



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

**Resistências *Outras* em Arte-Educação:
Reflexões sobre possibilidades decoloniais**

Luiza Marques Davison

Brasília, maio de 2021

Luiza Marques Davison

**Resistências *Outras* em Arte-Educação:
Reflexões sobre possibilidades decoloniais**

Orientador: Prof. Dr. Jorge das Graças
Velo

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura em Artes Cênicas apresentado
ao Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Brasília, maio de 2021

Luiza Marques Davison

**Resistências *Outras* em Arte-Educação:
Reflexões sobre possibilidades decoloniais**

Trabalho de conclusão de curso da estudante Luiza Marques Davison, apresentado à Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas

Brasília-DF, 22 de maio de 2021.

Banca examinadora:

Professor Dr. Jorge das Graças Veloso - IdA/ CEN/ UnB

Orientador

Professor Dr. Érico José Souza de Oliveira - IdA/ CEN/ UnB

Examinador

Professor Dr. Tiago Elias Mundim - IdA/ CEN/ UnB

Examinador

Para meu pai, que sabia que para ir longe não precisa de velocidade. Mesmo no infinito, pedalando sua bicicleta branca!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender o papel do Teatro na luta por uma educação decolonial, revertendo assim seu potencial colonizador e trazendo novas possibilidades de resistência no âmbito da Arte-Educação. Realizado a partir de minhas próprias vivências no Sul da África como mobilidade acadêmica da Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) da UnB e pesquisas bibliográficas, o foco será buscar referências em autoras/autores do Sul Global, como Luciana Ballestrin, Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí e Alberto Costa. Elas(es) discorrem sobre essa temática a partir de uma perspectiva que não é a dos cânones do conhecimento globalizado, e sim da fala do subalternizado. Para tanto, é necessário compreender o papel da educação, da arte e da instituição da escola trazida com a colonização e o processo civilizatório, assim como refletir sobre os saberes teatrais como espaço e mecanismo de colonização e, ao mesmo tempo, sua possibilidade decolonial. Este trabalho investiga as heranças da colonização no Brasil em termos de relações de poder e hierarquia dos saberes, principalmente no meio das artes. Investiga também o valor da experiência estética na ruptura com modelos hegemônicos de aquisição de conhecimento e o poder do prazer da experiência estético-sensorial. Para compreender a influência da educação formal na manutenção de um “imaginário colonizado” como forma de controle hegemônico cultural, este trabalho relaciona as noções acerca de educação decolonial com propostas de outros países do Sul Global, valorizando processos de resistência acima de contextualizações históricas.

Palavras-chave: Decolonialidade. Arte-educação. Experiência estético-sensorial. Imaginário colonizado. Resistência.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos do corpo docente e discente com quem me envolvi de maneira afetiva mais real em minha jornada no departamento de artes cênicas, vocês fizeram minha experiência como universitária mais completa e foram essenciais para eu aproveitar esse período da minha vida!

Sou uma pessoa extremamente sortuda por ter experienciado coisas realmente extraordinárias nessa vida, que me fazem quem sou hoje e me prepararam para encarar todos os tipos de situações, sejam elas pessoais ou nos estudos e trabalho. Em especial para este trabalho, preciso agradecer à todos que tornaram possível minha ida para estudar na África do Sul em busca de vivências que eu sabia que não encontraria aqui, se esta pesquisa existe, é porque cada um(a) de vocês me apoiou quando eu estava com muito medo do que me esperava. Dessa mesma forma, preciso agradecer a todas as figuras que foram parte do meu processo de desenvolvimento e aprendizagem nessa jornada pelo sul da África, em especial àquela que é a extensão da minha existência nesse universo, Vic Maia.

Obrigada a cada pessoa que me faz sentir tão querida e amada, o bem-estar que vocês me proporcionam é o que me mantém viva e saudável, sabendo que tenho muitos sonhos e a força e a felicidade necessárias para alcançar todos eles. Em especial à minha parceira de tantos anos que me ensinou um novo patamar de amor e cumplicidade, Carol Franklin.

Por fim, agradeço ao universo por ter me colocado em uma família repleta de mulheres incríveis, fortes, e que me inspiram todos os dias. Mãe, tia Poppolly, tia Rafa, Vovozinha, Tia Anna e Vovó Beth, vocês são a força que me faz uma mulher feliz, que sabe apreciar a beleza da vida e seus encantamentos.

Khanimambo!

SUMÁRIO

RESUMO	5
AGRADECIMENTOS	6
SUMÁRIO	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA E O TEATRO COMO MECANISMOS DA COLONIZAÇÃO	12
A ESCOLARIZAÇÃO COMO CONTROLE	12
A ARTE COMO CONTROLE	17
DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A ARTE NO CONTEXTO DE CONTROLE	19
CAPÍTULO 2 - DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO E AS INFÂNCIAS	23
A DECOLONIALIDADE	23
A DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO	25
UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DAS INFÂNCIAS	29
CAPÍTULO 3 - A POTÊNCIA DECOLONIAL DA ARTE-EDUCAÇÃO	31
A EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-SENSORIAL	31
O JOGO DECOLONIAL	33
RESISTÊNCIAS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

“O que você quer ser quando crescer?”. Poeta, eu respondi aos seis, aeromoça, aos sete, e mais tarde virou bióloga, jornalista, psicóloga e até diplomata. O que eu quero ser quando crescer? Essa é a pergunta que como resposta pretende ouvir uma profissão, uma função social, sua utilidade mercadológica na sociedade. Ninguém quer saber se você quer ser feliz, o que te dá prazer, ou quais afetos te atravessam, a questão aqui é sua relação com os meios de produção, pura e simplesmente. “Os processos de independência prejudicaram a colonização, mas a colonialidade do poder continuou intacta. Os territórios foram descolonizados, mas os imaginários não” (BISIAUX, 2018, p. 648). Do outro lado da moeda – se é que se pode mesmo ainda falar de forma tão dicotômica – se encontra o afeto, o prazer, a experiência estética, a arte-educação.

O processo civilizatório foi e é mantido, em grande parte, por meio da escolarização que reproduz o imaginário colonizado. “A escola é um fenômeno histórico que justifica sua existência a partir do processo de colonizar com o disfarce de civilizar” (COSTA, 2015, p. 34). A colonialidade do poder verticalizada colocou colonizadores acima de colonizados, adultos acima de crianças e professoras/professores acima de alunos/alunas, e dessa forma a institucionalização do ensino pode ser vista como uma forma de controle hegemônico cultural.

Seria justo dizer que os povos da floresta foram pensados como infantes, não-seres? Ou melhor, um infinito “ainda não” que julga que criança não é nada, e por isso lhe perguntamos o que ela quer ser, como ela vai se fazer útil na roda do capitalismo. Tanto as crianças quanto os povos originários tem algumas semelhanças no imaginário colonizado. Os dois foram ligados a uma inferioridade dita biológica e com ambos usou-se do conhecimento como instrumento de colonização. Tanto as crianças quanto os povos originários foram vistos como aquele sem utilidade, e os dois, considerados aqueles que não-falam, passaram por uma alfabetização consequente do pensamento e são considerados o *Outro* do *Outro*. O processo de colonização

pode ser visto como um processo de *Othering*¹, de invenção da categoria *outro*, de objetificação pela ruptura de identidades, e é assim como nasce a ideia de um “‘Índio’ como um ‘Outro’ para a imaginação e consciência moderna-ocidental” (FERNANDES, 2016, p. 55). É necessário e urgente que a educação leve à criação de novas identidades, dê o devido valor aos saberes não-institucionalizados e, principalmente, pense uma nova forma de ser e estar no mundo que transgrida modelos hegemônicos de relações de poder.

Nós das Artes Cênicas nos localizamos na área do afeto e do encantamento, na valorização da experiência, do prazer, da multiplicidade de seres e da percepção estética do mundo como sendo aquilo que nos afeta sensorialmente. Nosso fim não está apenas nos meios de produção capitalista. Dessa forma, a arte-educação nos propicia uma terra rica na perspectiva decolonial das infâncias. Uma perspectiva que não enxergue nelas seu valor útil, mas sim seu constante processo de jogar com as fronteiras e estar aberto para o que pode vir a ser, rupturas.

É proposto aqui a Arte como um território decolonial capaz de “descentralizar, desuniversalizar e relocalizar as formas de viver, de pensar e de agir” (BISIAUX, 2018, p. 645) de forma tanto teórica quanto prática (mais uma vez, se é que essas duas se podem dissociar). Portanto, quero propor uma pesquisa acerca do papel do teatro e da arte-educação dentro das escolas enquanto território rico para a luta por uma educação decolonial e uma perspectiva decolonial das infâncias. Para tanto, o presente trabalho será organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo *A escola e o teatro como mecanismos de colonização* trata sobre a instituição da escola como mecanismo de controle hegemônico cultural e a escolarização como uma forma de doutrinação ideológica que nasceu na colônia e perdura até hoje. Trazendo este tema para o debate contemporâneo, a escola ainda serve, muitas vezes, como espaço para perpetuar o nosso imaginário colonizado. Em relação aos saberes teatrais, será proposta uma perspectiva tendo em vista seu potencial colonizador, discorrendo sobre a Arte trazida pela colonização e o teatro utilizado também como forma de civilizar e doutrinar. Para finalizar, é

¹ Em português, o fenômeno de *Othering* poderia se aproximar de “outrar-se” ou de “alterização”, porém a escolha será, nesta pesquisa, por seu uso em inglês por contemplar da melhor maneira o que pretende, a ruptura de uma identidade, taxando-a como *Outra*.

proposto relacionar os saberes teatrais com possíveis formas de opressão que eles possam ter tomado ao longo das décadas.

O segundo capítulo *Decolonizando a educação e as infâncias* será discutido a partir de uma introdução à teoria da decolonialidade, diferenciando-a da teoria pós-colonial e da noção de descolonizar. Em seguida, após definição das noções da decolonialidade na educação, será apresentada sua relação com dois tópicos: a subjetividade-identidade das(os) professoras/professores e a relação aluna(o)-professor(a), apontando a educação como mecanismo de emancipação do sujeito. Por último, apresentarei uma proposta de uma perspectiva decolonial das infâncias, discorrendo sobre a colonialidade do poder, a perspectiva mercadológica da infância, e relacionando o infante aos seres da floresta à luz do fenômeno de *Othering*.

Por fim, o terceiro capítulo *A potência decolonial da Arte-Educação* inicia discorrendo sobre a experiência estética e as noções de corpo-arma e corpo-arquivo. Em seguida, propõe a estética como uma experiência intrínseca humana e seu potencial emancipador, relacionando-a com o encantamento proporcionado pelo teatro. Em seguida, propõem-se jogos decoloniais na arte-educação, tendo em vista o campo lúdico como espaço rico para uma educação decolonial. Para finalizar, sob o tópico de movimentos de resistência, serão apresentadas referências de resistência existentes no Sul Global², como uma geopolítica *outra* e de grande valor em uma luta decolonial, e movimentos anti-hegemônicos no âmbito educacional, apontando o teatro como mecanismo de emancipação educacional.

Antes do desenvolvimento deste trabalho, ressalto que, com uma frequência avassaladora, assume-se que o padrão e a norma de gênero é o masculino, principalmente no mundo acadêmico ocidental. Esse padrão que coloca o masculino como norma e o feminino como exceção vai de encontro com o cerne da proposta desta pesquisa. Aliás, para além da norma de gênero masculina, por meio desta nota inicial, pretendo afirmar a vontade e necessidade de contemplar também o não-binarismo. Entretanto, explico que, com o intuito de deixar a leitura mais fluida e

² O Sul Global é um termo fluido utilizado no meio dos estudos pós-coloniais para se referir ao conjunto de países do chamado “terceiro mundo”, ou “em desenvolvimento”.

ceder o necessário às regras de um trabalho acadêmico, opto pelo formato de escrita binária sem prevalência do masculino, enquanto uma escrita mais contemplativa não seja tão viável.

2. A ESCOLA E O TEATRO COMO MECANISMOS DE COLONIZAÇÃO

2.1 A escolarização como controle

A escola ocidental tem servido, nos últimos séculos e ainda hoje, como a maior instituição de manutenção da tríade da colonialidade - do poder, do saber, e do ser - através de todos os continentes. Depois de institucionalizada, a escola formal foi normalizada como parte de qualquer sociedade minimamente “civilizada”, porém, seu maior propósito tem sido o de uma doutrinação hegemônica global, disseminando valores, comportamentos, e uma colonialidade do poder que hierarquiza saberes. O filme *Escolarizando o Mundo - O Último Fardo do Homem Branco* (2010) mostra como a presença de norte-americanos nas Filipinas, por exemplo, serviu para consolidar a importância de um sucesso material, e não mais ensinamentos espirituais e ancestrais. É um espaço que legitima apenas o conhecimento científico como verdadeiro e que, como diz Alberto Costa (2015), a motivação não é o aprendizado, é garantir um lugar privilegiado no paraíso do consumo do mundo do capitalismo, processo a que ele se refere como “adestramento”.

Maturana (2002) fortifica muito a noção de que a educação deve agenciar sujeitos mais conscientes do mundo à sua volta, e, por isso, a grande preocupação com a natureza e o mundo onde vivem deve ser sempre ressaltada nesse processo. Porém, nas chamadas “escolas modernas”, a forte temática tradicional da sustentabilidade, cultivo e agricultura foi substituída pelo consumo em ambiente urbano. E, como a educação forma a relação com a terra, o sucesso material foi colocado acima dos ensinamentos ancestrais e espirituais, reforçando sempre essa sensação de inferioridade, e taxando-os como primitivos(as) e atrasados(as). É defendido que a educação, enquanto responsável pela mediação de sujeitos com outros e consigo mesmos, deveria ensinar os educandos e as educandas a conhecer, aceitar e respeitar o mundo à sua volta, aprendendo a conviver em harmonia com a natureza.

O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade. Mas não é à escola como “instituição de seqüestro” que Beatriz González Stephan dirige suas reflexões, e sim à função disciplinar de certas tecnologias pedagógicas como os manuais de urbanidade [...]. O manual funciona dentro do campo de autoridade aberto pelo livro, com sua tentativa de regulamentar a sujeição dos instintos, o controle sobre os movimentos do corpo, a domesticação de todo tipo de sensibilidade considerada como “bárbara” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89).

Estevão Rafael Fernandes (2016) se refere a “estruturas de poder pelas quais a normalização é inerente à dinâmica de poder colonial e os discursos pelos quais ela se legitima e perpetua” (FERNANDES, 2016, p. 51). E é daí que a ideia de “civilizar” vem, o que se relaciona com o que Judith Butler (2002) se refere como “legitimação”. Ela a define como uma das estratégias usadas pela classe dominante para manter relações de poder e gênero que conformem com suas estruturas hegemônicas. Com a desculpa de trazer um inevitável e favorável processo de “civilização” para as colônias, eles impuseram um novo modelo de aquisição de conhecimento e expressão da realidade que conformava com seus modelos hegemônicos patriarcais e hierárquicos.

O “processo da civilização” arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha [...]. A “urbanidade” e a “educação cívica” desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie. [...] A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações mentais. São imaginários que possuem uma materialidade concreta, no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89-90).

Segundo o filme *Escolarizando o Mundo - O Último Fardo do Homem Branco*, a escolarização ocidental tem tratado de criar uma monocultura humana no mundo todo, destruindo a diversidade de culturas e individualidades: “se você perdeu sua história, você perdeu tudo” (ESCOLARIZANDO O MUNDO, 2010), e é justamente na homogeneização, na negação de uma identidade, que as hegemônias conseguem ter controle sobre povos subalternizados.

O filme traz o termo “escolas-fábricas” no qual, através da uniformização, da homogeneização e da industrialização, as crianças são postas como matérias-primas para serem moldadas, sendo subestimadas enquanto seres com experiências diversas e tratadas como “folhas

em branco”, prontas para serem preenchidas com o interesse da classe dominante. O mesmo se dá com a maioria das técnicas e estéticas cênicas que usamos no Brasil, pretendendo igualmente uma padronização em função de uma entrada na civilização cultural ocidental. Isso demonstra um grande discurso capitalista, com o desejo da formação de “produtos” iguais e que se encaixam nos moldes que aquele sistema necessita para seguir rodando, seguindo uma lógica fordista seriada. Ailton Krenak (2018) fala que: “É como se você tivesse uma linha de produção que só varia de acordo com a encomenda. Você calibra as máquinas para produzir o tipo de coisa que o mercado está encomendando. Decididamente a educação no Brasil hoje é para atender ao mercado, mesmo quando avança” (p. 6). É sobre uma verdadeira educação bancária, termo caro ao nosso importantíssimo Paulo Freire, que se finda apenas na introjeção de conhecimentos cognitivos e, através da uniformização, da homogeneização e da industrialização do processo de ensino-aprendizagem, põe em prática um despotismo sobre a mente e um consequente despotismo sobre o corpo. Alberto Costa (2015) se refere a procedimentos escolarizados que geram um disciplinamento dos corpos nesse local de submissão e da obediência. O autor ainda chama a atenção para como brincadeiras infantis, dentro do espaço da escola formal, são “pedagogizadas e vigiadas”, disciplinando desde cedo esse corpo infantil para se adaptar às mesas e às carteiras. Essa disciplinaridade dos corpos faz o movimento de apagar sua força política e foca somente em sua força útil.

Irigaray (1985) diz que dentro do patriarcado se encontra a lógica do mesmo, na qual o homem branco europeu cisgênero cristão e heterossexual tem a posição de sujeito e os homens devem se assimilar a essa posição ideal de sujeito e, ao fazê-lo, produzem cópias do mesmo. Essas cópias podem ser mais verossímeis que outras, mas todas se esforçam para aderir a essa posição de poder e forma ideal. A lógica do mesmo, portanto, classifica colonizadores como uma mesma classe, onde não há espaço para diferenças e especificidades nessa mesmice, ela é redutiva em sua natureza por lidar com a diferença como oposição e negação. A lógica do mesmo coloca os povos colonizados como a oposição ou *Outro* do mesmo.

Todo esse processo de escolarização homogeneizadora acaba criando um enorme grupo de pessoas que vivem nos “entre-lugares”, no vazio, nos espaços vazios. Essas pessoas tiveram suas

identidades originais apagadas e negadas, mas tampouco são aceitas completamente nesse novo mundo ocidental, dessa maneira, sem conseguir se identificar com um grupo nem com o outro de maneira completa, vivem nesse “entre-mundo”, sendo consideradas um eterno “quase lá”, ou um eterno “ainda não”, como se nunca fossem o suficiente.

O processo de colonização se utilizou do fenômeno *Othering*, da invenção do *Outro*, para se manter como o “Eu” sujeito e hegemônico. Os povos originários, ou qualquer um(a) que não se encaixe nessa posição de sujeito, vira o *Outro* no imaginário colonizado.. Oyèrónké Oyèwùmí diz que: “Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de ‘diferente’ [...] foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro” (OYÈWÙMÍ, 2002, p. 4). Para a autora Iorubá, isso só é possível através da imposição de uma biologia superior implementada por aqueles que estão no poder, “como uma maneira de afirmar seu privilégio e domínio sobre os ‘Outros’” (OYÈWÙMÍ, 2002, pp. 1-2). Essa é uma questão central dentro da luta decolonial, a de se reconhecer sujeito, ou “Eu”, e definir-se de uma maneira que esteja fora do pretexto colonial. Oyèwùmí diz que esse é um problema fundamental porque “sem esse afrouxamento necessário, continuamos a confundir o Ocidente com o Eu e, portanto, nos vemos como o Outro” (2002, p. 35). Não somente, como citado pela autora, o Ocidente, mas todos aqueles indivíduos ou grupos que ocupam, em alguma relação de poder vertical, uma posição social e biológica considerada superior. Não somente queremos deixar de vermos a nós mesmos como “Outros”, mas possibilitar nos definirmos dentro de uma matriz não-hegemônica.

O Brasil foi, portanto, arrancado de sua possibilidade de definir a si mesmo e suas múltiplas identidades e culturas por si, e não em relação aos colonizadores portugueses. Fernandes (2016) fala sobre os “processos de fissura causados pela relação de dominação colonial” (p. 53), articulado com a noção de Mignolo (2003) de “a ferida colonial”. Ele também fala sobre o drama derivado da colonização: o resultado seria uma “zona da não-existência”, “uma variação existencial”, “uma incorporação da inferioridade”, uma “obsessão por se auto consertar” (FERNANDES, 2016, p. 53). A armadilha colonial em que seguimos presos é a de *Othering*, pois sem espaço que possibilite a autodefinição e reconhecimento, nunca poderemos

alcançar a independência completa. O sujeito, através do processo de legitimação, se torna dependente do objeto ou ‘outro’ para definir a si e, ao fazê-lo, se torna instável por depender da forma que ele pretende afirmar seu poder sobre. O próprio caráter binário desse pensamento já o mostra essencialista e patriarcal. A fragilidade desse sistema-mundo colonial é que o “sujeito” universal não é por si só, ele depende, em sua essência, da ideia do *Outro* para existir, e que o sujeito dependa do objeto que pretende controlar para se manter no poder é o que o torna tão frágil e insustentável.

Sem relações com nossas origens, nos tornamos algo similar ao que Irigaray (1985) chama de “sombra sem sangue”. Irigaray (1985) diz que no falocentrismo a mulher se torna uma sombra sem sangue na qual a origem na mãe não é considerada na formação da subjetividade-identidade, assim a linha de descendência é prejudicada, sugando da mulher o seu sangue e, conseqüentemente, vida. Sua definição e ferramentas com as quais se pode definir se encontram para além das fronteiras do quadro da colonialidade do poder.

É através da instituição da escola que ainda possibilita-se a perpetuação de um imaginário colonizado generalizado. Segundo Mignolo (2003), a diferença colonial foi construída a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. Também é necessário levantar a crítica ao currículo e à universalidade de certos pensamentos. A escolarização reflete uma colonialidade do saber que hierarquiza epistemologias nascidas em uma geopolítica considerada superior. Dessa forma, é comum que toda a base epistemológica dos conteúdos dos currículos escolares esteja fundada nas produções de homens ocidentais de cinco países. Segundo Grosfoguel: “Desde o fim do século XVIII, apenas homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos) monopolizam o cânone nas universidades ocidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 44).

Essa estrutura do conhecimento se fundamenta numa suposta universalidade dessas produções, e esse privilégio epistêmico colonial eurocêntrico localiza o ensino-aprendizagem em uma falsa identificação imposta. Bisiaux se refere a “um grupo de pessoas composto por homens brancos, burgueses, cristãos e heterossexuais [que] tentou mascarar sua geo e corpo-política e, pretendendo poder pensar por todos, universalizou assim suas classificações e suas

hierarquizações” (BISIAUX, 2018, p. 646). É urgente revelar as localidades geopolíticas dos pensamentos e noções que fundam toda a nossa base epistêmica atual monopolizada pela superioridade desses cânones. A noção de Rabaka (2010) de “*apartheid* epistêmico” se refere justamente à inferioridade relacionada às produções do sistema-mundo “não-ocidental” - ou Sul Global - que se torna segregado do espaço privilegiado acadêmico global que são as estruturas epistêmicas racistas e sexistas.

2.2 A arte como controle

Não só a instituição da escola, mas também a arte serviu como mecanismo de colonização no Brasil colônia. Em *A Representação do Negro na Arte do Brasil Colônia* (2015), Paula Cristiane Silva afirma que “pensar nas obras realizadas no período colonial pelos artistas europeus é também tentar entender os limites entre a documentação, a criação e a contemplação da realidade observada” (2015, p. 16).

Dessa forma, as representações sempre serão subjetivas e nunca uma representação fiel de fatos, a arte carrega em si um imaginário construído historicamente a partir das vivências tanto de quem a produz quanto de quem a frui. A arte descontextualizada evidencia, assim, mais versões do que fatos, de acordo com a autora.

É convencional o ensino na escola do suposto surgimento do teatro na Grécia Antiga, relacionado principalmente aos ritos de adoração ao deus masculino Dionísio - apesar da presença de, como diz Graça Veloso, “manifestações ritualísticas femininas tão poderosas e tão fortes em suas características cênicas quanto aquelas dedicadas ao senhor do vinho e da embriaguês” (2009, p. 20). Outros relacionam o “surgimento” do teatro na Grécia Clássica a uma “invenção propositalmente elaborada pelo universo masculino de uma sociedade em que ser homem era um dos pré-requisitos básicos da cidadania” (VELOSO, 2009, p. 23). Afinal, a tragédia e toda sua estrutura representa o castigo dado àqueles que cometem algum excesso como mortal comum: “Eis aí porque o Estado se apoderou da tragédia e fê-la um apêndice da religião

política da polis” (BRANDÃO apud VELOSO, 2009, p. 28). Daí a relação do surgimento do teatro com uma possível invenção proposital planejada para servir ao Estado ateniense da época, servindo de projeto econômico e político.

As Artes Cênicas no Brasil já nascem em sua epistemologia como colonial, sendo uma criação intelectual e acadêmica eurocêntrica. Os jesuítas, no período do Brasil colônia, escreviam “autos” como formas de catequizar os povos indígenas. O teatro utilizado para a catequização dos índios também serve, portanto, como um mecanismo de criação e reafirmação dessa lógica binária e segregatória, nesse caso fortemente relacionada com a imposição da dicotomia “bem” versus “mal” para o pensamento dos povos indígenas. A partir dessa imposição, os opressores passaram a ter um mecanismo para regulamentar ações e comportamentos, legitimando apenas as práticas e comportamentos que iam ao encontro dos seus próprios objetivos hegemônicos e deslegitimando manifestações originárias. Esse mesmo pensamento cartesiano e binário foi o que originou a separação europeia entre as diversas formas de expressão (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música, etc), diferenciando-a do hibridismo e do pensamento de forma circular das tradições africanas.

Da mesma forma, o teatro, mesmo contemporâneo, ainda reproduz o imaginário da população negra em representações de inferioridade e submissão (por exemplo, na recorrência do papel como escravizado). O teatro ainda serve ao sistema colonial reforçando a relação da negritude com a imagem de escravidão, pobreza, primitividade, ressaltando uma suposta superioridade constante europeia na arte, em sua maioria.

É ainda muito comum a disseminação, principalmente no âmbito escolar, de noções como a de “arte popular” ou “folclore”. Essas categorizações são, em sua essência, demagógicas e pretendem deslegitimar manifestações artísticas que não se encontrem no meio das chamadas Belas Artes, taxando-as como inferiores ou “populares”. Principalmente esse último, generaliza as mais variadas formas de expressões de diversas comunidades como sendo parte de uma mesma categoria de *Outro*, o chamado popular. Alberto Costa diz que: “O procedimento que associa a sabedoria ancestral africana ao exotismo e ao folclore atribui valores que a colocam em menor importância que a cientificidade” (2015, p. 86) e “[...] a folclorização dos saberes africanos é

elemento de docilização” (2015, p. 155). Dessa forma, os cânones dos saberes teatrais foram tidos como universais e foram inseridos em comunidades em todos os continentes como formas hegemônicas do fazer teatral, assim como expressões de matriz africana e indígena foram relacionadas à magia, ao “faz-de-conta”, como forma de se tornarem infantilizadas como parte de um imaginário encantado que as afasta do seu poder real como arte e como estudo de pesquisa. Sobre a noção de mito, Krenak diz que: “Você não precisa ter certeza; o mito é uma possibilidade, não uma garantia [...], ele é mágico. Ele inaugura, abre uma porta para você atravessar e sair no mundo, interagir e se realizar no mundo. Sempre [...] é uma experiência coletiva. Não é o sujeito, não é o *self-made man*” (2018, p. 4).

Arão Paranaguá de Santana nos traz uma reflexão muito importante sobre a maneira como nos relacionamos com a noção de “arte” ao nos mostrar que:

A arte está presente em todas as atividades humanas [...]. Contudo, durante muito tempo, vigorou uma visão elitista concebendo arte como algo feito somente pelas mentes e mãos privilegiadas de mestres extremamente cultos. Dentro dessa perspectiva, a arte teria a finalidade de promover a elevação espiritual dos que podem freqüentar espaços nobres como museus, galerias, teatros etc., sendo que, quando dirigida ao povo, assumiria a forma de ostentação de poder ou meio de transmissão de lições morais e religiosas (SANTANA in SANTANA; VELOSO, 2009, p. 17-18).

Portanto, enquanto não alcançarmos quebrar com a visão de uma arte que somente pode ser produzida e fruída pelos mais letrados e afortunados, não poderemos enxergar a presença da arte na nossa rotina em ações e expressões que nos acompanham desde o princípio da nossa existência como práticas humanas de expressão. A arte é tudo aquilo que um grupo institucionaliza, e precisamos usar isso a nosso favor.

2.3 Diálogos entre a escolarização e a arte no contexto de controle

Da ação de institucionalização da arte estabelecida a partir do Renascimento, quando o artista perdeu seu caráter de anonimato e, por obra dos mecenas, passou a desfrutar de posição de destaque na sociedade, vem o princípio de originalidade que determina, até os nossos dias, o sentido de autoria, até então inexistente. Como essa autoria é reconhecida pelo grau de diferenciação encontrável nas características “inventadas” por cada um dos artistas, torna-se sempre mais distante a compreensão, pelas pessoas comuns, das codificações determinantes do “discurso” implícito em cada obra

produzida. Com o avanço crescente de técnicas abstracionistas distanciando esse discurso do mundo natural, cujo reconhecimento por qualquer pessoa é imediato, surge, então, também no campo das artes, a necessidade de escolarização.

Graça Veloso

O ensino da arte nasceu como um privilégio e segue sendo, até hoje, vista como uma prática muitas vezes elitista e exclusiva. Esse é um pensamento que confina a dimensão estética da arte à esfera das chamadas “belas-artes”, e, principalmente, em um contexto de lazer. Costa fala sobre “uma manifestação expressiva somente de eleitos ou iluminados que produzem obras inacessíveis à maioria da população” (2015, p. 68). A ambição de gerar maior acessibilidade linguística e simbólica é o que levou à institucionalização da arte no ambiente escolar, como uma forma de aprendizagem para decodificar as cada vez mais complexas expressões artísticas surgidas a partir do Renascimento. Graça Veloso diz que:

Nas artes, à medida que a fragmentação técnica se consolida, cada vez mais se necessita da teoria para o contato com a obra. Quanto maior o sentido abstrato aplicado na produção, maior é essa necessidade. [...] Paralelamente à necessidade da escolarização para conhecer a comunicação pelos fragmentos significantes do alfabeto, também se afirma a imposição da “alfabetização” para a aproximação da obra artística. E é desse caldo de cultura que vai se consolidar a arte-educação, denominação atual dos processos de aprendizagem em arte (SANTANA; VELOSO, 2009, p. 7).

A institucionalização da arte se assemelha ao processo de letramento alfabético. Segundo Costa, a criação de codificações complexificadas advindas dessa institucionalização gera uma suposta necessidade de alfabetização artística. E é dessa maneira que sistematiza-se a arte-educação. “O controle do ensino e da aprendizagem voltado somente para a execução de técnicas artísticas não alcança a dimensão educativa da arte” (COSTA, 2015, p. 127). Dessa forma vemos como, mesmo que de forma não-intencional, as linguagens artísticas podem servir, assim como já muito serviram, a interesses hegemônicos e coloniais. Devemos, portanto, estar sempre atentos para não cair no equívoco de institucionalizar as manifestações culturais. Jorge Graça Veloso diz que: “Nos mesmos moldes dos alfabetos, deixa de ser instrumento de percepção de mundo para o leigo e só se torna passível de decodificação para aqueles outros, instrumentalizados para tal” (SANTANA; VELOSO, 2009, p. 7).

Retomando as articulações acerca das noções de folclore e cultura “popular”, podemos fazer a reflexão sobre a experiência de crianças e adolescentes de origem indígena e africana

estudando em escolas formais. As chamadas “lendas” são histórias advindas de construções históricas, elas não são apenas o que enxergamos como folclore, elas são de fato parte da cultura de diferentes comunidades. Krenak diz que: “No caso dos povos indígenas a memória continuada tem que visitar um lugar que insistem em chamar de mito, porque querem esvaziar ela de sentido histórico, e portanto, chamam de mito” (2018, p. 03).

Ainda numa visão sobre a prática da arte-educação em escolas hoje, é comum que prevaleça uma abordagem teórica e de contextualização histórica acima de uma emancipação do seu poder político e de transformação subjetiva. E, seguindo o padrão dos cânones epistemológicos, ainda se fala sobre um processo de ensino-aprendizagem que conta uma história eurocêntrica dos fatos e coloca a Grécia como local de “nascimento” do teatro, o que reforça um apagamento da história de rituais e práticas africanas que datam de muito antes da civilização grega. Graça Veloso propõe que se possa “ceder espaço a outros ambientes tão importantes quanto aquele em que se deram as manifestações de adoração ao deus Dionísio” (SANTANA; VELOSO, 2009, p. 11).

O instrutor de escrita criativa Gerene Freeman (1993) escreveu uma ementa intitulada *The Role of the African* Playwright as a Griot*, que fala sobre o papel do dramaturgo africano como um *Griot*. O *Griot* é um guarda ancestral da verdade e da história de sua tribo que marcou a organização de muitas comunidades no início da tradição literária africana. O texto defende que o teatro (e aqui estendo a reflexão para a arte-educação) tem também a responsabilidade de ensinar o esquecido, e deve manter o equilíbrio entre o *Griot* que transmite a verdade, e assim alcança uma posição de certa forma educativa, e o Dramaturgo que transmite esperança, principalmente através do formato de entretenimento. Também nesse mesmo texto, Freeman se refere a como podemos remontar a origem do teatro à África, como berço da humanidade, por rituais tribais. Somos parte de uma narrativa em construção, e o teatro africano nos ensina que ritual é teatralidade, e que teatro é a vida.

Não somente no remonte da origem do teatro se expressa essa hierarquia eurocêntrica das epistemologias também artísticas, mas no estudo apenas das manifestações artísticas de países

hegemônicos e seus cânones que é majoritária no ambiente da escola e que exclui de seus currículos outras artes tão ou mais importantes para a nossa história. Como disse Graça Veloso:

É imperativa uma ação que vise priorizar radicalmente as quebras das hierarquias artísticas estabelecidas nos cânones eurocentristas ou dos EUA. Candomblés, funks, hip-hop, tradições sertanejas ou ameríndias, festas, desfiles e mesmo práticas cotidianas de se colocar para o outro (Etnocenologia) podem e devem fazer parte do conjunto de estudos em que já se encontram os fazeres teatrais (Teatro) (SANTANA; VELOSO, 2009, p. 12).

Entretanto, assim como remontamos a origem histórica da arte-educação, e mais especificamente do teatro, como área de estudo no Brasil, a maior parte de sua existência foi para servir aos interesses do período colonial e, posteriormente, se encaixava em um modelo educacional tradicional e conteudista que valoriza contextualizações históricas e o potencial de servir a outras áreas de conhecimento e interesses outros acima de sua potência subversiva e de reconhecimento e criação de identidades múltiplas. Foi somente no século XX, como pontua Paranaguá, que “o teatro passou a ser concebido como experiência expressiva, penetrando aos poucos no currículo escolar brasileiro, junto aos saberes e fazeres das outras linguagens da arte” (SANTANA; VELOSO, 2009, p. 15), consolidando-se apenas em 1971 como obrigatório na educação básica no Brasil. A partir daí que se puderam iniciar questionamentos como os que estamos trazendo aqui, acerca da hierarquização de seus conteúdos e da ênfase em uma arte branca e masculina.

3. DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO E AS INFÂNCIAS

3.1 A Decolonialidade

A modernidade, estando “intrinsecamente associada à experiência colonial”, não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade. Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”

Walter Mignolo

O colonialismo precede a colonialidade ao mesmo tempo em que esta sobrevive ao colonialismo. Enquanto o primeiro se refere à política e às relações econômicas de um sistema colonial, a segunda é mais enraizada e prolongada, é imposta à intersubjetividade. Portanto, a decolonialidade se trata justamente de visibilizar resistências, além de supor também a construção e a criação. A pedagogia, nesse contexto, entra como uma verdadeira política cultural. Já a noção de descolonizar, prevê apenas a desconstrução, a ruptura com nossas raízes colonizadas, como se pudéssemos, de alguma forma, nos desassociar desse passado. Elisa Belém diz que: “Certamente, não há como se desfazer um processo histórico e cultural relativo à colonização no país. É necessário perceber também que não se trata de negar a influência europeia na constituição cultural e artística” (2016, p.100). Por isso a importância da construção e da criação proposta pela decolonialidade, pois apesar de já não sermos mais uma colônia como tal, precisamos transcender esse fator constituinte da nossa história, imaginário e identidade - e não apenas nos desvencilharmos dela.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito [...] denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFUGUEL apud BALLESTRIN, 2013, pp. 99-100).

A discussão acerca da decolonialidade na América Latina é fortemente marcada pelo trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) - composto por teóricas e teóricos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel e Walter Mignolo. O grupo foi responsável por produzir extensos materiais e noções acerca da realidade decolonial da América Latina, principalmente. O programa de investigação foi criado em 1998 como um movimento epistemológico com o objetivo de inserir a América Latina de maneira mais incisiva e renovar os debates globais pós-coloniais e anticoloniais. Sobre as principais contribuições do grupo, Luciana Ballestrin (2013) pontua principalmente o diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de decolonização epistêmica por um giro decolonial.

O reconhecimento de nossas raízes coloniais como base para a criação e transcendência desse status quo em detrimento à desconstrução e negação atrelada à descolonização, gera grandes questões a serem colocadas para o grupo. Ailton Krenak expressou em uma entrevista que:

É a ajudar nós, os pais, tios e avós, a ver qual é o próximo passo que podemos dar no sentido de superar uma dicotomia do mundo do branco e do índio. Eu não acredito que seja sustentável essa condição de mundo do branco e do índio, temos que ser capazes de romper com essa fronteira. Agora, como você rompe com essa fronteira sem esmagar e anular as diferenças? (2018, p. 10)

Esse rompimento que é almejado para com a lógica colonial sem, concomitantemente, abandonar as contribuições também dos pensamentos ocidentais e europeus - inclusive para a própria decolonização, segundo Ballestrin - é um grande desafio.

As lógicas coloniais e patriarcais são lógicas que por si só não se sustentam. Elas representam um grande paradoxo, uma vez que, mesmo sem narrativas extremamente bem elaboradas, são extremamente frágeis a partir do momento que se apoiam e dependem da existência de um *Outro*. A colonialidade não tem longevidade lógica não só por seu sistema frágil que depende de um objeto que oprime para manter seu status hegemônico, mas porque ela também não se sustenta em diversos meios como, por exemplo, o ambiente. Nessa mesma reflexão, Ailton Krenak se refere à saturação do mundo branco e diz que: “devemos ficar bem

atentos para que essas trocas não se deem apenas como uma continuidade da recolonização das nossas práticas e mentes por uma sociedade ávida por novidade, que é a civilização europeia, que move gente de pele escura.” (2018).

Ao falar sobre a produção e constituição do grupo M/C, outra importante questão a ser colocada é, também, a influência de seu “complexo de Colombo” (MELMAN apud BALLESTRIN, 2013). O “complexo de Colombo”, segundo Ballestrin, explica como o grupo “privilegia a análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e chama pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, à exceção dos Estados Unidos” (2013, p. 111). Apesar de, como levantado, se tratar de uma iniciativa de reforçar a realidade decolonial da América Latina no debate global, é necessário reconhecer a ausência de uma maior discussão de, sobre e com o Brasil dentro destes estudos decoloniais latinoamericanos. Isso é um ponto inquietante ao analisar melhor a lente sobre algumas das noções mais importantes trazidas pelo grupo. Como Luciana Ballestrin diz: “a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana” (2013, p. 111). Encontramos aqui então mais um obstáculo dentro da discussão decolonial brasileira, que se apoia nas ideias do grupo apesar de não haver nenhum(a) pesquisador/pesquisadora brasileiro(a) que forme a iniciativa.

3.2 A decolonialidade na educação

Retomando a noção da decolonialidade, ela pode ser aplicada a diversos contextos e propostas. Para o efeito desta pesquisa, iremos localizá-la no contexto educacional. Visto que a escola é, como vimos, a maior instituição responsável pela manutenção na contemporaneidade do imaginário colonizado, vê-se a importância de ressignificar e decolonizar o ambiente escolar e suas vivências. Afinal, a decolonização da educação só será possível se ela for de fato interseccional. É sobre subverter relações de poder e normas de gênero, criar novas identidades,

valorizar saberes subalternizados e oferecer uma nova forma de ser e estar no mundo que vá de encontro com modos hegemônicos de “aquisição” de conhecimento.

É importante lembrar que essas crenças internalizadas e complexidades da formação pessoal, enquanto sujeito, se mostram também nas ações de professoras e professores em suas relações de ensino-aprendizagem como discentes. O sistema educativo também serve como agente homogeneizador no referente às subjetividades-identidades dos próprios educadores e educadoras e a influência de suas trajetórias de vida em suas práticas pedagógicas, ou, como diz González Rey (2003), “à supressão da singularização”. Isso parte desde uma visão de sujeito que se pretende neutra e científica, e, por isso, acaba por se posicionar no lugar do discurso hegemônico. Essa padronização acaba fazendo com que tanto educadoras e educadores quanto educandas e educandos sejam percebidos como elementos enquadrados dentro de uma forma padrão, e que tudo que não se encaixe nela, e de certa forma a questione por meio de sua própria existência, acabe sendo negado e taxado como estranho, alheio, outro. A formação pedagógica do corpo docente em si, em geral, não contempla processos que vão além da aprendizagem cognitiva, excluindo a consciência destes sujeitos de seus próprios processos de olhar, sentir, conceitualizar e atuar no ensino. Se a formação cognitiva de professoras e professores já deixa de lado o afeto, então isso com certeza dificulta, na prática do ensino-aprendizagem, que tanto os corpos docente quanto discente se reconheçam e sejam percebidos como sujeitos autores e autônomos. É importante reconhecer que: “a experiência do professor, como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente” (SCOZ, 2008, p. 13). Dessa maneira, tampouco podemos “culpar” os educadores e educadoras por serem peças do mecanismo colonizador da escolarização, uma vez que eles próprios sofreram as introjeções desse sistema e seu processo.

A relação aluno-professor é de extrema importância para o sucesso do ensino-aprendizagem e é bastante influenciada por essa homogeneização. Maturana (2002) defende que é essencial que o corpo docente reconheça os(as) discentes para que, assim, eles possam reconhecer a si mesmos e, só então, reconhecer o outro. Desse ponto de vista, é necessária uma convivência educacional baseada no reconhecimento de alteridades para que se

concretize o processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível. Por isso, Maturana critica o incentivo e predomínio de relações de competição em detrimento de relações afetuosas desde a infância até a juventude, relações essas que se caracterizariam pela negação do outro e não poderiam nunca ser uma relação sadia e de respeito. Krenak diz, ainda, que:

A florestania é uma ótima maneira de colocar em questão se as cidades são mesmo o melhor lugar para as pessoas cooperarem umas com as outras, reproduzir vida e cultura, ou se elas são só consumidores de energia, inclusive de recursos naturais, porque as cidades sugam tudo que está em volta. (2018, p. 8).

Transformando o modo como educamos os sujeitos para fazerem parte de uma sociedade, transformaremos, conseqüentemente, o atual sistema embasado na competitividade.

O processo colonizador criou as relações de poder que hierarquizam o povo europeu acima dos povos originários e essa estrutura vertical de poder se repete ainda com frequência nas nossas estruturas sociais atuais. Não apenas mais com o povo europeu, mas também os brasileiros operam da mesma maneira com um colonialismo interno. Convencionou-se uma relação de poder dentro da sala de aula tradicional, na qual o(a) docente detém da verdade e da informação e, por isso, tem maior poder sobre os(as) discentes, que estão ali apenas como repositórios de conhecimento. Dessa maneira, principalmente em aulas expositivas, não valoriza-se a troca de conhecimentos e tanto educadoras e educadores quanto alunas e alunos como peças fundamentais para a educação, perpetuando-se essa percepção vertical do fenômeno educativo.

O amor, enquanto emoção, é parte essencial de um ambiente educacional que vê o processo cognitivo como embasado na afetividade. Na realidade, esses dois termos (cognição e afeto) são relacionais e inseparáveis, já que não há aprendizagem em um ambiente vazio de relações afetuosas. Ailton Krenak diz que:

Não tem self-made man nessa história. As pessoas pertencem a coletivos, suas histórias são de profunda interação com uma constelação de gente que, na base mesmo, costuma ter a sua herança cultural — seus avós, seus ancestrais (2018, p. 4).

Isso se contrapõe fortemente ao histórico deixado pelo período colonial, quando os jesuítas eram, em grande parte, responsáveis pela disseminação do conhecimento, e no qual a questão da afetividade era bem restrita.

Os professores e as professoras são pontos de mediação cruciais para efetivar uma transformação global do currículo escolar. E, neste caso, deve-se ter sempre em mente que o currículo, além de estabelecer quais conteúdos serão trabalhados, é também uma relação de poder, ou seja, o currículo não é neutro, existe uma intencionalidade, que normalmente é política, humanística ou de cunho tecnológico.

Se você vai formar gente para virar mão de obra do mercado, se você vai formar gente crítica dentro da sociedade que você está integrando, se você vai formar gente para governar ou ser governada, isso é uma escolha que o Estado faz. Quando você define a Lei das Diretrizes Básicas da Educação você sinaliza que tipo de gente você está pretendendo formar (KRENAK, 2018, p. 5).

Se o(a) docente não é reconhecido como sujeito autor e autônomo, isso leva à repetição de modelos padronizados e conservativos - mesmo não estando completamente conscientes desse processo - o que raramente leva ao reconhecimento dos próprios alunos e alunas como sujeitos autores. Devemos, então, reconhecer que estamos em um constante processo de nos tornarmos algo, num contínuo ser variável ou estável, mas que não se pretende absoluto nem necessariamente para sempre. Porém, tende-se a criar uma barreira entre o sujeito e seu conhecimento, deixando de ver o ser humano como um movimento. Essa barreira vem de um academicismo excessivo que acaba por empobrecer tanto o sujeito quanto o conhecimento em si.

Grosfoguel (2016) se refere a quatro episódios da história mundial que moldaram essa estrutura do conhecimento colonial, sendo uma delas o genocídio/epistemicídio ocorrido nas Américas durante a dominação dos povos nativos. Segundo o autor:

Tudo foi radicalmente modificado em 1492, com a conquista das Américas e a caracterização de povos indígenas por Colombo como “povos sem religião”. Como dissemos, uma leitura anacrônica desta frase pode fazer parecer que Colombo se referia a “povos ateus”. Mas, no imaginário cristão da época, não ter uma religião equivalia a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano (GROSFOGUEL, 2016, p. 36).

3.3 Uma perspectiva decolonial das infâncias

A não-existência imposta sobre os povos da floresta trata-se de uma negação sistemática, da retirada de qualquer identidade que possa existir para que possam, assim, passar pelos processos de modelagem que interessem às classes hegemônicas. Ao mesmo tempo, é importante refletir que “a infância” foi criada por adultos, e serviu para localizar as crianças em um espaço de menor importância, como aqueles que não falam, os *Outros* do *Outro*. Assim, inferimos que os colonizadores enxergaram os povos da floresta através de lentes similares a essas das crianças.

Nesse sentido, as arte-educadoras Taís Ferreira, Luciana Hartmann e Marina Marcondes Machado sugerem um “reposicionamento do lugar das crianças” para que elas possam ser percebidas como sujeitos com potencial criador, principalmente com suas inovações e criatividade, e coautoras dos processos de ensino-aprendizagem. Elas adotaram o princípio comum de que “as crianças são nossas parceiras de pesquisa, de trabalho, de brincadeira, de criação. Embora pareça óbvio, sabemos que isso não acontece com a frequência merecida” (FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p. 56). É muito comum, estendendo esse pensamento para outros grupos, que ambas, crianças e os povos da floresta, por exemplo, sejam mais frequentemente colocadas no papel de objetos de pesquisa do que de fato reconhecidas como sujeitos produtores e interlocutores.

Através do processo civilizatório, nossos povos foram pensados como infantes, não-seres, um infinito “quase lá”, que reforçou um fluxo do poder que é vertical. Segundo as educadoras: “Talvez isso ocorra devido a certa naturalização do status da criança como ser em desenvolvimento, incompleto, perspectiva que apenas recentemente vem sendo questionada” (FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p. 56). Isso se relaciona ao que Corsaro (apud Ferreira; Hartmann; Machado, 2017) se refere como a forma prospectiva com que os adultos vêem as crianças. Um eterno “ainda-não” que não as reconhece já no presente como sujeitos com desejos, necessidades, afetos e contribuições para a sociedade. Ao contrário, elas são vistas no presente como “futuros adultos”, sendo esse o momento em que elas ganharão uma suposta utilidade. Paulatinamente, a ideia de que os povos colonizados e oprimidos poderiam “enfim”

fazer parte da sociedade como sujeitos plenos foi vendida pelos grupos hegemônicos como uma esperança falsa e que se esconde também atrás desse infinito “quase lá”.

A língua, durante o processo de colonização, foi imposta como uma maneira de naturalizar e reforçar suas normas de gênero hegemônicas e sistema de estruturação do poder. Um grande convergente desses dois processos seria a alfabetização pela qual ambos passaram, uma alfabetização que não teve como consequência apenas o aprendizado de uma nova gramática, mas também de uma nova forma de ler, de escrever e de contar, imposta pelos colonizadores e atualmente mantida pelas escolas.

As educadoras se apoiam em Corsaro (2011) para resumir o modelo determinista que foi historicamente adotado para analisar o processo de socialização das crianças. Nele “a criança desempenha um papel passivo, e (...) é considerada uma ameaça indomada, que deve ser controlada através de treinamento” (FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p. 57). Sem utilidade mercadológica, as crianças são as únicas que sempre faltam ser colonizadas, e, por isso, a escolarização é vista como o último fardo do homem branco.

Haveria potência nas infâncias [...] para desafiar Aristóteles, Victor Hugo, Zola, Brecht, Szondi, Lehmann, Heliadora, Magaldi (entre outros teóricos [...] conhecidos na universidade brasileira)? Poderiam nossos estudantes agir em prol da ruptura do monopólio epistemológico do norte? (FERREIRA; HARTMANN; MACHADO, 2017, p. 64).

Através de uma perspectiva decolonial das infâncias, espera-se, portanto, subverter a colonialidade vertical do poder e *othering*, pois somente através da relação dos sujeitos com as origens de suas trajetórias é que se pode desafiar a lógica do mesmo.

4. A POTÊNCIA DECOLONIAL DA ARTE-EDUCAÇÃO

4.1 A experiência estético-sensorial

Estamos sempre sendo afetados pela estética e nossa percepção sensorial de nós mesmos e do mundo à nossa volta. O professor Graça Veloso costuma falar, em sala de aula, sobre as três maneiras de perceber e se colocar no mundo: através da ciência, através da estética, e através da sacração. Na percepção estética de si e do mundo, as artes cênicas representam um trabalho de sensibilização que, ao levantar questionamentos com desdobramentos corporais, nos proporcionam momentos que potencialmente se tornam memória sensorial. Tavares (apud Lau Santos, 2020) fala sobre as noções de corpo-arquivo e corpo-arma. O primeiro se relaciona à ancestralidade, à história, ao conto e à memória como marcados e armazenados no corpo como uma potencial manifestação de resistência e contestação colonial. Lau Santos acrescenta, ainda, que “apenas por meio do domínio consciente do corpo-arquivo e de sua força presencial, do encantamento e da memória ancestral, esses seres humanos, na condição de escravos, puderam potencializar suas energias corporais como instrumento de resistência e libertação” (SANTOS, 2020, p. 9). Já o corpo-arma explora uma qualidade de política poética de muito poder na disrupção do processo de docilização dos corpos considerados *Outros*. Lau se refere ao corpo-arma como aquele “que ginga na capoeira, que samba, que malandreira, que brinca dançando, dá pernada rindo, que canta rezando, que batuca sangrando, que reverencia os orixás se ressignificando, mas que sobretudo se torna um dispositivo fundamental da luta decolonial” (SANTOS, 2020, p. 9).

Ao falar tanto sobre o corpo, entretanto, é importante levantar uma reflexão trazida por Oyèrónké Oyěwùmí acerca da “razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente” (2002, p. 3). Segundo a autora, o motivo é que “o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um

testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. O olhar é um convite para diferenciar” (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 3). Isso se contrapõe ao que Márcia Tiburi (2005) discorre em seu texto *Aprender a pensar é descobrir a olhar*, no qual ela parte do princípio de que “as artes nos ensinam a ver - olhar” e, ainda, apresenta a seguinte formulação: “Penso, logo existo: olho, logo existo”. Dessa maneira, aproveito para reiterar que a estética a qual me refiro é com sua conotação de experiência sensorial. Por mais que estejamos falando sobre o corpo, estamos, na verdade, falando sobre uma percepção de diversos sentidos que podem ser experienciados pelos corpos em estado de jogo ou ação. Oyěwùmí traz a realidade do povo Iorubá como exemplo de uma comunidade que se organiza não pelo império da visão, mas sim pelo dos sons. Ela diz que:

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 3).

E é justamente essa ampliação estética e de exploração dos mais diversos sentidos e estados que busca a arte-educação, empoderando as educandas e educandos para que possam expressar-se de diferentes formas, assim como perceber a si, ao outro e ao mundo de maneira mais sensível. Afinal:

Mais fundamentalmente, a distinção entre os povos iorubás e o Ocidente, simbolizada pelo foco em diferentes sentidos na apreensão da realidade, envolve mais do que a percepção – para os povos iorubás e, na verdade, para muitas outras sociedades africanas, trata-se de “uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo, no qual todas as coisas estão ligadas” (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 20).

Lau Santos, em sua oficina *Olhares Afrodiaspóricos e Direção Cinematográfica*, como parte do *III Festival de Cinema do Paranoá* em 2019, também sugere uma desobediência estética, partindo do pressuposto africano de que o corpo é quem produz os saberes. Todas as nossas decisões são estéticas, e a fruição almejada pelas experiências artísticas são, portanto, como uma cognição que possui qualidade inventiva e, com isso, desobediente e subversiva. Toda experiência é estética - e coletiva -, e o prazer da experiência estético-sensorial é muito poderoso, o que faz a classe hegemônica temer seu potencial subversivo. A colonização pode ser vista como uma negação ao direito do prazer, essa é a base para manter a roda produtivista girando, e, por isso, o contexto das artes nos abre espaço e margem para negociação com esse mundo. A

experiência estética-sensorial, que é intrinsecamente humana e tão explorada pelo campo das artes em geral, se conecta muito ao que o professor Graça Veloso também sempre se refere em sala de aula como o “encantamento” proporcionado pelo teatro. Max Weber (apud Castro-Gómez, 2005) fala sobre a “racionalização do ocidente como um processo de “desencantamento” do mundo” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88). Castro-Gómez diz ainda que:

O papel da razão científico-técnica é precisamente acessar os segredos mais ocultos e remotos da natureza com o intuito de obrigá-la a obedecer nossos imperativos de controle. A insegurança ontológica só poderá ser eliminada na medida em que se aumentem os mecanismos de controle sobre as forças mágicas ou misteriosas da natureza e sobretudo aquilo que não podemos reduzir à calculabilidade (2005, p. 87-88).

A colonialidade privilegia a maneira de perceber e se colocar no mundo através da ciência, em detrimento (e, ousou dizer, temendo) da estética e sagração. O “desencantamento”, portanto, é uma forma de se utilizar da ciência em favor de um apagamento dessas outras duas formas de percepção. A colonialidade e sua necessidade de controlar, regerar, definir, calcular, obedecer e racionalizar não abre espaço para se perceber sensorialmente o cosmos à nossa volta e o “encantamento” proporcionado pela arte-educação e o teatro.

4.2 O jogo decolonial

O campo lúdico é um espaço rico na luta por uma educação decolonial. Ângela Barcellos Café (2013) fala sobre “a inerência da manifestação lúdica na vida humana” (2013, p.2) e, citando Huizinga, ainda diz que:

Ao analisar o elemento lúdico [...], Huizinga (1971) percebe que esse sempre fez parte da vida do homem até o início da modernidade, quando, em razão da mudança no modo de produção, houve supervalorização do trabalho produtivo em detrimento do lazer (CAFÉ, 2013, p. 2).

As possibilidades de existência e relações proporcionadas pelo jogo e a brincadeira, limitadas e abafadas pela busca incessante por produtividade e resultados, foi, portanto, colocada em segundo plano e, inclusive, minimizada como *infantil*. Através do teatro e da arte-educação,

temos a chance de revisitar a ludicidade que, como disse Café, “sempre esteve presente nas atitudes e significações do fazer humano” (2013, p. 1).

A importância dessa recuperação está não só no conhecimento histórico das brincadeiras, mas na possibilidade de realizar brincadeiras coletivas, contrapondo-se aos brinquedos atuais, que já vem prontos e, em relação aos quais, a criança mais observa do que brinca. Outra característica dos brinquedos atuais consiste na sua tendência à individualização. Diante de um vídeo-game, por exemplo, ninguém tem vontade ou necessidade de conversar, trocar experiências, vivenciar comportamentalmente uma atividade, criar, viver uma fantasia... Dar asas à imaginação, experimentado-as corporalmente (CAFÉ, 2013, p. 6).

Não pretendo nesta pesquisa desqualificar o presente em detrimento de uma imagem do passado. Com a problematização acerca dessa postura levantada, o objetivo é criticar uma percepção hegemônica e buscar um equilíbrio das possibilidades existentes entre passado, presente e futuro. Enquanto, como levantado pela educadora, vivemos em uma realidade marcada pela herança colonial produtivista, individualista e dependente de máquinas, o teatro a contrapõe com sua inerente experiência coletiva e criativa, dando poder e atenção ao corpo e à alteridade. É a valorização do afeto e da leveza em detrimento à máxima utilitária que rege nossas relações com nós mesmos, com os outros, e com o mundo à nossa volta.

A ruptura lazer/trabalho tem significado o desaparecimento do lúdico, uma vez que a sociedade só valoriza a utilidade, ou seja, o produto que dá lucro. E só o trabalho pode produzir algo útil, lucrativo. [...] A permissão da ludicidade no ambiente escolar ainda está vinculado à uma possibilidade de aprendizagem, que de certa forma é um produto daquela brincadeira (CAFÉ, 2013, p. 7).

Com a ressalva de projetos e iniciativas como as que serão apresentadas no próximo subcapítulo, a colonialidade nos negou o direito ao prazer verdadeiro e ao lazer, e nos deixou um imaginário que nos resume à um produto e ao trabalho, restando apenas uma falsa sensação de prazer advinda do mercado-consumo. No momento que deixarmos de perguntar às crianças o que elas querem ser - que basicamente busca saber como elas se farão úteis - porque reconhecemos que elas já são, estaremos abrindo uma brecha para permitir o alcance da potencialidade completa do processo em si de ensino-aprendizagem, e não no resultado de suas ações. Aliás, essa é uma percepção muito relevante quando observamos o trabalho da arte-educação dentro do ambiente e currículo escolar. Seu potencial emancipador e decolonial está na sensibilização e experiências que residem em seus próprios processos, sendo um resultado não o seu objetivo, mas uma

consequência de suas ações. Não é rara a expectativa colocada sobre as matérias e as/os educadoras/educadores da arte sobre uma espetacularização de um resultado para exposição, valorizado exacerbadamente. Se minimizamos o processo e o desenvolvimento proporcionado no jogo teatral pela montagem de um resultado específico e não lembramos que o seu objetivo reside em si mesmo, o usamos para servir uma visão colonial de utilidade e resultado. Quando falamos em jogos teatrais, podemos nos apoiar no significado de *jogo* de Café se referenciando em Lalande como: “dispêndio de atividade física ou mental que não tenha um fim imediatamente útil, nem sequer um fim definido, e cuja única razão de ser para a consciência de quem se entrega a ele é o próprio prazer, encontrado no jogo” (CAFÉ, 2013, p. 10).

Diferentemente do que muito se refere como “faz-de-conta”, a criança que joga, que atua, ele é, no presente da ação, e não *finje ser*. Nas palavras de Café: “A manifestação lúdica do jogador só entra em ação quando o mesmo escolheu vivenciá-la, do contrário ele finje que joga, finje que brinca, finje que é livre” (2013, p. 12).

A autora traz seis “características importantes no planejamento do professor comprometido com uma aprendizagem lúdica” (CAFÉ, 2013, p. 12) para a criação de seu próprio jogo. Elas são: a presença da manifestação lúdica, a presença de regras, o limite de tempo e espaço, a livre escolha, o desinteresse pelo resultado e o caráter improdutivo. Dentro das características trazidas pela educadora que permitem a fruição no jogo, destaco as duas últimas para o contexto desta pesquisa. Sobre o desinteresse pelo resultado, ela afirma que: “o mais importante é jogar. É claro que durante o jogo o melhor resultado é desejado, mas se isso for imprescindível vira competição e aí o círculo vicioso se forma novamente...” (CAFÉ, 2013, p. 13). Além do que já foi falado, aproveito para chamar atenção para a importância de não transformar o *jogo* em mais um meio de manutenção do atual sistema embasado na competitividade que temos, como já foi criticado por Maturana (2002) em capítulo anterior por sua base na negação do outro e afastamento do afeto. Já sobre o caráter improdutivo, Café diz:

O jogo não pode ser considerado uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas na própria ação. No entanto, tem se transformado em mercadoria, em trabalho [...]. A lógica de produtividade da sociedade atual vinculou o lúdico à criança, como coisa não importante, relativa a uma faixa etária caracterizada pela

improdutividade. Dessa forma os adultos raramente reconhecem a naturalidade de uma brincadeira [...] (CAFÉ, 2013, p. 7-8).

A brincadeira caracterizada pelo desinteresse pelo resultado e de caráter improdutivo é, portanto, um jogo lúdico e de potencial libertador do imaginário colonizado, não somente dentro do ambiente escolar. O teatro se relaciona ao desejo de exceder a limitação do corpo de forma física. Enquanto não nos voltarmos à nossa relação com nossa própria ludicidade, não poderemos reconhecer e explorar uma nova forma de ser e estar que nos defina não pela nossa relação com o nosso oposto, como *Outro*, ou pela nossa utilidade.

Isso propõe uma nova forma de ser que se afasta da imitação e da semelhança para se tornar sujeito. É encontrando esses novos movimentos e formas de ser e estar que estruturas dominantes do poder vertical são desafiadas e resistidas. A decolonialidade do ser é um projeto possibilitado pelo movimento, não somente na instância física, mas também na forma de navegar horizontalmente entre várias existências e possibilidades de ser e estar. Movimento sem origem ou objetivo claro que se organiza em um fluxo de poder horizontal, gerando uma multiplicidade de intersecções no caminho que criam novos resultados e possibilidades. Esse é o constante fluxo do processo de se tornar. Só assim será possível tentar achar uma nova definição de si que não se apoie na lógica colonial.

4.3 Resistências

Como já citado em capítulo anterior, o grupo *Modernidade/Colonialidade* (M/C) representou grande marco no pensamento decolonial latinoamericano, e, assim como sua presença e potência, outros movimentos de estudo e prática de demais regiões podem ser citados como referências de movimentos de resistência. Ao remontar a constituição e trajetória do grupo M/C, Luciana Ballestrin (2013) diz, por exemplo, que:

É indispensável apresentar outro movimento que acabou por reforçar o pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político. Na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos – com a liderança de Ranajit Guha (2013, p. 92).

Gayatri Chakrabarty Spivak, autora que vinha sendo parte dos nomes a trazer notoriedade internacional para os estudos subalternos na década de 1980, foi responsável por apresentar e representar o trabalho que vinha sendo realizado pelo grupo nos Estados Unidos. Entretanto, os estudos subalternos foram “sendo descaracterizados pela introdução excessiva do desconstrutivismo de Deleuze e Derrida” (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Podemos também pensar em movimentos inseridos no contexto educacional e artístico. No Cabo Ocidental da África do Sul, as arte-educadoras Tish Bateman e Marié-Heleen Coetzee realizaram, em 2018, um projeto em uma escola composto por nove sessões de 35 minutos. Elas afirmam que o objetivo era “explorar as formas em que estratégias baseadas na dramatização foram usadas para estimular uma investigação crítica acerca de construções de poder, gênero e orientação sexual dentro de um grupo de educandos da 10ª série³” (BATEMAN; COETZEE, 2018, p. 124). Através da estratégia de dramatização, com ações e reflexões, encenações dramáticas, engajamento empático e aprendizagem via imitação dentro de contextos imaginários, o projeto pretendia subverter as relações de gênero e poder. A estratégia é especialmente rica por demonstrar que a soma entre o distanciamento, que gera engajamento cognitivo, com a imersão, que gera engajamento empático, resulta em uma metacognição, que seria a habilidade de sair de seu próprio pensamento, refletir sobre ele, reposiciona-lo, e voltar a ele. As educadoras começaram mapeando as percepções de gênero dos participantes por meio de perguntas, discussões de imagens da mídia popular e escrita reflexiva. Em seguida, foi o momento de adentrar o contexto imaginário, com estímulos espaciais e visuais resultando em cenas curtas. Já na metade do projeto, chegaram na etapa de explorar múltiplas perspectivas por meio da troca de papéis. A coesão entre o papel simbólico e o papel individual real gera uma consciência ontológica sobre si e o próximo. Para concluir, elas afirmam que “tratar um contexto imaginário como se fosse real pode criar um estado diferente de existência e colocar algo nela que pode ser explorado como uma alternativa ou nova forma de ser⁴” (BATEMAN; COETZEE, 2018, p. 136).

³ Livre tradução de: “*This article explores the ways in which drama-based strategies were used to stimulate critical inquiry into constructs of power, gender and sexual orientation amongst a group of Grade 10 learners*” (BATEMAN; COETZEE, 2018, p. 124).

⁴ Livre tradução de: “*Treating an imaginary context as if it were real may create a different state of being and “put” something there that can be explored as an alternative or new “existence”*” (BATEMAN; COETZEE, 2018, p. 136).

Existem, ao redor do globo, diversos projetos e iniciativas de cunho decolonial que se baseiam em práticas teatrais. Devemos, entretanto, sempre atentar ao fato de que uma proposta aparentemente de formato decolonial, às vezes não cumpre com sua ideologia na prática. Não basta propor uma metodologia decolonial se ao final ela possivelmente pode acabar servindo ao seu oposto e reforçando justamente o que buscava romper de início. Tomemos o exemplo do experimento Laedza Batanani:

Laedza Batanani foi o primeiro experimento em usar teatro popular para educação não-formal na Botswana. Começou em 1974 na área de Bokalaka ao norte da Botswana (...). Laedza Batanani se desenvolveu da preocupação de superar problemas de baixa participação da comunidade e indiferença aos esforços de desenvolvimento do governo na área. O seu objetivo básico era achar uma forma de motivar as pessoas a participar no desenvolvimento, de mobilizar a comunidade acerca de importantes problemas locais. A necessidade era por um meio de juntar as pessoas para discutirem seus problemas, concordar com mudanças e tomar ações coletivas⁵ (KIDD; BYRAM, 1982, p.91).

Apesar da proposta, Ross Kidd e Martin Byram criticam a natureza pseudo-participatória do programa, afirmando se tratar de um envolvimento dos aldeões como atores, plateia, e membros da discussão sem permitir o controle popular sobre o processo e a direção da mudança. Os autores ainda chamam atenção para o fato de que o “Teatro Popular” pode ser tanto uma expressão popular autêntica de consciência crítica, quanto pode também induzir a aceitação do *status quo*, e esse é um perigo que corremos frequentemente. O programa Laedza Batanani, ao buscar mobilizar a comunidade acerca de problemas locais, assumiu que a barreira para o desenvolvimento local era a apatia e indiferença das pessoas. Em um sentido freireano, entretanto, a apatia “só pode ser definida em termos dialéticos como uma resposta às relações de opressão⁶” (KIDD; BYRAM, 1982, p. 99), refletindo uma cultura do silêncio reforçada pela culpabilização da vítima. O foco no resultado, em resolver problemas ao invés de analisar suas causas, levou a uma falha em analisar o real motivo da baixa participação. Baseando-se no

⁵ Livre tradução de: “*Laedza Batanani was the first experiment in using popular theatre for non-formal education in Botswana. It was started in 1974 in the Bokalaka area of northern Botswana by a community leader and two expatriate adult educators working in the area. Laedza Batanani developed out of their concern to overcome problems of low community participation and indifference to government development efforts in the area. Their basic goal was to find a way of motivating people to participate in development, of mobilizing the community around important local issues. What was needed was a means of bringing people together to discuss their problems, to agree on changes and to take collective action*” (KIDD; BYRAM, 1982, p.91).

⁶ Livre tradução de: “*Apathy in a Freirian sense can only be defined in dialectical terms—as a response to oppressive relations*” (KIDD; BYRAM, 1982, p.99).

sociodrama freireano, garantir a participação ativa deveria ser tanto o objetivo quanto a metodologia a ser implementada. Na prática, contudo, as ideias de Paulo Freire de participação, análise crítica e ação foram distorcidas por uma interpretação reformista. O processo segue sendo controlado pelo governo e líderes da comunidade, tendo os aldeões nenhuma influência sobre a seleção do conteúdo trazido para as discussões, transformando-os em cúmplices voluntários de suas próprias domesticações. O programa acaba por refletir o interesse dos grupos dominantes, considerando a maneira que as problemáticas são levantadas e a utilização de personagens estereotipados, com uma metodologia de campanhas informativas e verticais. Kidd e Byram acreditam que o problema foi um “entendimento inadequado das estruturas de poder dentro da qual funcionava e uma expectativa irrealista do poder do teatro popular⁷” (1982, p. 103). Um realinhamento com seus objetivos originais seria possível através de uma reformulação da estratégia de abordagem, tendo o teatro popular um papel menos central e realizando avaliações críticas do contexto social e político. Esse é um caso no qual a distorção das ideias de Paulo Freire potencialmente intensificaram as opressões da comunidade.

A peça *The Fall* (2017), contudo, é um texto dramaturgico sul-africano exemplo da combinação de forma e conteúdo anti-hegemônico. Sua dramaturgia se localiza no contexto sul-africano do Apartheid, que criou a divisão das comunidades “de cor”. Como incorporado em fala da própria peça, a raça é uma construção social, e nela há a busca pelo autoempoderamento e a reconexão com suas identidades. Mais especificamente, *The Fall* se inspira no movimento de protesto *Rhodes Must Fall*, em português *Rhodes Deve Cair*, recontando a história dos estudantes da Universidade da Cidade do Cabo (UCT) na demolição de uma estátua do imperialista britânico Cecil John Rhodes localizada no campus, em 2015. Esse foi um movimento de decolonização educacional de extrema importância, especialmente para o ensino superior na África do Sul. A dramaturgia flutua entre um *DocDrama*, por conter eventos, vídeos e falas reais, e um teatro de protesto, focando no conteúdo e usando o mínimo de adereços. Estando inserida no processo maior que é o da decolonização - especialmente educacional - como objetivo final, a peça também reforça um aspecto muito importante, que é sua necessidade de ser de fato um processo

⁷ Livre tradução de: “From this it is clear that Laedza Batanani started with an inadequate understanding of the power structures within which it was working and an unrealistic expectation of the power of popular theatre” (KIDD; BYRAM, 1982, p.103).

interseccional. Decolonizar a educação é um projeto que permeia percepções de raça, classe, gênero etc. e somente assim pode se tornar real, revendo cada uma das estruturas dentro das universidades. A interseccionalidade na luta por uma educação decolonial representada por cada um de seus sete personagens da trama traz uma discussão necessária para o pensamento decolonial. A peça possui algumas características dramáticas - como a abordagem de teatro documentário e o distanciamento - que a princípio poderíamos categorizar como brechtiano ou épico. Isso nos leva ao questionamento, portanto, se não seria justamente a nossa lente de interpretação, eurocêntrica, que acaba por influenciar nossa categorização e, nesse caso, como reconhecer se estamos diante de um deslocamento estético e epistêmico real ou apenas uma ilusão. Outro ponto importante a ser ressaltado, está no seu distanciamento linguístico de uma expectativa de alinhamento com um monolinguismo, contendo expressões e termos dos dialetos e idiomas locais que abrem um entre-lugar que é uma brecha em um dos pilares da diferença colonial, propiciando novas possibilidades de percepções e estados de ação.

No século XX, ocorreu nos Estados Unidos um movimento literário e artístico muito importante, conhecido como *The Harlem Renaissance* - a renascença do Harlem, capital cultural do mundo negro na América do Norte. Foi um movimento que atravessou fronteiras sociais e políticas, e que surgiu da grande concentração de Afro-americanos marginalizados no sul do país que migraram para o norte entre as décadas de 1920 e 1940, em um processo de muita violência. O momento foi marcado por extensa produção cultural baseada nas experiências e povos desse grupo de Afro-americanos. Eles pretendiam levar autoconhecimento e orgulho para suas comunidades, estando os escritores determinados a contar suas histórias em seus próprios termos. Marcus Gavery foi um importante nome nesse movimento, ele reivindicava a volta às raízes africanas, mas, pode-se dizer, ainda se encaixando na linguagem de seus dominadores - o que tinha suas vantagens e desvantagens. Assim, o interesse entre a população branca na renascença do Harlem foi crescendo. Algumas figuras brancas começaram a surgir com o interesse de financiar essas produções culturais, o que as levavam a pensarem que tinham o direito de impor suas opiniões sobre elas. Langston Hughes (1902-1967) era um poeta e dramaturgo da *Harlem Renaissance* que se aproximou muito do que seria o papel de um *Griot* (nos termos discutidos em capítulo anterior) em um contexto contemporâneo. Ele dizia que se alguém está vivo, a história

sobreviverá. Hughes foi capaz de manter os benfeitores brancos necessários para amplificar sua voz, mantendo ainda seu próprio discurso, pelo menos até onde possível. Elizia Cristina Ferreira afirma que:

Fu-Kiau fala da expansão do mundo, com a globalização e da expansão dos saberes africanos com o processo colonial e de escravidão. Hoje, ele nos lembra, podemos habitar e aprender sobre muitos povos, outras línguas, outras culturas, mas precisamos achar nosso centro, nossa casa, para mantermos nossa segurança, ainda que viajemos à lua. Segundo ele, as raízes do povo Africano, hoje em dia, não necessariamente estão em África, como um caleidoscópio, seus conhecimentos se espalharam pelo mundo, ele reconhece muitas canções aqui no Brasil, que já não se cantam mais por lá (2017, p. 138).

Os movimentos de resistência no Brasil são marcados, em vezes, por uma discussão acerca de uma suposta definição de uma “identidade brasileira”. Assim como levantado por Ferreira, o pensamento do etnólogo congolês Benseki Fu Kiau se refere aos traços africanos que se fazem tão presentes na cultura e “identidade” brasileira, assim como a necessidade de reconhecermos nosso centro e nossa casa. Porém, “em possíveis análises de espetáculos pela perspectiva pós-colonial ou decolonial, não se trata apenas de notar os traços definidores de uma identidade brasileira” (BELÉM, 2016, p. 103). Afinal, como sugere a própria autora, o trabalho do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, por exemplo, é estudado em uma dezena de países - inclusive aqueles que fazem parte da nata hegemônica - à luz do pensamento pós-colonial, não se restringindo apenas à essa busca por uma “identidade brasileira”. Aliás, devemos lembrar sempre que ser generalista é ser colonizador. E, sobre isso, Ailton Krenak ilumina que:

É um mito totalmente absurdo dizer que nós índios, os negros que foram agarrados na África e despejados aqui, e os brancos, que alguns vieram sem saber para onde estavam indo, fomos constituir a base da nossa civilização [sic]. É um barateamento total da nossa história, é uma negação dos conflitos profundos que marcaram esses desencontros de povos. Naturalizar o encontro dos índios com os negros nos quilombos como um evento que emerge como uma representação da força, da aliança natural desses povos contra o opressor é uma mistificação também, porque quando os negros e índios constituíram alianças em algumas situações de quilombo eles eram uma capacidade tão grande de alteridade, as identidades estavam tão claras que você não tinha nenhum pote formando aquela ideia de colocar todos num caldeirão e tirar dali um estrato. Então as pessoas sabiam que não eram matéria prima, são seres humanos com biografias, vidas e histórias. Suas sociedades tinham trajetórias próprias, eles tinham uma aliança circunstancial contra o opressor. Mas eles não estavam criando uma nova civilização; essa mistificação é uma maneira dos nossos continuados dominadores explicar e justificar o tipo de história que estamos constituindo a longo prazo (2018, p. 1).

A aliança circunstancial contra o opressor citada por Krenak pode nos levar a retomar a problematização do silenciamento sobre as especificidades da colonização portuguesa e a realidade decolonial do Brasil posta ao grupo Modernidade/Colonialidade. A generalização do território latino-americano é excludente e, apesar das suas relações, similaridades e lutas em comum, não deve representar a criação de um único povo sem considerar suas dores, conquistas, problemáticas, conflitos - inclusive internos - e qualidades únicas. Inclusive, ao refletir sobre as referências externas genéricas à América Latina ou à África, podemos ver como essa generalização carrega comumente uma carga negativa. Cândida Beatriz Alves e Polianne Delmondez (2015) reivindicam que “falar da especificidade do contexto latino-americano não deve significar, contudo, um enfoque apenas no maior número de problemas e nas condições socioeconômicas mais difíceis, mas também nos valores e potencialidades que temos” (p. 659). Estendo isso à percepção dos valores e potencialidades de cada um das centenas de países e grupos que povoam a extensa diversidade presente em ambos os continentes africano e latino-americano.

Como parte do processo de percepção dos valores e potencialidades especificamente do local original desta pesquisa, o Distrito Federal, podemos adentrar em algumas iniciativas locais de grande potência e presença na minha vivência na cidade.

Existe uma extensa variedade de práticas teatrais que pretendem promover uma maior acessibilidade linguística, simbólica e artística, como a Mediação Teatral ou Pedagogia do Espectador. A Mediação Teatral, de forma encurtada, pretende encurtar distâncias, provocar questionamentos, sensibilizar sem buscar respostas para perguntas. Essa “democratização” da arte, parte do princípio já desenvolvido em que percebemos que estamos sempre sendo afetados pela estética. Estando aberta para o improviso, permitindo com que questionamentos tenham desdobramentos corporais e traçando caminhos, recortes e objetivos que ampliam o repertório estético, a Mediação mostra que a acessibilidade física não basta para garantir um real acesso aos bens culturais. Mesmo sendo, na prática, uma preparação e um desdobramento, pode e deve estar no mesmo patamar da fruição estética, sem se esgotar na informação, como bem representa a presença e prática do grupo *Mediato* em sua atuação nas escolas do Distrito Federal. A iniciativa

promove encontros entre educandas/educandos e a Arte, já tendo sido ponte para mais de 40 mil espectadores que, segundo suas coordenadoras Arlene von Sohsten, Danielle Dumoulin, e Luênia Guedes, “conheceram o teatro de maneira inventiva e sensível” (MEDIATO, 2021).

A *Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo*, localizada em Brasília, foi criada em 1982 por um pequeno grupo de pais e mães insatisfeitos com o modelo educacional do regime militar e é hoje uma referência em educação infantil na cidade. Vale ressaltar, já de início, que mesmo se tratando de uma proposta educacional potente e resistente, ela acaba por explicitar também problemas da própria colonização. A associação é formada por famílias e crianças em sua grande maioria brancas e burguesas, representando a realidade de exclusão do país como um todo. Portanto, mesmo exaltando suas práticas e propostas, é importante problematizar o perfil restrito de quem acaba tendo acesso a essa experiência de educação decolonial na prática. Em 2017, como parte do processo seletivo para estagiários, pude realizar observações em sala de aula na escola e, a partir delas, trago alguns pontos relevantes da proposta da associação e suas metodologias.

A associação pretende promover a interação e cuidado com o planeta e o meio ambiente, tendo uma agrofloresta em seu território, assim como um parque repleto de árvores que tem suas frutas colhidas pelas crianças. É perceptível, também, a predominância de relações de cooperação acima da competitividade na rotina da Vivendo. As crianças, durante a atividade inicial, são estimuladas a passarem seus brinquedos pela roda e, durante o lanche, é separado um cesto destinado ao compartilhamento de comidas. Importante reparar que as crianças são incentivadas a dividir, mas também são respeitadas se não quiserem.

Durante minha observação no ciclo 1, o professor propôs uma atividade de massagem, e é interessante de se notar, também, a interação de corpos que ocorre entre educandas/educandos e educadoras/educadores, se dando sem constrangimento, mas sim com amor e carinho, mostrando que abraços são uma forma de demonstração de afeto indiscriminada. Pelo próprio conceito de ser uma associação sem fins lucrativos, já se dispõem relações diferenciadas com a comunidade e as famílias envolvidas. A importância da participação ativa da escola na vida da comunidade pode ser resumida, por exemplo, na ida à praça que a turma do ensino fundamental

realiza de bicicleta, usando um espaço público e de interação da comunidade como palco de suas atividades.

Além de propiciar um espaço de valorização das subjetividades-identidades de seu corpo docente, a própria instituição não se rende à falsa tendência de uma escola que se pretende neutra e se abstém de posicionamentos político-ideológicos, tendo inclusive grafites que exprimem um posicionamento político-partidário contra figuras do governo estampados em suas paredes.

A *Vivendo e Aprendendo* se mostrou uma associação que entende o afeto como parte intrínseca do processo de aprendizagem e da constante formação subjetiva dos sujeitos. Em um país onde é natural ver a educação como mercadoria e onde grandes homens de terno, que de nada entendem sobre educação e afeto, tomam decisões com base no que é mais lucrativo, a *Vivendo e Aprendendo* existir e funcionar como tal é, em si, um movimento de resistência por mais amor, mais cooperação, e menos opressão e homogeneização. Só espera-se que seja um movimento cada vez mais abrangente e menos restrito a um público privilegiado pelo acesso.

Outra iniciativa que precisa ser ressaltada é de dentro da própria Universidade de Brasília (UnB): a matéria optativa de *Técnicas Experimentais em Artes Cênicas* (TEAC) com temática de *Decolonialidade e Artes Cênicas*, oferecida pelo professor Érico José de Oliveira no primeiro semestre de 2020, de maneira remota. O TEAC tinha, de acordo com o plano de curso final, os seguintes objetivos:

Aprofundar estudos e pesquisas sobre a noção de Decolonialidade; Estabelecer conexões entre Decolonialidade e as Artes Cênicas; Conhecer artistas, pesquisadores/as e intelectuais que vêm discutindo e experimentando esta interseção entre os dois campos do saber; Analisar as formas de reflexão nas Artes Cênicas sobre a Decolonialidade; Discutir as relações entre Práticas Culturais e Artes Cênicas no Brasil. Analisar a pesquisa histórica, imagética, estética, técnica e poética a partir das relações entre Decolonialidade, Práticas Culturais e Artes Cênicas.

Foram diversos os momentos síncronos e assíncronos na turma em que as/os estudantes refletiram sobre a significância da oferta de uma matéria na graduação que contemplasse uma agenda decolonial. A iniciativa do professor oriundo da UFBA carrega uma carga potente para repensar nosso currículo de graduação e o epistemicídio dentro da academia, mesmo que inserido no contexto das artes. Se não fosse pelo TEAC, muitos se graduariam sem ter experienciado um

contato mais próximo com as propostas e práticas culturais decoloniais e/ou brasileiras, assim como brincadeiras de todo o território brasileiro que marcam a nossa experimentação.

A matéria, que já está em sua segunda edição e virou projeto de extensão do departamento de Artes Cênicas da UnB, se desenvolveu em torno de uma metodologia que foi se adaptando durante o semestre remoto. Nos encontros síncronos na plataforma, o modelo sempre era o da discussão entre todas e todos os presentes, geralmente acerca de alguma leitura indicada pelo professor, ou mesmo algum trabalho ou referência audiovisual indicada por alguma aluna ou aluno. Essa descentralização das indicações bibliográficas da figura do coordenador foi uma adaptação sugerida e discutida pelo próprio grupo na metade do encaminhamento da disciplina, por meio de uma reflexão sobre estarmos possivelmente reforçando um formato metodológico dominante. Essa preocupação em expandir os horizontes das referências que estudamos e que formatam nossa leitura das coisas é uma experiência que também foi possível na matéria obrigatória de Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas e Educação, ofertada pelo professor Graça Veloso em 2019. Nela, como início dos trabalhos de pré-pesquisa, as/os estudantes deveriam buscar e compartilhar referências que fizessem parte de grupos minorizados e que não compõem a hegemonia epistêmica. Eram eles: os povos da floresta, a comunidade LGBTQIA+, a comunidade negra e as mulheres. Também nessa tentativa de expandir nossas referências epistêmicas, no TEAC de *Decolonialidade e Artes Cênicas* uma das avaliações era justamente pesquisar e trazer dois novos artigos sobre os conteúdos elencados na disciplina para formar um banco de texto.

O fechamento da matéria proporcionou uma experiência de troca com a comunidade externa à academia e ao grupo de estudos da disciplina em si através de uma sequência de palestras com pessoas inseridas na cena cultural brasileira, mediadas pelas(os) estudantes do TEAC. As palestras, em parceria com o projeto *aPós Explorações*, do PPG-CEN (UnB) e o projeto *Cometa Cenas* (CEN-UnB), tiveram enfoque nas questões da decolonialidade, nas artes cênicas negras, nas pedagogias teatrais afrocentradas, nas práticas culturais brasileiras, na poesia e literatura negra. Foram sete palestras transmitidas ao vivo pelo canal do festival *Cometa Cenas* no YouTube com a presença das(os) pesquisadoras/pesquisadores Elisa Lucinda, Victor Hugo

Leite, Cristiane Sobral, Fábio Soares da Silva, Alexandra Dumas, Clóvis Brito e Mabel Freitas. Elas(es) trouxeram não apenas uma nova e única oportunidade aos discentes de mediar uma conversa com alguma dessas figuras, mas também de ampliar a discussão para a comunidade, proporcionando um espaço aberto para todas, todos e todes.

Existem diversas outras propostas e iniciativas que vieram ao meu conhecimento durante o processo desta pesquisa e que seriam fortíssimas candidatas a serem incluídas aqui, como exemplos de projetos locais sendo tocados na cena brasileira - e brasiliense - de resistências e brincadeiras. Entretanto, é importante alinhar que a curadoria das referências de movimentos e iniciativas trazidas foi feita com base em meu contato pessoal com cada uma em vivências anteriores. De modo geral, reforça-se que forma e conteúdo tem, indiscutivelmente, que andar juntas. Na verdade, as duas são inseparáveis, e qualquer contexto de uma sem a outra corre o grave risco de tomar justamente a direção oposta do que se propunha, acabando por reforçar opressões e auxiliar na manutenção e afirmação de uma estrutura colonial. Por fim, é necessário valorizar mais uma vez a potência criativa, e de proposições que subvertem as relações de poder coloniais, do Sul Global como uma geopolítica *outra* e de grande valor em uma luta decolonial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normas da academia servem ao propósito de garantir a padronização de formatação de trabalhos e pesquisas com qualidade nivelada de apresentação, facilitando sistematizações de processos. Trabalhar e produzir dentro das regras acadêmicas e propor, concomitantemente, uma pesquisa decolonial em artes pode se apresentar um desafio bastante real. O binarismo, por exemplo, imposto pelos gêneros padrão da língua portuguesa que não contempla ainda uma alteração para a linguagem neutra ou inclusiva sem invisibilizar grupos, é um dos obstáculos encontrados na produção desta pesquisa. Não apenas por sua barreira normativa, mas também por sua intrínseca transgressão expressiva que atravessa seu interlocutor. Reconhecer nossas próprias limitações, frutos de uma extensa e profunda socialização e processo educativo, para só então tornar-se mais consciente de suas escolhas de palavras, referências e noções, é um processo não só proposto por este trabalho, mas que também me atravessa, de maneira constante, como pesquisadora.

A crítica à escola como uma instituição que tem usado da educação formal, com ressalvas já feitas, como mecanismo de controle hegemônico cultural em certos momentos foi, em partes deste trabalho, ao encontro de uma crítica mais ampla ao modelo capitalista adotado atualmente. A relação entre o imaginário colonizado e o sistema econômico-político corrente é um tópico ao qual não coube adentrar de maneira mais extensa, restando a futuros desdobramentos a necessidade de maior aprofundamento.

O paradoxo da insustentabilidade da colonialidade em diversos meios, mas, principalmente, por sua dependência do status de sujeito hegemônico na existência do objeto que pretende controlar, sustentado pelo fenômeno de *Othering*, tornou-se um dos principais pontos de partida deste trabalho. Para não cair na armadilha do idealismo e acabar por criticar um presente por completo, sem utilizar de ressalvas, e exaltar um passado, é importante reconhecer essa insustentabilidade e o poder da libertação e subversão desse papel de *Outro*. A potência de resignificar a posição de *Outro* está justamente na sua definição pela alteridade, na percepção da

singularidade, e não mais da diferença e oposição. Isso só pode ser alcançado por meio do árduo processo de localizar as geopolíticas da episteme pelos cânones ditos universais, que ocupam a atual posição de “sujeito”. O termo *Sul Global* é, em si, uma resistência potente e de grande valor na busca por relocalizar nossas produções, identidades e valores, resistindo às forças de poder que ameaçam a autonomia de todos esses povos. Não se trata de uma noção estática, contemplando um movimento que não é linear, não tem início nem fim, e é um progresso constante de subversão. Nessa mesma linha, o teatro que, como apontado, serviu em tempos para controle do Estado sobre o povo, regulamentando ações e comportamentos por meio da imposição de uma ética e moral “civilizatória” e “universal”, precisa ser ressignificado para alcançar todo seu potencial real. Os saberes teatrais precisam, especialmente dentro dos ambientes educacionais - formais, não formais e informais -, retomar seu intrínseco constante processo de reconhecer-se e tornar-se de maneira fluida, não-linear e autônoma.

Apesar da ausência de reflexões explícitas sobre minhas próprias experiências práticas como arte-educadora no decorrer desta pesquisa, minhas vivências particulares permeiam e fundamentam a maneira como percebo e coloco as relações na sala de aula. Por mais necessárias que sejam as propostas metodológicas ou o posicionamento decolonial sobre as práticas educacionais, não se pode diminuir os obstáculos de sua implementação no dia-a-dia. Avaliando minha trajetória, sinto a necessidade de reconhecer como o medo, a insegurança e a inexperiência, como eixos internos, e a formalidade e expectativas das escolas, como eixos externos, me levaram, não raramente, a repetir modelos hegemônicos na prática da sala de aula. Um grande desafio do(a) professor(a) de teatro dentro das escolas é o enfrentamento à percepção generalizada dos saberes teatrais majoritariamente por seu potencial de servir como recurso às outras áreas do conhecimento. Estes são saberes que precisam ser reconhecidos pelo potencial de ensino-aprendizagem contido puramente em sua prática. Pouco adianta uma formação acadêmica formal e um conhecimento teórico repleto de aspirações, se os processos de tomada de consciência e ressignificação não puderem transformar nossas práticas. Com isso me interessa, com este estudo, que todas as palavras e ideias possam sair do seu formato escrito e se fazerem recursos para a prática tão desafiadora da arte-educação.

Meu primeiro contato com as teorias e práticas decoloniais foi durante o período de mobilidade acadêmica de um semestre que passei na Universidade de Pretória (UP), na África do Sul, por meio do programa da Assessoria de Assuntos Internacionais (INT) da Universidade de Brasília, em 2019. Durante minhas vivências acadêmicas na UP pude estar em contato com diversas(os) produtoras/produtores africanas(os) de conhecimento que propunham trabalhos e pesquisas de cunho decolonial, principalmente no que tange à educação e questões de gênero. Tendo apenas recentemente (1991) chegado ao fim o período de *Apartheid* no país, sistema institucionalizado de segregação racial, as discussões sociopolíticas de identidade, diversidade e resistência colonial são muito vivas e presentes em todos os ambientes. Dentro da academia, a busca por decolonizar o ensino é um manifesto vivo, contendo cada vez mais bibliografias locais e estudos destinados justamente ao progresso sociopolítico ainda recente do período pós-Apartheid. Oyěwùmí (2002) aponta que:

Não importa se alguém [...] está reagindo a favor ou contra o Ocidente; o ponto é que o Ocidente está no centro da produção africana de conhecimento. Por exemplo, toda uma geração de quem produziu a história africana a reconstruiu, repleta de reis, impérios e até guerras, para refutar as alegações europeias de que os povos africanos são sem história (OYĒWÚMÍ, 2002, p. 24).

O incentivo e espaço fervente da nova juventude que vive em um novo período na África do Sul, de retomada e ressignificação, representa grandes revoluções na produção africana de conhecimento, mesmo o país sendo uma nação de grande poder e influência econômica e política no contexto do continente africano. A presença ostensiva da consciência e luta decolonial no país me levou a refletir cada vez mais sobre nosso próprio imaginário colonizado brasileiro e as especificidades do processo de colonização e descolonização do nosso país. Estando a descolonização e suas lutas mais no nosso passado e, conseqüentemente, afundadas no nosso subconsciente, aceitamos e repetimos modelos seculares de ensino, governo, e socializações de forma mais ordinária. Ter uma vivência em um país que ainda se encontrava na curva fervente da reconstrução recente me abriu os olhos para essas questões decoloniais não tão presentes em minhas experiências locais anteriores.

Com essas novas percepções da geopolítica local, não seria possível ignorar um aprofundamento nos estudos específicos da América Latina e, mais exatamente, o Brasil - com as

ressalvas já apresentadas da não-generalização da nossa condição brasileira em comparação com o resto da região. Com conexões híbridas e fluidas, que não se limitaram somente a uma geopolítica, existe ainda um universo muito rico, potente e extenso de práticas culturais brasileiras presentes em diferentes regiões do país, como *Boi Bumbá* de Parintins, *Boi de Seu Teodoro*, o *Cavalo Marinho*, entre outras dezenas de brincadeiras, a ser explorado em futuros desdobramentos da presente pesquisa.

Por fim, gostaria de ressaltar que devido ao contexto atual da pandemia da COVID-19, práticas que haviam sido propostas inicialmente como parte da metodologia desta pesquisa ficaram comprometidas. A realização de uma parte metodológica prática de forma remota com certeza teria suas vantagens, desafios e novas possibilidades. Entretanto, para o tempo e recorte desta pesquisa, ela não foi priorizada. Portanto, a proposta de uma oficina para investigar na prática as metodologias levantadas neste estudo se mantém, também, como potencial desdobramento futuro do trabalho, com seu potencial para agregar ricas percepções que ajudem a transformar, como dito, o formato escrito desta pesquisa, e testar de fato os recursos para a prática tão desafiadora e enriquecedora da arte-educação. Mesmo com essas limitações, digo que esta pesquisa cumpriu o seu objetivo de compreender o papel do Teatro na luta por uma educação decolonial, revertendo assim seu potencial colonizador e trazendo novas possibilidades de resistência no âmbito da Arte-Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cândida Beatriz; DELMONDEZ, Polianne. **Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 15, n. 34, p. 647-661, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05/2021.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. de Ciência Política, n.11. Brasília, p. 89-117, maio-agosto 2013.

BATEMAN, Tish; COETZEE, Marié-Heleen. **Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies**. Youth Theatre Journal, p. 124-137, 2018.

BELÉM, Elisa. **Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena?** ILINX Rev. do Lume, n.10, p. 99-106, 2016.

BUTLER, Judith. **Performative acts and gender constitution**. In Huxley, M & Witts. The twentieth century performance reader. London: Routledge, 2002.

BYRAM, Martin; KIDD, Ross. **Demystifying Pseudo-Freirian Development: The Case of Laedza Batanani**. Community Development Journal, Vol. 17, No. 2, 1982.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **O Lúdico e Jogo na Escola: mais que uma estratégia**. Texto apresentado no ENCONTRO SOBRE APRENDIZAGEM LÚDICA - UnB - Faculdade de Educação. Auditório Dois Candangos - de 29 de Novembro a 1 de Dezembro/2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf>. Acesso em 09/2020.

CONRAD, Ameera; DITSELE, Oarabile; KHUNOANE, Kgomotso; MAMABOLO, Tankiso; MANGCU, Thando; MNISI, Sizwesandile; MNQWAZANA, Sihle; RAATUS, Cleo. **The Fall**. Observatory, South Africa: Baxter Kunkets, n. 6., 2017.

COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal**. Tese (Mestrado em Arte). Programa de Pós-Graduação em Arte, Instituto de Artes/Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ESCOLARIZANDO O MUNDO: O ÚLTIMO FARDO DO HOMEM BRANCO. Direção: Carol Black. EUA/Índia. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>>. Acesso em 04/2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. **A Colonização das Sexualidades Indígenas: um Esboço Interpretativo**. ENFOQUES, Rev. de alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ, vol. 15, p. 50-56. Dezembro de 2016.

FERREIRA, Elizia Cristina. **Umbigo do mundo – subjetividade, arte e tempo**, Ensaios Filosóficos, Volume XV – Julho/2017.

FERREIRA, Taís; HARTMANN, Luciana; MACHADO, Marina Marcondes. **Entre Escola e Universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 45-70, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266063579>>. Acesso em 06/2020.

FREEMAN, Gerene L. **The Role of the African Playwright as a Griot**. Curriculum Units by Fellows of the Yale-New Haven Teachers Institute, 1993.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Rev. Sociedade e Estado - Volume 31, n. 1. Janeiro/Abril 2016.

IRIGARAY, Luce. **Speculum of the other woman**. New York: Cornell University, 1985.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo - Parte II. [Entrevista concedida a] Jailson de Souza e Silva. **Revista Periferias**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, 2018. Disponível em: <<http://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/?pdf=160>>. Acesso em: 01/2020.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEDIATO. Iniciativa de mediação cultural. Disponível em: <<https://www.mediato.art.br/sobre>>. Acesso em: 05/2021.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects** in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. The African Philosophy Reader. New York: Routledge, p. 391-415, 2002.

RABAKA, Reiland. **Against epistemic apartheid: W.E.B Du Bois and the disciplinary decadence of sociology**. United Kingdom: Lexington Books, 2010.

REY, F. González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Pioneira Thompson.** São Paulo, 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá de; VELOSO, Graça. **História da Arte-Educação.** Brasília: ARTES GRÁFICAS E EDITORA PONTUAL LTDA, 2009.

SANTOS, Lau. **Êmi, Ofô, Asé: a Elinga e a dança das Mulheres do Àse.** Rev. Bras. Estud. Presença vol.10 no. 3. Porto Alegre, 2020.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar.** Psic. da Ed., São Paulo, 26, p. 5-27, 2008.

SILVA, Paula Cristiane de Souza. **A Representação do Negro na Arte do Brasil Colônia e suas Relações com o Estudo da Cultura Afro-brasileira na Escola.** Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais). Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar.** Jornal do Margs, edição 103, 2005. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT07/espacovazio_visao_camera.pdf>. Acesso em 05/2021.

VELOSO, Jorge das Graças. **O Teatro e suas Origens: uma Visão Multiculturalista.** In: Módulo 9: História do Teatro 1. Brasília: Athalaia - gráfica e editora, 2009.