se considerarmos que a indústria cultural financia tipos de obra e artistas de alto alcance que proporcionam-lhe rápido retorno financeiro, podemos concluir que os discursos perpetuados por essas obras e artistas são o que compõem significativa parcela dos repertórios culturais das pessoas, e as crianças e jovens, obviamente, não estão imunes a isso. Como sabemos, muitas vezes, esses discursos são suplantados por imaginários que remontam a uma mentalidade colonial, refletindo estereótipos e estigmas que revelam como os preconceitos de raça, gênero, classe, sexualidade, etc, são perpetuados socialmente.

Devo ressaltar, antes de continuar minha análise, que, ao trazer essa discussão para a pesquisa, não pretendo centralizar o presente trabalho em torno de um conjunto de críticas à cultura de massas, mesmo porque acredito que, à medida que os desdobramentos de nossa herança colonial são cada vez mais escancarados, mais suas práticas são questionadas e, portanto, mais espaço se abre para que artistas cujos trabalhos alimentam-se de um pensamento decolonial componham o rol de personalidades influentes no âmbito da cultura de massas, evidenciando a importância da representatividade e fazendo incursões em espaços onde, antes, a maior parte das oportunidades era ofertada exclusivamente a pessoas brancas ou quaisquer pessoas cujas obras fossem esvaziadas de um discurso político e/ou social.

Faço tal ressalva, portanto, para evidenciar a importância da Arte-Educação e do Teatro-Educação em processos de ampliação de referências artístico-culturais de indivíduos que, sem essa vivência, continuam sujeitos, exclusivamente, a fruir aquilo e aqueles que a

indústria cultural, por meio de seus eficientes mecanismos de distribuição e comercialização da arte, seleciona. Daí a urgência de se implementar o ensino das artes da cena na escola encarando-as como área do conhecimento providas de conteúdos e habilidades inerentes a elas, capazes de articular, portanto, “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos” que “envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018), como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, reafirmamos um compromisso político intrínseco ao fazer, pensar e fruir artísticos, uma vez que, para além de incentivar a manifestação de nossa sensibilidade, nossas emoções e subjetividades, a arte-educação promove, simultaneamente, a complexificação de nossas maneiras de interagir com o mundo, atribuindo-lhes criticidade ao colocar-nos em contato com saberes e fenômenos artísticos que não necessariamente reproduzam valores, cânones e tradições da cultura hegemônica, favorecendo, com isso, “o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania; a troca entre culturas e [...] o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2018). Ao alinhar-se à BNCC, o Currículo Linear Camino reconhece que:

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura. (BRASIL, 2018)

Apesar de reconhecer as contribuições da Camino pela formulação de uma metodologia disruptiva, eu não poderia rotulá-la como uma instituição integralmente alicerçada sobre um pensamento decolonial, primeiramente porque, sendo uma empresa privada, ela possui fins lucrativos, aderindo, portanto, a uma macroestrutura de geração de riqueza; em segundo lugar porque, estando sediada em um país extremamente desigual,

deixa de contemplar estudantes provenientes de realidades mais desfavorecidas, por mais que se empenhe em chegar a mais escolas públicas a cada ano; em terceiro lugar porque, fundamentando-se em teóricos majoritariamente norte-americanos e europeus do campo da ciência da aprendizagem para formular seu projeto político-pedagógico, pode reiterar perspectivas construídas à luz da cultura hegemônica, por mais que a Universidade de Colúmbia constitua, hoje, um polo aglutinador de estudos críticos e inovadores no campo da Educação; e em quarto lugar porque a necessidade disponibilizar as Expedições às escolas em tempo recorde pode fazê-la incorrer no risco de tornar-se, ao longo dos anos, um grupo educacional mais propenso a produzir projetos pré-fabricados - espelhando uma lógica de produção característica da economia de mercado - do que a elaborar projetos complexos, criando Expedições que articulem, de maneira crítica, atividades, avaliações, discussões, conteúdos, procedimentos e práticas pedagógicas que instiguem o estudante a imaginar, questionar, agir, criar e implicar-se verdadeiramente em seu processo de construção de conhecimento.

Devo afirmar, no entanto, que eu e Denise nos esforçamos ao máximo para fazer com que o processo de estruturação das Expedições de artes se dessem em circunstâncias mais próximas do segundo princípio de criação, ou seja, da real elaboração dos projetos. Em suma, acredito, ainda, que a metodologia proposta pela Camino seja uma metodologia diferenciada, posto que, diante de tudo o que expus até o presente parágrafo, pude compreender como alguns de seus principais aspectos a possibilitam promover processos de aprendizagem inclinados à superação de questões relativas à crise que temos vivenciado na Educação nas últimas décadas.

Almejando avançar ao próximo trecho da pesquisa, devo relembrar que, diante da responsabilidade evocada pela curadoria dos conteúdos abordados nas Expedições, pensar a produção desse material a partir dos parâmetros estabelecidos pela BNCC e pela pedagogia decolonial tornou-se uma preocupação ainda mais acentuada. Foi assim que, transbordando minhas indagações referentes à decolonialidade para fora do meu trabalho como arte-educadora na Camino, senti-me instigada a pesquisar quais práticas pedagógicas poderiam contribuir para a estruturação de processos criativos pensados a partir de uma perspectiva decolonial sobre o ensino das artes da cena na escola. A partir de tal questionamento, avanço à análise de uma Expedição que concebi junto à Denise.

3.2 EXPEDIÇÕES: COMO PROMOVER PROCESSOS CRIATIVOS ESTRUTURADOS A PARTIR DE UM PENSAMENTO DECOLONIAL?

Considerando que o componente curricular “Arte”, conforme prevê a BNCC, contempla o ensino de quatro diferentes linguagens artísticas na escola, sendo elas as artes visuais, a música, a dança e o teatro, o Currículo Linear Camino é composto por habilidades que visam mobilizar a apropriação e ressignificação de elementos e fundamentos dessas mesmas linguagens ao longo dos processos criativos viabilizados pelas Expedições. Como, entretanto, a presente pesquisa propõe-se a lançar luz sobre estratégias que possam promover a elaboração e aplicação de uma pedagogia decolonial ao ensino das artes da cena na escola, elegi, como objeto de estudo e análise, uma Expedição cuja linguagem estruturante é o teatro.

Nos deteremos, agora, à Expedição “Aventura em ação”, um projeto pré-elaborado para turmas de 5º ano do ensino fundamental com duração prevista de dezesseis semanas, o que equivale, em geral, a um semestre. Definida a duração, partimos à elaboração da tríade orientadora do processo. Na Expedição em questão, levando em consideração a realidade do estudante, que encontra-se, idealmente, na faixa etária dos dez anos, elegemos o seguinte Problema do Mundo Real (PMR): “muitas vezes, a realidade não dá conta das aventuras que gostaríamos de vivenciar e até mesmo os universos presentes no cinema e nos videogames podem deixar a desejar!”, acompanhado pela seguinte Questão Norteadora (QN): “como criar nossos próprios mundos, personagens e missões?”, cuja investigação deverá levar ao “desenvolvimento de jogos de RPG”, Conquista prevista pelo projeto.

Uma vez elaborada a tríade, partimos à seleção de habilidades que desejamos mobilizar ao longo do processo criativo. Para a Expedição em questão, elegemos as seguintes habilidades:

1. Praticar o diálogo respeitoso sobre as experiências vivenciadas gerando bem-estar;
2. Regular a expressão do personagem em cena;
3. Modelar de forma refinada objetos imaginários manipuláveis usando a imaginação;

4. Fazer uso apropriado de sons, entonações e pausas para enriquecer a comunicação em cena;
5. Distribuir o foco de atenção do público entre todos que estão em cena;
6. Usar diferentes materiais controlando seus efeitos expressivos;
7. Regular seus desejos na criação coletiva e individual em artes;
8. Criar personagens a partir de situações cotidianas e extracotidianas. (CLOE, 2020)

Com o intuito de mobilizar o aprendizado de conteúdos relativos às artes da cena, escolhemos trazer, para a sala de aula, os clássicos jogos de interpretação de papéis, ou RPG (Role-Playing Game), como são conhecidos. Ao passar pela experiência de criação inerente a esses jogos, os estudantes aprendem a criar mundos fantásticos, construir personagens complexos e roteirizar aventuras que desdobram-se em novos acontecimentos, graças à imaginação e escolhas feitas coletivamente pelo grupo de jogadores. Agora, devo dizer que optei por retratar a Expedição em questão neste trabalho porque ela proporciona, segundo creio, um processo de criação por meio do qual é possível aprender conceitos, habilidades e conteúdos característicos da linguagem teatral, sedimentando experiências criativas que transitam desde o âmbito da atuação cênica até os âmbitos da cenografia, do figurino e da dramaturgia.

Se considerarmos que o ensino de teatro, na maioria das escolas, é empreendido por meio de projetos de encenação de textos em que os estudantes não têm outra opção senão decorar falas e representar personagens, oferecer vivências teatrais alternativas pode proporcionar-lhes uma leitura mais complexa e, conseqüentemente, completa, sobre o fazer teatral, reafirmando, inclusive, a noção de que as artes da cena são uma área do conhecimento por si só, cujos saberes, técnicas, fundamentos, criações e experimentos são desenvolvidos por uma vasta e diversificada rede de profissionais que dedicam-se ao aprimoramento e estabelecimento dessa linguagem como uma verdadeira ciência, digna, portanto, de valor, investimento, pesquisa e difusão.

Agora, de volta à Expedição, avançamos aos conteúdos referenciais que lhe servem de base para orientar o educador na condução do processo criativo. Como todo projeto, esse também é alicerçado por três principais conceitos. São eles:

1. **Interpretando papéis:** o RPG é muito mais do que um simples jogo para passar o tempo. Ao longo dos anos, tornou-se uma ferramenta poderosa de construção coletiva, capaz de, através da imaginação e da cooperação, impactar de fato o mundo

real. Neste jogo os personagens trabalham coletivamente para enfrentar batalhas complexas, tomando consciência de suas fraquezas e potencialidades e fazendo decisões coerentes com a narrativa e que impactam o coletivo. Ao interpretarmos um personagem nos colocamos frente a frente com nós mesmos e compreendemos que, na sociedade, papéis vão muito além dos nossos desejos pessoais;

2. **Repertório plural:** tradicionalmente, cada povo possui seu próprio imaginário, preservado por indivíduos, construído a cada geração. Quando deixamos que os meios de comunicação reconheçam, valorizem e se apropriem do imaginário coletivo, alienando esse repertório de suas origens, perdemos a chance de construir um repertório próprio, perdemos nossa identidade cultural. O conceito de "repertório" refere-se ao nível de conhecimento de um indivíduo. Isso significa que quando tomamos conhecimento da riqueza do nosso imaginário coletivo, construímos um repertório autêntico e plural que nos permite imaginar além;
3. **Imaginar junto:** o imaginário coletivo é um conjunto de símbolos, conceitos, histórias e memórias que reforçam nosso sentido de pertencimento a um determinado grupo social. O imaginário coletivo é parte do nosso patrimônio imaterial e constitui nossa identidade cultural. Fazem parte do nosso imaginário representações que ultrapassam o mundo real, que podem carregar em suas estruturas conceitos abstratos, valores e pensamentos que fundam uma cultura. Em nossa misteriosa relação com a natureza e com nossa própria existência, imaginar junto é fonte de poder e fortalecimento do indivíduo e da sociedade. (CLOE, 2020)

Ou seja, como princípios orientadores do processo criativo a ser empreendido, temos conceitos intrínsecos à linguagem cênica, como o de “interpretar papéis”, e conceitos caros ao fazer teatral, mas que, simultaneamente, atuam na formação do indivíduo para além de conhecimentos técnicos e específicos de uma disciplina, uma vez que aproximá-lo de ideias como “repertório” e “imaginário coletivo” contribui para uma melhor inserção de sua consciência no mundo à medida que busca deslocar-lhe para fora de sua bolha, alimentando-lhe de novas referências artístico-culturais, expandindo os limites de sua imaginação e desenvolvendo seu senso de coletividade em meio a uma sociedade regida por um sistema político, financeiro e ideológico conhecido por fazer forte apologia ao individualismo e ao protagonismo. Nesse contexto, somos testemunhas de como um projeto educacional pode estruturar-se de modo a promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes como algo indissociável de seu desenvolvimento cognitivo.

Como as Expedições são projetos concebidos por autores especialistas, a CLOE, plataforma digital onde eles se encontram, reúne mais do que um material didático. Acompanhado pelo “Conteúdo do Estudante”, disponibilizado, atualmente, em formato de artigo, está o “Conteúdo Instrucional”, composto por uma sequência de aulas estruturadas a partir de propostas de atividades, dinâmicas, avaliações e debates previamente planejados, com o intuito de orientar o educador na condução do processo criativo, contribuir para sua

formação pedagógica em caráter contínuo e expandir seu repertório, apresentando-lhe procedimentos e práticas alternativas às comumente usadas em instituições que adotam metodologias e sistemas de ensino mais tradicionais.

Avancemos, pois, à observação da estrutura das aulas e dos conteúdos elaborados para a Expedição em questão, já que ambos representam o eixo central em função do qual deve sustentar-se o processo criativo.

A aula 1, conhecida como “aula-convite”, tem como objetivo sensibilizar os estudantes sobre o problema apresentado e os conteúdos a serem mobilizados ao longo da Expedição. Para isso, propomos que o educador, em um primeiro momento, narre, de maneira criativa, o seguinte cenário ficcional: “O mundo está vivendo uma pane elétrica jamais vista! Uma espécie de vírus fatal tomou conta dos equipamentos eletrônicos e os desligou para sempre. Agora, monstros criados em laboratório foram libertados e estão invadindo casas e estabelecimentos para se alimentar dos aparelhos!” (CLOE, 2019). A partir desta brincadeira, orientamos o educador a questionar o que fariamos em um mundo onde os filmes, desenhos, séries e jogos de videogames não mais existissem e, portanto, deixassem de alimentar nossa imaginação com suas narrativas fantásticas. Conforme acompanha o debate, sugerimos que ele apresente os jogos de RPG como meio de se criar mundos, histórias, aventuras e personagens imaginários, propondo que, até o final da Expedição, os estudantes envolvam-se em um processo criativo que culmine no desenvolvimento de jogos de RPG. Como atividade para casa, propomos que os estudantes registrem, em um áudio, o que entendem por RPG, como se tivessem de explicar como o jogo funciona a um colega.

Na segunda aula, orientamos o educador a conduzir uma atividade em que os estudantes, divididos em grupos, compartilhem os mundos fantásticos que conheceram por meio de seus filmes favoritos para que, em seguida, seja introduzido o conceito de “repertório”, descrito, resumidamente, no Conteúdo do Aluno como um conjunto de referências e informações que armazenamos em nossas cabeças e influencia, diretamente, nossa capacidade criativa e imaginativa. A discussão sobre tal conceito propõe-se a questionar a presença de personagens, universos e narrativas tão semelhantes, senão idênticas, em tantas obras, sugerindo que, para diversificarmos a produção artística, seja necessário ampliarmos, igualmente, nossas referências. Para casa, sugerimos que o estudante realize uma atividade de compartilhamento de referências com uma pessoa de sua família, perguntando-lhe sobre um

filme que mais a tenha marcado na infância e refletindo sobre o quão diferente ele é dos que conhecemos atualmente.

Na terceira aula, orientamos o educador a apresentar o conceito de “imaginário coletivo”, convidando os estudantes a conhecer mitos, histórias e lendas oriundas do imaginário coletivo de diferentes culturas com o intuito de expandir-lhes o repertório. Em seguida, a turma deve realizar uma leitura coletiva de um mito xintoísta japonês, que narra a história de três irmãos, filhos dos criadores do mundo, e um conflito entre dois deles, que leva ao desaparecimento do sol e seus desdobramentos. Em um segundo momento, propomos uma atividade de criação de cenas improvisadas que respondam à pergunta “como o mundo foi criado?”, tomando por base a narrativa ouvida. Depois de apresentadas, orientamos o educador a conduzir uma atividade de apreciação das cenas, instigando os estudantes a comentá-las a partir dos disparadores: “o que gosto nessa cena?”, “o que questiono?” e “o que proponho para aprimorá-la?”. Finalizando a aula, é esperado que o educador oriente a turma a realizar mais uma atividade de compartilhamento de referências ao longo da semana. Para isso, é pedido que os estudantes conversem com uma pessoa de sua família, ou uma pessoa próxima, e peçam que conte um mito ou lenda oriunda de sua cidade ou região.

Para começar a quarta aula, propomos que o educador reúna seus estudantes em grupos e oriente-os a compartilhar as lendas e mitos que coletaram fora da escola, refletindo sobre o imaginário coletivo da região onde cresceram seus respectivos contadores. Em um segundo momento, a turma reúne-se novamente para uma atividade de escuta. Juntos, eles conhecem mitos de criação oriundos de diferentes países, um proveniente da cultura Iorubá, outro da cultura germânica e, por fim, outro da cultura hindu. Partindo do princípio de que a ampliação de nossos repertórios nos leva a dar conta da riqueza cultural existente no mundo, orientamos o educador a reunir seus estudantes em grupos novamente para conduzi-los na criação dos mundos em que suas aventuras ocorrerão. Para isso, disponibilizamos uma lista repleta de perguntas que instigam os grupos a refletir sobre o universo que desejam criar, como “de que maneira esse mundo surgiu?”, “quais são as leis que regem esse mundo?”, “como é a flora desse mundo?”, “como é a fauna desse mundo?”, “qual povo habita esse mundo?”, “que tipo de povo é esse?”, “qual é o nome desse mundo?”, “quais os desafios que esse mundo enfrenta?”, “o que é mais precioso nesse mundo?”, “o que é mais perigoso nesse

mundo?”, “esse mundo está localizado no continente ou em uma ilha?”, “existem fronteiras com outros mundos? Quais?”.

Iniciando a quinta aula, orientamos o educador a propor um momento de apresentação dos mundos que começaram a ser criados pelos estudantes na aula anterior. Em seguida, solicitamos que ele, junto da turma, acesse o mapa interativo da Terra Média, universo criado por J. R. R. Tolkien para a franquia de livros O Senhor dos Anéis. Contextualizando os estudantes sobre o mapa, é esperado que o educador os instigue, a partir dessa atividade, a criar seus próprios mapas. Em seguida, propomos, portanto, que ele os reúna, novamente, em seus grupos e oriente-os a elaborar e desenhar os mapas que representarão os universos fantásticos que ganham, aos poucos, forma e vida. Antes de finalizar a aula, solicitamos que o educador proponha, como atividade para casa, que os estudantes comecem a refletir sobre quais criaturas habitam esses universos. Para isso, solicitamos que conversem com uma pessoa de sua família, ou uma pessoa próxima, e os questione sobre personagens de lendas e mitos de seu conhecimento, elegendo um deles para registro, seja por meio de um áudio, um desenho ou um texto.

Para começar a sexta aula, propomos um exercício de imaginação, pedindo que os estudantes fechem os olhos e concentrem-se em uma narrativa contada pelo educador, imaginando o mundo por ele retratado materializando-se instantaneamente. Em um segundo momento, propomos uma atividade de apreciação de obras de artistas plásticas consideradas surrealistas, dentre elas, Remedios Varo, Dorothea Tanning, Leonora Carrington e Kara Walker. Inspirando-se nas criaturas retratadas nessas obras, sugerimos que os estudantes reúnam-se em seus respectivos grupos para compartilhar as referências de personagens coletados ao longo da semana e começar a dar forma às criaturas e povos que habitam os universos fantásticos de seus jogos. Para finalizar a aula, orientamos o educador a apresentar o conceito de “personagem-tipo”, frequentemente presente em peças de teatro e sempre presente em jogos de RPG. Provocando-os a refletir sobre qual personagem eles gostariam de representar nas aventuras que vivenciarão em grupo, listamos, no Conteúdo do Aluno, alguns dos tipos de personagens de RPG. Para casa, pedimos que comecem a criar seus próprios personagens, registrando-os ao longo da semana por meio de desenhos.

Para começar a sétima aula, disponibilizamos o link de acesso a um curta-metragem animado chamado O caminho dos gigantes, que conta uma história sobre como um povo

originário se relaciona com a morte. Em seguida, propomos que o educador reúna a turma em roda para mediar um debate sobre o filme assistido, perguntando-lhes sobre as transformações sofridas pelas principais personagens ao longo da narrativa. Usando, como exemplo, a figura do pajé e dos personagens secundários presentes no filme, orientamos o educador a apresentar a função do “guardião” ou “mestre” e dos NPCs (non-player characters), ou seja, personagens não representados pelos jogadores no RPG. Uma vez escolhidos, os guardiões de cada grupo começam a criar os NPCs enquanto os demais jogadores avançam na construção de seus personagens.

Ao longo de toda a oitava aula, propomos a realização de um laboratório de construção de personagem. Para facilitar sua condução, oferecemos ao educador um guia no qual ele deverá se basear para conduzir cada momento da atividade prática, que tem por objetivo familiarizar os jogadores com seus personagens, descobrindo diferentes aspectos de sua natureza, como sua maneira de andar, sua postura, seu peso, suas manias, suas expressões, semblantes, a maneira como ele se relaciona com os demais, que objetos ele carrega, etc.

Na nona aula, orientamos o educador a iniciar a aula propondo uma leitura coletiva de *A queda do céu*, história oriunda da cultura Yanomami. A aula está organizada de tal maneira que, após conhecerem a história e as problemáticas vivenciadas por esses povos originários, os estudantes possam, posteriormente, reunir-se em seus grupos para refletir sobre como as tensões e conflitos nos impulsionam a agir. Para complexificar o roteiro de seus jogos, solicitamos que o educador os oriente em uma atividade de elaboração dos conflitos que eles gostariam de trazer para os universos fantásticos em criação. Por fim, introduzindo o conceito de paisagem sonora e descrevendo sua importância para o estabelecimento de uma atmosfera no jogo, propomos que os estudantes colem, ao longo da semana, sons e ruídos que possam compor a paisagem sonora de seus mundos, visando tornar o jogo ainda mais interessante e envolvente.

Para iniciar a décima aula, orientamos o educador a propor um momento de apreciação dos sons e ruídos coletados pelos estudantes, aprofundando conceitos relativos à paisagem sonora, sonoplastia e à função de um sonoplasta. Em um segundo momento, solicitando que ele incorpore a figura do Guardiã para contextualizar os estudantes sobre a dinâmica do RPG, exemplificando maneiras de narrar o jogo a partir de situações hipotéticas, como uma em que os aventureiros tenham que entrar em acordo sobre explorar ou não uma

caverna, entre outras. Por fim, pedimos que o educador fale sobre a importância de elaborar missões desafiadoras, incumbindo os Guardiões de criar a primeira missão a ser vivenciada pelos personagens dos jogadores na aula seguinte; e sobre a importância de uma boa caracterização para o estabelecimento da atmosfera do jogo, incumbindo os demais jogadores de criar seus figurinos e maquiagens para vivenciarem seus personagens de maneira real.

As aulas onze, doze e treze seguem a mesma estrutura. É nelas que os estudantes terão, idealmente, a oportunidade de jogar RPG, aventurando-se pelos mundos fantásticos que criaram e tomando decisões de maneira conjunta para conquistar os objetivos do grupo de personagens. Em um primeiro momento, orientamos o professor a relembrar as regras do jogo e os papéis a serem exercidos pelos Guardiões, personagens e pelo grupo como um todo. Feito isso, os Guardiões anunciam as missões que planejaram, lançando os aventureiros ao desafio de cumpri-las. Ao longo da atividade, aconselhamos o educador a observar os grupos e orientar o jogo, garantindo que todos participem das decisões e que a história mantenha sua coerência. Ao final de cada uma dessas aulas, propomos, como atividade para casa, que os estudantes gravem um relato sobre as situações e transformações vividas por seu personagem ao longo das respectivas rodadas.

Na décima quarta aula, pedimos que o educador introduza o conceito de RPG Live Action, ou seja, um RPG experienciado fora do tabuleiro de jogo. Propondo que os estudantes tenham essa vivência antes que a Expedição se acabe, solicitamos que o educador os reúna em seus grupos e os oriente a escolher uma situação vivida por cada um deles em uma das rodadas de seus jogos para encená-las. Uma vez escolhida, orientamos o educador a conduzir uma atividade de ensaio para que os grupos tenham a oportunidade de planejar a sequência de acontecimentos das cenas e como as apresentarão.

Iniciada a décima quinta aula, é chegado o momento de transformar as experiências vivenciadas nos jogos de RPG em ação. Pedindo que o educador relembre-os sobre a importância de encarar essa atividade como um jogo, tornando as cenas ainda mais dinâmicas, interativas e vivas, solicitamos que ele forme uma roda com os estudantes e oriente a apresentação das cenas de cada grupo. Ao final da aula, propomos uma atividade de compartilhamento de experiências. Em grupos mistos, pedimos que eles compartilhem momentos vivenciados e estratégias empreendidas ao longo das rodadas jogadas.

A décima sexta e última aula propõe uma revisão da Expedição como todo. Com a turma reunida em roda, orientamos o educador a mediar uma discussão sobre as experiências vividas e os conceitos aprendidos ao longo dela, traçando paralelos entre o RPG e a arte teatral, ressaltando o quão múltiplos e diversos podem ser os processos de criação artística, uma vez que o engajamento empreendido pelos estudantes para o desenvolvimentos de seus jogos de RPG poderia culminar, igualmente, na criação de uma dramaturgia teatral e sua encenação, sem que, para montar uma peça, eles precisassem selecionar uma dramaturgia já existente e, conseqüentemente, necessitassem dela para mergulhar em personagens e universos ficcionais, uma vez que podem criá-los de maneira coletiva e colaborativa. Por fim, antes de encerrar este momento de metacognição, propomos que o educador os provoque a refletir sobre a importância de não vivermos apenas da imaginação dos outros, considerando que a construção de nossos repertórios deva se dar de maneira consciente e também autônoma, e zelando, portanto, por nossa imaginação e pela legitimação dos imaginários de povos de diferentes culturas.

Acredito que o que se pode concluir, em primeira mão, é que existe um esforço, de minha parte e de Denise, para fazer com que as Expedições de artes, especialmente as que mobilizam conteúdos relativos às artes da cena, proporcionem, aos estudantes, a possibilidade de experienciar processos criativos diferentes daqueles comumente vivenciados em cursos e/ou disciplinas em que o ensino da linguagem cênica encontra-se mais alinhado às tradições e cânones do teatro ocidental e, sobretudo, do realismo dramático. Portanto, intencionando viabilizar processos de aprendizagem que proporcionem, além de uma educação estética, do olhar e da linguagem cênica, o desenvolvimento da capacidade de significar o mundo e relacionar-se com ele de maneira mais crítica e complexa, defendo a concepção de processos de criação artística que não se pautem única e exclusivamente na encenação de textos clássicos da dramaturgia ocidental e na construção de personagens arquetípicos que revelem visões estereotipadas e/ou preconceituosas sobre determinados grupos sociais. Para isso, proponho que não só questionemos, junto aos estudantes, as implicações dessas abordagens criativas quando as usamos, mas que busquemos visibilizar outros tipos de manifestações cênicas, que nos debrucemos sobre outros procedimentos de criação, que nos desafiem a desconstruir pressupostos sobre quais fatores determinam o que é “teatro” e o que não é, que ampliemos nossos repertórios e diversifiquemos conteúdos e referências artísticas que

levamos à sala de aula, que abramos espaço para debates entre os estudantes, que nos dediquemos à leitura aprofundada da cena e dos momentos experienciados em sua criação, que nos esforcemos para fomentar o desejo de fruir as artes da cena, que não limitemos a criação ao campo da interpretação teatral, que proporcionemos a construção de um pensamento cênico por meio de vivências criativas que originem-se do contato com arte da dramaturgia, da direção, da indumentária, da cenografia, da iluminação e - por quê não - das poéticas da dança, da música, das artes plásticas e audiovisuais, que ampliemos a dimensão coletiva dos processos criativos e que, por meio deles, estejamos sempre em diálogo com o mundo que nos cerca e que, obviamente, não deixa de existir da porta da escola para dentro.

Os exemplos citados representam formas de intervir nos currículos que modelam nossas práticas pedagógicas como arte-educadores de instituições de ensino formal para questionar e reformular os modelos educacionais que nos levam a reproduzir, incansavelmente, uma única maneira de se conceber processos de criação teatral - ou cênica - em sala de aula. Se essa maneira espelha, majoritária ou exclusivamente, uma visão ocidental e eurocentrada sobre o fazer teatral, podemos incorrer no risco de sustentar vivências criativas alicerçadas em nossa herança colonial e tudo o que ela produz socialmente. Trata-se, portanto, de conscientizarmo-nos sobre nossos vícios e automatismos para desconstruí-los. O ato de questionar nossas práticas, nossos dogmas, nossos repertórios pode significar um passo à frente na caminhada pelo encontro com uma pedagogia decolonial. Esse é, fundamentalmente, o movimento que venho buscando realizar na Camino.

Por meio da concepção de projetos bimestrais, trimestrais ou semestrais, eu e Denise tentamos proporcionar experiências de aprendizagem que integrem os três domínios educacionais previstos pelo Currículo Linear Camino. Ao agrupar habilidades e competências próprias de todos eles nas Expedições de artes, Denise sempre buscou mobilizá-las de maneira conjunta, esforçando-se para possibilitar um ensino de artes mais integral. Segundo ela, um ensino que congrega esses três domínios abre espaço para que outros meios de ensinar e aprender sejam acolhidos na estrutura de um projeto. Para elucidar sua afirmação, ela traz o seguinte exemplo:

Se você quer chamar um mestre de capoeira para integrar o seu projeto, você consegue mobilizar esses três domínios diferentes em uma mesma experiência, porque, na aprendizagem popular, por exemplo, esses domínios não estão separados. Isso é um sintoma muito claro do que é a aprendizagem colonial, que separa esses três domínios e não consegue integrá-los em momentos de ensino e aprendizagem.

No currículo de artes da Camino a gente conseguiu fazer isso. Evidentemente, não foi em todos os projetos que desenvolvemos que conseguimos consolidar isso porque eu, Denise, tenho um repertório, e é um repertório restrito. No tempo de desenvolvimento de uma Expedição, que é de cinco dias, a gente não tem como recorrer a outras pessoas [providas de repertórios variados] para complementar esses momentos de ensino e aprendizagem. (SCHNYDER, 2020)

Ainda segundo ela, a estrutura do Currículo Linear Camino viabiliza a proposição de práticas de ensino que afastem-se de perspectivas coloniais sobre o campo da educação, que contribuam para não cindir, de forma ainda mais evidente, “mente, coração e mãos”, aspecto inerente à arte teatral. Graças a essa abertura de espaço, sempre procuramos convidar os arte-educadores que conduzirão as Expedições a ressignificar seus imaginários sobre a criação, fruição e o pensamento cênicos, promovendo, conseqüentemente, a consolidação de processos criativos mais diversos, complexos e significativos. Porém, como autora, sei que não posso assegurar que tal consolidação se dá ou dará conforme planejado, uma vez que a combinação entre uma escola, professores e estudantes provenientes de uma realidade específica forma um cenário educacional único, que impacta, diretamente, as experiências de aprendizagem nele empreendidas. Com isso em mente, senti a necessidade de conversar com arte-educadores e perguntar-lhes sobre suas experiências práticas, coletando, assim, mais pistas nesse processo de investigação sobre a pedagogia decolonial.

3.3 DECOLONIZANDO A SALA DE AULA E A ESCOLA

A fim de localizar práticas que pudessem traduzir um pensamento decolonial aplicado à sala de aula, conversei com dois arte-educadores: Márcio Rossi, professor no Colégio Marupiara, instituição privada de ensino situada na zona leste de São Paulo, e Júlia Moretti, professora da Escola Municipal do Ensino Fundamental Desembargador Arthur Whitaker, situada na zona oeste de São Paulo. Ambos desenvolvem, paralelamente à docência, uma carreira artística junto à Cia. Teatro Documentário, uma companhia teatral paulistana formada por artistas-pesquisadores-pedagogos que dedicam-se ao fazer teatral com enfoque em poéticas características da linguagem documental.

Buscando elucidar, brevemente, os contextos em que ambos os professores trabalham, devo ressaltar que os diálogos surgidos ao longo das entrevistas refletem, por um lado, a realidade de uma escola privada de cunho sócio-construtivista e, por outro, a realidade de uma escola pública municipal. No Colégio Marupiara, o currículo de artes estrutura-se a partir de um projeto denominado CAE (Centro de Artes Integradas), que une estudantes de diferentes anos em cinco turmas mistas, com as quais são trabalhadas, ao longo do semestre letivo, uma das disciplinas componentes da grade curricular. São elas: música, artes plásticas, teatro, audiovisual e corpo e movimento. Mediante apresentação dos respectivos cursos, os estudantes devem escrever cartas de interesse alegando qual linguagem artística gostariam de pesquisar, justificando o porquê de suas escolhas. Considerando o desejo de cada estudante, a ordem de preferência das opções por eles realizadas e a quantidade de vagas disponível em cada curso, os arte-educadores responsáveis pelas disciplinas montam suas turmas e iniciam, junto a elas, seus processos criativos, que fundamentam-se, ao meu ver, em uma perspectiva instigante sobre o ensino de artes na escola.

Partindo do pressuposto de que um estudante do oitavo ano, por exemplo, não necessariamente carece da capacidade de aprender os mesmos conteúdos que um estudante do nono ano, o projeto empreendido pelos arte-educadores do Colégio Marupiara questiona o pressuposto de que o corpo discente deva permanecer segmentado com base em um recorte etário. Considerando que os conteúdos próprios de cada uma dessas linguagens artísticas não necessitam ser abordados a partir de uma lógica linear e cronológica - o que pode denotar, ao

meu ver e conforme apresentado neste trabalho, uma perspectiva colonial sobre a arte-educação à medida que acaba por abarcar, em muitos contextos, somente aqueles conhecimentos que remetem a uma espécie de história oficial das artes, legitimada pela cultura eurocêntrica - a diversificação da sala de aula por meio da junção de estudantes de diferentes idades pode contribuir para o desenvolvimento de processos criativos cada vez mais férteis, uma vez que os grupos de trabalhos são compostos, a cada semestre, por diferentes pessoas, munidas de repertórios e mentalidades diversas, além de contribuir, é claro, para o desenvolvimento de um corpo discente mais integrado, o que, por consequência, representa a possibilidade de tornar o ambiente escolar um espaço ainda mais convidativo, familiar e acolhedor.

Já Júlia, quando questionada sobre o currículo de artes da escola onde trabalha, contou-me que, como professora de uma instituição pública de ensino, deve abarcar, em seus planejamentos, as quatro linguagens artísticas previstas pela BNCC: teatro, dança, música e artes plásticas. No entanto, em virtude da escassez de espaços amplos e de seu reduzido tempo de aula, a arte-educadora afirma que dificilmente consegue abordar conteúdos relativos à linguagem teatral e da dança, fato que se verifica, inclusive, em inúmeras escolas públicas, onde professores deixam de propor atividades que seriam caras à apropriação de saberes e procedimentos próprios das artes da cena, em função da precariedade de infraestrutura da escola e escassez de recursos e/ou disposição, por parte da coordenação e direção, para buscar soluções concretas para esse problema. Considero tal dado importante porque ele reitera como a estrutura de nossos espaços de aprendizagem - herdados de um modelo escolar concebido por uma cultura hegemônica - segue reproduzindo os reflexos da colonialidade. Afinal, uma sala de aula composta por carteiras enfileiradas - de onde não se enxerga nem mesmo o rosto do colega à frente - reforça uma perspectiva meritocrática e individualista sobre o processo de aprendizagem à medida que cria a ilusão de que, ilhado em sua carteira e com os olhos pregados à lousa e ao professor, o estudante consegue se dedicar única e exclusivamente à tarefa de aprender. Ao meu ver, tal perspectiva abre brecha para a sustentação de um discurso que incumbe quase exclusivamente a ele a responsabilidade por seu sucesso escolar, como se os únicos fatores determinantes para tal conquista fossem sua determinação, concentração e sua habilidade de desligar-se dos estímulos externos para melhor raciocinar sobre os conteúdos transmitidos.

Considerando que a realidade de cada estudante é moldada por circunstâncias inegavelmente específicas, que dizem respeito, por exemplo, às suas condições financeiras, sua composição familiar, seus círculos sociais, sua saúde física e psicoemocional, entre outros, não podemos pressupor que ele conseguirá abandonar preocupações, inquietações e pensamentos relativos à sua vida pessoal a partir do momento em que adentrar a sala de aula. Tal suposição denotaria, mais uma vez, a noção de que é possível promover uma cisão entre o corpo - território de atravessamento de estímulos físicos, emocionais e psicológicos - e a mente - território reconhecido, culturalmente, como principal, senão única, fonte de construção de conhecimento. Almejando decolonizar, portanto, tal ideia, faz-se necessário acolher as possibilidades de transformação da sala de aula, a começar por algo aparentemente simples, como a sua configuração e a disposição dos estudantes nela. Digo isso porque creio ser necessário conceber o círculo como componente inerente de uma aula de artes. Tião Rocha, educador, antropólogo e folclorista brasileiro, afirma, em entrevista para o canal *PorQueNão?* do Youtube, que, ao sentarmos em roda, mudamos o desenho da sala de aula, transformando, por consequência, o olhar das pessoas. Apesar de haver uma figura de autoridade no grupo, representada pelo professor, desloca-se o olhar do grupo - antes direcionado à lousa, elemento que estabelece um centro de poder na sala - para a roda, formada por um conjunto de pessoas que podem entreolhar-se, ver umas às outras, fundando, por consequência, um ambiente de aprendizagem que é construído coletivamente, onde se busca, se constrói e se amalgama o conhecimento, processo que, transformado em hábito, reforça a eficácia do ensino quando aprendemos juntos, e não isolados em carteiras (ROCHA, 2016).

É citando Tião Rocha que Márcio reforça a importância de olhar para cada estudante de maneira atenta, ciente de que as posturas dele, em sala de aula, podem ser um reflexo dos acontecimentos que se passam em sua vida pessoal, pressuposto que Júlia também adota como princípio orientador de suas práticas pedagógicas. Para introduzir o assunto, Márcio recontou uma passagem marcante da vida de Rocha como docente. Em determinado momento de sua carreira, ele foi professor de uma escola em Belo Horizonte, onde ministrava aulas de História para turmas de oitavo e nono ano. Em uma de suas turmas, havia um estudante notoriamente questionador que, segundo Rocha, lia os livros que ele já havia lido e os que não havia lido. Reconhecendo as expectativas de seu estudante, ele preparava suas aulas para essa turma com

especial dedicação. O estudante em questão, além de questionador, era propositivo, tendo, inclusive, sugerido que Rocha passasse a aplicar provas orais, em formato de debate, ao invés de provas escritas. Assim, ele se encontrava com a turma aos finais de semana para discutir as mesmas obras que abordava em suas aulas para graduandos em História. Um dia, porém, ao chegar na escola, Rocha recebeu a notícia de que o estudante em questão havia cometido suicídio. Ao ser abordado por seus pais, o professor questionou se eles conheciam o motivo pelo qual o menino havia decidido aquilo - pergunta que foi, prontamente, devolvida a ele. Após buscar possíveis respostas para isso, a mãe do estudante se recordara de Rocha, que, segundo ela, era um assunto recorrente nos almoços de família e, por esse motivo, questionou se o professor possuía qualquer suposição sobre as motivações que poderiam levar ao ocorrido, mas ele não soube responder. Confrontado por esse acontecimento, Rocha tornou-se convicto de que, em algum momento, aquele estudante havia lhe dito que estava prestes a partir, mas sua preocupação exacerbada em preparar uma boa aula para sua turma, em ser um *bom professor* e estudar os inúmeros conteúdos que seriam abordados em sala de aula, suprimiram-lhe o tempo de que ele dispunha para aprender a história daquele indivíduo. A partir desse momento, que se deu no início de sua carreira, Rocha passou a pensar da seguinte maneira, segundo suas próprias palavras:

Eu vou aprender para sempre e nunca mais vou perder nenhum, e tem uma coisa: eu quero que a História oficial, programática, se dane. [...] A Revolução Russa, a Revolução Industrial, eu quero que ela se dane, sabe? Só faz sentido depois que eu aprender a história de cada um. [...] Onde eu vou, ele vai comigo, ele virou meu anjo da guarda, o Álvaro, porque ele fala assim: 'fica atento, não cai na vala não'. (ROCHA, 2015)

Ao transcrever essa fala de Rocha, não estou, de forma alguma, fazendo apologia ao abandono do conteúdo programático próprio das disciplinas de artes cênicas em virtude, conforme já destacado anteriormente, de sua importância na promoção do entendimento dessas linguagens como áreas do conhecimento. Sublinho essa fala, no entanto, para ressaltar que a pedagogia decolonial não resume-se apenas à reformulação dos currículos, à substituição dos materiais poéticos ou à mudança da configuração que a sala de aula assume. Ela estende-se, também, mas não só, à resignificação da forma como os educadores disponibilizam sua escuta e seu olhar para os estudantes, apesar disso representar, antes de tudo, um pressuposto da pedagogia em si. É, sim, possível, sem deixar de colocarmo-nos como figuras de autoridade, como muitos temem, horizontalizar as relações no ambiente de aprendizagem, abrindo espaço para que os estudantes o percebam como um lugar seguro,

soerguido por uma rede de apoio cuja tessitura deve ser iniciada e motivada pelo educador, onde a manifestação das subjetividades de todos seja bem-vinda.

Reconhecer cada estudante como um indivíduo ímpar, constituído de experiências, pensamentos, emoções e visões de mundo próprias é um dos primeiros passos a serem dados em direção ao desenvolvimento de uma pedagogia decolonial. Afinal, ao conhecermos nossos estudantes, atualizamos o pacto de presença que firmamos em sala de aula, uma vez que nos implicamos, verdadeiramente, nas circunstâncias singulares que a caracterizam e nos comprometemos, portanto, a planejar nossos encontros munidos do mais concreto referencial que se pode utilizar na prática da docência: a realidade.

Atentos aos contextos em que estão inseridos, Márcio e Júlia exploram os seus materiais referenciais de maneiras diferentes. Enquanto o primeiro busca instaurar debates sobre as temáticas levantadas a partir desses materiais de forma mais explícita, a segunda busca promover, por meio da própria seleção de recursos poéticos, a ampliação das visões de mundo dos estudantes. Independentemente das práticas empreendidas em sala de aula, fica claro, para mim, que as de ambos visam promover a ressignificação e/ou complexificação do entendimento dos estudantes sobre o fazer artístico e suas implicações. Para elucidar essa conclusão a que cheguei enquanto conversávamos, trago dois exemplos que eles compartilharam ao relembrar passagens dos processos criativos desenvolvidos na escola. Ao entrevistar Márcio, ele citou a ocasião em que os arte-educadores do Colégio Marupiara elegeram um poema de André Gravatá sobre as miudezas da vida cotidiana como material poético a partir do qual os estudantes construiriam suas vivências artísticas. Com essa escolha, os docentes objetivavam introduzir reflexões sobre como tal poema nos toca e problematiza questões relativas à realidade, tal qual o esvaecimento do poético e a espetacularização da vida, por exemplo. Já Júlia, ao recordar uma de suas aulas, alegou que prefere trabalhar determinadas questões nas entrelinhas, sem precisar frisar discursos que podem ser mobilizados por meio do contato com determinado material referencial. Segundo ela, ao trazer uma canção de Gilberto Gil para a sala de aula e apresentar sua história mediante uma foto em que ele se encontra retratado como ministro da cultura do Brasil, não é preciso, necessariamente, instaurar um debate sobre a importância da cultura preta para a música nacional, uma vez que, ao apresentar a imagem de Gil ocupando uma posição de destaque e prestígio, uma obra de sua autoria e seu nome como um dos de maior relevância para a arte

brasileira, constrói-se o discurso de que a produção artística preta é tão legítima quanto a branca e, justamente por esse motivo, deve ocupar o rol de materiais poéticos a serem usados como disparadores de vivências criativas.

Ao meu ver, ambos os procedimentos de trabalho representam atos políticos, posto que um questiona aspectos inerentes a estilos de vida regidos pela lógica do capital, que é reflexo da cultura colonial e sobre o qual poucos se conscientizam, e o outro visibiliza artistas e obras que, até pouco tempo atrás, não constavam na maioria dos livros didáticos de artes e/ou não estavam presentes nas aulas de muitos professores.

Podemos concluir, portanto, que inúmeras formas de promover o ensino das artes da cena podem denotar um pensamento decolonial à medida que contribuem para a reinvenção dos procedimentos criativos utilizados em contextos de aprendizagem; a ressignificação da relação dos estudantes para com as artes da cena e, conseqüentemente, a reelaboração de suas maneiras de ler o mundo, comunicar-se e relacionar-se com ele, a começar pela escola.

Objetivando arrematar o percurso reflexivo percorrido ao longo deste capítulo, sinto-me impelida a mencionar Tião Rocha uma última vez. Como bem recordou Márcio, na mesma entrevista em que Rocha menciona o episódio envolvendo seu aluno, ele menciona, também, uma situação que vivenciou ao assumir o cargo de pró-reitor de extensão em uma das universidades das quais foi docente.

Eu fui pró-reitor de extensão. Por um dia. Fui nomeado de manhã e destituído de tarde. [...] ‘Ah, tem uma reunião em Belo Horizonte com o secretário da Educação e os reitores das universidades mineiras pra discutir a crise da Educação’. [...] E eu vim, sentei lá na roda de reitores e pró-reitores, cada um falando da crise, o que tem que fazer e tal. Mais do mesmo. [...] E aí em determinado momento eu falei assim: ‘eu aprendi uma coisa com os senhores, eu queria dar um palpite. É que nesse país, nós temos uma escola que nunca teve crise, evasão, segunda época, bomba, dependência, violência, bullying, quebra-quebra’. ‘Essa escola não existe, professor. Essa escola é a que nós precisamos criar’. ‘Mas ela existe’ [respondeu Rocha]. ‘Qual?’. ‘É a escola de samba. Vocês já ouviram falar em crise na escola de samba? Segunda época, evasão, repetência, bomba? Alguém já tomou bomba em tamborim?’. (ROCHA, 2015)

Diante dessa fala, segundo Rocha, instaurou-se uma atmosfera de mal-estar entre os presentes e, em seguida, a assessora do secretário tentou repreender-lhe, reiterando que aquela era uma reunião séria e questionando como ele poderia mencionar, como exemplo, uma escola de samba, onde, de acordo com ela, só se faz confusão e bagunça. Em resposta, Rocha afirmou que ela não entendia nada, de fato, sobre escolas de samba e a provocou: “na sua

escola não tem disciplinário?”, a que ela prontamente respondeu: “claro, tem que ter disciplinário pra botar disciplina na escola”. Ele, então, afirmou: “na escola de samba, não tem disciplinário. Tem diretor de harmonia”. Insatisfeita, ela perguntou-lhe: “quer dizer que o senhor acha que o seu Joãozinho Trinta deveria estar no lugar do secretário?”. Em resposta, ele disse: “Não, senhora. [...] Mas que o seu Joãozinho Trinta poderia ser reitor das universidades brasileiras, poderia, né?”, lembrando que o carnavalesco em questão havia sido a pessoa responsável por transformar toda uma cidade - Nilópolis, no Rio de Janeiro - a partir de uma escola de samba, a Beija-Flor.

Diante desse relato, que fascinou-me por completo, diga-se de passagem, me dei conta de que o simples uso de novos termos pode nos impulsionar a conceber a escola e a figura do educador de outra maneira. Por que não ressignificar o ambiente escolar para que ele se torne tão convidativo e acolhedor quanto uma escola de samba? Por que não encarar a figura do arte-educador como um verdadeiro diretor de harmonia cujos esforços direcionem-se à busca pelo prazer em sala de aula, deixando claro aos estudantes que ele não pode existir sem que confrontem suas dificuldades e a necessidade de se trabalhar duro? Afinal, parafraseando Hooks mais uma vez, é preciso ensiná-los a “apreciar também a dificuldade como um estágio no desenvolvimento intelectual” (HOOKS, 2017, P. 206), afirmação a qual Scapp complementa, ainda no ensaio A construção de uma comunidade pedagógica, em Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade, ao dizer:

Às vezes, é importante lembrar os alunos que a alegria pode coexistir com o trabalho duro. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso. E às vezes é preciso lembrar os alunos e os colegas que a dor e as situações dolorosas nem sempre se traduzem em danos. Cometemos esse erro fundamental o tempo todo. Nem toda dor é dano e nem todo prazer é bom. Muitos colegas passam em frente a uma sala engajada e veem os alunos trabalhando, veem-nos quer chorando, quer rindo e gargalhando, e supõem que isso é mera emoção. (HOOKS, 2017, p. 206)

E, então, Hooks resgata uma ideia discutida em um dos primeiros ensaios da referida obra, em que fala sobre seu desejo de que a sala de aula seja um lugar de entusiasmo: “se formos todos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias?” (HOOKS, 2017, p. 207)

Com isso em mente, torna-se evidente, para mim, o motivo pelo qual a Camino optou por construir um currículo alicerçado sobre competências e habilidades socioemocionais

indubitavelmente caras a processos de aprendizagem e construção de conhecimento. Partindo do pressuposto de que o entusiasmo pode representar uma espécie de motor de alta potência que nos impulsiona à ação e à atividade, faz-se necessário promover a mobilização de determinadas habilidades socioemocionais para que os estudantes fortaleçam seu engajamento em sala de aula à medida que suas relações interpessoais, com os educadores e os saberes apropriados constituam interações saudáveis, atravessadas, igualmente, por prazeres e dificuldades. Será em meio a ambos que precisaremos reinventar nossas práticas, como verdadeiros xamãs da Educação, para convidar seus xapiris - os educandos - a unirem-se a nós em um processo de prospecção de coreografias que possamos dançar coletivamente para, juntos, evitarmos o desabamento do céu.

4 PARA QUE O CÉU NÃO CAIA

4.1 PRESSUPOSTOS ACERCA DA ADOÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO DAS ARTES DA CENA

De modo geral, ao refletir sobre o projeto pedagógico do grupo educacional em que trabalho, detalhar seus procedimentos de ensino e discutir sobre o conteúdo das entrevistas, não pretendia formular uma mera lista de estratégias educacionais que traduzissem pressupostos sobre a pedagogia decolonial. Ao contrário, por meio desta pesquisa, busquei interpretar os dados de que dispunha como trampolins que proporcionassem-me saltos reflexivos, permitindo-me evidenciar como o ensino das artes da cena pode propiciar experiências significativas de aprendizado quando diversificamos os métodos de trabalho, ressignificamos a concepção e a condução dos processos criativos e fazemo-nos permeáveis à infindável possibilidade de transformação de nossas práticas pedagógicas.

Com esse questionamento, não defendo, de maneira alguma, que deixemos de propor vivências criativas que se alimentem dos referenciais artísticos provenientes da cultura hegemônica, em primeiro lugar, porque isso seria impossível, já que eles se encontram introjetados em nossos imaginários; e, em segundo lugar, porque tal atitude seria de uma enorme incoerência e arrogância, considerando que muitos deles possuem, indubitavelmente, grande relevância não apenas para a história das artes, como também para o desenvolvimento de nosso fazer, pensar e fruir artísticos. Decolonizar o ensino das artes cênicas na escola, assim como decolonizar o pensamento, não significa negar a importância de metodologias, conteúdos, temas, artistas, linguagens e procedimentos oriundos dos cânones da cultura hegemônica e, assim, excluí-los de nossos planejamentos e processos criativos. Decolonizar o ensino das artes cênicas na escola, segundo acredito, significa questionar, justamente, a predominância de tais cânones em meio às nossas práticas pedagógicas; analisar como tal predominância impacta a formação dos repertórios e da mentalidade dos estudantes e, conseqüentemente, seus comportamentos em situações de convívio social; indagar que outros referenciais podem ser introduzidos nas vivências criativas propostas aos indivíduos em determinados estágios de desenvolvimento cognitivo e socioemocional e como esses

referenciais podem contribuir para a ampliação de sua capacidade imaginativa; perguntar se nutrimos posturas que repudiam a manifestação da espontaneidade, provocando o aniquilamento do prazer de determinado estudante ou grupo de estudantes em situações de aprendizagem; vislumbrar maneiras de acolher os repertórios de cada estudante, deixando clara a relevância da cultura de todos e abertas a possibilidades de representação delas por meio dos processos criativos e trabalhos desenvolvidos em sala de aula; promover vivências de fruição artística, encorajando os estudantes a desenvolver habilidades de apreciação e formulação crítica; estruturar processos de criação permeados por uma comunicação saudável e construtiva, enfatizando a importância da voz e da escuta para o desenvolvimento de trabalhos coletivos; promover vivências criativas que destaquem a importância da coletividade para o fazer artístico; lidar com a presença inevitável do dissenso em sala de aula e mediar as interações para garantir que a divergência seja entendida como algo inerente à vida em sociedade e ao processo democrático, discutindo a importância de se ouvir e respeitar a visão de mundo e cultura alheia, mesmo quando ela não diz respeito a todos; entre muitos outros.

Ao expor as possibilidades formuladas acima, retomo, brevemente, as principais estratégias pedagógicas sobre as quais discorri ao longo desta pesquisa, disparada, sobretudo, pela minha necessidade de pensar a decolonialidade associada ao Teatro-Educação e à arte-educação. Ora, se ainda vivemos condicionados a um sistema cultural, político e econômico que segue (1) escancarando feridas sociais, como preconceitos que estruturam-se a partir do não-reconhecimento da legitimidade de determinados grupos em função de sua raça, gênero, classe, sexualidade, etnia, religião, cultura, etc; (2) contribuindo para a contínua marginalização e subjugação de tais grupos; e (3) fomentando a adoção de valores e posturas, de modo velado ou não, que geram entraves à vida em sociedade, como, por exemplo, o individualismo, o egocentrismo, o consumismo exacerbado, a corrida pelo protagonismo em detrimento da coletividade e pela conquista de estilos de vida insustentáveis - independentemente dos impactos que gerem à vida de outras pessoas e ao planeta - é urgente vislumbrar, propor e concretizar ações que naveguem na contramão, que nos instiguem a viver repertoriados por uma mentalidade mais crítica e engajada. Considerando que tais problemáticas são heranças, produtos das políticas colonialistas e imperialistas empreendidas ao longo de séculos por meio da perpetuação de uma cultura de dominação de alguns poucos

sobre milhares de outros, a elaboração de estratégias que nos permitam questionar, intervir, insurgir e (re)educar denota a adoção de um olhar e gesto decolonial sobre a vida.

Então, por que não diversificar os conteúdos, os campos poéticos, os procedimentos criativos, as nossas relações com o ambiente escolar e todos aqueles que o constituem? Por que não questionar, por meio da transformação de nossas práticas, a expectativas que as escolas mais tradicionais alimentam sobre seus estudantes? Por que não fomentar processos de aprendizagem que os impliquem verdadeiramente em suas experiências de construção de conhecimento e significação de mundo, convidando-os a assumir uma relação mais ativa com seus objetos de estudo e ferramentas de criação?

Essas são algumas das perguntas que me motivam a nutrir uma postura consistentemente questionadora. Questiono o que escrevo, o que digo, o que faço, o que proponho aos educadores e estudantes que se confrontarão com o material que elaboro, e questiono, inclusive, os questionamentos que faço. Ciente da facilidade com que nossa cultura colonial estabelece práticas, condutas e mentalidades como referenciais universais, pressuponho que as maneiras como ajo e penso não são, necessariamente, produto de escolhas realizadas por mim conscientemente. Portanto, convivo diariamente com a seguinte interrogação: “ajo e penso de tais maneiras porquê construí esses referenciais a partir de minhas vivências, estudos e observações ou porquê fui, ao longo de minha criação, socialmente incentivada a agir e pensar dessas maneiras?”

Considerando que tal questionamento se faz presente em todos os âmbitos de minha vida, seria inevitável transferi-lo às minhas práticas pedagógicas: “ensino de tais maneiras porquê construí esses referenciais e procedimentos a partir de minhas vivências, estudos e observações como arte-educadora em formação ou porquê fui, ao longo de minha trajetória escolar, incentivada a acreditar que a prática docente deva ser empreendida dessas maneiras?”. Ora, reconhecendo que muitos de nós, educadores, tivemos acesso a uma educação mais tradicional, e que somos capazes, hoje, de pontuar problemas e ruídos ocasionados pela conservação de metodologias de ensino que pouco mudaram desde suas concepções, por que não poderíamos nos propor a experimentar práticas amparadas por outras lógicas sobre o processo de aprendizagem? Para isso, não afirmaria, jamais, que devemos abandonar, por completo, as metodologias tradicionais de ensino. Afinal, toda - ou quase toda - tradição possui o seu valor e sua razão de ser. Porém, longe de ser destrutiva, a pedagogia

decolonial representa uma abordagem inteligente à medida que propõe-se a questionar e fazer estremecer tudo o que é tido como ideal e verdadeiro e, a partir disso, faz-se transgressora no uso do diálogo como instrumento mediador dos processos de construção de novas formas de pensar, agir e, é claro, educar. Não à toa, a aprendizagem é concebida como uma ciência e, como toda ciência, esta também está suscetível à revisão, reelaboração e, sobretudo, ao progresso.

Portanto, a educação não pode - e nunca é - neutra, pois ora compactua com a manutenção de um sistema que segrega, exclui e marginaliza, ora o questiona, encorajando sua reformulação. Tal é o que entendo por educação decolonial: uma educação que possa deslocar os sujeitos do campo da passividade ao da atividade, provocando-os a ler o mundo criticamente e agir sobre ele como estratégias de manutenção de uma postura de amor radical à vida, e, para amar a vida, em minha opinião, mais do que construir uma trajetória que conduza-nos à realização individual, é preciso, sobretudo, assumir um infundável compromisso com a luta pelo direito à dignidade humana e pela garantia de oportunidades concretas a todo e qualquer sujeito contemplado por tal direito. A educação decolonial, em minha opinião, proporciona o discurso e a ferramenta por meio dos quais poderemos propor e viabilizar transformações significativas em nossa sociedade e, ainda que seja um sonho, a pedagogia decolonial, como afirma Walsh, é, em última instância, “um sonho que se sonha na insônia da práxis”.

4.2 SONHAR O ENSINO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ENCANTO

Para consolidar o prazer como elemento indispensável à sala de aula, faz-se necessário desconstruir o pressuposto de que a paixão não tem lugar nela. Entendendo paixão e o encanto como duas sensações similares, valho-me da reflexão desenvolvida em “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, também encontrado em “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, para sustentar a afirmação de que, cada vez mais, precisamos nos comprometer a sonhar o ensino a partir da perspectiva do encanto. No referido ensaio, Hooks convida-nos a tornar Eros uma força motivadora de nossas aulas. Concebendo a potência erótica como algo que não se restringe à sua acepção sexual, mas que denota, sobretudo, a

força motriz que “impulsiona todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real” (KEEN apud HOOKS, 2017, p. 527), podemos concluir que a presença metafórica de Eros, o deus do amor, segundo a mitologia grega, em nossos processos de criação permite-nos evocar a possibilidade concreta de tornar a sala de aula em um ambiente fértil para o plantio seguro da criatividade e da imaginação. Diante disso, defendo a noção de que nossa capacidade criativa e imaginativa é incontestavelmente alimentada quando estimulada pelo encanto apaixonado - ou pela paixão encantada - por nossos objetos de estudo, pelos processos de construção de conhecimento, por aquilo que se cria coletivamente e por todos os demais responsáveis por tornar a criação artística possível. Afinal, todo espaço em que deixamos o amor florescer é um espaço que convida seus integrantes a dedicarem-se à aprendizagem de maneira apaixonada, e o que poderia ser mais decolonial do que aliar Eros aos nossos processos pedagógicos, considerando que a realidade de muitos estudantes brasileiros é permeada pela violência e que vivemos em um mundo onde o amor, a beleza, o prazer, o encanto e a alegria, como práticas de vida, são constantemente ofuscadas pela lógica do mercado, sustentada por um sistema que nos divide e polariza à medida que consagra determinados modos de ser e existir no mundo, e deslegitima outros?

Chego, agora, apenas ao fim deste trabalho, pois a pesquisa inaugurada por ele há de me acompanhar permanentemente. O que posso afirmar, neste momento, é que a arte-educação, associada à pedagogia decolonial, oferece-nos um espaço onde podemos questionar o caráter universalizante e a manutenção de sistemas, normas e convenções sociais que nos desumanizam e objetificam o mundo; uma ágora democrática onde podemos nos sentir importantes e acolhidos para que, juntos, vislumbremos a reformulação de nossos modos de existir, pensar e agir no mundo, sobre ele e, principalmente, com ele; uma verdadeira sala de ensaio onde podemos, sobretudo, prospectar coreografias para dançar nossas estratégias de sustentação do céu. Para isso, faz-se urgente a elaboração de outras formas de se relacionar com o mundo. Buscando motivar-nos a refletir sobre elas, encerro este último capítulo evocando a implacável sabedoria dos Krenak.

Ailton Krenak, embora eu deteste traduzir uma expressão inglesa para transmitir a ideia que desejo, o que acaba por reforçar a necessidade de resgatarmos outras formas de expressão, devo dizer que *o chão é seu*, porque jamais uma expressão oriunda da língua do colonizador pôde traduzir tão bem uma verdade incontestável: a de que este chão, estas terras,

que a Américo Vespúcio nada devem, são, de fato, de todos os povos delas originários, ou melhor, são *os próprios* povos delas originários e vice-versa, como você mesmo afirma em Ideias para adiar o fim do mundo:

O nome krenak é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, *kre*, que significa cabeça, a outra, *nak*, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos, e do qual nós, os Krenak, nos sentimos cada vez mais desraigados - desse lugar que para nós sempre foi sagrado, mas que percebemos que nossos vizinhos têm quase vergonha de admitir que pode ser visto assim. Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: “Isso é algum folclore deles”; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: “Não, uma montanha não fala nada”. Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. Tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos dêem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar, superando as nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados e onde vivemos, assim como às formas de sociabilidade e de organização de que uma grande parte dessa comunidade humana está excluída, que em última instância gastam toda a força da Terra para suprir a sua demanda de mercadorias, segurança e consumo. Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver num rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (KRENAK, 2019, p. 48-51)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019, 61 p.
- ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo. Companhia das Letras, 2020, 768 p.
- ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de; REIS, Maurício de Novais. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Rev. Espaço Acadêmico**. Ano XVII, número 202, pág. 1-11. Março, 2018.
- BATISTA, Henrique Gomes. Uma pessoa trans foi assassinada a cada três dias no Brasil em 2019. **O Globo**. 29/01/2020. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/uma-pessoa-trans-foi-assassinada-cada-tres-dias-no-brasil-em-2019-1-24216457>> Acesso em: 08 fev. 20.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, pág. 15-24. Janeiro/Abril, 2016.
- BRASIL, Agência. A cada quatro pessoas assassinadas no Brasil, três são negras. **Carta Capital**. 05/06/2020. Sociedade. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-cada-quatro-pessoas-assassinadas-no-brasil-tr-es-sao-negras/>> . Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL, Agência. Brasil registra diariamente 233 agressões a crianças e adolescentes. **Agência Brasil**. 16/12/2019. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-12/brasil-registra-diariamente-233-agressoes-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BURITI FILMES. **Educação.doc - Diretor de Harmonia | Episódio 2**. 2014. (26min02s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SX8n-rYo_W0>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Revista Educ. rev.**, volume 26, número 1. Belo Horizonte, Apr. 2010.

CANZIAN, Fernando. Brasil começa 2021 com mais miseráveis do que há uma década.

Folha de São Paulo. 30/01/2021. Disponível em

<<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/brasil-comeca-2021-com-mais-miseraveis-que-ha-uma-decada.shtml>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

CARVALHO, Cleide. Brasil registrou um estupro a cada 8 minutos em 2019. **O Globo**.

19/10/2020. Celina. Disponível em

<<https://oglobo.globo.com/celina/brasil-registrou-um-estupro-cada-8-minutos-em-2019-24700612>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A Denúncia de Césaire ao Pensamento Decolonial.

Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

DANTAS, Carolina. Desmatamento na Amazônia cresce 9,5% em um ano e passa de 11 mil km², aponta INPE. **G1**. 30/11/2020. Disponível em

<<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/11/30/amazonia-teve-11-mil-km-de-desmatamento-entre-agosto-de-2019-e-julho-de-2020-aponta-inpe.ghtml>>. Acesso: 08 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Clacso Livros, 2005. pp.55-70.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. **Educere: XIII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. p. 3523-3535. Out., 2015.

FANON, Frantz. [1961] **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. [1963]. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FISCHER, Stella Regina. **Mulheres, performance e ativismo: a resignificação dos discursos feministas na cena latino-americana**. 2017. 292f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017, 288p.

JACOBS, CLÁUDIA SILVA; MOTTA, AYDANO ANDRÉ. País registra cada vez mais agressões e quebras de terreiros. **Superinteressante**. 02/02/2018. Sociedade. Disponível em <<https://super.abril.com.br/sociedade/pais-registra-cada-vez-mais-agressoes-e-quebras-de-terreiro/>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019, 64 p.

KRENAK, Ailton. Um raio caiu bem aqui do lado. **Cadernos SELVAGEM**. Publicação digital da Dantes Editora. Biosfera, 2021, 9p.

LEGRAMANDI, AB; GOMES, MT. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**, en Comentario Internacional, No.7, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2007, 64-78.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial: desafios ético-políticoepistemológicos à cosmovisão moderna**. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.- abr. 2014

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, 545, p. 545-572. set. / dez. 2016.

OLIVEIRA, Mayara. Concentração de renda no Brasil é a 2a maior do mundo. **Metrópoles**. 09/12/2019. Economia. Disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/economia-br/concentracao-de-renda-no-brasil-e-a-2a-maior-do-mundo-diz-onu>> . Acesso em: 08 fev. 2021.

PEIXOTO, Graziela Domini; STELLA DE OXÓSSI, Mãe. **O que as folhas cantam (para quem canta folha)**. Brasília. Secretaria de Políticas Culturais : Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural, 2014, 272 p.

PORQUENÃO?. **Educação Democrática com Tião Rocha // entrevista completa**. 2016. (57min06s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4YCyfeG14Q&t=852s>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PRISCO, Luiz. Fã pede que Chico César não cante “música política” e cantor desabafa. **Metrópoles**. 05/01/2021. Música. Disponível em <<https://www.metropoles.com/entretenimento/musica/fa-pede-que-chico-cesar-nao-cante-musica-politica-e-cantor-desabafa>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**, en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000, 201-246.

SOUZA, Carinne. Violência doméstica: A cada 2 minutos, uma mulher é agredida no Brasil. **Correio Braziliense**. 10/10/2020. Violência. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/10/4881286--a-cada-2-minutos-uma-mulher-e-agredida-no-pais.html>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

VALENTE, Jonas. Assassinatos de indígenas cresce 22,7% em 2018, mostra relatório. **Agência Brasil**. 24/09/2019. Direitos Humanos. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-09/assassinatos-de-indigenas-crescem-227-em-2018-mostra-relatorio>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

VILLA, MARÍA. **Uma ponte não é uma ponte até que alguém atravesse. Reflexões sobre a arte contemporânea e diálogos significativos.** In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (Org.). **Agite antes de usar.** São Paulo, Edições Sesc, 2000. p. 110-122.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

_____. **Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abya Yala.** Quito: Abya-Yala, 2013.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 47-62, 2007

_____. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.