

NÚCLEO DE ARTE: TERRITÓRIO DE FISSURAS DECOLONIAIS

Lindomar da Silva Araujo¹

RESUMO

O artigo resulta de análises reflexivas sobre ações pedagógicas, localizadas no espaço de extensão escolar da rede municipal de ensino carioca, denominado Núcleo de Arte, em diálogo com os estudos bibliográficos aprofundados no percurso da disciplina “Epistemologias Decoloniais e Saberes em Trânsito na Pesquisa Teatral”, da Pós-Graduação de Doutorado em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. O recorte da investigação se insere em práticas cotidianas no campo das Artes Cênicas e em outros processos, que fazem intercessões com os saberes do Teatro. O corpo narrativo se apresenta em três momentos integrados, estabelecendo inicialmente um breve contexto sobre a colonialidade do poder, com seus padrões de dominação e mecanismos de controle na estrutura social, refletindo meios de alcançar a decolonização social e política. Em seguida, busca-se descortinar indicativos sobre modos e características de um currículo decolonial, para lastrear o estudo de campo. Num terceiro momento, propõe-se identificar e analisar perspectivas decoloniais em abordagens pedagógicas, para descobrir e apontar pensamentos “outros” existentes no currículo pensadopracado no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles.

Palavras-chave: Artes Cênicas, Currículo, Decolonialidade, Núcleo de Arte, Teatro.

INTRODUÇÃO

A disciplina Arte ocupa um lugar diferenciado na complexa rede do currículo escolar, enfrentando desafios cotidianos, referentes aos limites de atuação e níveis de importância na estrutura educacional. Isso, porque as disciplinas escolares tendem a ser valorizadas pela capacidade que têm em servir às demandas e exigências externas ao seu território de ação.

No mesmo contexto, encontramos no interior de escolas, junto a práticas e pensamentos pedagógicos crítico-reflexivos e libertadores, tendências educativas e ideologias neoliberais, que valorizam as oportunidades do mercado como único meio de ascensão social. Dessa forma, esses desalinhamentos geram brechas, no terreno pedagógico, para a racionalidade moderna/colonial eurocêntrica expandir o seu controle e enraizar os domínios da sua Matriz Colonial de Poder.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Mestre em Ensino das Artes Cênicas (UNIRIO). Professor de Artes Cênicas na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Diretor do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles (SMERJ). E-mail: plindomar@hotmail.com

Essas implicações do/no currículo colaboram para tensionar o cotidiano e impulsionar estudos e pesquisas sobre a pedagogia da Arte no contexto escolar, possibilitando encontrar caminhos diferenciados, em direção a processos educativos libertadores e emancipatórios. Ou seja, buscar meios de “desobediências epistêmicas” geradoras de práticas e pensamentos “outros”, partindo das “fissuras estruturais” (HOLLOWAY, 2013) já sedimentadas, mas que possibilitam redimensionar olhares e perspectivas de ação.

Os Núcleos de Arte se apresentam para o ensino da Arte, no contexto do município do Rio de Janeiro, como fissuras na estrutura de uma rede de ensino monumental, com mais de mil escolas de educação fundamental. Essas unidades se dedicam exclusivamente ao ensino da arte, no contraturno da escola regular, oferecendo oficinas em diferentes linguagens artísticas, na modalidade de extensão escolar. Inclusive, o seu currículo é deslocado da organização das escolas de ensino regular, que rastreia uma demanda externa e vertical, ordenada por provas periódicas e avaliações institucionais. No entanto, apenas esse descolamento curricular não garante que as abordagens desenvolvidas nos Núcleos de Arte, se alinhem às perspectivas de uma educação libertadora e ao pensamento crítico radical.

Nesse sentido, procuramos desenvolver métodos qualitativos de investigação, para identificar e recortar práticas cotidianas no campo das Artes Cênicas e processos aproximados, que façam intercessões com os saberes do Teatro. Ao direcionarmos o foco para esse objeto de estudo acreditamos indicar meios de avançar em novas perspectivas de educação pelo ensino da Arte. Com isso, também, nos colocamos a indagar se o Núcleo de Arte assume características decoloniais em seu currículo *pensadopracicado*², e como seriam esses percursos decoloniais, quando praticados. A análise crítica-reflexiva pautou-se pela observação participante, quanto o pesquisador e autor deste artigo pode acompanhar, cotidianamente, as ações analisadas, na posição de coordenador das oficinas implementadas no ano de 2018. Posteriormente, também foram acessados registros de vídeo, imagens fotográficas e entrevistas semiestruturadas das 02 (duas) professoras investigadas, objetivando coletar dados para uma análise mais minuciosa e crítica em relação ao objeto deste estudo.

Na intenção de encontrar caminhos de chegada à nossa indagação, colocamo-nos diante de alguns objetivos, sendo eles: (a) identificar perspectivas de um currículo escolar decolonial; (b) verificar quais características do currículo *pensadopracicado* no Núcleo de

² O termo *pensadopracicado* vem ressaltar a dupla ação de um currículo elaborado e experienciado pelos próprios sujeitos do/no cotidiano escolar.

Arte o tornaria decolonial; (c) analisar as práticas pedagógicas decoloniais do Núcleo de Arte; (d) apontar práticas pedagógicas que se aproximem da decolonialidade no campo do ensino das Artes Cênicas.

O corpo narrativo se apresenta em três momentos integrados, estabelecendo inicialmente um breve contexto sobre a decolonialidade, com seus padrões de dominação e mecanismos de controle na estrutura social. Em seguida, busca-se descortinar indicativos sobre modos e características de um currículo decolonial, de forma a lastrear o estudo de campo. E, por fim, propõe-se identificar e analisar perspectivas decoloniais em abordagens pedagógicas, para revelar e apontar pensamentos “outros” existentes no currículo *pensadopracicado* no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles.

(DE)COLONIALIDADE

A colonialidade é um problema que afeta radicalmente os sujeitos que vivem nos países descentrados, em relação à Europa e à América do Norte, numa crise iniciada com o desenvolvimento da modernidade, no século XVI, e potencializada com o surgimento do capitalismo industrial, no século XVIII. A elaboração de novas técnicas de produção de mercadorias, trazidas pela revolução industrial, intensificou a reificação dos colonizados, provocando a dispensabilidade da vida humana, gerando outras formas de opressão e violência nos diferentes contextos da vida cotidiana.

A colonialidade, como explica Anibal Quijano (2009, p. 73), atua pelas estruturas sociais e “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Logo, é uma perspectiva diferente do colonialismo, que se refere à dominação/exploração de forma física no território do outro, sobre uma identidade alheia, controlando os sujeitos em suas próprias terras e mantendo a jurisdição do colonizador em outro território.

A colonialidade apresenta um padrão de controle ordenado e organizado, que Quijano (2014) denomina “*Patrón* de Poder Mundial” ou “Matriz Colonial de Poder” (MCP). Inicialmente, essa Matriz foi descrita com quatro domínios inter-relacionados, sendo eles os controles da economia (1), da autoridade (2), do gênero e da sexualidade (3) e do conhecimento e da subjetividade (4). Mais tarde, as contribuições de Mignolo (2010, p. 12)

aos estudos decoloniais, apresentaram o quinto domínio de controle a essa Matriz, identificando-o como controle da natureza e dos recursos naturais (5).

A modernidade possui, assim, o seu “lado obscuro”, numa lógica que acompanha o desenvolvimento – fundação e desdobramentos – da civilização ocidental, afetando as realidades até os dias atuais. De acordo com Mignolo (2017, p.02), a Europa foi o ponto de partida da complexa Modernidade, numa “narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. Inclusive, a ideia de civilização ocidental passa a ser elaborada no período do Renascimento, quando se detecta a criação da “colonização dupla de espaço e de tempo”, inventando a Idade Média e a Antiguidade (tempo) e controlando espaços colonizados em Mundos “conquistados” (espaço).

Se o Renascimento inventou a Idade Média e a Antiguidade, instalando a lógica da colonialidade ao colonizar o seu próprio passado (e ao arquivá-lo como a sua própria tradição), o Iluminismo (e a crescente dominância dos britânicos) inventou o Greenwich, remapeando a lógica da colonialidade e colonizando o espaço, localizando o Greenwich como o ponto zero do tempo global. (MIGNOLO, 2017, p. 13).

A modernidade apresenta um percurso de domínios formado por três etapas sucessivas e cumulativas, onde a primeira delas objetivou salvar almas sob a bandeira do cristianismo; numa etapa seguinte, preocupou-se com a civilização dos não europeus, investindo em missões de controles de almas junto à igreja; e, posteriormente, na terceira etapa, encontra-se o domínio de poder assumido pelas corporações e pelo mercado durante todo o século XX, vigorando até os dias atuais.

Na perspectiva decolonial, a lógica que subjaz à retórica da modernidade precisa ser desvelada no processo de libertação dos colonizados/oprimidos. Um dos caminhos de superação dessa lógica aponta para a desconstrução, análise e reflexão das suas estruturas dinâmicas, responsáveis pela manutenção do controle do poder, do saber e do ser. (QUIJANO, 2009).

Essas três dimensões de racionalidade colonial encontraram na organização educacional meios de instaurar e estabelecer as suas bases, mantendo uma renovação circular de regulação e controle das estruturas hegemônicas. Assim, o contexto escolar/educativo ainda trabalha com diferentes metáforas, que remetem ao combate como discurso estratégico (FOUCAULT, 2018), numa representação do domínio da modernidade/colonialidade.

Apesar de ainda atender ao controle do poder, do saber e do ser, pela matriz colonial de poder, o currículo escolar vem avançando em lutas emancipatórias, através de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, em perspectivas de educação radical defendidas por Apple (2006), Freire (1989) e Giroux (1992). Esse movimento de libertação, cultural e político, no cotidiano das escolas, se aproxima com intensidade aos pensamentos do Grupo Modernidade/Colonialidade – M/C, que expressam as ideias de Quijano (2014), Mignolo (2010, 2017), Santos (2009), entre outros.

CURRÍCULO EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

Para se pensar e praticar o currículo no contexto escolar é importante que se tenha olhares mais atentos sobre as relações travadas nesse espaço, entendendo que as experiências geradas no cotidiano da educação articulam saberes, valores e subjetividades, em processos dinâmicos de ensino-aprendizagem. Vale observar, também, que os enunciados e as enunciações existentes no currículo praticado carregam referências históricas, sociais e políticas, responsáveis por caracterizar pedagógica e epistemologicamente as práticas escolares. Existem, ainda, no currículo, outras influências, que se originam nos estatutos disciplinadores/reguladores da própria estrutura educacional a que ele se vincula.

De acordo com Goodson (1997, p. 17), o currículo escolar não deve ser tratado com neutralidade, na medida em que “é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. Inclusive, tudo que é tratado no currículo tende a promulgar e sustentar intenções político-educativas, de forma a definir racionalidades, conteúdos e retóricas disciplinares, legitimando, contudo, as próprias práticas escolares. Nessa perspectiva, Apple (2002, p. 59) comenta, que o “currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, (...) é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.”

O currículo pode ser compreendido como um dispositivo (FOUCAULT, 2018), que apresenta conteúdos e modos capazes de sinalizar níveis de produção/reprodução de ideologias. Uma rede de ações própria do contexto escolar, que tende a estabelecer um modelo capitalista eurocêntrico, pautado por visões de mundo moderno/colonial. Os conhecimentos nos currículos escolares, na perspectiva de Arroyo (2000, p. 37), encontram-se “superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento”.

O pensamento educacional brasileiro, a partir da década de 1990, vem procurando superar as visões funcionalistas, psicologizantes e reprodutivistas do currículo. Nesse sentido, ao se desvelar as intenções de poder e as inter-relações, provenientes das tensões entre os sujeitos que compõe o currículo, busca-se inclusive considerar e valorizar os aspectos éticos, políticos, estéticos e culturais.

A possibilidade de descolonizar o currículo, na perspectiva do Grupo M/C, vem apontando para a necessidade de compreender que o currículo tradicional/colonial se ancora na colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2014). Logo, essas três dimensões da colonialidade precisam ser superadas, de forma que o modelo hegemônico de currículo escolar se transforme e dê visibilidade a culturas “outras” e conhecimentos “outros”, antes relegados pelo processo de dominação colonial.

A formação intelectual durante a modernidade, segundo Quijano (2005, p. 126), “produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Em contrapartida, existem caminhos que apontam para possibilidades decoloniais, em perspectivas epistemológicas de currículos “outros”, para além das fronteiras globais, em percursos que possibilitam articular dimensões multiculturais e interculturalidades (WALSH, 2012; CANDAU, 2016). No entanto, para se instaurar tais práticas pedagógicas libertadoras é importante estabelecer a conscientização e valorização das singularidades e dos saberes locais, que são desprezados pelo conhecimento moderno/colonial e mantidos para além da linha global/abissal (SANTOS, 2007).

A racionalidade moderna ocidental, de acordo com Santos (2007), vem gerando um pensamento abissal, que divide o mundo em dois lados – o lado do de cá, do colonizador, e o lado de lá, do colonizado - oprimido. Todo o conhecimento produzido do lado de lá da linha abissal são vistos como exóticos, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, numa plataforma neutra e objetiva de conhecimento. “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente.” (p. 71).

Com a criação de novas e diferentes perspectivas curriculares, pela ótica de valorização das diferenças culturais, o contexto educacional pode gerar um desprendimento da lógica do conhecimento moderno hegemônico, em direção à superação da colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa desvinculação epistemológico-educativa da racionalidade moderna/colonial tende a radicalizar as práticas libertadoras e possibilitar a transposição do abismo intelectual.

A divisão abissal, demarcada por uma linha invisível, também é pressionada pela “colonialidade do Poder”, que instala o capitalismo como fator central de empoderamento moderno. Uma tensão, que subjuga os que não têm acesso ao mundo do mercado capitalista, denominando-os como periféricos, atrasados e obsoletos.

Essa divisão torna hegemônica e global a identidade branca, heterossexual e masculina, inferiorizando todas aquelas que não se enquadram nesse padrão eurocêntrico e tornando-as transgressoras ao modelo estabelecido. Assim, o território do lado de cá, institui a “colonialidade do ser”, a partir da hierarquia e inferioridade de identidades, gerando com isso a invisibilidade dos sujeitos colonizados do lado de lá.

Na perspectiva do conhecimento, nesse “uni-verso” dividido, localizamos uma exclusão radical pela “colonialidade do saber”, quando a racionalidade moderna/colonial apresenta e legitima o conhecimento eurocêntrico – linear e cartesiano -, da sua elite filosófica e científica, detentora de um produto intelectual objetivo, único e verdadeiro. Uma racionalidade/verdade que descarta os saberes locais, as experiências individuais e as utopias críticas.

Dentre avanços no campo do currículo educacional, a abordagem da interculturalidade (WALSH, 2012) coloca luz sobre os efeitos da Matriz Colonial de Poder, provocando novas e diferentes questões acerca dos saberes e fazeres circulados no contexto escolar. De acordo com Macedo (2007, p. 66):

Numa outra construção pautada na rebeldia em face do processo de colonização opressora que subjuga as culturas não-europeias, a *teoria pós-colonial* lança seu olhar para o currículo, reivindicando a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de segmentos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade ocidental hegemônica. Para o pós-colonialismo há um “cânon ocidental” que transversaliza os *curricula* e que acabam por legitimar a história dominante dos europeus.

A pesquisadora Catherine Walsh (2012, p. 69), ao articular a interculturalidade à decolonialidade, entende que para se construir uma interculturalidade crítica “(...) requer transgredir, interromper e dismantelar a matriz colonial que ainda está presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e de sua razão única”³. No contexto decolonial, a interculturalidade propõe a construção de conhecimentos e

³ “(...) requiere transgredir, interrumpir y dismantelar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única”.

poderes sociais “outros”, práticas políticas e formas de sociedades “outras”, que se desloquem dos modelos paradigmáticos através de ações políticas emergentes.

A interculturalidade apresenta-se como estratégia ética, política e epistêmica na perspectiva de Candau e Russo (2010), cujas categorias possibilitam o questionamento da colonialidade nas diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação, cujo contexto representa a própria realidade social. Por meio dos processos educativos

(...) questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (p. 166)

A interculturalidade precisa ser implementada, intencionalmente, no campo da educação, de forma a operar na realidade multicultural e nas inter-relações dos sujeitos do cotidiano, com suas diferentes expressões culturais. Ela parte da acolhida do outro e da sua diferença, num processo de intercâmbio cultural e enriquecimento recíproco. Para Catherine Walsh (apud CANDAU, 2010, p. 26), a interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

E, na perspectiva de Da Silva (2006, p. 146), numa abordagem curricular intercultural, o contexto sociocultural dos estudantes deve ser problematizado, “transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamentos e, também, de cruzamentos culturais”. Isso, porque a escola é um espaço de produção e reprodução cultural, tornando fundamental a desconstrução de práticas discriminatórias e desnaturalização das desigualdades.

Nesse contexto, de valorização dos saberes individuais e coletivos em diálogo, podemos recorrer à educação libertadora de Freire (1987) e acessar categorias importantes em

suas concepções teóricas, que podem reforçar o processo de decolonialidade do currículo. As epistemologias freirianas também nos permitem pensar a multiculturalidade como um tear histórico em movimento, para trabalhar a interculturalidade por pensamentos “outros”, provocando utopias críticas.

SABERES PENSADOS PRATICADOS NO NÚCLEO DE ARTE

O Núcleo de Arte é um espaço de extensão escolar ao ensino-aprendizagem em Arte, no contraturno das escolas municipais cariocas de horário regular, que oferece oficinas em diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Vídeo e Literatura). É um programa que se integra à extensividade escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SMERJ – e vem sustentando-se desde a sua criação nos anos de 1990, passando por diferentes administrações e propostas de governos.

De acordo com Sá (2013, p. 80-81), o projeto piloto do Núcleo de Arte foi desenvolvido de 1993 a 1995, com a intenção de criar uma Escola Municipal de Arte. O primeiro Núcleo foi pensado em 1992, na gestão do Prefeito Marcello Alencar e sob a direção de Carlos Silveira, um dos responsáveis pelo Departamento Cultural da SMERJ naquele momento. Mas, foi na gestão do Prefeito Cesar Maia e da Secretária Municipal de Educação Regina de Assis, em 1993, que os Núcleos se potencializaram, tornando-se um marco para o ensino da Arte na rede municipal de ensino carioca.

A Lei Municipal nº 2619, de 16 de janeiro de 1998, estabeleceu oficialmente a existência de quatorze Núcleos de Arte distribuídos pelas dez Coordenadorias Regionais de Educação – CREs. Esse estatuto garantiu e legitimou esses espaços de aprendizagem no contraturno, com a denominação de “Centro de Pesquisa e Formação em ensino escolar de Arte e Esporte” (RIO DE JANEIRO, 2018), numa política de extensividade escolar. A criação e manutenção dessas unidades escolares é resultado de mobilizações individuais e coletivos de professores, chefias de Núcleos e coordenadores do Programa.

As práticas artístico-pedagógicas dos Núcleos se ancoram, a priori, nas teorias do ensino da Arte (BARBOSA, 2002, 2005), nas orientações da Multieducação (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), sobretudo, em discursões realizadas semanalmente nos Centros de Estudos – CEs - integrados. Esses CEs possibilitam retomar e reorganizar

projetos e processos educativos encaminhados, mantendo a dinamicidade e a sintonia com a realidade local/contemporânea.

O Núcleo de Arte tem condições de oferecer um trabalho artístico-pedagógico diferente daqueles oferecidos na escola regular. Isso se percebe, quando são comparadas as condições de ambos os contextos, pois o Núcleo pode atender a um quantitativo pequeno de alunos por turma, dispor de espaços mais apropriados (salas temáticas) e recursos específicos para cada oficina de Arte. A oferta de diferentes linguagens artísticas também tende suprir a possível carência de ensino da Arte na matriz curricular do ensino regular.

Por ser um espaço legítimo de ensino e aprendizagem em Arte, descolado da matriz curricular das escolas e com flexibilidade de organização e gestão da própria estrutura, coloca-se num “entre lugar” de fazeres e saberes escolares, numa região fronteira de produção de conhecimento, podendo fissurar a estrutura estabelecida.

É para esse contexto escolar que apontamos o nosso olhar investigativo, na intenção de encontrar possíveis práticas pedagógicas “desobedientes”, que realizem “quebra de bases” (MIGNOLO, 2008), adentrando os territórios da decolonialidade; perseguimos inclusive fazeres e saberes fronteiros, que assumam pontos de fuga, para além dos conceitos modernos e eurocêtricos, para desvelar campos epistemológicos latentes, no curso de perspectivas educacionais radicais.

Desenhamos como território de análise, apenas as práticas cotidianas de ensino das Artes Cênicas, ocorridas no Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles, que está situado no interior da arquibancada 12, do Sambódromo do Rio de Janeiro. Nos debruçamos sobre ações e posicionamentos políticos, éticos e epistêmicos, referentes à área da pedagogia, de forma que o estudo coubesse coerentemente na dimensão deste artigo.

Nesse recorte, identificamos processos pedagógicos alinhados aos pensamentos decoloniais e optamos por refletir e analisar duas abordagens pedagógicas específicas, desenvolvidas no ano letivo de 2018, que demarcaram caminhos à decolonialidade pela Arte-Educação. Ambas as práticas educativas se estabelecem no campo das Artes Cênicas, comprometidas com um olhar “outro”, para além das normatizações norte-eurocêtricas, valorizando os sujeitos e suas singularidades, em processos inclusivos de construção do conhecimento.

Focamos inicialmente na oficina de Dança, desenvolvida pela professora Carla Lizaraso⁴, que optou por manter a palavra Dança como título (o nome da própria linguagem artística), para estabelecer relações mais amplas com os conhecimentos transversais e não restringir o título a uma temática ou estilo específicos.

Nesse espaço-tempo de ensino da Dança, identificamos diferentes elementos de proposição decolonial, sendo eles: a máscara em contextos diversos; o uso da saia para além da questão do gênero; a construção cênica/coreográfica fora dos padrões tradicionais; uso da ação cotidiana e do brincar como elementos estéticos na composição coreográfica; utilização de músicas regionais e de percussão; relação com o público pela intervenção cênica; e uso da interdisciplinaridade artística.

Com a introdução da máscara nas aulas de dança, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer modos de confecção e manutenção (estética do objeto), utilização expressiva e criativa em cena (movimento dramático) e apreciação estética do objeto em ação (poética do corpo-espço). Essas dinâmicas permitiram reflexões acerca das próprias identidades, por exigirem processos de escolhas e definições das características dos personagens criados, tendo como referência a cultura local e outros contextos, que tivessem alguma proximidade com as histórias individuais de cada um dos educandos.

A máscara, nessa perspectiva, se colocou como um elemento em potencial à decolonialidade do poder e do ser, por provocar o distanciamento do sujeito diante de um certo espelhamento de características particulares. O trabalho com a máscara permitiu gerar processos reflexivos e de enfrentamentos por simulações, viabilizando ensaios de microrrevoluções do próprio ser e da sua realidade.

Como modo de redimensionamento da prática, pode-se perceber a possibilidade de uma subversão política no uso da máscara, quando se compreende a existência do “*pathos* da confusão cultural”. (BHABHA, 1998, p, 100). Esse entendimento ocorre porque, além de confeccionarem personagens do cotidiano, os estudantes também pesquisaram alguns elementos de danças e folguedos do Nordeste, como o Cavalo Marinho, o Maracatu e o Frevo, ampliando o campo intelectual de reflexividade. Ao abordar a temática da cultura popular, essa experiência estético-pedagógica viabilizou o acesso a questões relativas à colonialidade do saber, por trazer referências culturais deslocadas da cultura hegemônica e mercadológica.

⁴ Carla Patrícia de Oliveira Lizaraso - Mestre em Artes Cênicas (PPGAC - UNIRIO) e Doutoranda em Artes Cênicas (PPGAC - UNIRIO).

As pesquisas das diferentes estéticas da cultura popular foram realizadas de forma rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 2009), sem a preocupação de encadear níveis de conceituação/maturação, como na lógica do ensino tradicional. E, o fluxo seguido e impulsionado orientou-se pelo interesse no conhecimento e pela necessidade de aprendizagem, em processos múltiplos e integrados de criação coletiva. Isto, porque os educandos iam sugerindo e contrapondo temas e ações, na medida em que a professora apresentava novas e diferentes perspectivas de estudo. Então, a música contada e cantada, os movimentos coreografados e os elementos cênicos/dramáticos construídos passavam a se integrar esteticamente e a se construir de forma colaborativa e não linear.

Toda a problematização da aprendizagem, nesse contexto, percorria do individual ao coletivo e vice-versa, em intensa dialogicidade, trazendo aos sujeitos o entendimento de alteridade, da importância do outro na criação artística. Uma dinâmica que nos remete a Freire (1987, p. 87), quando diz ser o diálogo e a consciência da “realidade mediatizadora”, a fonte de investigação do “universo temático”, que possibilita uma prática educativa libertadora.

A interdisciplinaridade, na oficina de Dança, efetivou-se pela quebra dos limites territoriais com a oficina de Música, participando uns sujeitos das aulas dos outros; ambos os espaços de aprendizagem passaram a trabalhar em diálogo, aproximando as ideias, de forma a permitir uma integração estética entre músicas/sons e movimentos/corpos. Assim, por ter inclusive a cultura popular nordestina presente no processo, optou-se por trabalhar a estética de um “cortejo de maracatu”. Essa escolha de estrutura coreográfica/cênica, reflete a necessidade de descolamento da primazia individual existente na pedagogia tradicional da dança, que a tensiona à colonialidade do poder.

O processo cotidiano de criação coreográfica, nessa oficina, tendia a um caleidoscópio de ideias, com diversas possibilidades de partidas e pontos de encontro. Uma dinâmica colaborativa, capaz de permitir à própria pesquisa do movimento definir a sua estrutura final. Assim, a concepção da cena dramatizada/coreografada não fora elaborada a priori, mas por caminhos a serem desvendados no processo de aprendizagem.

Na trajetória de criação, foram acessadas memórias de lendas, parlendas e brincadeiras infantis, trazendo para as aulas as vozes e os vultos de ancestralidades. Um modo de fazer emergir e cultivar aqueles saberes invisibilizados pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A professora, também pesquisadora, oportunizou seus educandos conhecerem alguns referenciais da cultura do Peru, inclusive elementos dos Bufos Andinos. Segundo a professora Carla Lizaraso, em entrevista, acrescenta que a América Latina é um celeiro de máscaras, e

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

que muitas vezes não se dá importância devida, valorizando mais o que se produz nas culturas da Itália, da China e de Bali. Inicialmente, os estudantes tiveram contato com as máscaras andinas e, depois, passaram a se apropriar daquelas presentes na Bahia, Goiás e Espírito Santos.

Uma questão tornou-se relevante, nesse processo: poderiam os meninos usarem saias nas aulas e nas apresentações? Isso ocorreu, a partir de uma determinada aula, em que os estudantes foram ao camarim⁵ para escolherem os figurinos de ensaio, quando os meninos experimentaram saias rodadas e acharam divertido usá-las para praticar as danças regionais em sala de aula.

Nem os educandos e nem a professora se incomodaram com o fato deles usarem saia, mas a direção do Núcleo sentiu a necessidade de questionar, para evitar qualquer constrangimento futuro e reclamações dos pais. A professora abriu diálogo sobre o questionamento e alguns pontos foram apresentados como relevantes à reflexão: o uso da saia está dentro do contexto? algum dos meninos e meninas sentem-se incomodados? Está sendo divertido todos usarem saias ao dançarem?

No decorrer de diálogos sobre a questão, o uso exclusivo da saia por mulheres apresentou-se, ao grupo de estudantes, como um estereótipo colocado pela sociedade e consideraram importante os meninos continuarem usando, por ser uma forma de mostrar que esta peça do vestuário não mudaria os seus valores.

Tal situação, reforça a ideia de que os estereótipos precisam ser sempre desarticulados, por carregarem uma parcela da colonialidade do poder, tal como entende Bhabha (1998, p. 117), quando diz que “estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade”. E, acrescenta que:

a fetiche ou estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. (p. 116).

Em outro recorte de investigação, direcionamos o foco do trabalho para a oficina de Teatro, ministrada pela professora Chayene Torres⁶, que também optou por não colocar um

⁵ Sala reservada para guardar todos os figurinos, adereços e cenários de apresentações anteriores.

⁶ Mestre em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC – UNIRIO).

título específico em sua oficina, deixando-o na amplitude do termo “Teatro”. Ambas as professoras, já citadas, trabalharam com três turmas, em faixas etárias distintas (menores, médios e maiores⁷). Com a turma dos menores, do Nível 1, a professora de Teatro desenvolveu um trabalho de contação de histórias, partindo de alguns referenciais clássicos, mas desconstruindo trajetórias, reformulando as narrativas e comparando-os a contextos “outros”.

Nesse agrupamento, os eixos norteadores foram a “escuta”, o “corpo” e o “jogo”, em abordagens pedagógicas pautadas pelos Jogos Dramáticos (SLADE, 1978) e Jogos Teatrais Improvisacionais (BOAL, 2002; SPOLIN, 2001). Somando-se a esse processo, inclusive, foram desenvolvidas temáticas referentes as culturas grega, indígena e africana, objetivando decolonizar a visão sobre mitos e ritos, que o currículo escolar tradicional-eurocêntrico ainda sustenta. Com isso, apresentava-se progressivamente pensamentos “outros”, possibilitando compreender, comparar, refletir e analisar aquelas culturas subjugadas pelo conhecimento moderno, colonizador.

Nesse momento, acessava-se a perspectiva intercultural (WALSH, 2012) no contexto escolar, incorporada como um “dispositivo” de prática cotidiana e não meramente um recurso temático e pontual do currículo e do calendário escolar. Uma abordagem de processos investigativos e comparativos entre os mitos e ritos das diferentes culturas, em que os educandos puderam fazer associações e assimilações relevantes a uma aprendizagem significativa.

O trabalho com essas crianças se encaminhou para uma emancipação estética, esgarçando os limites da sala de aula, com intervenções cênicas nas outras oficinas do próprio Núcleo e para além da própria unidade escolar. Ocorreram, assim, leituras dramatizadas com instrumentos musicais, canto e improvisações cênicas em diferentes turmas da Creche Municipal Ana Maria Cruz da Silva, localizada no mesmo território do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles.

Nas oficinas dos Níveis 2 e 3, paralelamente, com os estudantes médios e maiores, foi trabalhada a construção de uma peça teatral ou cena performática, abordando diferentes temas colocados pelos próprios estudantes, sendo eles: o racismo, a homofobia, o sexismo e as

⁷ Nível 1 – estudantes com idades de 06 à 08 anos; Nível 2 – estudantes com idades de 09 à 11 anos; Nível 3 – estudantes com idades de 12 anos em diante.

desigualdades sociais, num desvelar de direitos e processos de luta contra o sistema vigente, que reflete a ordem da colonialidade do poder, do saber e do ser.

O texto teatral denominado “Cores da Igualdade”, foi criado/escrito por uma das estudantes – Ana Judite – e transformado pelo coletivo discente, durante o processo de construção cênica. O mesmo, foi encenado no FESTA – Festival de Teatro de Alunos da rede municipal –, no palco do Teatro Gonzaguinha, que integra o Centro de Artes Calouste Gulbenkian, e no Teatro Ipanema; e, ainda, em espaços-tempos cotidianos da escola municipal Tia Ciata e no próprio Núcleo de Arte.

Na obra encontra-se “enunciações” por vocábulos, frases, metáforas e gírias, referentes a experiências locais, tratando de feridas individuais e coletivas dos próprios sujeitos, inclusive, ultrapassando a fronteira do global quando aponta para questões universais relacionadas com o racismo, o sexismo, a homofobia e outros temas.

A estrutura cênica integra composições sonoras/musicais, trabalhando a percussão corporal e a sonoridade de copos plásticos, em contato com o solo e o corpo, em diálogo com o espaço circundante. Na mesma direção, utiliza-se pandeiro, surdo e agogô, para mostrar uma estética do samba pelas músicas “Alvorada”, de Cartola, e “A Voz do Morro”, de Zé Keti. Os estudantes se apropriaram de sons, movimentos e composições conhecidas, redimensionando as suas pesquisas, para gerar um conhecimento “outro” acerca das próprias percepções.

Em relato, a professora Chayene Torres, declara não considerar a estrutura do trabalho uma peça teatral, mas uma “cena performática”. Essa cena tem como protagonista uma mulher negra, pobre e moradora de uma favela do Rio de Janeiro, que desabafa suas dores (opressões) e apresenta seus sonhos (utopias), por acreditar em um mundo sem preconceitos e mais justo. Então, a mensagem dessa “cena performática” se apresenta como um convite, para cada um fazer sua parte, formar coletivos solidários e agir na direção dos “sonhos possíveis” (FREIRE, 2013).

Observa-se, nesse trabalho, uma *práxis* pedagógica de valorização da dialógica entre individual-coletivo, em processos colaborativos, que possibilitam um fazer teatral de denúncia e transformação da realidade. Nota-se, ainda, o desenvolvimento de uma estética “outra”, que não parte de uma fórmula definida, mas de estruturas de pensamentos e caminhos a serem descobertos; uma abordagem pedagógica, que aponta para a decolonialidade do saber, do ser e do poder, utilizando a *aesthesis* (MIGNOLO, 2019) como meio de sentir, conhecer e criar.

Ao emergir situações e argumentos que são invisibilizados pela “monocultura do saber escolar” e tornar presentes temáticas relevantes aos educandos, ocorre o desvelamento das múltiplas facetas de uma mesma questão, que é a possibilidade de rompimento dos domínios da colonialidade do poder.

Essa abordagem teatral, que trabalha com elementos da ferida colonial, problematizando as culturas de gênero, raça e classe social desestrutura camadas de inter-relações pessoais e analisa processos articuladores da lógica colonial. São sensações, memórias, cores, palavras, imagens e ruídos encharcados de uma *aesthesis* do cotidiano, que servem de referenciais aos processos de criação teatral. Uma *práxis* artístico-pedagógica a percorrer espaços fronteiriços de reconstituição de saberes e fazeres em perspectivas emancipatórias.

A dimensão avaliativa dos estudantes e dos seus trabalhos perpassa pelo processo de estudo e pesquisa teatral, que se configura no próprio fazer artístico durante as aulas e nas apresentações. Assim, uma dialógica crítico-reflexiva é instaurada na medida em que se elabora as criações artísticas ou se faz retomadas do que foi desenvolvido ao longo do percurso. A professora Chayene Torres comenta, que as solicitações para além do espaço-tempo da oficina, fora da aula, o que poderíamos chamar de trabalho de casa, normalmente não são efetuadas. Logo, essa situação também colabora para que as avaliações se incorporem ao próprio fazer artístico, de reflexão e análise concomitante ao processo de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas apresentadas, representam a possibilidade de um caminho à pedagogia radical no ensino da Arte, trabalhando pela interculturalidade e por outros processos de libertação dos sujeitos, no enfrentamento da lógica colonial que se impõe pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. É possível perceber, que o Núcleo de Arte desenvolve uma dinâmica pedagógica deslocada da estrutura rígida das escolas regulares, desvendando trilhas à processos gradativos de decolonialidade curricular.

Essas perspectivas apontam, inclusive, para abordagens pedagógicas "outras", de valorização das singularidades dos educandos e aos seus currículos ocultos, que também correspondem àqueles saberes culturais deslegitimados pelo pensamento moderno hegemônico.

Podemos refletir, nesse estudo, sobre outros modos e características de criação cênica em sala de aula, por perceber um certo distanciamento do modelo “textocêntrico” de trabalhar o teatro e o drama. Da mesma forma, que a criação coreográfica avança para o improvisado e liberdade de movimentos, se desvinculando do modelo “uni-versal” de apresentar a dança, sempre como se estivesse em um palco italiano, unidirecional – de frente ao público. Outra característica, evidente, é a não especificação ou escolha a priori de um estilo artístico específico a ser desenvolvido, deixando em aberto à possibilidade diversa de criação, tornando-se uma prática inclusiva, por não limitar os sujeitos à técnicas e padrões estéticos limitados.

O pensar e o fazer pedagógico do Núcleo de Arte, ao desenhar esses múltiplos caminhos, assumem uma lógica “pluri-versal” e se deslocam da racionalidade linear própria do conhecimento científico hegemônico. Essa dinâmica trafega por pensamentos “outros”, de valorização dos saberes locais, expressando verdadeiramente a realidade de cada um dos sujeitos da aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2017, p. 47), essa forma de pensamento exige “colocar em prática a compreensão de que todas as formas de conhecimentos são válidas, sendo expressas em rigor científico ou em saberes ancestrais”.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

APLEE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae & TAVARES, B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Minas Gerais: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>> Acesso em: 01 Jun 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em: 14 Mai. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3076/3004>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

DA SILVA, Gilberto Ferreira. **Cultura(s), currículo, diversidade:** por uma proposição intercultural. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 6, n. 1, p. 137-148, mar. 2009. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/855/707>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo Ed. 34, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o capitalismo.** São Paulo: Publisher, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Rio de Janeiro: Educa, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 32 nº 94 junho/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>> Acesso em: 10 Abr 2019.

_____. **Desobediência e epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em:

<<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>> Acesso em: 15 Mai 2019.

_____. **Desobediência e epistêmica:** retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ed. Del Signo, 2010.

_____. **Reconstitución epistémica/estética:** la aesthesis decolonial uma década después. Calle 14: revista de investigación em el campo del arte. pp. 14-32. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14483/21450706.14132>> Acesso em: 15 Mai 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: PALERMO, Zulma, QUINTERO, Pablo (Comp). ANIBAL QUIJANO. **Textos de fundación.** Buenos Aires - Argentina: Editora del Signo, 2014.

_____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Ed. Almedina, 2009

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 15 Mai 2019.

RIO DE JANEIRO. **Multieducação:** núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **Orientações técnico-pedagógicas.** Secretaria Municipal de Educação. GPEC - Gerência de Projetos de Extensão Curricular. (Distribuição interno), 2018.

RIBEIRO, Débora. **Decolonizar a educação é possível?** Identidade! São Leopoldo, v. 22 n. 1, p. 42-56, jan.-jul. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>> Acesso em: 10 Mai 2019.

SÁ, Denise Maria Q. de. **A Dança-Educação nos passos da memória.** Dissertação. Mestrado em memória social. UNIRIO, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Novos Estudos – CEBRAP, n. 79, São Paulo, Nov. 2007.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>> Acesso em 27 Jul. 2019.