

Universidade de Brasília
Departamento de Artes Cênicas

Kathleen Cristina Albuquerque Santos

ARTES CÊNICAS E COLONIALIDADE:
uma investigação sobre o ensino das Artes Cênicas no Brasil

Brasília
2025

Kathleen Cristina Albuquerque Santos

ARTES CÊNICAS E COLONIALIDADE:
uma investigação sobre o ensino das Artes Cênicas no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Licenciatura em Artes Cênicas, do Departamento de Artes Cênicas (CEN) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Luciana da Costa Dias

Brasília
2025

Kathleen Cristina Albuquerque Santos

ARTES CÊNICAS E COLONIALIDADE:
uma investigação sobre o ensino das Artes Cênicas no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Licenciatura em Artes Cênicas, do Departamento de Artes Cênicas (CEN) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Cênicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Profa. Dra. Luciana da Costa Dias
CEN / IdA/ UnB

Profa. Dra. Jennifer Jacomini de Jesus
CEN / IdA/ UnB

Prof. Dr. Alisson Araújo de Almeida
CEN / IdA/ UnB

A educação não se faz na tarefa de aprender uma ou outra coisa, nem na capacidade de aprender muitas coisas. A educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para vadiarem no mundo, experimentando, circulando e dando o acabamento do que ele é e do que pode vir a ser. A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação.

Luiz Rufino (2021)

RESUMO:

Este trabalho de conclusão de curso investiga a colonialidade e sua influência no ensino das Artes Cênicas no Brasil. A pesquisa deriva de um estudo de iniciação científica realizado no âmbito do PIBIC-AF, focado em Gênero, Performance e Colonialidade nas Artes Cênicas Latino-Americanas. O objetivo principal aqui é analisar como a colonialidade se enraizou nos currículos de artes na educação básica no Brasil, com recorte no Distrito Federal e questionar possíveis processos de “descolonização”. A pesquisa aborda a indissociabilidade do par modernidade/colonialidade e questiona a história do teatro e seus currículos como uma narrativa moderna e colonial. Através de análise, o estudo destaca a importância de políticas decoloniais e contra-coloniais tanto na vida pessoal quanto profissional. Utilizando a autoetnografia como metodologia, a pesquisa examina as experiências de professores formados pela Universidade de Brasília em Artes Cênicas, partindo da experiência da autora e problematizando a eficácia de suas formações em promover um ensino descolonizado. A investigação busca entender os impactos da colonialidade nas estruturas de ensino e encontrar soluções para um ensino das artes mais inclusivo e representativo das diversas tradições culturais. A pesquisa é dividida em três capítulos: o primeiro aborda a colonialidade e modernidade, o segundo utiliza a autoetnografia para questionar a colonialidade, e o terceiro investiga processos de colonialidade e contra-colonialidade no ensino básico através de entrevista qualitativa com professores egressos do CEN/UnB e hoje atuantes na rede pública e privada de educação básica 1 do DF. O trabalho conclui com a importância de um ensino que questione seu caráter colonizado e que se coloque como antirracista e não sexista, levantando questões que ajudem a pensar a revisão dos currículos das Artes Cênicas no ensino básico 1.

ABSTRACT:

This thesis investigates coloniality and its influence on the teaching of Performing Arts in Brazil. The research was started as a PIBIC-AF, focused on Gender, Performance, and Coloniality in Latin American Performing Arts. The main objective here is to analyse how coloniality has rooted itself in the arts curricula in basic education in the Federal District, Brazil, and propose possible “decolonization” processes. The research addresses the inseparability of the modernity/coloniality pair and questions the history of theatre and its curricula as a modern and colonial narrative. Through analysis, the study highlights the importance of decolonial and counter-colonial policies both in personal and professional life. Using autoethnography as a methodology, the research examines the experiences of teachers trained by the University of Brasília in Performing Arts, based on the author's experience, and questions the effectiveness of their training in promoting decolonized teaching. The investigation seeks to understand the impacts of coloniality on educational structures and find solutions for more inclusive and representative arts education of diverse cultural traditions. The research is divided into three chapters: the first addresses coloniality and modernity, the second uses autoethnography to question coloniality, and the third investigates processes of coloniality and counter-coloniality in basic education through qualitative interviews with former CEN/UnB teachers, now working in public and private basic education schools in the Federal District. The work concludes with the importance of an education that questions its colonized nature and positions itself as anti-racist and non-sexist, raising issues that aims to help revising the Performing Arts curricula in basic education 1.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 - Já exerceu a função de professor(a) de Artes Cênicas? | 44 |
| GRÁFICO 2 - A graduação te preparou para a realidade da sala de aula? | 48 |
| GRÁFICO 3 - Você lembra de ter participado de disciplinas? | 51 |
| GRÁFICO 4 - Situação para compartilhar sobre os temas ? | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 07 |
| CAPÍTULO 1-O PAR MODERNIDADE/COLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DAS UNIVERSIDADES (EUROPEIZADAS) | 13 |
| 1.1 De onde vem os currículos? | 13 |
| 1.2 Educação, Teatro e Colonialidade | 19 |
| CAPÍTULO 2 - (AUTO) ETNOGRAFIA COMO CAMINHO | 23 |
| 2.1 Dispositivo de racialidade e sua reprodução nas escolas | 29 |
| 2.2 (Des)orientar: Currículo em Movimento | 32 |
| CAPÍTULO 3 - SERÁ POSSÍVEL UM PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO? | 37 |
| 3.1 Desobediência como trajeto | 37 |
| 3.2 Análise das entrevistas: Reestruturação | 41 |
| 3.2.1 Perfil dos(as) entrevistados(as) | 44 |
| 3.2.2 A percepção da colonialidade e do racismo nos currículos | 45 |
| 3.2.3 A Licenciatura em Artes Cênicas da UnB te preparou para a realidade da sala de aula? | 47 |
| 3.2.4 A realidade da sala de aula e o apoio institucional da SEE DF | 52 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| ANEXOS | 63 |
| Anexo 1 Glossário | 64 |
| Anexo 2 Projeto Isso é coisa de Preto | 71 |
| Anexo 3 Formulário online entrevistas | 77 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa docente, deriva do resultado de pesquisa científica do PIBIC-AF com tema guarda-chuva *Gênero, Performance e Colonialidade nas Artes Cênicas Latino-Americanas*¹, ganhando independência. O objetivo desta pesquisa é a investigação da *colonialidade* e sua marca na arte latino-americana em geral e, em caráter específico, como esta se enraizou nos currículos de artes na educação básica no Distrito Federal. Simultaneamente a essa pesquisa houve a emergência de estudos que questionam a lógica moderna, ao ver a *indissociabilidade* do par modernidade/ colonialidade, inquietação essa que levanta questionamentos sobre a história da arte como uma narrativa moderna e colonial, os impactos da colonialidade e os processos possíveis (e se possíveis) para “*descolonização*” no ensino das artes cênicas no Brasil, se alinhando assim também perfeitamente com a investigação dos processos históricos e atuais particulares de países colonizados (América Latina, e mais especificamente Brasil).

Dentro deste escopo, fez-se necessário analisar o contexto histórico brasileiro desde o processo de colonização, até os dias atuais para entendermos a importância de estudarmos/praticarmos políticas *decoloniais/ descoloniais*² e/ou *contra-coloniais*³ tanto em nossa vida pessoal – como filhas, mães, irmãs, vizinhas – mas também como profissionais seja lá qual for nossas profissões. Contudo, enquanto professora de artes cênicas em

¹ Fui bolsista PIBIC-AF de 2023 a 2025, tendo sido contemplada com duas bolsas e desenvolvido as pesquisas **ARTES CÊNICAS E COLONIALIDADE: um questionamento sobre o que está por trás dos Currículos em Artes Cênicas**, em 2023.2-2024.1 e sua continuação, **DECOLONIALIDADE NO CURRÍCULO DE ARTES CÊNICAS: O Desaprender da Educação**. de 2024.2 a 2025.1. Os dois PIBICs foram orientados pela prof. Dr. Luciana da Costa Dias, que também orienta este TCC, que se desdobra como uma continuação direta da pesquisa desenvolvida a nível de Iniciação Científica.

² Termo presente no anexo 1: Glossário onde é explicado de acordo com a literatura.

³ Termo presente no anexo 1: Glossário onde é explicado de acordo com a literatura de Antonio Bispo dos Santos.

formação, a jornada de entender como a colonialidade nos atravessa e atravessará aquelas que estão presentes no ambiente escolar, torna o tema ainda mais importante. Sinto a necessidade de estudar conteúdos que me estimulem a pensar em possibilidades de ensino, fora da “caixinha” normativa/colonial do currículo preenchido por nomes, conceitos, teorias, práticas, metodologias oriundas de realidades e contextos totalmente diferentes e alheios ao do Brasil ex-colônia e sua desigualdade social, *racismo estrutural*, *sexismo* evidente etc. Assim, importa-me analisar também as respostas de professores e professoras formadas pela Universidade de Brasília em Artes Cênicas, interrogando esses profissionais para entender a importância de suas formações visando um ensino descolonizado, partindo dessa investigação é necessário nos perguntarmos com sinceridade, será possível um processo de descolonização dos currículos e portanto, logo, a descolonização do ensino de teatro nas escolas?

A reflexão proposta na investigação aqui realizada passa pelo entendimento histórico do par modernidade/colonialidade (Quijano, 2000) nos dias atuais e seus reflexos nas estruturas sociais e de ensino, levando ao questionamento acentuado das instituições formadas desde a modernidade, logo tendo por base o racismo colonial e o *sexismo epistêmico* – uma vez que estas instituições de ensino foram estruturadas de maneira ordenada e sistemática.

Assim, objetiva-se entender os impactos da colonialidade nas estruturas de ensino no Brasil através da escrita de narrativas auto etnográfica, especialmente no ensino das Artes, pensando em soluções, ou caminhos possíveis, de modo a apontar a desigualdade do ensino das artes, que reflete o *epistemicídio* e o apagamento de outras tradições que não as da modernidade e encontrar pesquisadores(as), professores(as), projetos, teóricos(as) e/ou instituição que já estejam articulando e construindo um ensino não colonizado, assim, tendo como objetivo acrescentar o trabalho destas(es) para então promover uma reflexão e análise crítica através de um trabalho *auto etnográfico* e pesquisa qualitativa sobre aplicações/atualizações necessárias nos currículos das Artes Cênicas em específico os currículos do ensino básico - Ensino fundamental II e Ensino Médio.

Pretendo analisar de forma crítica o ensino da artes com base nas experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios, na rede da educação pública em comparação as experiências vivenciadas no estágio não obrigatório em um espaço alternativo e de ensino privado, assim analisando esses espaços e métodos de ensino, inicialmente à luz dos autores Ramon Grosfoguel (2016) e Sueli Carneiro (2023) para então procurar entender o *currículo* de artes que existem nesses espaços e como uma professora de artes pode ir contra a colonialidade presente em ambas as estruturas de ensino.

Desta maneira, estas questões importantes no processo de ensino, e direcionando o olhar crítico para a instituição de ensino da qual eu faço parte, é importante também pensar: que perfil de professoras(es) têm sido formado pelo departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília? Essas professoras(es) saem da universidade capacitadas e motivadas para promover mudanças/transformações no ensino contra a colonialidade estrutural vigente, articulando um ensino descolonizado, e ou *antirracista* e não sexista ou ainda estão reproduzindo *apagamentos epistemológicos*, estruturas de pensamentos e ações sexistas que por vezes podem ser reforçados de certa forma dentro da academia?

– **Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é a investigação da colonialidade e sua marca na arte latino-americana em geral e como esta se enraizou nos currículos de artes na educação básica no Brasil.

– **Objetivos Específicos**

- Questionar a lógica moderna/colonial através de referenciais teóricos. Estudar semelhanças de países colonizados América-Latina.
- Utilizar (auto) etnografia como ferramenta de decolonização. Investigar os impactos da colonialidade no ensino-aprendizagem/currículo?
- Analisar processos de descolonização no ensino básico através de experiências de outros professores. Encontrar projetos e/ou pessoas sobre ensino descolonizado.

– Metodologia e Referencial Teórico

Esta pesquisa tem metodologia mista, partindo de *Pesquisa Bibliográfica* para construção de Referencial Teórico, e englobando um estudo de caso de caráter (auto) etnográfico e qualitativo, também. Inicialmente, como base a fundamentação teórica deste trabalho consiste na análise da literatura publicada por autoras(es) como Luciana Ballestrin (2013), Sueli Carneiro (2023), Antonio Bispo dos Santos (2019), Alexandra Dumas (2022), Aníbal Quijano (2000), Luiz Rufino (2023 e 2021), Ramón Grosfoguel (2016), Bell Hooks (2020), Jota Mombaça (2016), Érico José Souza Oliveira (2024), dentre outros nomes importantes para o pensamento contemporâneo contra-colonial e decolonial, e assim pretendo também, sob a luz dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, do currículo de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, analisar estas experiências e inicialmente questionar o ensino das Artes Cênicas no ensino básico do Distrito Federal.

Para embasar essa pesquisa, foi escolhida a metodologia de (auto) etnografia, cujo conceito base foi explicado da seguinte maneira por Mariza Méndez: “a autoetnografia [é] um modo de pesquisa educacional que coloca em relevo as pessoas no processo de descobrimento sobre o que é preciso realizar, sobre o que é viver e o que suas lutas significam.”(Méndez apud Miranda, 2022.) Me coloco o desafio de relacionar a autoetnografia com as contribuições teóricas/práticas dos(as) autores escolhidos, que questionam a hegemonia dos currículos escolares/acadêmicos, procedendo do entendimento dado por Camila Fontenele de Miranda (2022) de que a (auto) etnografia pode ser usada para desafiar *padrões hegemônicos*, sendo – portanto – uma prática contra-hegemônica.

A metodologia escolhida foi pensada na contribuição significativa de Camila Fontenele Miranda, em seu artigo **A autoetnografia como prática contra-hegemônica (2022)**, sobre uma escrita de narrativa pessoal onde Miranda descreve ser possível desenvolver uma lente crítica, “esse método permite uma análise mais próxima das questões pessoais e culturais, percebendo que somos atravessadas por diversas dimensões e temos múltiplos pontos de vista sobre nós mesmas e nossas localizações culturais”

(Boylorn: Orbe, apud Miranda, 2014, p. 71). Idealizo o formato escolhido para este trabalho, pois:

Anseio articular a autoetnografia como uma prática contra-hegemônica, por acreditar que ela legitima relatos de discriminação e diferença em primeira pessoa e, conseqüentemente, pode auxiliar na crítica do colonialismo, racismo, sexismo, nacionalismo, regionalismo e etnocentrismo (Boylorn: Orbe, apud Miranda, 2014, p. 236)

– Estrutura da Monografia

Com base em materiais da literatura já existentes, a pesquisa será dividida em três capítulos, subdivididos em temas sendo:

1º capítulo: Neste capítulo, questioneei a colonialidade e modernidade sob a lente de autoras(es) escolhidas (Referencial Teórico), como Luciana Ballestrin (2013), Sueli Carneiro (2023), Antonio Bispo dos Santos (2019), Alexandra Dumas (2022), Aníbal Quijano (2000), Luiz Rufino (2023 e 2021), Ramón Grosfoguel (2016), Bell Hooks (2020), Jota Mombaça (2016), Érico José Souza Oliveira (2024). Apresentei elementos do processo de construção/estruturação das Universidades na América-latina e refleti sobre a relação Educação, Teatro e Colonialidade fazendo uma revisão sobre o entroncamento com os currículos.

2º capítulo: Aqui, utilizei a (auto) etnografia como ferramenta possível de questionamento da colonialidade, através da narração e discussão das experiências vividas nos processos de estágios obrigatórios e não obrigatório da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, sob a ótica do referencial teórico construído no capítulo 1.

3º capítulo: Neste último capítulo, investiguei por meio de formulário online de caráter qualitativo, processos de colonialidade e contra-colonialidade no ensino básico através de experiências de outras professoras(es) egressos do CEN/UnB que foram entrevistadas, analisando também em parte sua formação em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília.

Cabe observar que além dos três capítulos, da presente introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, este TCC terá ainda três anexos:

Anexo 1: Glossário. Em busca de atingir um entendimento completo dos temas abordados nesta pesquisa, entendendo a escrita acessível como mecanismo de poder, e que pode vir a ser uma prática decolonial também, será produzido e disponibilizado em anexo, um **Glossário** Informativo de palavras/conceitos sinalizados no texto.

Anexo 2: Projeto Isso é Coisa de Preto (2023), realizado por professores da educação básica numa escola na periferia da Cidade de Ceilândia. Reprodução do Projeto e fotos de sua execução.

Anexo 3: Formulário Pesquisa para TCC - A formação de professores de Artes Cênicas egressos da Universidade de Brasília, contendo os resultados das entrevistas respeitando-se o anonimato da identidade das cinco entrevistadas(os).

CAPÍTULO 1

O PAR MODERNIDADE/COLONIALIDADE E A CONSTRUÇÃO DAS UNIVERSIDADES (“EUROPEIZADAS”)

1.1 De onde vem os currículos?

Essa foi a primeira pergunta que me fiz para entender melhor a estrutura do conhecimento das Universidades produzidas aqui nesta parte do mundo que chamamos de América-Latina, foi preciso entender primeiramente a história da criação de Universidades. Então eu me espanto com o resultado inicial da pesquisa que fiz na ferramenta de pesquisa online Chat GPT⁴: no ano de 859 d.C., foi fundada a primeira Universidade do mundo al-Qarawiyyin, por uma mulher, Fatima al-Fihri em Fez, no Marrocos, no norte da África bebendo, ou melhor dizendo, sugando desta fonte – e da conquista de Al-Andalus. A partir daí, checando outras fontes, confirmei a veracidade do fato (ILEA-UFRGS, 2021). Como observa Maldonado Torres (2008a) – as Universidades europeias vieram a ser fundadas apenas dois séculos depois, na segunda metade do século XI. Essa informação me trouxe estranheza, pois tinha uma vaga lembrança escondida em minha memória de que a Universidade mais antiga e logo a mais prestigiada era Oxford, sendo que esta, foi fundada apenas por volta de 1096. Então de onde veio essa lembrança? E por que eu não sabia que a primeira universidade do mundo foi fundada por uma mulher?

⁴ O ChatGPT (*Generative Pretrained Transformer*) é um modelo de inteligência artificial (IA) que gera respostas em texto de forma natural e coerente, auxiliando pesquisadores como ferramenta de interlocução. Disponível em: <https://chatgpt.com.br/>

Quando criança/adolescente me lembro de ouvir os adultos falarem com valorização extrema sobre as coisas e acontecimentos de fora do Brasil, “na Europa só tem gente com dinheiro”, “o ensino de lá é muito superior ao daqui”, “vida boa mesmo deve ser nos Estados Unidos”, “tudo que vem de fora é melhor”. Acreditei por um tempo que essas falácias eram verdades, e posso associá-las a lembrança que escrevo acima, porém hoje, concordando com Miranda (2022) “Ao afrontar por uma lente crítica essas informações de via única, temos a oportunidade de *evocar* histórias sobre o território que não sejam somente pela perspectiva do dominador, e elas se dão pelas narrativas.” (Miranda, 2022, p.72) Penso na narrativa que Miranda escreve e vejo dentro da Universidade um currículo em artes da cena, questionável e sujeito a mudanças, porém não na velocidade/ intensidade que desejamos.

Agora faço um recorte no tempo para pensarmos juntas sobre essa estrutura das Universidades da América-latina. A primeira Universidade daqui foi fundada em 1538, Universidade de Santo Domingo, na atual República Dominicana⁵, estabelecida pouco após a chegada dos europeus ao continente. O modelo predominante na América Latina foi o espanhol – Onde já haviam Universidades renomadas (Universidade de Salamanca) e estruturadas pela monarquia cristã espanhola privilegiando os conhecimentos de homens brancos Europeus – Já aqui no Brasil, em 1808 tínhamos a faculdade de Medicina de Salvador e Faculdade de Direito de Olinda (1827), mas não havia ainda uma Universidade integrada como na Europa, isso aconteceu muito tempo depois, somente em 1930 apareceu a primeira universidade consolidada (USP) mostrando assim também, que a prioridade política colonial portuguesa era a formação da sua elite em Portugal e não o ensino superior do Brasil colonial. Então o que essa história toda tem a ver com os currículos? De onde vem os currículos que conhecemos hoje na Universidade?

Quando me deparei com o portal do livro **Latinoamericana, a enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**, algumas das perguntas feitas acima se

⁵ Informações encontradas no site: Enciclopédia LatinoAmericana. Disponível em: <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/u/universidades> Acesso em: 16 de Janeiro 2025.

completaram, porém não foram totalmente respondidas, um dos autores Hugo Aguilar (s/a) escreveu:

A universidade da América espanhola foi, além disso, a dos conquistadores e, como tal, seu interesse prioritário consistia em difundir a cultura europeia e educar os filhos dos nobres indígenas e espanhóis para a organização das vastas populações que os cercavam. Os idiomas e a produção artística dos povos nativos não foram o ponto de partida de um diálogo de culturas. Como a universidade não buscava interagir com a cultura local, mas substituí-la, não foram retomadas nem a organização social nem as artes ou o mundo mítico das culturas que a rodeavam. (Aguilar, ENCICLOPÉDIA LATINO-AMERICANA. s/a)

Entendendo que um dos objetivos da organização das universidades nesta parte do globo não era – arrisco a dizer que ainda não é – a integralização dos conhecimentos originários de forma plena e respeitosa, mas sim a substituição destes, podemos fazer um recorte para a Universidade que encontramos hoje no século XXI e pensar de que maneira essa estrutura ainda se firma. Hoje o modelo de trabalhos acadêmicos, seguem padrões introduzidos pelo modelo europeu, como este trabalho que escrevo, porém é inegável sua importância enquanto formato de conhecimento, Grosfoguel(2016) escreveu sobre a falta de pluralidade epistêmica dentro das Universidades ocidentalizadas. Existe na modernidade um movimento para que essa pluralidade se erga cada vez mais dentro das academias, porém a maior disputa está firmada nos currículos. Em seu artigo Grosfoguel (2016), **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI:** escreveu “O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico, na qual uma face se considera superior e a outra inferior.” (Grosfoguel, 2016, p.27).

Então, entendendo que o privilégio epistêmico a que o autor se refere, se trata de uma violência atual, orquestrada com intenções de enriquecimento próprio do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista” (Grosfoguel, 2016, p.32) percebemos a “mão forte” desse sistema, pressionando sempre para baixo e classificando como menor a produção de conhecimento de pessoas e países

que não são parte do modelo deles. Decidindo assim também qual tipo identidade pode ou não produzir conhecimentos válidos academicamente falando, pode ou não viver, e se pode viver, as condições serão pré-determinadas.

Evidenciando a necessidade de entender o contexto teórico em que se move o trabalho aqui desenvolvido irei, primeiramente apurar a complexidade do par colonialidade/modernidade. Para que ao decorrer do texto, o contexto histórico da modernidade que a américa-latina vive hoje não se afaste da discussão sobre os currículos, pois uma coisa acontece/sobrevive dependendo outra.

Enquanto o colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de dominação colonial, mas envolve também as formas pelas quais as relações *intersubjetivas* se articulam a partir de posições de domínio e *subalternidade* de viés racial. (Buarque de Hollanda, 2020, p.16)

No primeiro momento, refletindo na estrutura de colonialidade que se perpetua atualmente de forma “silenciosa” no Brasil, em especial – e na América latina como um conjunto de países colonizados – ao primeiro olhar podemos dizer que o período histórico de colonização das Américas se findou e hoje vivemos apenas as consequências disfarçadas desse período. Um dos artigos base para iniciar essa parte da pesquisa, **América latina e o giro decolonial** (Ballestrin, 2013, p.1), tem por *epígrafe* um provérbio africano que diz: “Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”⁶

Para entender colonialidade, e mais especificamente, a necessidade de um giro decolonial, precisamos entender primeiro quem é o leão e quem é o caçador. Sabemos que a colonização da américa se deu também através de epistemicídios, termo usado por Sueli Carneiro sobre o qual escreveu:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela

⁶ Tradução: Até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador.

negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p.96).

Outras formas de violência ao longo do (e desde o) século XVI também funcionaram como instrumento de controle e opressão, e grande parte das riquezas (ou toda a riqueza) foi apropriada e arrancada de outros povos e nações por meio de dominação violenta, estratégica e direcionada. Essa estrutura de violência se firmou e a colonialidade que, de acordo com Mignolo (2003), se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser.⁷ “É mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade: é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (Mignolo apud Ballestrin, 2003, p. 30).

Quando encaramos essa tripla dimensão, especialmente a do poder, podemos perceber essa dominação, ou seja essa colonialidade do poder, lembrando e vivendo sobre a ordem mundial do sistema-mundo, que gira em torno de países da Europa Ocidental / Estados Unidos, “controlando” o mercado financeiro ocidental, que regem a economia do mundo e se estabeleceram como centro político-econômico. Estes seriam os caçadores que estão até hoje contando a história de sua vitória, vitória essa que aparece também nos livros didáticos e nos discursos interpessoais das comunidades escolares por exemplo, quando ainda usamos modelos de ensino *euro-centrados*, presente também no *imaginário coletivo* e por vezes reforçado por discussões políticas que atravessam não somente os currículos escolares, mas também as pessoas em seus cotidianos e todos os sistemas burocráticos que estruturam a Educação no Brasil.

Dentro do termo colonialidade do poder (Quijano apud Ballestrin, 2013) existem outros termos importantes, como: controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento. Por tanto, é possível teorizar que todos esses meios de

⁷ A Colonialidade do Poder e do Saber ganhou várias elaborações do grupo, enquanto a Colonialidade do Ser, primeiramente pensada por Mignolo e posteriormente desenvolvida por Maldonado-Torres, não foi recebida com entusiasmo (Maldonado-Torres, apud Ballestrin, 2013).

controles estão presentes na estrutura de ensino educacional, seja de forma visível como o controle do gênero e da sexualidade, como por exemplo, quando uma aluna da escola que realizei o *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Médio*, questionou o motivo da regra que a escola impõe sobre as alunAs, de não poderem usar calças rasgadas nos joelhos dentro da escola, pois isso “estimula” os alunOs sexualmente, ou de forma oculta ainda, como controle da subjetividade e do conhecimento. Como por exemplo, um aluno na escola que realizei o *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental*, questionou nas aulas de artes por que eles tinham que aprender sobre a Arte Grega ou sobre Teatro Grego se ele nunca chegaria a visitar essas artes por vir de uma família de baixa renda. Grosfoguel escreveu um questionamento, “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (Grosfoguel, 2016, p.27)

Agora quando falamos de colonialidade do saber e do ser, se trata de algo mais subjetivo, algo no imaginário e ao mesmo tempo, concreto como os *papéis sociais de gênero* por exemplo, impostos na sociedade moderna/colonial, ou o racismo estrutural, ou o sexismo evidente tendo como exemplo, na indústria produtora de conteúdos midiáticos e cinematográficos e redes sociais virtuais tal como as relações cotidianas. Sobre a colonialidade do saber, Grosfoguel explica:

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo mulheres ocidentais) têm dotado os homens ocidentais do privilégio epitérmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/ coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (Grosfoguel, 2016, p.25)

Então os leões – a caça – seriam da América latina? Sim, subalternizadas e inferiorizadas, o conhecimento produzido nesta parte do globo sul, é classificado como “*saber outro*”, diante da autoridade dos países dominantes (Itália, França, Inglaterra, Alemanha, e os Estados Unidos, segundo Grosfoguel) autoridade esta que não é uma autoridade democrática, (Grosfoguel, 2016, p.26).

Passamos agora por uma investigação do esquecimento de nossa história recente com a permanência de poderes dos colonizadores, história essa *perpetrada* de forma violenta. Ainda hoje lidamos com uma herança negativa velada e silenciosa que deixaram cravada no imaginário coletivo, logo, individual e na própria cultura dos países ex-colônias, como também, esse esquecimento pode ser uma doença perigosa e fatal apenas quem esquece, afetando a concepção e o próprio fazer artístico latino-americano ao ponto de, nós mesmas enquanto artistas, nos colocarmos numa posição de inferioridade, em vista da produção de conhecimentos artísticos, culturais, intelectuais, científicos de outros países do Norte Global.

Acredito que esse infeliz posicionamento não acontece de forma consciente, como tudo no mundo, as escolhas humanas são movidas por influências externas também, algo ou alguém interfere/manipula muitas das decisões tomadas, no nível micro, como a escolha pessoal da mulher de usar ou não uma roupa curta numa festa pensado no assédio incontrolável e flagrante, ao nível macro como escolhas feitas por representantes políticos que mudam o funcionamento das leis de um país. Todos esses posicionamentos sofrem a interferência de algo, Grosfoguel escreveu e associa a citação abaixo como uma influência/interferência, ainda que não direta, as escolhas feitas aqui por nós artistas-pesquisadoras(es), na América-latina:

Nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de "falta de inteligência" dos negros, expressa no século XX como "os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência".(Grosfoguel, 2016, p.40)

1.2 Educação, Teatro e Colonialidade

Torna-se necessário que a linguagem do nosso ofício não resista a usar novos termos e que possamos ir ao encontro de uma teatralidade

complexa, que tenha a ver com reconhecer-nos em todos os matizes de uma identidade inclusiva, onde se encontrem os elementos de uma América pré-hispânica, e nela o híbrido, a arte conceitual, o artista objeto e sujeito de sua obra, a negação da representatividade, a intervenção de espaços públicos, as ambientações, a apropriação de tecnologias etc. (Zapata, 2014, p.265)

A ruptura com termos como, “o teatro que se faz na América Latina” ou “saberes outros” quando referindo-se ao fazer e saber da parte sul global, precisa acontecer de forma ordenada e intencional entre o meio acadêmico, porém também no próprio vocabulário de artistas da América do Sul *concomitantemente*, para que haja então uma valorização não apenas nas palavras ou conceitos nos sentidos que elas trazem a memória, contudo no entendimento daquilo que é ser artista latino-americana e o mérito desse fazer.

Porventura, esse reconhecimento que Miguel Rubio Zapata menciona também me direciona a pensar na ligação e no cruzamento de saberes e conhecimentos possíveis na América-latina, em especial no encontro de saberes de outras *matrizes* que não a europeia com as linguagens artísticas e performativas, capazes de contar nossa história apropriando-se da identidade e autonomia vindo apenas de quem realmente é uma “subalternizada”. Então Zapata expressa mais uma reflexão notável, quanto ao futuro:

Vimos de tempos revoltos, mas creio que agora eles o são mais. Tentar uma olhada até a frente implica, sob meu ponto de vista, reconhecer em nós a possibilidade de imaginar o futuro, de inventá-lo, e não somente aceitar o que recebemos como se fosse dado, parte de uma ordem natural incontestável. Implica, também, saber de onde viemos, saber qual é essa memória que temos guardada sobre aquilo que denominamos teatro latino-Americano, que agora aparece como um lugar *inapreensível* e, quando não desconhecido de nossa história, de nossa biografia artística. (Zapata, 2014, p.263)

Léo Kildare Louback traduziu o discurso titulado de **O teatro e nossa América** de Miguel Rubio Zapata em agradecimento do título de *Doutor Honoris causa* em arte pela Universidade de Artes de Havana, Cuba, em 2010, onde o já citado Zapata declarou: “Para encontrar os vínculos que nos permitem falar de um teatro latino-americano, é necessário olhar criticamente, e com a menor quantidade de preconceitos possível, nossa quase esquecida história recente.” (Zapata, 2010, p.263) Encontrar vínculos, ele se refere aos países colonizados da América do Sul, que porventura carregam dores compartilhadas e

desafios semelhantes. Ainda hoje existe uma certa separação entre Brasil e outros países latinos, conforme olhamos para a história do grupo Modernidade/Colonialidade formado no final dos anos 1990, por exemplo, que em meio a treze participantes e colaboradores iniciais do grupo, nenhuma é brasileira(o), isso nos diz algo importante e me fez questionar, onde estavam as pesquisadoras(es) brasileiras(os) que estudavam estas questões, e porque não tinham uma integrante brasileira(o)? Acredito que esse distanciamento se dá devido a dois posicionamentos: o primeiro, da superioridade com que o Brasil se coloca diante dos outros países da América-latina, por vezes não reconhecendo as semelhanças e histórias partilhadas desde a época colonial e suas raízes nos dias atuais, que atravessam não somente as estruturas escolares e acadêmicas, mas também a forma como a economia, política dos países funcionam; e o segundo, o posicionamento de se identificar mais com países da Europa ou dos Estados Unidos, super valorizando a cultura desses lugares – e não com os demais países da América latina.

Todavia, no grupo Modernidade /Colonialidade (doravante, M/C), nem todos os membros eram da América-latina, porém a maioria dos(as) envolvidos(as) na construção de teorias de Quijano (2000), enxergavam semelhanças históricas enquanto povos colonizados, explorados e trabalharam juntos(as) para “dar voz” aos subalternizados. Ballestrin diz: “O termo “subalterno” fora tomado emprestado de Antonio Gramsci e entendido como classe ou grupo desagregado episódio que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela *obliteração* das classes dominantes.” (Ballestrin, 2013, p.93). Portanto, analisando a posição do Brasil em meio aos acontecimentos pós-período colonial, podemos nos classificar como subalternos também? Me parece que sim, contudo, imagino o que aconteceria, e o que poderíamos alcançar em termos de valorização ainda maior, conceitual e estética, política, econômica e cultural se os países ex-colônia do sul global, com toda sua *multiplicidade* e experiências se alinhassem ao mesmo propósito de enfrentar as estruturas de conhecimento pós-moderna/colonial, epistêmicas racistas/sexistas que governam no mundo moderno. Ademais, Quijano também usa um termo interessante para a compreensão da modernidade que anda lado a lado à colonialidade:

O que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante. Aqui se configuraram e se estabeleceram a colonialidade e a globalidade como fundamentos e modos constitutivos do novo padrão de poder. Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder. E nesse mesmo movimento, definiu também os novos elementos materiais e subjetivos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de modernidade. (Quijano, 2009, p.23)

Entende-se, assim, a modernidade/colonialidade como um conceito único e um par inseparável: “não existe modernidade sem colonialidade” (Quijano, 2000, p.343). Então assim, é importante pensar na colonialidade do saber, novamente quando relacionamos a produção de conhecimento do próprio grupo M/C, Ballestrin cita um dos integrantes do grupo, Ramón Grosfoguel (2008) que denuncia uma preferência epistemológica aos escritos e teorias oriundas do Norte:

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (Grosfoguel, 2008, p.116 apud Ballestrin, 2013, p.96).

Contudo, pesquisadoras envolvidas com o projeto do grupo M/C, como Zulma Palermo, María Lugones, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel entre outros, não estavam ou estão sujeitas a inclinar suas cabeças para a direção norte, assim como uma parte da população latino-americana. A intenção dessa pesquisa, é justamente questionar esse movimento *síncrono* de cabeças direcionadas por epistemologias racistas/sexistas, e entender como, por meio das artes, da performance e das intervenções e produções de conhecimentos escritos, acadêmicos e populares artísticos podemos mudar a direção desse inclinação, para o reconhecimento e apreciação própria enquanto américa-latina, sem desvalorizar as contribuições de outras partes do mundo. Objetivando-se trazer tal reflexão para os currículos de artes no ensino básico é importante pensar também, como podemos enquanto professoras de artes contribuir de forma plena para que as cabeças das estudantes

sejam inclinadas para a valorização da própria cultura/arte brasileira ou da América-latina como um todo ?

Finalizando este capítulo, discuto neste trabalho a necessidade de revisão dos currículos por meio dos estudos já citados anteriormente, como ponto de partida dessa pesquisa. Mas para dar o primeiro passo dessa revisão, também quero deixar aqui registrado algumas das falhas/ erros, acertos e vivências que tive ao longo da graduação para refletir na minha e na nossa posição enquanto professoras.

CAPÍTULO 2

(AUTO) ETNOGRAFIA COMO CAMINHO

Revisitando os materiais, relatórios e experiências vividos por mim em minhas experiências nos processos de Estágios Obrigatórios do currículo de artes cênicas-licenciatura, me deparei com escritos bastante enriquecedores para essa etapa da pesquisa, ainda que não consiga me aprofundar em todas estas experiências por limitações de espaço, quero partir delas – das minhas experiências como licencianda e professora na educação básica – neste estudo. Portanto, minha primeira experiência dentro de sala de aula enquanto estagiária foi através da disciplina de *Estágio Obrigatório Curricular em Observação*, realizado em (2022.1). Neste primeiro encontro com estudantes escolhi a escola parque 308 Sul- localizada numa região nobre de Brasília, na Asa Sul. Esta escola funciona como um espaço alternativo organizada pela rede pública de ensino, para estudantes da rede de ensino público também, onde, crianças do 1º ano do ensino fundamental I até o 5º ano do ensino fundamental I são matriculadas e podem ter aulas de dança, ginástica, teatro, música e esportes no horário contrário ao da escola de ensino regular.

Depois, a segunda experiência dentro da sala de aula como estagiária foi através da disciplina de *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental* (2023.1) e o terceiro momento foi no *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Médio* (2023.1). Ambas as escolas, CEF-27 (Centro de ensino fundamental) e CED-15 (centro educacional) são localizadas na Ceilândia-Norte, uma região periférica afastada do centro de Brasília na qual também resido. As duas escolas recebem estudantes em sua maioria, negros e pardos, que residem na região próxima a escolas, pude acompanhar as aulas regulares e de disciplinas

eletivas⁸ e auxiliar os professores supervisores dentro de sala, ministrando algumas aulas também. E por fim, o quarto momento como estagiária foi através da disciplina de *Estágio Curricular Obrigatório Espaços Alternativos*, realizado em (2023.2) no qual escolhi fazer numa escola privada de contraturno onde já trabalhava também, Espaço Girassol na Asa Norte, Brasília. Esta escola recebe em sua maioria, crianças brancas, e pardas-claras⁹ oferecendo atividades como, teatro, capoeira, dança, atividades de ateliê, musicalização, esportes entre outras atividades.

Visto que, este trabalho tem a intenção de compor os estudos *contra-hegemônicos*, decoloniais/ contra-coloniais já realizados pelas autoras aqui citadas anteriormente para integrar o desmanche da colonialidade estrutural presente em tantos ambientes educacionais, é de extrema importância também trazer o contexto social/econômico destes estudantes para então entender sua relação com o fazer artístico das aulas de teatro. A grande maioria das crianças que tive a oportunidade de conhecer nesta escola, (Escola Parque 208-sul) eram moradoras do Plano Piloto, somente cerca de 3 ou 4 crianças moram em Cidades Satélites afastadas do Plano Piloto. Crianças brancas ou pardas (que se reconheciam como brancas) em sua maioria, filhas de pais que trabalham no Plano e precisam ficar o dia todo no trabalho, assim surge a oportunidade/necessidade de deixar a criança para estudar na escola regular e na escola parque como estratégia logística para que a criança tenha um “ensino integral”, colaborando assim para a rotina familiar.

A estrutura de ensino das Escolas Parque vem do projeto inicial de Anísio Teixeira¹⁰, o idealizador e fundador das Escolas Parques no Brasil, se tratava de uma grande

⁸ Disciplinas eletivas: O conteúdo de cada eletiva define os objetivos de aprendizagem previstos pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da SEE-DF e os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados nas aulas durante sua duração. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/disponivel-o-catalogo-de-unidades-curriculares-eletivas-atualizado/>

⁹ Apesar do IBGE não considerar a categoria “pardas-claras”, eu utilizo neste trabalho o termo pois as crianças dessa escola são de pele clara e se reconhecem em sua maioria como crianças brancas, independente do tom. Essa observação se faz pertinente em um país colorista como o Brasil.

¹⁰ Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. O intelectual também expressava, em suas ideias, uma preocupação constante com a educação livre de privilégios. “Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e

oportunidade para crianças e adolescentes de baixa renda em bairros mais pobres. Porém a primeira Escola Parque de Brasília¹¹ foi construída em 1960 no Plano Piloto. A maioria das crianças que estudam nesta escola vem de famílias de classe média/alta, exceto aquelas que moravam nas cidades satélites afastadas. Dialogando com o que Michel Foucault escreveu sobre o funcionamento de um conceito chamado *aparelho escolar*:

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública etc...). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar.(Foucault apud Carneiro, 2023, p.110)

Existe a reprodução de um mecanismo de dominação racial presente na estrutura escolar/educacional ou como chamou Mignolo (2010), existe um controle da autoridade, controle da subjetividade e do conhecimento. Essa dominação, uma vez estabelecida – desde o processo de colonização da América Latina – não é possível separar a educação da racialidade, e dentro deste conceito existem elementos outros a serem investigados. Como por exemplo, a estrutura física das escolas regulares periféricas, e a estrutura da EPAT¹² (Escola Parque Anísio Teixeira da Ceilândia), por exemplo, na qual eu fui estudante a mais

ignorância”, afirmava o autor. (disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>)

¹¹ Pioneira entre as unidades de Brasília, a Escola-Parque 307/308 Sul entrou em funcionamento no dia 20 de novembro de 1960, no mesmo ano da fundação da Capital Federal. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6962-escola-parque-63-anos-ainda-uma-utopia#:~:text=Pioneira%20entre%20as%20unidades%20de,da%20funda%C3%A7%C3%A3o%20da%20Capital%20Federal>.

¹² A EPAT foi criada em 2014 e fez parte da idealização de um sonho do educador e escritor brasileiro, Anísio Teixeira, que sonhava com a construção de uma escola dessa natureza fora da região central de Brasília. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/escola-parque-de-ceilandia-promove-protagonismo-juvenil-com-arte-e-esporte/#:~:text=Criada%20em%202014%2C%20atualmente%2C%20a,Jotta%20Castro%2C%20Acom%2FSEEDF>.

ou menos dez anos atrás, logo quando inaugurou a escola e para estimular essa análise, compartilho com vocês lembranças e informações concretas sobre esta escola.

A estrutura física da escola diferentemente da *Escola Parque 308/309 Sul do Plano Piloto*, não foi construída do zero, o local era antigo e fechado e quase foi vendido para a rede privada, porém a comunidade e a Secretaria de educação se mobilizou e conseguiram o local para abrir a EPAT. Já há dez anos a estrutura das salas eram insuficientes, salas de teatro que não comportavam o número de estudantes, os espaços de esportes eram improvisados algumas vezes, em dias de chuva o ginásio tinha goteiras, a escola não oferecia natação – que é uma das atividades ofertadas pela Escola Parque do Plano Piloto – pois as piscinas da EPAT na Ceilândia em que estudei estavam todas quebradas e sem manutenção. Atualmente, de acordo com o site da Secretaria de educação, e com o PPP¹³ da EPAT oferecem oficinas de: música, canto, violino, guitarra, violão, teatro, dança, artes plásticas, tecnologia e cultura. E dentro da área de educação física, o aluno pode fazer diferentes modalidades como futsal, basquete, vôlei, muay thai, jiu-jitsu, ginástica rítmica, tênis de quadra, tênis de mesa, natação e xadrez. Esta escola tem como objetivo o acolhimento da arte periférica dentro da sala de aula como vivências e mecanismos de aprendizado.

Um ano depois destas experiências de estágio obrigatórios da licenciatura, tive a oportunidade de trabalhar como professora de artes/teatro no contraturno de uma escola privada, no Plano Piloto, mesmo espaço que fui estagiária pela disciplina *Estágio Curricular Obrigatório de Espaços Alternativos*. Este espaço oferece aulas de Capoeira, Dança, Teatro, Artes Visuais, esportes, inglês, jardinagem, Circo, judô, musicalização entre outras atividades. Nesta escola eu fui professora de teatro de turmas compostas por crianças de 03 anos até 10 anos. Por ser uma escola privada, em sua essência as crianças vinham de famílias de classe média ou alta, moradores do Plano Piloto ou regiões próximas. As crianças eram quase todas brancas ou pardas (que se reconheciam como brancas) e apenas uma aluna(o) negra(o) no total de 4 turmas. A semelhança das duas escolas – Escola Parque 308/309 Sul e Espaço Girassol Asa Norte – está em alguns aspectos, como, 1. ser

¹³ PPP: Projeto Político Pedagógico.

localizadas em duas regiões nobre de Brasília, 2. ter em sua maioria crianças brancas e pardas claras matriculadas. Mas se diferem grandemente das outras escolas que pude acompanhar. O conceito de dispositivo de racialidade¹⁴ (Carneiro, 2023) se faz presente em ambas as escolas – como veremos. Contudo, cabe observar que a escola de contraturno Espaço Girassol ainda assim, por exemplo, não dava prioridade ou atenção para desenvolver atividades e projetos voltados para a conscientização dos estudantes sobre os temas tratados neste trabalho.

Existem inúmeros contextos sociais, políticos, econômicos e emocionais que corroboram para a forma como a relação entre estudante – ensino se estabelece. Entender as necessidades e desafios e os interesses dos estudantes no âmbito escolar, muda o nosso pensar-fazer artístico enquanto professoras, e pode mudar também as estruturas que nos cercam, e/ou estruturas curriculares. Arrisco a dizer que existem pequenas maneiras de causar mudanças internas que podem ir contra modelos hegemônicos de conhecimentos, causando um desconforto e trazendo possibilidades. Fazendo assim um movimento de dentro para fora, movimentando o *corpo discente* para promover trabalhos artísticos que impactam não somente a estrutura da escola que frequentam, mas a comunidade que cerca esta escola.

No processo de *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental* dentro da graduação, tive o privilégio de retornar para a escola que estudei, agora como estagiária, onde conheci professoras(es) dedicadas, que se importavam com os estudantes. Pude acompanhar o início de um projeto muito interessante nesta escola CEF 27 na Ceilândia-Norte, **Projeto Consciência Negra: Isso é coisa de preto**¹⁵, coordenado por Amanda de Azevedo, Danilo Andrade, Kelly Cardoso e Tiago Almeida. O projeto tinha o

¹⁴ Na elaboração da autora, o dispositivo se soma à ideia de contrato racial, postulada por Charles Mills (2023), o qual o autor define como um “acordo” firmado entre os “racialmente homogêneos” que se identificam como “iguais” – nesse caso, brancos – e subjugam os considerados “outros” – os não brancos. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dqS9X9h8YRsMSfQjhHTJFNS/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Na%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20da%20autora%2C%20outros%E2%80%9D%20%E2%80%93%20os%20n%C3%A3o%20brancos.>

¹⁵ PDF do projeto disponível No Anexo 2, ao fim desta Monografia, juntamente com fotos d mesmo.

objetivo de requerer fomento financeiro para custear uma sala multiuso na escola e aquisição de equipamentos fotográficos e de audiovisual como: câmera fotográfica, gravador de som e outros, e ensinar os estudantes sobre a linguagem, para atender uma necessidade curricular e política de abordar as contribuições da história e cultura afro-brasileira na formação da identidade dos estudantes negros(as). O projeto foi aprovado e hoje esta escola tem os materiais e espaço necessário para produzirem nas aulas de artes/teatro trabalhos teatrais e performáticos que fazem parte da produção artística da região.

Uma escola, que desde a época que estudei, era conhecida pela violência dentro e fora dos muros, por receber estudantes expulsos que em outras escolas não podiam ser “controlados”, uma escola que sua estrutura se assemelha grandemente com uma penitenciária, cheia de grades e portões para dificultar a violência dentro e fora dos corredores, uma escola que as famílias tinham medo de deixar seus adolescentes, agora é conhecida por trabalhos belíssimos de alunas(os) negros(as), produções artísticas como videoclipe e trabalhos de audiovisual. No ano de 2023 por exemplo, as turmas que participaram desse projeto, tiveram apoio do FAC¹⁶ para a capacitação profissional de estudantes da rede pública de ensino para gravar e editar vídeos de artistas da cena musical da cidade¹⁷.

No mesmo ano saiu uma matéria de jornal sobre esta escola, e hoje é conhecida por ter bons professores que incentivam práticas culturais dentro da escola. Esse grande feito, é assim que chamo, foi e será uma marca positiva nesta escola, uma marca que agiu de dentro para fora, não conseguiu ainda modificar totalmente o currículo escolar – racista – ou trazer uma revolução do sistema educacional brasileiro, mas deu sentido para as aulas de história, artes, geografia e português, trouxe perspectiva para aquelas(es) alunas(os)

¹⁶ FAC: Fundo de Apoio à Cultura, criado em 1991 e alterado pela Lei Complementar 267 de 1997, é o principal instrumento de fomento às atividades artísticas e culturais da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal.

¹⁷ Matéria: Alunos da rede pública do DF são capacitados para gravar e editar vídeos. Promovida com recursos do Fundo de Apoio à Cultura, a qualificação profissional é gratuita e voltada para os estudantes do CEF 27 de Ceilândia

<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2023/08/12/alunos-da-rede-publica-do-df-sao-capacitados-para-gravar-e-editar-clipes/>

sobre o que o ensino pode ser, e mostrou a importância da arte negra dentro da escola, dando a oportunidade de aprenderem uma linguagem artística como futura profissão se assim desejarem, ao meu ver esse foi um ganho não apenas para a escola, mas para mim, que passei por essa escola nove anos atrás e hoje estou finalizando a graduação num curso de artes em uma das melhores Universidades do Brasil.

Em outras experiências de estágio obrigatório, acompanhei turmas de Ensino Médio também, ambas as escolas localizadas na região norte da Ceilândia, as duas escolas recebiam alunas(os) das periferias ao redor da escola – Sol Nascente trecho 3, QNQ, QNR, Expansão do Setor O–. As duas escolas tinham alunas(os) negras(os) em sua maioria. A visão que os alunas(os) tinham das aulas de artes, me deixou um pouco surpresa, os adolescentes gostavam das aulas que podiam questionar estruturais da sociedade através de discussões e debates com o professor supervisor, porém uma parcela grande das turmas, não sentiam a menor atração pelas aulas práticas pois não viam sentido nas aulas, não achavam interessante os jogos teatrais, não associavam as propostas de cenas a um ensino essencial na vida cotidiana delas(es). A vergonha, a timidez e a baixa autoestima tomavam de conta às vezes das aulas, e um número grande de estudantes escolhiam não fazer as aulas, por medo de errar, ou por não se acharem capazes de propor cenas interessantes.

Isso me levou a refletir sobre o papel do professor de artes dentro daquele ambiente, ele conseguia de alguma forma acessar aquelas alunas(o) até certo ponto, quando as discussões e os debates eram engraçados, ou traziam temas ditos polêmicos, porém elas(es) não associavam aqueles momentos práticos de jogos, cenas, brincadeiras de sala de aula com a vivência fora da escola. Então para que serviam essas aulas de artes/teatro se não para conceder estímulos e autoestima para aquelas(es) adolescentes questionarem e se interessarem, reconhecendo as realidades artísticas, sociais, culturais, históricas ou políticas latino-americanas?

2.1 Dispositivo de racialidade e sua reprodução nas escolas

Me percebendo dentro do Departamento de Artes Cênicas, como uma mulher parda, tive alguns embates pessoais para a afirmação ou a não afirmação de quem sou, o velho dilema “clara demais para ser chamada de negra, e escura demais para ser chamada de branca” me acompanhou por todo o período de graduação, sendo aflorado diversas vezes por discussões de racialidade – tema que atualmente na faculdade de Artes Cênicas tem sido falado e discutido com frequência – e que bom que acontece com frequência.

Ademais, é importante pensar sob a luz de Sueli Carneiro (2023) como essas diferenças são construídas no sistema educacional e como elas se sustentam de forma flagrante, não se separando da perspectiva da racialidade. As adolescentes estudantes das escolas periféricas que conheci – negras(os) – em sua maioria, mostraram resistência em acreditar nas suas próprias atividades de teatro. O estímulo para que elas(es) acessassem sua imaginação e se jogassem nas atividades sem medo de errar ou acertar, era o maior desafio dentro da sala, tinham vergonha de errar, ou medo de se arriscar, ainda que num jogo simples de imaginação para contar uma história ficcional. Esse comportamento se repetia e por um tempo acreditei que era apenas por causa da idade, “adolescente é vergonhoso mesmo”, porém lendo Carneiro (2023) me deparei com o seguinte texto:

Deriva daí o senso comum segundo o qual a vida dos brancos vale mais do que a de outros seres humanos, o que se pode constatar na diferença com que a sociedade reage a casos de violência contra brancos das classes hegemônicas, em que se mostra consternada, e quando assiste indiferente ao genocídio dos negros e dos não brancos. Aqui está o princípio da autoestima e a referência do que é bom e desejável no mundo, estabelecendo o branco burguês como paradigma estético para todos. (Carneiro, 2023, p.32)

A autoestima que Sueli Carneiro se refere passa pelo campo subjetivo e pelo concreto, de fato percebemos essa diferença de reações na sociedade quando se trata do exemplo que a autora escreveu, e então o campo subjetivo atravessa a escola, relações escolares e também o currículo. Aquelas(es) alunas(os) negras(os) da escola de ensino médio que acompanhei no estágio se sentiam incapazes de arriscar em sala de aula, se sentiam envergonhados de alguma forma, isso me incomodou muito mais meses depois

quando percebi que, na escola privada que trabalhava, onde a maioria das crianças eram brancas, isso não acontecia. Escutei uma vez de uma aluna branca de uns oito anos, com certa arrogância a seguinte frase “odeio aula de teatro porque você não faz o que a gente gosta, só faz essas coisas chatas, vou falar para minha mãe demitir você”. Aquilo desceu rasgando a minha garganta como se o que ela havia falado fosse de fato acontecer, então nesse dia eu entendi sobre a autoestima que Sueli escreveu.

Uma criança branca, se sentiu confortável o suficiente para me ameaçar, ainda que sem validade alguma, ao me tratar com arrogância, ela tinha uma confiança nos olhos que eu não havia visto nos olhos daquelas adolescentes negras(os). Porque existe essa diferença, um excesso de confiança de um lado, enquanto do outro lado existe a ausência de confiança mínima? Qual o tipo de educação empodera ou desestimula as alunas(os) no campo das artes da cena? Na Escola Parque 308/309 Sul (*Estágio Obrigatório Curricular em Observação*, 2022.1), acompanhei turmas com quinze crianças e apenas duas crianças negras, que chamarei com os nomes fictícios de Ana e Lara, elas não encontravam espaço entre as colegas quando faziam fila para participar das brincadeiras, as mesmas criança que eram as últimas a serem escolhidas pelos colegas para subirem no palco, as duas crianças que dentro e fora da sala andavam juntas e preferiam ficar juntas em todo momento se distanciando do restante da turma, a mesma dupla de amigas que chegou para mim dizendo “ a gente anda junto porque somos irmãs tia”. Biologicamente não eram irmãs, mas se enxergavam uma na outra, viam semelhanças, na cor da pele, no cabelo, no jeito de brincar e isso aproximou elas. Érico José (2024) escreveu uma cena ficcional em seu artigo:

No momento da montagem de suas pré formaturas, solicitaram ao/à professor/a encenador/a do espetáculo uma reunião na qual, perante a turma, colocaram o incômodo em nunca terem espaço artístico nos processos formativos. O/A professor/a justificou que as escolhas de elenco eram feitas a partir da evolução dos/as alunos/as durante o curso e que eles/as não apresentavam um progresso que justificasse protagonismo na cena, ao que replicaram: "Mas como progredir se não nos é dada possibilidade para o exercício de nossa profissão?" Um silêncio constrangedor se instaurou na turma. (Oliveira, 2024, p.3)

A cena ficcional que o autor escreveu aconteceu em um curso de graduação, e os exemplos que escrevi aconteceram no ensino básico, Foucault escreveu sobre, “o corpo

funciona como marca dos valores sociais, nele a sociedade fixa seus sentidos e valores socialmente, o corpo é um signo”¹⁸. Se o corpo é um signo, precisamos nos perguntar, o que esse signo representa? Para Ana e Lara o signo do corpo delas arrisco dizer, representava elas mesmas, representava suas semelhanças, ainda que diferentes umas das outras. E para o restante da turma, o corpo delas representa que tipo de signo?

2.2 (Des)orientar: Currículo em Movimento

O *Currículo em Movimento* do Distrito Federal é uma proposta curricular implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sua última atualização aconteceu em 2018 para alinhar-se à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Seu objetivo é promover uma educação integral, a proposta baseia-se em teorias críticas de currículo, buscando romper com a visão tradicional que concebe o currículo apenas como uma lista de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos de forma linear e acumulativa. Resumidamente é um esforço para oferecer uma educação pública de qualidade, centrada no desenvolvimento integral das estudantes e na construção coletiva de saberes.

Quando fazemos um recorte para o ensino de teatro ou artes, podemos olhar para o que conhecemos dos currículos escolares, em especial, falando do ensino fundamental, podemos olhar para o *Currículo em Movimento* do Distrito Federal¹⁹, que tem como alguns dos objetivos para o 8º ano (acompanhei turmas desta etapa no *Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental* na escola CEF-27 de Ceilândia em 2023.1):

- Conhecer o teatro da Idade Moderna: Renascimento, Barroco, Neoclassicismo e Romantismo.

¹⁸ Michel Foucault, *Microfísica do poder*, 1979, p.72.

¹⁹ O programa Currículo em Movimento busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento#:~:text=O%20programa%20Curr%C3%ADculo%20em%20Movimento,ensino%20fundamental%20e%20ensino%20m%C3%A9dio.>

- Conhecer e valorizar: Teatro Renascentista Inglês, Comédia Dell'Art, Teatro Romântico, Realista e Naturalista.
- Pesquisar as principais manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira.

O fato de ser conteúdo obrigatório esses dois primeiros objetivos citados acima, não é exatamente um problema, visto que de fato essas vertentes/vanguardas e momentos históricos da arte e do teatro e sua produção de conhecimento e obras teatrais, tem sua importância para a história do mundo moderno. O grande problema está nas palavras “pesquisar” e “manifestações culturais” do terceiro objetivo citado. Para diferenciar as vertentes artísticas, chamarei de ângulos²⁰. Pensando na linguagem de costura, um pedaço quadrado de tecido tem seus ângulos, e cada ângulo tem seu tamanho, um começo, um meio e um fim.

As palavras “conhecer” e “valorizar” me trouxeram um sentimento de intimidade, nós professoras(es) precisamos ter o objetivo dentro da grade curricular, de ensinar as(os) alunas(os) que estão nesta fase escolar, a ter intimidade com esses ângulos do teatro/arte. Ou seja, as alunas(os) precisam terminar essa etapa escolar, conhecendo e valorizando esses ângulos epistemológicos e euro-centrados. Agora a palavra “pesquisar” me trouxe um sentimento de distanciamento, eu pesquiso algo que não conheço, que não sei o que é. Pesquiso sobre assuntos, acontecimentos, pessoas, lugares que não conheço, isso de certa forma me deixa numa posição distante daquilo que pesquiso. Muito se assemelha com o que Nego Bispo (Santos, 2019) diz sobre o movimento acadêmico de pesquisadores:

O professor doutor, que também não sabe, manda que ela pergunte no quilombo. E se o doutor não sabe sobre isso, ele está desorientado. E é o desorientado que orientará o estudante, que também não sabe. Quando esse estudante chega lá na comunidade ele se torna pesquisador. E eu, que vou ensinar, viro o objeto de estudo. (Santos, 2019, p.30)

Esse distanciamento é uma prática colonialista: a mesma modernidade que criou o sistema de racialização e exploração de coros subalternizados criou o método cartesiano, que pressupõe uma separação radical entre o sujeito que pesquisa e o objeto estudado. Eu

²⁰ ângulo no vocabulário de costura, significa que cada reta do pedaço de tecido tem um angulo: <https://www.superprof.com.br/blog/pequeno-glossario-de-cosedura/>

enquanto professora posso estimular que as alunas(os) pesquisem sobre “manifestações” culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira me colocando numa posição de renúncia, eu não preciso saber desse ângulo pois as alunas(os) vão “pesquisar”, talvez já colocando estas alunas(os) um distanciamento delas(es), com o objeto de pesquisa. Aqui está o verdadeiro problema, enquanto professoras, posso (des)orientar as alunas(os) por cumprir com o que está no currículo, que nas palavras do Rufino (2023) é um currículo: “que tem colocado o modo de conhecimento clássico europeu, nascido do iluminismo, como o padrão ouro do ensino.” (Rufino, 2023, p.1)

Quem foi que nomeou a arte afro-brasileira e indígenas de manifestações culturais ou de mero artesanato, por exemplo? porque é uma “manifestação cultural” e não uma forma de artes? Só é diferente da europeia? Quem decidiu isso? A autora Elvira Espejo Ayca (2020) escreveu algo bastante complementar para pensarmos a resposta destas perguntas acima.

Essas dinâmicas de separar ou hierarquizar, segundo suas percepções e lógicas, foram replicadas e aplicadas em todas as formações artísticas nos países da América Latina como uma história cultural universal, por meio de uma educação piramidal, unificada e embranquecida.(AYCA, 2020, p.3)

O porquê nós sabemos, e está escrito nas páginas anteriores deste trabalho, e também quando escolho Luiz Rufino (Rufino, 2021) como epígrafe. Quando o porquê fica evidente para nós professoras, pesquisadoras e artistas, fica difícil aceitar sem questionar o currículo, assim do jeito que está. Santos (2019) disse: “O colonialista gosta de denominar. Uma das armas do colonialista é dar nome.” e depois disse ainda:

Por isso, os colonialistas colocam uma palavra vazia como nome para tentar enfraquecer. Só que nós, que somos integrados com a vida, aproveitamos e colocamos vida nessa palavra. E então chega um tempo que essa palavra nos serve, porque ela cria força, porque ela nos move, anda com a gente. Nossa ancestralidade entra nessa palavra e a movimenta a nosso favor. Para colocar esse nome, os colonialistas desenvolveram pensamentos. E nós também. E é disso que falarei agora: do pensamento sintético e do pensamento orgânico. Estou colocando nomes. Se uma das armas dos colonialistas é nos colocar nomes, coloquemos nomes neles também. (Santos, 2019, p.25)

Sabidamente o autor nos mostra em palavras o poder que temos em mãos, o sistema educacional muitas vezes ainda seguem estruturas desenvolvidas por pensamentos colonialistas/patriarcais e cabe a nós, também, produzirmos estruturas desenvolvidas por pensamentos contra-coloniais, contra-hegemônicos dentro do sistema escolar. O autor Érico Jose Souza de Oliveira, escreveu em seu artigo, **Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículo** (2024),

Para mim, a escolha do termo práticas culturais serve como um alerta para que se perceba que há uma dinâmica entre agência de tensões e lugares de poder que faz com que os/as fazedores/as das culturas tenham atitude ativa diante dos obstáculos e imposições a eles/as direcionados, ao contrário da passividade e da imutabilidade que perpassam, muitas vezes a noção de cultura popular, tradição ou folclore. tratando-se da noção de prática cultural, os/as fazedores/as e mantenedores/as das culturas estão em dialogia com essas linhas de força e são protagonistas de suas histórias sempre em movimento. (Oliveira, 2024, p.4)

Escolho usar o termo *práticas culturais* brasileiras, neste trabalho também, concordando com Oliveira (2024) e também como protesto aos nomes superficiais dados às práticas culturais de nossas comunidades afro-brasileiras e/ou indígenas. Enquanto artistas-pesquisadoras na América-latina desejo que, por meio desse entendimento, possamos enxergar a importância desta troca de palavras sem distanciamento, mas com intimidade, com devido respeito e aproximando esses saberes/conhecimentos das alunas(os). Isto faz parte do pensamento orgânico (Santos, 2019).

Partindo da significativa contribuição contemporânea para o pensamento e práticas decoloniais, contínuo uma reflexão acerca de discussões existente ou não existente de temas como racialidade, *interseccionalidade*, colonialidade, sexismo, LGBTfobia etc, dentro dos ambientes de ensino, especialmente nas aulas/atividades de artes cênicas, tendo em vista que um dos grandes objetivos/funções da arte na escola é proporcionar momentos seguros para gerar reflexões e discussões/ações políticas, culturais, estéticas e emocionais, em busca de um aprendizado humanizado, democrático e pleno, *reverberando* na vida cotidiana e tornando o pensamento crítico natural para as estudantes.

É preciso então, primeiramente, questionar o formato e fiscalizar a presença de políticas/práticas pedagógicas dentro desses espaços. Sabemos que existem órgãos e

funções designadas para tal fiscalização, como por exemplo o Ministério da Educação (MEC) e o Tribunal de Contas da União (TCU) que fiscaliza a gestão dos órgãos e instituições federais que executam a política nacional de educação. Contudo, a comunidade escolar e professoras(es) também podem e devem, discutir e propor meios de defesa dos direitos políticos escolares. Pensando não apenas a permanência de estudantes periféricos e/ou negras(os) nas escolas e Universidades, mas também a permanência destas(es) em sala de aula, nas aulas de artes, também buscando aproximar a aprendizagem e suas possibilidades, da realidade ordinária dessas pessoas na intenção de proporcionar uma formação plena em diversidades e conhecimentos descolonizados e *emancipatórios*.

CAPÍTULO 3

SERÁ POSSÍVEL UM PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO (OU “CONTRA-COLONIZAÇÃO”) DOS CURRÍCULOS E DAS ESCOLAS?

3.1 Desobediência como trajeto

Quando nos referimos a ideia de descolonizar algo, logo vem o questionamento do porquê, essa resposta já veio sendo respondida em texto já citado, quando Grosfoguel (2016) descreve, de forma metodológica como se deram os quatro genocídios/epistemicídios do século XVI, onde a base da violência dirigida a mulheres, povos e culturas não europeias/estadunidenses, com o interesse de explorar, roubar, matar, estuprar e desumanizar promovida pelo poder da Europa Ocidental, deixando feridas por onde passou. Nesse processo de inferiorização de conhecimentos, mulheres, povos e culturas, foram marcados como inferiores na história do mundo ocidental. Percebemos assim o porquê de precisar reagir e agir, como a artista e performer brasileira Jota Mombaça (2016) bem escreveu. A autora fala sobre violências direcionadas, quando diz:

Todas essas formas de violência e brutalização são de fato parte de um design global, que visa definir o que significa ser violento, quem tem o poder para sê-lo, e contra que tipo de corpos a violência pode ser exercida sem prejuízo à normalidade social. (Mombaça, 2016, p. 9).

Assim também, esse sistema de violência e brutalização se ramifica para a educação, quando comparamos a postura de um policial armado e seu autoritarismo frente a uma pessoa negra(o) nas ruas periféricas, postura essa que no Brasil conhecemos de perto, também pode ser reconhecida a reprodução dessa violência dentro da sala de aula, quando

a(o) professora(o) usa do autoritarismo para “controlar” as(os) estudantes, para reforçar um comportamento e uma hierarquia estipulada pela própria professora, que muitas vezes não está reproduzindo tal hierarquia pela vontade de ser uma figura que traz superioridade ou medo para as(os) estudantes, mas por não ter conhecimento, seja de literaturas antirracistas, materiais, seja de metodologias que a(o) prepararam para o contato com trinta a quarenta estudantes ao mesmo tempo dentro de uma escola que nem sempre a(o) vai apoiar e proteger.

A autora então continua, no texto **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!** (2016), defendendo a ideia de “redistribuição da violência”, porém, antes ela nos entrega uma possível resposta para pensar uma rearticulação do poder de quem pode ser violento, no início do texto: “Liberar o poder das *ficções* do domínio totalizante das *ficções* de poder é parte de um processo denso de rearticulação perante as *violências sistêmicas*, que requer um trabalho continuado de reimaginação do mundo e das formas de conhecê-lo.” (Mombaça, 2016, p.5)

É pensando nessa ficção potente para reimaginar o mundo, que então a autora escreve mais a frente: “redistribuição da violência é um projeto de justiça social em pleno estado de emergência e deve ser performada por aquelas para quem a paz nunca foi uma opção.” (Mombaça, 2016, p.10) Apesar disso, Jota não se refere a uma revolta também violenta desgovernada, não se trata de reproduzir a mesma violência em direções diferentes, ou uma rebeldia sem sentido, apenas com a intenção de “vingança”, então assim ela continua sua proposta, não se trata de vingança, mas sim:

A redistribuição da violência para que não se confunda a um projeto de generalização da violência deve estar comprometida com uma ética que pense a justiça como entidade mutante, contextual e provisória, e aceite de antemão que não há resposta segura perante conflitos e questões tão paradoxais, complexas e improváveis como as com que lidamos. (Mombaça, 2016, p.14-15).

Então a redistribuição pode ser feita debaixo da ética, com a intenção de reparação, porém muito além disso, existe algo importante entre linhas de ser pensado, quando encaramos tais declarações da autora. Mombaça nos diz que precisamos entender nossa própria violência, e enxergar as fragilidades da ignorância que habitam cada uma de

nós e então acredito podermos direcioná-la de forma poética, performativa, transformando-a em uma política de cuidado, política esta que tem potencial não só fora do ambiente escolar mas dentro também, nas relações, no contato cotidiano, e principalmente no currículo. Mombaça escreve ainda:

A violência cria marcas, implica vidas, ela não é nunca um evento simples, é sempre complexa, multidimensional e por isso requer cuidado. Desse modo, para que não se confundam a um embrutecimento, é preciso articular os processos de redistribuição da violência com outras formas de cuidado, partindo do princípio de que é tão fundamental abraçar a própria violência quanto tornar-se responsável por ela. (Mombaça, 2016, p. 15)

Quando assumimos a responsabilidade de entender o próprio corpo, o próprio fazer artístico, passamos a produzir um redirecionamento daquilo que um dia me feriu, ou me fez ser violentas(os) e então partimos para uma mudança não apenas de pensamentos, mas de perspectivas e estruturação do que desejamos para o futuro contra-colonial e justo. Encontrar por exemplo, maneiras de subjugar afirmações que desvalorizam a produção de conhecimentos artísticos latino-americano, e transformar em impulsos para promover ideias e produções decoloniais, na busca de reinventar estruturas e paradigmas tido como intocável, imutável, na performance e no ensino das artes brasileiras é manter as estruturas epistemológicas - a própria visão de mundo - que sustenta o racismo e a misoginia, assim como a superioridade dos saberes brancos e “euroestadunidense”, termo usado por Mombaça (2016).

Percebendo o passado e o presente alinhados ainda em um mesmo esquema de produção e reprodução ordenada e direcionada que reforça a colonialidade em nós, a autora Alexandra Gouvêa Dumas, no artigo **Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras (2022)**, nos diz algo importante quando escreve acerca do não-rompimento com a cultura cênica do período colonial para a que produzimos até hoje:

Assim, num longo e complexo percurso histórico, afirmou-se oficialmente no Brasil uma determinada cultura cênica sob a chancela do dominador ocidental. Instituiu-se uma estrutura teatral que dialogava diretamente com o fio ideológico do período colonial. Não havendo, de forma radical, um rompimento com o projeto colonizador, o teatro hegemônico, posto em suas oficialidades institucionais, continua a reproduzir características

da poética de origem, por exemplo: a organização do espetáculo voltada para uma oposição binária dramaturgica; a cena que se ampara prioritariamente na estrutura textual; a centralidade cênica em relação à passividade do público e a baixa criticidade sobre os processos de dominação associados à colonização, como o racismo, o patriarcado e o elitismo cultural. (Dumas, 2022, p. 5-6)

Vivendo a Universidade e a graduação, percebo na prática que de fato não houve um rompimento com o projeto colonial, ainda existe a valorização de estruturas arcaicas racistas, sexistas circulando pelo campus, infelizmente. Por um lado, temos atualmente uma dinâmica crescente no meio acadêmico – mesmo no Instituto de Artes na Universidade de Brasília, de onde posso falar com certa confiança, pois aqui estudo há cinco anos –, dinâmica essa que vem, através de discussões e reflexões dentro de sala de aula, buscando repensar esse modelo euro-centrado estrutural de conhecimentos científicos escolhidos por vezes, para manter o status quo. Daniella Georges Coulouris explica algo sobre isso:

[...] Não há saber sem poder, assim como não há saber sem conflito, sem embate de várias posições distintas. A ciência institucionaliza a produção da verdade por deter o poder de produzir e distribuir os enunciados verdadeiros. E também de excluir, marginalizar o que estiver fora desse mundo da razão e da ordem. Ou seja, a produção de uma verdade é sempre conflituosa. (Coulouris apud Sueli Carneiro, 2023, p.39)

Assentindo com o que a autora escreveu, percebo que essa dinâmica funciona como um conflito, que busca o embate para continuar a produzir conhecimentos artísticos não hegemônicos. Porém ainda seguimos, por exemplo, fazendo processos de montagem cênica – em sua maioria –, ou performances eurocêntricas, ou seguindo modelo de aulas nos quais lemos e releemos autores não latinas(os) e tentamos aplicar seus ensinamentos à realidade, vontade e necessidades desta parte do globo.

Por outro lado, percebe-se que esse movimento tende a se limitar a discussões verbais, ou então aquelas(es) que estão empenhadas(os) em transformar essas discussões em palavras escritas e reconhecidas, como por exemplo, o grupo de mulheres no projeto de iniciação científica, já citado anteriormente, e do qual faço parte, ou professores da faculdade que dirigem e produzem projetos voltados para discussões decoloniais defendendo o ensino decolonial, ou ainda pesquisadores de diversas áreas de estudos que se dedicam para promover pesquisas, vivências e conhecimentos decoloniais e

contra-coloniais. Tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa e de participar do seminário **Currículo, Decolonialidade e Formação Docente nas Artes Cênicas**, realizado em dezembro de 2024, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde pude fazer um paralelo com as várias comunicações dos colóquios. Foi um evento animador, embora tenha deixado claro que ainda temos um longo caminho pela frente. **As** participantes apresentaram suas vitórias pedagógicas e também suas derrotas e todas as falas tinham algo em comum, um brilho nos olhos ao apresentarem suas pesquisas acreditando que mesmo cometendo erros na caminhada escolar, tinham a certeza de que estão no caminho certo, estão produzindo conhecimentos que agregam os estudos já feitos para o desmantelamento dos currículos estruturalmente racista, hetero, cis, branco, masculino etc.

Mesmo encontrando dificuldades na caminhada acadêmica surgem ainda novas questões que movimentam pesquisas como esta também, para contribuir de alguma forma com a mudança do pensamento sobre os currículos nas Artes Cênicas. Ainda que não possamos responder à pergunta se um processo de descolonização seja possível - e talvez nunca totalmente, é muito proveitoso ver que há esperança. A seguir iremos apresentar uma entrevista que fizemos com cinco egressos da Unb, com características bem distintas (como “cor”, “gênero”, ano de formatura etc.).

3.2 Análise das entrevistas

Através da aplicação de um formulário online (“*google forms*”: **Questionário Formação de Professores(as) de Artes Cênicas egressos da Universidade de Brasília**²¹), elaborado junto com minha orientadora Prof.^a Dr.^a Luciana da Costa Dias, pude colher informações de cinco participantes voluntárias(os) sobre sua formação no curso de licenciatura em Artes Cênicas da UnB e sua experiência na educação básica com

²¹ Formulário e suas respostas disponíveis na íntegra no Anexo 3.

relação às questões aqui investigadas: colonialidade/contra-colonial/ensino decolonial/ensino antirracistas – se tais questões foram abordadas ou não dentro do processo de graduação, juntamente com relatos de vivências pessoais destas(es) cinco participantes dentro de sala de aula, tanto na rede de ensino privada quanto na rede de ensino pública. Informo aqui também que, esse formulário online foi enviado para professores que eu conhecia, porém nem todos responderam, então para obter mais respostas, a Orientadora Luciana da Costa Dias resolveu enviar o formulário para os estudantes da pós-graduação do PPG-CEN, de certa forma embora não fosse nossa intenção, houve um viés de uma parte considerável dos egressos que responderam serem pesquisadores, além de professores. Do público interrogado, apenas cinco pessoas escolheram responder. A identidade dos participantes foi preservada e os questionários anonimizados. Entendemos a limitação deste tipo de investigação que embora não produza uma estatística quantitativamente relevante, **pode ser interpretada como um recorte qualitativo da formação e dos desafios enfrentados pelos egressos da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.**

As perguntas foram:

1- Em termos "raciais", como você se identifica?

1.1 Caso tenha respondido "outros" na questão acima, gostaria de acrescentar algo?

2- Você se identifica com qual gênero ?

3- Em que ano se formou na UnB?

4- Já exerceu ou atualmente exerce a função de professor(a) de Artes Cênicas?

5- Nesta pesquisa, discutimos a colonialidade nos currículos como a forma em que a lógica colonial se reflete na escola, naturalizando violências e reproduzindo um pensamento cultural europeu (hetero, cis, branco, masculino etc.) como universal. A colonialidade é um padrão de poder que surgiu do colonialismo moderno e que se baseia em uma hierarquia global que coloca o Ocidente e este modelo como centro e o restante como inferiores. Você percebe o currículo da escola em que você leciona como

um currículo colonizado/europeizado ? Poderia explicitar sua resposta (opcional)

6- Você acha que a graduação em Licenciatura em Artes Cênicas da UnB te preparou para a realidade da sala de aula? Se sentiu/sente preparado(a) para identificar ou mesmo ir contra a colonialidade -- e a reprodução de pré-conceitos -- nos currículos escolares?

6.1 Independente de sua resposta na questão acima, gostaria de explicitar sua resposta ou acrescentar algo?

7- "O ensino decolonial, contra-colonial e/ou pós colonial está presente em algumas disciplinas ou cursos de ensino superior na universidade." Você concorda com essa afirmação? Pode responder com apenas sim ou não ou acrescentar uma resposta mais elaborada à sua escolha:

7.1 Você lembra de ter participado de disciplinas/estudos/seminários sobre ensino antirracista e/ou educação descolonial/contra-colonial e/ou sobre colonialidade nas artes durante sua graduação?

8- Na sua percepção, o currículo de ensino do Departamento de Artes Cênicas da UnB disponibilizou referenciais teóricos aplicáveis em sala de aula nas escolas de ensino básico, sobre temas como racismo, sexismo, misoginia, colonialismo etc.?

9- Sabendo que elementos como racismo, sexismo, LGBTfobia, entre outros, costumam estar presentes de forma velada (ou não) em sala de aula e na escola em geral, você enquanto professor(a) tem algum caso/situação para compartilhar sobre os temas ?

9.1- Por gentileza, narre o caso em questão e como a escola (ou você lidou) com o mesmo:

9.2- Vc se sentiu apoiado pela SEE-DF ou pela escola?/ 10- Caso haja alguma questão, situação, assunto e/ou incômodo ligado aos temas deste formulário que não tenha sido contemplado nas perguntas acima, fique à vontade para compartilhar conosco o que quiser e/ou achar necessário.

Cabe observar que as respostas para essas perguntas estão reproduzidas na íntegra

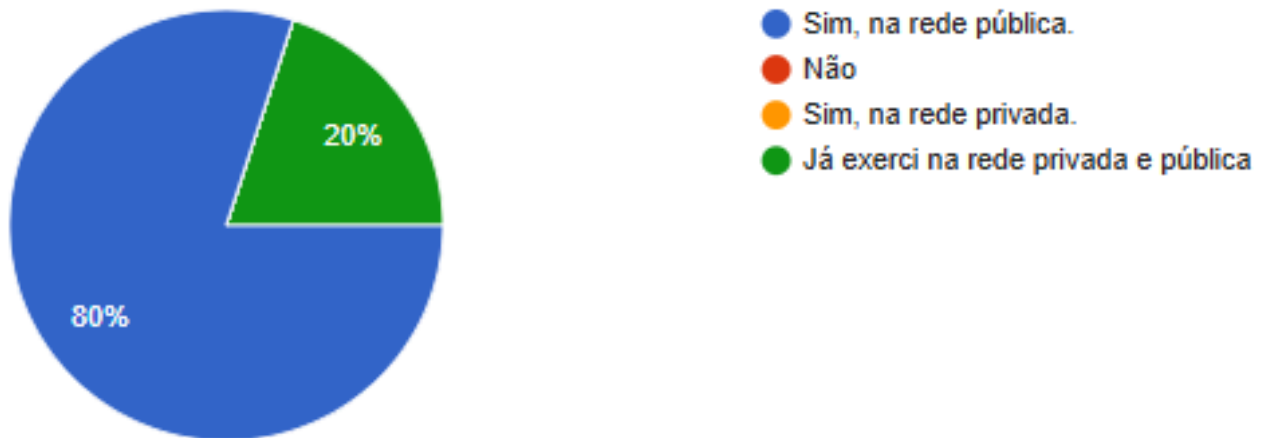
como Anexo 3 a partir da página 77.

Para um melhor entendimento da análise que agora iremos realizar, após as respostas dadas pelas(os) participantes, irei sinalizar o ano que este se formou na graduação pela UnB, sabendo que este questionário foi aplicado entre os meses de dezembro de 2024 e janeiro de 2025. É importante elucidar que muitas das respostas obtidas neste formulário são sensíveis e que trazem consigo a vivência individual destas(es) participantes, por isso, me importa aqui relatar estas respostas para atestar a veracidade de todo estudo feito por mim nas páginas anteriores, que futuramente se desdobrará na discussão de possíveis chaves para o desmantelamento dos currículos coloniais. Escolho organizar essa análise em subtítulos temáticos, como exposto a seguir.

3.2.1 Perfil dos(as) entrevistadas(os):

O objetivo maior desta pesquisa no formato de formulário, foi a necessidade de saber por meio de relatos reais/pessoais, porém resumidos, como foi o processo de ensino destas(es) professoras(es), portanto, neste trabalho escolho não identificar estas(es) participantes diretamente, então cada participante será mencionado como entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4 e entrevistado 5. Das(os) cinco participantes voluntárias(os), 40% se identificam como negras(os) e 60% se identificam como brancas(os). 80% se identificam com o gênero masculino e 20% se identificam com gênero fluido. A formação destes, aconteceu nos anos de 2020, 2019, 2021, 2006 e 2018, respectivamente. Todos os participantes já exerceram ou exercem a função de professores(as), tendo 20% já exercido magistério tanto na rede de ensino privada e pública e 80% somente na rede de ensino pública, de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Já exerceu a função de professor(a) de Artes Cênicas?



3.2.2 A percepção da colonialidade e do racismo nos currículos

Esta etapa da pesquisa, partindo da discussão e análise já feita nas páginas anteriores deste trabalho sobre as ramificações da colonialidade, uma das perguntas feitas no formulário foi pensada sob a lógica colonial que reflete na escola, naturalizando violências e reproduzindo um pensamento cultural europeizado construído como modelo na modernidade (hetero, cis, branco, masculino etc.) mas visto como universal. A pergunta “5 - Você percebe o currículo da escola em que você leciona como um currículo colonizado/europeizado ?” foi direto a este ponto.

Foi uma pergunta aberta e as respostas foram bem parecidas no geral, dois entrevistados responderam de forma mais otimista, em vista das demais respostas: “Na realidade em que trabalho, tenho a liberdade de abordar os conhecimentos sem me limitar a um pensamento colonial.” (Entrevistado 4, formado em 2006). Outra resposta foi “Existe sim, conteúdos colonizadores e europeizados. Mas na SEE-DF nos 4 anos em que estou

nela sempre fui livre para lecionar o conteúdo que eu quis. Nos livros didáticos já se encontra alguns conteúdos relacionados às culturas indígenas e afro-brasileiras interessantes!” (Entrevistado 5, formado em 2021).

Por outro lado, as demais respostas seguiram: “Eu trabalhei em várias escolas e na maioria delas os currículos seguem um padrão eurocêntrico na escola atual existe uma flexibilidade e uma tentativa de tornar o currículo mais diverso, certamente por conta do ativismo nas políticas educacionais impulsionadas principalmente pelos movimentos negros.” (Entrevistado 1, formado em 2006) e “Sim, Boa parte do currículo é voltado para a cultura europeia, pouco espaço para conteúdos relacionados a outras culturas. Geralmente esses outros conteúdos ficam aglutinados em datas específicas.” (Entrevistado 3, formado em 2019)

Por último, a resposta mais elaborada

“Ao longo da minha experiência docente, tive a oportunidade de trabalhar em diversas escolas públicas, tanto em contextos urbanos quanto rurais, todas situadas em regiões periféricas. A percepção sobre o currículo como colonizado ou não varia significativamente dependendo de fatores como a gestão escolar, o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, o alinhamento ideológico e o nível de autonomia que a escola possui – quando tal autonomia é possível dentro do sistema educacional. Nas escolas em que trabalhei, muitas delas gozavam de certa autonomia, o que permitia um diálogo mais efetivo entre os professores e uma gestão progressista. Apesar de seguirmos as diretrizes do "Currículo em Movimento," que, em teoria, busca incorporar perspectivas voltadas à valorização da educação indígena, afro-brasileira, regional e territorial, a implementação real dessas perspectivas depende amplamente das escolhas pedagógicas feitas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o papel dos professores, em conjunto com a gestão, torna-se crucial para selecionar os conteúdos que serão abordados e para definir como as práticas pedagógicas se darão no dia a dia.” (Entrevistado 2, formou em 2018)

Essa última resposta me fez lembrar das matérias “eletivas” que acontecem no modelo do Novo Ensino Médio²². Traçando um paralelo destas semelhanças, a autora

²² O Novo Ensino Médio representa uma transformação na estrutura e no Ensino Médio no Brasil. Ele surge em resposta à necessidade de modernizar o sistema educacional do país, tornando-o mais dinâmico, flexível e adaptável às demandas dos estudantes e às mudanças na sociedade contemporânea.

O'Shea (2018) conta em seu artigo sobre o mesmo esquema, pois passamos por processos de classificação de conteúdos tidos como imprescindível, ou por figuras de poder “invisíveis” aos olhos, porém reais ao que tange a produção de conhecimentos acadêmicos. Janet O'Shea, nos conta sua experiência como professora no Departamento de Artes e Culturas Mundiais/Dança da UCLA, Los Angeles, no artigo **Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance** (2018), como o sistema de ensino de dança nas universidades nos Estados Unidos também funcionam em prol desta mesma lógica de “dificultar” ou deixar como “optativas” ou “eletivas” os conhecimentos “outros”:

Na maioria dos departamentos de dança das universidades nos Estados Unidos a referência é a ênfase em dança moderna, sendo que a formação em outras práticas aparece como eletiva. A segunda lógica imperialista que estrutura muitos departamentos de dança é um modelo de coletânea boasiana de formação em dança. Estes cursos seguem as convenções da antropologia norte-americana inicial, na qual documentar modos de vida diversos era considerado sinônimo de compreendê-los. Seguindo esta lógica, muitos departamentos de dança oferecem aos estudantes uma quantidade muito pequena de práticas de dança de diferentes partes do mundo de uma maneira descontextualizada e sem a possibilidade de buscar formação continuada ou avançada nestas práticas. (O'Shea, 2018, p.756)

A autora ainda continua mais a frente em seu artigo, nos mostrando possibilidades de reestruturação, pensando na instabilidade que às vezes nós artistas olhamos como um problema, obstáculo que precisamos performar e fazer o público refletir, porém Janet diz que para além tentar ressignificar os acontecimentos/instabilidades de forma artística, podemos também criar tais instabilidades em nosso favor:

Da mesma forma que nossa teorização, assim, também, nossa docência pode nos permitir imaginar outras maneiras de existir e de interagir. Ao repensar nossos currículos, podemos repensar e reformular nosso trabalho de maneira a suplantarmos modelos coloniais de exploração e apropriação. Movimentos decolonizadores em estudos de dança e performance podem aproveitar a instabilidade, não apenas considerando seriamente alternativas, mas também as criando. (O'Shea, 2018, p.759)

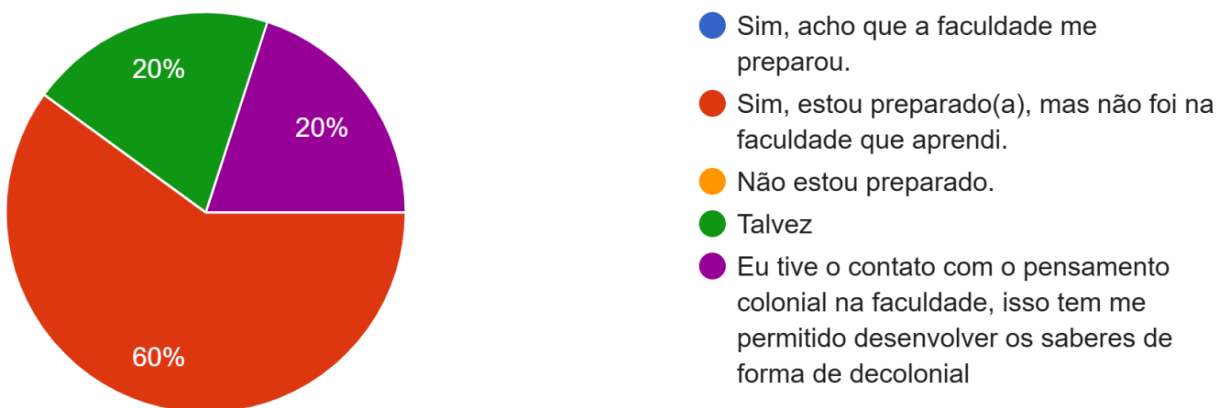
Defendo aqui que, essa instabilidade que O'Shea escreve, também pode ser lida

como a autonomia presente nas escolas que, de acordo com o entrevistado 2, acontecem em poucos casos, mas que ainda permitem um diálogo com as diretrizes do Currículo.

3.2.3 A Licenciatura em Artes Cênicas da UnB te preparou para a realidade da sala de aula?

Seguindo com esta análise, outras perguntas importantes para entendermos a formação destes participantes e o formato dos currículos da faculdade de Artes Cênicas - UnB, foram feitas da seguinte maneira: Você acha que graduação em Licenciatura em Artes Cênicas da UnB te preparou para a realidade da sala de aula? Se sentiu/sente preparado(a) para identificar ou mesmo ir contra a colonialidade -- e a reprodução de pré-conceitos -- nos currículos escolares?. As respostas dos participantes foram:

Gráfico 2 - A graduação te preparou para a realidade da sala de aula?



A porcentagem maior de 60% diz que sim, estes participantes se sentiram preparadas(os) para identificar ou mesmo ir contra a colonialidade presente no sistema curricular das escolas, porém não foi o processo de graduação que os preparou para tal feito. Ninguém respondeu que se sentiu preparada(o) pela graduação. Por que não aprenderam na graduação? De 2006 – ano de formação mais antiga documentada no Formulário deste trabalho – até 2023 – ano mais recente de formação documentada no Formulário deste trabalho – são 17 anos de diferença. De acordo com o PPC²³ do curso de licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, neste período houveram duas Comissões de Reforma das Licenciaturas aprovadas, sendo uma em 2009 e outra em 2017, reformas estas que também tinham o objetivo de modificar os currículos pensando em agregar outros conhecimentos que não hegemônicos e parte do cânone de conhecimentos europeus e a sua supervalorização.

Porém ainda sim, os participantes não se sentiram inteiramente contemplados ou preparados para tratar destes assuntos em sua formação, significando que tiveram que ir atrás por conta própria de saberes que os contemplariam.

Uma das(os) participantes escreveu sobre isso: “No meu caso, foi através da coletividade negra dentro e fora da UnB que impulsionam novas formas de diversificar o currículo à revelia do departamento de artes e dos outros de forma geral.”(Entrevistado 1, formado em 2006). E outra(o) participante também escreveu: “Mesmo havendo alguns momentos na graduação em que discutíamos questões relacionadas à colonialidade, esses eram pontuais e geralmente um movimento individual dos professores. Não havia no currículo disciplinas que tinham como ementa tais discussões ou apresentação de práticas de outras culturas que não a hegemônica.”(Entrevistado 3, formado em 2019).

Refletindo sobre a resposta do participante, e pensando no momento que atualmente vivemos na graduação em Artes Cênicas, percebo que, de alguma maneira, movimentos positivos tem sido feito em busca da melhoria do currículo: no ano de 2024 uma das pautas

²³ PPC : PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS.

Disponível em:

<https://cen.unb.br/graduacao/coordenacao/documentos/item/374-projeto-pedagogico-de-curso-licenciatura-em-artes-cênicas>

constantemente discutida nos colegiados docentes foi a da reforma curricular, e essa questão parece estar em processo de mudança – apesar de lenta.

Outro ponto de vista interessante sobre este assunto foi escrito por um(a) dos participantes: “Lidar com 45 alunos em sala de aula, não sei se existe alguma receita de bolo ou algo que te prepare para lidar com isso, pois apesar de serem muitos estudantes cada um é único. Acredito que você se prepara a cada ano, com cada turma, escutando e construindo junto o saber com cada estudante.”(Entrevistado 5, formado em 2021). Ela(e) acredita que a preparação vem com o dia a dia, com a convivência e arrisco completar sua resposta, a preparação vem quando se constroi um relacionamento com aquelas(es) estudantes, que por vezes trazem para a sala de aula questões importantes. Educação é relacionamento, é encontrar o outro, é ver o outro e traçar possibilidades através desses encontros.

Rufino (2021) parece compartilhar desta visão, quando diz:

A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial. (Rufino, 2021, p.14)

Uma resposta para a mesma questão anterior foi:

“A graduação em Licenciatura em Artes Cênicas da UnB foi importante em vários aspectos, tanto por proporcionar referências valiosas quanto por expor lacunas significativas. Um ponto crítico que percebo é que muitos professores da licenciatura, embora altamente capacitados em suas áreas, não tiveram experiências diretas com a educação básica antes de entrar em sala de aula – o contexto para o qual estão sendo formados futuros educadores. Isso representa uma perda considerável, pois a vivência na sala de aula do ensino básico é fundamental para consolidar uma práxis pedagógica que dialogue efetivamente com a realidade escolar. A ausência dessa vivência direta contribui para uma desconexão entre a formação acadêmica e os desafios cotidianos enfrentados pelos

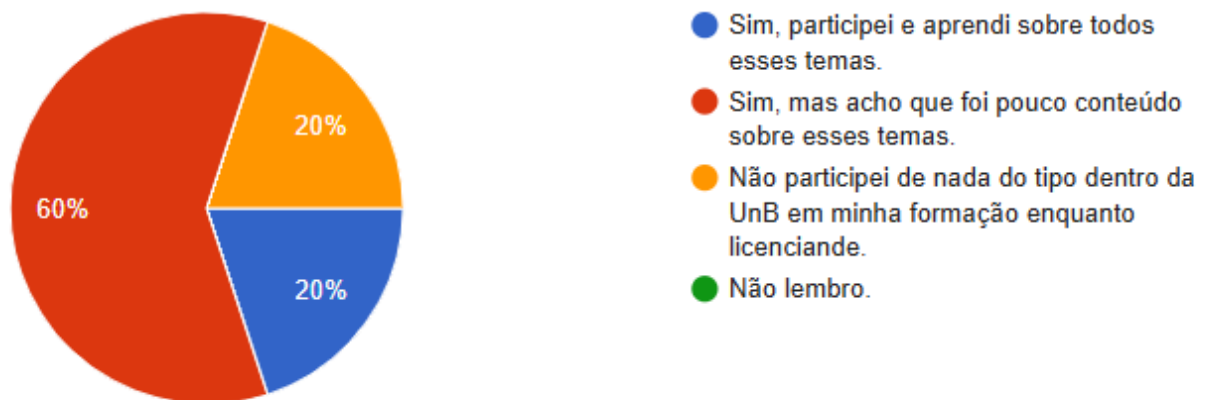
professores na educação básica. Cada território e cada comunidade escolar têm suas especificidades, e nem sempre os docentes universitários compreendem plenamente essas dinâmicas, o que limita a capacidade de formar profissionais preparados para lidar com contextos tão diversos. Além disso, embora as metodologias ensinadas na licenciatura muitas vezes tentam adotar uma abordagem progressista, elas ainda estão profundamente enraizadas em perspectivas que privilegiam o centro universitário e o espaço urbano centralizado. Esse vínculo com a universidade e o "centro da cidade" dificulta o rompimento com as lógicas colonialistas que sustentam a reprodução de preconceitos nos currículos escolares. Sentir-se preparado para identificar e combater a colonialidade nos currículos exige mais do que apenas teoria; é necessário um vínculo prático com as realidades da escola pública, especialmente aquelas situadas em territórios periféricos. Embora a licenciatura tenha sido enriquecedora em muitos sentidos, acredito que ela ainda pode avançar em sua capacidade de formar educadores que estejam verdadeiramente alinhados com a diversidade e as demandas das comunidades escolares.”(Entrevistado 2, formado em 2018).

A afirmativa “O ensino decolonial, contra-colonial e/ou pós-colonial está presente em algumas disciplinas ou cursos de ensino superior na universidade.” foi feita no formulário anteriormente a pergunta “Você concorda com essa afirmação?” e então duas respostas me chamaram a atenção: “Sim, mas na pós-graduação sinto que é abordado mais fortemente!” (Entrevistado 5, formado em 2021). E outra(o) entrevistado escreveu, “Sim, está presente, mas apenas quando o professor se compromete a implementar essas perspectivas em seu plano de ensino e em sua práxis cotidiana. No entanto, isso muitas vezes não ocorre. Termos como "decolonial" são usados, mas, na prática, frequentemente observamos abordagens que permanecem camufladas em lógicas coloniais. Para que essa mudança aconteça de forma efetiva, é necessário transformar as relações de maneira prática e consistente. Além disso, percebo que esse compromisso só se consolida quando o professor não está sozinho, mas conta com um coletivo acadêmico que apoie e sustente essa transformação.”(Entrevistado 2, formado em 2018)

No formulário também foi questionado se as(os) participantes lembravam de terem participado de disciplinas/estudos/seminários sobre ensino antirracista e/ou educação descolonial/contra-colonial e/ou sobre colonialidade nas artes durante sua graduação. 20% responderam que sim, participou e aprendeu sobre todos esses temas, 20% afirmaram que não participou de discussões sobre os temas dentro da UnB durante a formação e 60%

afirmaram que sim, mas acharam insuficiente os conteúdos para um curso de graduação de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Você lembra de ter participado de disciplinas?



Após essas respostas, a seguinte pergunta foi feita: o currículo de ensino do Departamento de Artes Cênicas da UnB disponibilizou referenciais teóricos aplicáveis em sala de aula nas escolas de ensino básico, sobre temas como racismo, sexismo, misoginia, colonialismo etc.? As respostas foram em sua maioria negativas: “Não”(entrevistados 3 e 1, formados em 2019 e 2006): e “Não exatamente, quando houve eram um pouco mais superficiais”(Entrevistado 5, formado em 2021).“Sim, porém em matérias optativas.”,(Entrevistado 4, formado em 2020). E a resposta mais elaborada:

“Não. Na época em que cursei, o foco estava muito mais voltado para a metodologia do ensino do teatro, sem aproveitar essa base para promover discussões mais aprofundadas sobre questões como racismo, sexismo, misoginia ou colonialismo. Era como se essas temáticas não pudessem dialogar diretamente com o ensino teatral, o que considero uma limitação significativa. Havia uma crença implícita de que o teatro, por si só, já seria uma ferramenta de transformação social, mas sabemos que isso não é necessariamente verdade. O teatro também pode se tornar um mecanismo de reprodução de opressões, dependendo de como é utilizado

e das perspectivas adotadas por quem o ensina. A falta de uma abordagem crítica e interseccional no currículo deixou uma lacuna importante nesse sentido.”(Entrevistado 2, formado em 2018)

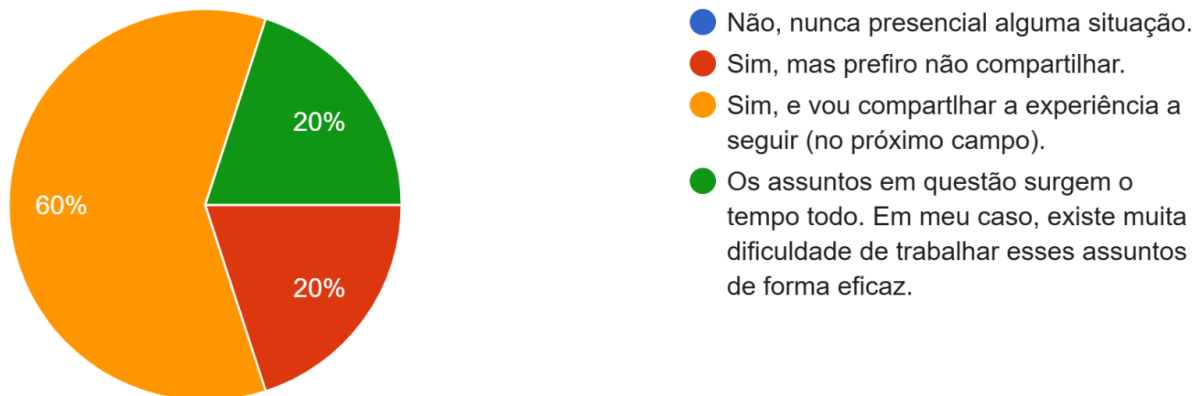
Vemos que as respostas seguiram um rumo parecido, demonstrando demandas pertinentes e estruturais para estas professoras(es) que vivem/viveram a sala de aula na linha de frente com um currículo que ainda segue o padrão eurocêntrico. Estas respostas me fizeram pensar não apenas na porcentagem – três participantes viveram/vivem uma realidade desafiadora com o currículo, e dois(as) participantes viveram/vivem com mais liberdade para modelar o currículo na sala de aula – mas também me fez pensar nos avanços metodológicos que tivemos ao longo dos anos de pesquisas relacionadas a uma busca por uma educação contra-colonial e conseqüentemente concentrada nas questões e realidade latino-americana. A definição que mais se aproxima desta educação que desejo e escrevo também neste trabalho, foi escrita por Rufino (2021):

A educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização. (Rufino, 2021, p.10)

3.2.4 A realidade da sala de aula e o apoio institucional da SEE DF:

O gráfico abaixo mostra as respostas em porcentagem da seguinte pergunta “Sabendo que elementos como racismo, sexismo, LGBTfobia, entre outros, costumam estar presentes de forma velada (ou não) em sala de aula e na escola em geral, você enquanto professor(a) tem algum caso/situação para compartilhar sobre os temas?” As respostas não surpreenderam, com 100% de respostas positivas:

Gráfico 4 - Situação para compartilhar sobre os temas ?



Pedi para que respondessem com mais detalhes a esta pergunta e que se possível contassem alguma experiência relacionada e então as respostas foram:

“Sim, já presenciei e tive que lidar pedagogicamente – ou ao menos tentar lidar – com todas as formas de opressão mencionadas: racismo, sexismo, LGBTfobia, entre outras. Como professor, nunca deixei passar qualquer situação de opressão, buscando sempre enfrentar esses casos de forma pedagógica e respeitosa. Não só em sala de aula, mas também em situações envolvendo colegas de trabalho. No entanto, é exaustivo, especialmente porque, na maioria das vezes, essa luta acontece de forma solitária. Ainda assim, sei que adoeceria mais se fingisse que não visse, porque o silêncio diante dessas situações apenas perpetua as violências.” (Entrevistado 2, formado em 2018)

Outra resposta foi:

“Estávamos produzindo algumas fotos para um evento da semana da consciência negra. Um estudante branco, ao ver estudantes negros saindo da sala para as fotos, disse: "lá vão os macacos". A escola o suspendeu, mas não levou o caso para a reunião de coordenação, diferente do tratamento dado a situações muito menores realizadas por estudantes negros (por exemplo, andar pelo corredor... Vários estudantes negros foram suspensos e levados para reunião de coordenação por esse motivo).” (Entrevistado 3, formado em 2019)

Mais uma resposta: “Eu sou heterossexual mas pinto minhas unhas e isso choca alguns alunos, professores e funcionários, mas também serve de força para quem está na fase de aceitação e reconhecimento de sua sexualidade de poder se inspirar e achar forças para se aceitar.” (Entrevistado 5, formado em 2021)

Percebo que essas respostas são escritas de forma sincera e que carregam em si uma preocupação e um incômodo que motiva e move estas professoras(es), de alguma forma, a continuarem fazendo seu papel de educadores, rumo a uma sociedade mais justa, apesar da estrutura existente e das dificuldades. Jota Mombaça escreveu sobre a violência perpetrada pelo sistema colonial de forma subjacente e sua “justiça”, apresentada sob uma “máscara” neutra:

O sistema de justiça produzido pela mentalidade Moderna-Colonial como sistema de polícia, visa neutralizar os conflitos sociais, administrando todas as tensões no limite de uma rede muito pequena de instituições e mitos representados como neutros pelas narrativas hegemônicas. (Mombaça, 2016, p.4)

Posso afirmar que essa mesma ficção de poder, produzida pelo sistema (e não só no aparato policial, mas reproduzida em todas as esferas) –se trata de um sistema violento de tratamento de discriminação com corpos, grupos “minoritários” e comunidades específicas – é o mesmo sistema que alcança o ambiente escolar, reproduzindo o mito de uma “escola neutra”. Mas uma vez dentro destes espaços é possível perceber que de fato não há essa neutralidade. Isto me motiva também a vir a exercer meu papel como educadora entendendo sua importância, espero que este lugar de incômodo possa vir a ser uma válvula de escape, que nós artistas-educadoras(es) podemos e devemos usar para tratar de temas tão complexos e políticos que cercam o ambiente escolar, ainda que seja exaustivo, não caminhamos sozinhas(os), não produzimos sozinhas(os), e por mais que isso pareça difícil, é preciso encontrar forças na teoria, para servir de alicerce, e jogar com a prática para movimentar a arte em direção contrária a praticas hegemônicas (hetero, cis, branco, masculino, etc.).

Um dado interessante que tivemos através desta pesquisa, foi que 100% das(os) participantes não se sentiram apoiados pela SEE-DF, e ainda, um(a) participante relatou:

“Ano passado fui desacatado por um pai e nem o SINPRO-DF nem a escola nem a regional fizeram nada pelo meu caso. Acabei ficando afastado durante 15 dias da escola e adquiri devido a situação, crises de ansiedade.” (Entrevistado 5, formado em 2021). Reconheço a importância de refletirmos sobre essas respostas tão sensíveis e que, de certa forma, completam as várias perguntas que surgiram ao longo deste trabalho. É possível vencer uma estrutura que parece feita para nos adoecer, reprodutora de violências que estão aí desde o período colonial?

E para finalizar estas entrevistas, foi perguntado “Caso haja alguma questão, situação, assunto e/ou incômodo ligado aos temas deste formulário que não tenha sido contemplado nas perguntas acima, fique à vontade para compartilhar conosco o que quiser e/ou achar necessário.”. Achamos importante ter uma última questão livre, para que elementos não previstos nas respostas anteriores pudessem vir à tona ou outros que já apareceram pudessem ser reforçados. O que de fato aconteceu:

“Como mencionei anteriormente, é difícil sentir apoio, seja da escola, seja das instâncias superiores, como a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Mesmo em situações em que medidas são tomadas, o suporte muitas vezes não é suficiente ou efetivo. Além disso, enfrentamos diversos tipos de assédio e represálias por nos posicionarmos e enfrentarmos opressões estruturais. A falta de respaldo é um desafio constante, especialmente para quem busca promover mudanças reais no ambiente escolar. Essa ausência de apoio não apenas desmotiva, mas também intensifica o cansaço emocional e profissional de professores que, como eu, não aceitam se calar diante de injustiças. Infelizmente, essa luta é frequentemente solitária, e as estruturas institucionais nem sempre estão preparadas ou dispostas a lidar com as consequências desse enfrentamento.” (Entrevistado 2, formado em 2018)

Lembrando da situação anteriormente narrada de um/a professor/a que foi desacatado por um pai de aluno e desenvolveu um quadro de ansiedade devido à falta de apoio da SEE-DF, é importante pensarmos nos desdobramentos dessas situações que infelizmente não são tão isoladas. Informações tiradas do site FUNDACENTRO²⁴, do Governo Federal,

²⁴ Site GOV:

<https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2022/novembro/relatorio-tecnico-traz-panorama-sobre-as-condicoes-do-trabalho-docente-no-pais#:~:text=Em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%2C%20os,link%20da%20biblioteca%20da%20Fundacentro.>

mostra que foi feita uma análise que aponta a precariedade e o sentimento de abandono da grande maioria das(os) professoras(es) hoje:

Desvalorização, sobrecarga de trabalho, baixos salários, violência, indisciplina e dificuldade de formação estão entre as precariedades relacionadas ao trabalho dos professores. Em relação à saúde, os adoecimentos mais comuns são burnout, depressão e distúrbios de voz. (FUNDACENTRO, Brasil, 2022)

Atualmente, é possível perceber as consequências sociais e questões de saúde atreladas ao momento vivido na pandemia de COVID-19, porém me questiono, como podemos atuar num sistema que nos adocece ao longo prazo? E ainda sim em situações como a que o entrevistado 5 relatou não foi fornecido nenhum tipo de apoio real. Fazendo um entroncamento dessas realidades vividas pelas participantes com a realidade da graduação em Artes Cênicas, nos perguntamos como esta situação de desamparo se construiu e se é permanente. A resposta parece bem óbvia, são frutos de longos processos históricos que não interessam às elites mudar.

Outra ideia que nos surge é a de que, quando uma professora recebe conhecimentos, materiais na graduação sobre essas questões como LGBTfobia, racismo, sexismo – latentes em sala de aula no ensino básico – será que ela(e) não poderia então estar mais preparada(o) para lidar com a realidade da sala de aula? É preciso pensar em maneiras de trazer acessibilidade, simplicidade para essas questões, dentro da Universidade na busca de preparar essa professora para abordar esses assuntos de forma democrática, e trazendo uma linguagem popular para alcançar aquelas(es) estudantes do ensino básico.

A medida que as repostas ao questionário foram chegando, pude observar que, de fato, todas as questões históricas e emergentes sobre uma educação não colonial não eram exclusivamente questões teóricas que lia nos artigos e livros, mas que na prática, tanto dessas professoras(es) entrevistadas(os), quanto a prática vivida por mim nos Estágios obrigatórios e não obrigatórios, no cotidiano escolar, nas relações pessoais, no nosso fazer e viver artístico e pedagógico, encontramos frente a frente um sistema racista, hetero, cis, branco, masculino que às escondidas, porém nem tanto, se camufla e controlam os

currículos e a estrutura escolar como um todo. A teoria que aqui foi citada, investigada e estudada, surge, de fato, de experiências, práticas, incômodos vividos no cotidiano.

- *O colonialista não mata porque tem coragem: ele mata porque é medroso. Tem medo do outro, porque ele é só um. Ele só tem um deus. E nós somos muitos. E isso dá medo.*

Antônio Bispo dos Santos (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste estudo, é importante pensarmos em mecanismos e dispositivos dentro da educação artista para saber identificar a autonomia nas escolas, como possibilidades de mudanças:

Como eu, professora de artes, inserida numa escola posso contribuir para que, dentro da autonomia conquistada, seja desenvolvido um pensamento crítico, estético e político? Como posso aplicar nas aulas, conhecimentos de matrizes afro-brasileiras, ou conhecimentos que não fazem parte do cânone, heterossexual cis, branco, masculino. E ainda sim, dialogar com as diretrizes do Currículo escolar?

Partilho de um sentimento um pouco parecido com a autora Mombaça (2016), quando escreve que em vez de apenas suportamos a violência imposta, pela estrutura normativa colonial, racista e cis presente no sistema de ensino também, nós professoras, artistas latinas, podemos desafiar e deslocar essas violências de forma estratégica. Isso significa não apenas resistir, mas também questionar.

Posso estar inserida dentro de espaços escolares que muitas vezes não vão me dar autonomia e liberdade para trabalhar questões pensando no ensino contra-colonial, ou que deixará limitada a seguir apenas as diretrizes daquele espaço, esse comportamento é visto principalmente nas escolas de rede privada, porém vejo esses espaços como um campo de pesquisa, onde através das experiências, posso vir a aprender e transformar. Consigo transformar essas experiências em material teórico, onde questiono e promovo nas práticas

artísticas e pedagógicas de sala de aula talvez assim, trazendo mudança para esses ambientes.

Por fim, sabemos que os problemas e questões levantados neste trabalho, fazem parte de um sistema muito maior, um sistema que engloba não apenas a UnB, o Brasil ou a América-latina, mas que se estende a nível Ocidental. Sabemos que por meio da globalização, essas questões urgentes estão cada vez mais afloradas e assim tornando estudos como este que aqui apresento uma tarefa urgente, por mais que ainda que façamos um diagnóstico de um problema, estejamos longe de apontar uma solução definitiva, capaz de resolver estas questões. Mas sendo assim, precisamos ter estratégias de defesas, estratégias essas que são tão fortes quanto as armas da colonialidade vigente, que define ainda o que é Verdade, Ser, Saber e Poder.

Um movimento crescente tem se formado a anos e estudos, pesquisas, práticas ancestrais, organizações têm surgido e feito um trabalho de blindagem para que haja defesa, – como por exemplo o seminário *Currículo, Decolonialidade e Formação Docente nas Artes Cênicas*, realizado em dezembro de 2024 na UNIRIO, no Rio de Janeiro, e que através dos compartilhamentos de histórias e pesquisas, busca fortalecer nossas defesas pedagógicas – também estamos produzindo ataques, neste trabalho temos Jota Mombaça (2016), como uma das inspirações de que é preciso “destruir para construir” – ou desfazer para aprender a refazer, como colocaria Nêgo Bispo (Santos, 2019, p.24). E estamos construindo redes de defesa e proteção também, capazes de ensinar e “transfluir” (outro termo de Nêgo Bispo – Santos, 2019) com outras pessoas latino-americanas, outros povos, outros corpos, que também sentem o peso do que está sendo construído em cima de pilhas de histórias, vidas, culturas, comunidades destruídas por um sistema que é mundial.

Como mulher periférica, entendo este peso há bastante tempo... bell hooks (2020) fala sobre essa violência quando diz, “O objetivo de tal violência geralmente é reforçar o modelo dominador, no qual a figura de autoridade governa sobre aqueles ‘sem poder’ e com o direito de manter essa regra através de práticas de subjugação, subordinação e submissão.” (Hooks, 2020, p.6)

Tudo que foi discutido neste trabalho, todas as formas de violência estão ligadas, e alinhadas para atingir as estruturas que estão dispostas a enfrentar tal dominação. Uma das

grandes questões que movem este trabalho, está ligada ao como as Artes Cênicas, podem ser não apenas um instrumento, mas também um acesso pelo qual devemos percorrer ao encontro com o que as(os) autoras(es) que aqui foram citadas(os).

Como uma prática artística pedagógica poderia mudar significativamente o que entendemos como ensino de arte no Brasil? Se mantendo vivos todos os conhecimentos e práticas que um dia foram roubados/apropriados ou esquecidos de nossos antepassados, quem sabe? Estamos ligados com a América latina, através de nossas dores compartilhadas, e necessidade de práticas anticolonialistas, porém a uma grande observação a ser feita, não se trata de um sistema de sociedade moderna/colonial, racista e sexista apenas. bell hooks diz:

Dos sistemas existentes, o patriarcado é o que mais constantemente nos “socializa” impondo as maneiras comportamentais pelas quais devemos desempenhar nossos papéis determinados pelo gênero, ainda que não tenhamos conhecimento algum sobre o termo.(Hooks, 2020, p.1)

Patriarcado é colonialismo. Patriarcado é racismo. Patriarcado é misoginia e LGTQIA+fobia.... Faz parte do mesmo sistema de lógica global que nos hierarquizou a todos desde a modernidade – como coloca Maria Lugones em seu texto **Colonialidade e Gênero:**

caracterizar esse sistema de gênero como colonial/moderno, tanto de maneira geral como em sua concretude específica e vivida, nos permitirá ver a imposição colonial em sua real profundidade; nos permitirá estender e aprofundar historicamente seu alcance destrutivo. (Lugones, 2020, p.52).

Assim sendo, e apesar disso, desejo finalizar este trabalho com uma mensagem de esperança, enxergando a complexidade das questões escritas e sentidas neste texto, percebo que se faz necessário continuar esta pesquisa – mas também observo que um importante sinal de esperança no Brasil vem por meio de iniciativas como a *Escola Afro-Brasileira Maria Felipa*²⁵, fundada em 2017 pela doutora em educação Bárbara Carine²⁶.

Esta é a primeira instituição de ensino no Brasil com foco em uma educação afrocentrada e antirracista. No site da escola, encontrei uma definição que me chama a

²⁵ Site Escola Maria Felipa : <https://escolamariafelipa.com.br/>

²⁶ Bárbara Carine Soares Pinheiro é uma educadora e escritora. Possui graduação em Química e em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Adjunto IV na Universidade Federal da Bahia disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6817182885628525>

atenção, porque ser uma escola afro-brasileira? Não se trata apenas de trazer a memória e menção honrosa aos nossos ancestrais, mas trata-se de valorizar a cultura afro-brasileira e reconhecer sua igual ou superior importância dentro do ensino escolar de um país continental como o Brasil, rico em tantas matrizes e marcado pela influência ancestral não só dos povos indígenas mas sobretudo dos povos africanos para cá trazidos à força e escravizados. Mas que lutaram e resistiram.

A proposta pedagógica da Escola Maria Felipa é trilingue – português, inglês e Libras (Língua Brasileira de Sinais). Além disso, a escola desenvolve projetos culturais e artísticos que conectam conhecimento e cultura, como aulas de rima e improviso, dança afro e capoeira, estimulando a criatividade e a valorização das raízes culturais afro-brasileiras e indígenas.

É preciso descobrir como o currículo e o ensino das Artes Cênicas podem ser revisados do ponto de vista de uma crítica ao colonialismo em direção a uma prática feminista, antirracista e pluri-epistemológica, capaz de valorizar igualmente as muitas matrizes que compõem nossa realidade. Seguindo os esforços e feitos da escola citada acima, que é um sopro de esperança. Reforço que a ideia de que este primeiro trabalho de pesquisa (pesquisa que pretendo continuar) tem o objetivo de entender as questões que atravessam o currículo – em constante disputa – e promover reflexões sobre estes assuntos, porém sei que ainda é necessário novos estudos para talvez chegarmos a uma conclusão/solução ou encontrar caminhos que nos leve para tal. Como futura professora de artes cênicas, acho que esta é uma tarefa para todas/es/os nós.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Hugo Aboites. ENCICLOPÉDIA LATINO-AMERICANA. Universidades. Disponível em: <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/u/universidades>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- AYCA, Elvira Espejo. A dolorosa divisão da arte nos hierarquizou e colonizou por meio da ideia de educação universal. Arte e descolonização: MASP AFTERALL n.11. MASP, 2020. Disponível em <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-vI7NelcyTlg0HPVsZqs3.pdf>. 20 de novembro de 2024.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- BISPO DOS SANTOS, A. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: EDITORA, A. (Ed.). tecendo redes antirracistas, África, Brasil, Portugal. [s.l: s.n.].
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- DIAS, Luciana da Costa; MANTOVANI, Tamira. Teatro e performance na América Latina. Ephemera journal, v.5, n.10, 2022.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. 2. ed. Brasília, 2018.
- DUMAS, A. G. Nomear é Dominar? : Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. Revista Brasileira de Estudos da Presença,

- [S.l.], v.12, n.4, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/121806>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA. Quem somos. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado- Volume 31 número 1, 2016.
- HOOKS, B. Teoria Feminista. São Paulo: Perspectiva S/A, Editora, 2020.
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: GONZÁLEZ, Lélia; SEGATO, Rita Laura; RAGO, Margareth (orgs.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MIRANDA, Camila Fontenele. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. v. 17 n. 3, 2022. Dossiê Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”
- MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. 32ª Bienal de São Paulo, 2016.
- O’SHEA, Janet - Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078871> Acesso em: 16 jan. 2025.
- OLIVEIRA, Érico José Souza, Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 14, n.20 de dez. de 2024.
- OSÓRIO, Carlos Araque. Academizar lo popular..., o popularizar la academia. Ephemera Journal, vol. 5, nº 10, 2022.
- RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- RUFINO, Luiz; Ratier, Rodrigo “O currículo está atravessado pelo colonialismo, mas é possível reinventá-lo”(entrevista). Revista Zum-Zum, edição 3. 2023. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/zumzum/capitulos/luiz-rufino-o-curriculo-esta-atravesado-pelo-colonialismo-mas-e-possivel-reinventar-lo/> . Acesso em: 3 jan. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Fátima al-Fihri. Africanas, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/fatima-al-fihri-880/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ZAPATA, Miguel Rubio. O teatro e nossa América. tradução: Léo Kildare Louback. Revista Urdimento, v.1, n.22, julho de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 - GLOSSÁRIO

1. Antirracista - Aníbal Quijano, em suas reflexões sobre a colonialidade do poder, não utiliza diretamente o termo “antirracista”, mas sua teoria fornece uma base para entender o antirracismo. Quijano propõe que o racismo é uma construção social e histórica intrínseca ao processo de colonização, que continua a estruturar as relações de poder no mundo contemporâneo. Nesse sentido, ser antirracista, em sua perspectiva, envolve a luta contra as estruturas de poder que criaram e perpetuam as hierarquias raciais, rompendo com as normas coloniais e promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e igualitária.

Referência: Quijano, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. 2000.

2. Apagamentos epistemológicos - É um conceito central nas obras de Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, e refere-se ao processo de exclusão e marginalização dos saberes, culturas e epistemologias não ocidentais, como parte da colonialidade do poder. Dialoga com o conceito de Epistemicídio, exposto mais frente.

Aníbal Quijano argumenta que a colonialidade do poder impôs um sistema de conhecimento eurocêntrico que subjogou outras formas de saber, criando uma hierarquia global de saberes, onde as epistemologias indígenas, africanas e locais foram sistematicamente apagadas ou desvalorizadas. O apagamento epistemológico, para Quijano, é uma estratégia de controle que perpetua a dominação colonial.

Boaventura de Sousa Santos também explora o conceito de apagamento epistemológico em sua crítica ao modo como o conhecimento é produzido globalmente. Santos propõe a ideia de “epistemologias do Sul”, argumentando que as formas de conhecimento e saber que emergem das periferias do mundo são frequentemente silenciadas ou desconsideradas pelo paradigma dominante.

Referências: Quijano, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. 2000. /Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. 2007.

3. Aparelho escolar - Sueli Carneiro, em sua obra “Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser” (2023), não utiliza especificamente o termo “aparelho escolar”. No entanto, ela discute como o dispositivo de racialidade estrutura o campo social, influenciando instituições como a escola. Nesse contexto, a escola pode ser vista como um espaço que reproduz hierarquias raciais, marginalizando saberes e identidades negras.

Referências: Carneiro, Sueli. *Dispositivo de Racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

4. Autoetnografia - Camila Fontenele de Miranda, em seu artigo “A autoetnografia como prática contra-hegemônica” (2022), define a autoetnografia como uma metodologia de pesquisa qualitativa que utiliza narrativas pessoais para investigar e compreender experiências culturais e sociais. Ela destaca que, ao incorporar experiências individuais, a autoetnografia permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais, oferecendo uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as práticas e estruturas existentes. Miranda enfatiza que a autoetnografia pode servir como uma prática contra-hegemônica, questionando estereótipos e narrativas dominantes, e criando espaços para reflexão e transformação. Ela propõe que, ao adotar uma perspectiva interdisciplinar e crítica, a autoetnografia contribui para a ampliação do debate acadêmico e para a desconstrução de paradigmas estabelecidos. Essa abordagem permite que os pesquisadores integrem suas experiências pessoais na análise de fenômenos sociais, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada das questões estudadas.

Referências: Miranda, Camila Fontenele de. “A autoetnografia como prática contra-hegemônica.” Teoria e Cultura, vol. 17, no. 3, 2022.

5. Auto etnográfico - Camila Fontenele de Miranda, em seu artigo “A autoetnografia como prática contra-hegemônica” (2022), discute a autoetnografia como uma metodologia que utiliza narrativas pessoais para investigar e compreender experiências culturais e sociais. Ela destaca que, ao incorporar experiências individuais, a autoetnografia permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais, oferecendo uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as práticas e estruturas existentes. Miranda enfatiza que a autoetnografia pode servir como uma prática contra-hegemônica, questionando estereótipos e narrativas dominantes, e criando espaços para reflexão e transformação.

Referências: Miranda, Camila Fontenele de. “A autoetnografia como prática contra-hegemônica.” Teoria e Cultura, vol. 17, no. 3, 2022.

6. Colonialidade - Aníbal Quijano define colonialidade como um processo histórico e social que emerge da colonização, mas que persiste após o fim do colonialismo formal. Para Quijano, a colonialidade refere-se à continuidade das estruturas de poder, conhecimento e dominação estabelecidas pelos colonizadores, que ainda moldam as relações sociais, culturais e econômicas no mundo contemporâneo. A colonialidade do poder, um conceito central em sua obra, explica como a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e racista continua a organizar as sociedades globalmente, hierarquizando as culturas e os saberes, com implicações profundas na forma como as pessoas são tratadas e como os conhecimentos são valorizados.

Referências: Quijano, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. 2000.

7. Contra-coloniais - Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, propôs o conceito de contra-colonialismo como uma resposta à colonização, enfatizando a importância de reforçar as culturas, práticas e organizações sociais dos povos afro-pindorâmicos particularmente

comunidades indígenas e quilombolas—que resistiram à dominação mantendo seus modos de vida tradicionais. Para Nêgo Bispo, a contra-colonização é o “antídoto” contra a colonização, que ele define como “veneno”. Essa abordagem destaca a necessidade de fortalecer as identidades culturais e sociais dos povos colonizados, promovendo a valorização e a preservação de seus saberes e práticas tradicionais como forma de resistência e afirmação frente às imposições coloniais.

Referências: Bispo dos Santos, Antônio. Colonização, Quilombos: modos e significados. 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf

8. Currículo - O currículo escolar é um documento que define o que os alunos devem aprender, como e quando vão aprender, e como serão avaliados. Ele é a base da prática pedagógica e deve ser elaborado em conjunto com o Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com Walter Mignolo, o currículo é um espaço de disputa epistêmica, onde se reproduzem ou se contestam as epistemologias coloniais, em suas reflexões sobre a colonialidade do saber, define o currículo como uma construção que, historicamente, tem sido moldada por uma perspectiva eurocêntrica e colonial, muitas vezes negligenciando ou apagando as epistemologias locais, indígenas e periféricas. “Currículo é poder. Quando determinamos uma lista de conteúdos e de metodologias de ensino, estamos realizando uma escolha. E escolher significa optar por determinadas coisas – e deixar outras de fora. Por vários séculos, o currículo escolar tem colocado o modo de conhecimento clássico europeu, nascido do iluminismo, como o padrão ouro do ensino. Há muita relevância no conhecimento acumulado nessa parte do mundo. O problema é encará-lo como o único saber legítimo.” (Rufino, 2023)

Referência: Mignolo, Walter. *Através da Colonialidade: as Epistemologias do Sul*. 2007./ RUFINO, Luiz; RATIER, Rodrigo “O currículo está atravessado pelo colonialismo, mas é possível reinventá-lo”(entrevista). *Revista Zum-Zum*, edição 3. 2023. Disponível em: <<https://site.veracruz.edu.br/zumzum/capitulos/luiz-rufino-o-curriculo-esta-atravessado-pelo-colonialismo-mas-e-possivel-reinventar-lo/>> . Acesso em: 3 jan. 2024.

9. Descolonial ou Decolonial – A diferença entre os termos “decolonial” e “descolonial” está principalmente na variação terminológica entre línguas e tradições intelectuais. Segundo Ballestrin (2013), a expressão mais utilizada na América Latina e nos estudos decoloniais é “decolonial”, derivada do termo em espanhol decolonialidad. Já “descolonial” é uma adaptação linguística ao português, mas menos usual nos debates teóricos sobre o tema.

A escolha entre os termos pode gerar confusão, pois “descolonização” refere-se ao processo histórico de independência política das colônias, enquanto “decolonialidade” vai além da descolonização formal, buscando romper com as estruturas epistemológicas, sociais e culturais herdadas do colonialismo. Assim, dentro da tradição latino-americana, “decolonial” é o termo mais adequado para designar esse projeto crítico.

Referência: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>.

10. Descolonização- A descolonização é um tema amplamente discutido por diversos pensadores e acadêmicos, principalmente nos campos da filosofia, sociologia, história e estudos pós-coloniais. Um dos principais autores que abordam o conceito de descolonização, Fanon explora a descolonização como um processo violento e revolucionário, essencial para a libertação dos povos colonizados e a reconstrução de suas identidades. Para Fanon, a descolonização envolve a destruição da estrutura colonial e a reconstrução das culturas e identidades subjugadas.

Referência: Frantz Fanon: Em obras como *Os Condenados da Terra* (1961).

11. Doutor Honoris Causa - É uma locução latina que significa “por causa da honra”. É um título honorífico concedido por universidades a indivíduos que se destacaram em áreas específicas, reconhecendo suas contribuições significativas, mesmo sem terem obtido um doutorado acadêmico convencional. [OBJ]De acordo com o Dicionário Online Priberam de Português, “honoris causa” é uma locução latina que significa “por causa da honra” e é usada para designar um grau universitário conferido a título honorífico e sem exame, geralmente a altas personalidades.

Referência: Dicionário Online de Português Dicio, disponível em: <https://www.dicio.com.br/honoris-causa/>

12. Emancipatórios - que tem capacidade de emancipar, de tornar livre e independente: documento emancipatório. Relacionado a práticas de libertação, como descrito por Paulo Freire, que considera a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos. O termo emancipatórios é utilizado por diversos pensadores contemporâneos que abordam a emancipação humana, social e política. Paulo Freire: Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire propõe uma educação emancipatória, que visa libertar os oprimidos através da conscientização crítica, permitindo que os indivíduos se tornem sujeitos ativos na transformação de suas realidades sociais. A educação, para ele, deve ser um processo de libertação e não de domesticação.

Referências: Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

13. Epistemicídio - É um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos para descrever o processo de destruição ou marginalização dos saberes e epistemologias locais, muitas vezes associadas a culturas e povos não ocidentais, em favor das epistemologias eurocêntricas e coloniais. Santos argumenta que, ao longo da história, as formas de conhecimento dos povos colonizados foram sistematicamente desprezadas ou apagadas, o que resultou em um

empobrecimento do entendimento humano sobre o mundo. Ele propõe, como alternativa, a valorização das epistemologias do Sul, que buscam recuperar e promover os saberes originários e as práticas culturais que foram suprimidas pela colonização.

Referência: Santos, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul: saberes válidos para um mundo em crise. São Paulo: Cortez, 2007.

14. Euro-centrados ou Eurocentrismo - O eurocentrismo é uma visão de mundo que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história da humanidade. Dessa forma, o eurocentrismo gera uma distorção do mundo não europeu, enquanto narra a história da Europa, colocada como modelo e ponto de partida para outras narrativas, isolada da influência externa.

Referência: WIKIPÉDIA. Eurocentrismo. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Eurocentrismo#:~:text=O%20eurocentrismo%20%C3%A9%20uma%20vis%C3%A3o,protagonista%20da%20hist%C3%B3ria%20da%20humanidade>. Acesso em: 21 jan. 2025.

15. Ficções- No artigo “Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência”, Jota Mombaça explora como a ficção pode ser uma ferramenta poderosa para questionar e subverter as estruturas de poder estabelecidas. Ela argumenta que a ficção, especialmente a ficção visionária, possui o potencial de criar cenários alternativos que desafiam as normas vigentes, oferecendo novas perspectivas sobre a realidade e possibilitando a transformação social.

Referência: Mombaça, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

16. Interseccionalidade- Interseccionalidade é a interação ou sobreposição de fatores sociais que definem a identidade de uma pessoa e a forma como isso irá impactar sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos. Identidade de gênero, raça/etnia, idade, orientação sexual, condição de pessoa com deficiência, classe social e localização geográfica são alguns desses fatores que se combinam para determinar os alvos de opressões e como essas desigualdades irão operar.

Referência: MORAGAS, Vicente Junqueira. O que é interseccionalidade? Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, Brasília, 13 set. 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/o-que-e-interseccionalidade>. Acesso em: 21 jan. 2025.

17. Intersubjetivas - Intersubjetivas é o feminino plural de intersubjetivo, adjetivo que se refere a algo relativo a dois ou mais sujeitos humanos ou consciências individuais que se relacionam. A intersubjetividade é a qualidade ou característica do que é intersubjetivo, indicando a

situação de comunicação entre indivíduos em que ocorre o diálogo das consciências individuais. Em outras palavras, intersubjetividade refere-se à capacidade dos indivíduos de se relacionarem e compartilharem experiências, significados e compreensões, estabelecendo uma base comum para a comunicação e a compreensão mútua.

Referência: Dicionário Online de Português. “Intersubjetivo”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intersubjetivo>. Acesso em: 6 jan. 2025.

18. Matrizes - Lugar onde alguma coisa se gera ou se cria; fonte. Aníbal Quijano utiliza o conceito de matrizes no contexto da teoria decolonial para descrever as estruturas e sistemas de conhecimento, poder e cultura que surgem a partir da colonização. Ele propõe que a colonização não apenas impôs uma hierarquia social e racial, mas também estabeleceu matrizes de saber que continuam a dominar o mundo moderno.

Referência: MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Víco Dênis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. Teoria e Cultura, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 231-242, jul. 2020. Disponível em: <https://teoriaecultura.ufjf.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.

19. Monopólio - Nos estudos críticos, o monopólio pode ser entendido como o controle exclusivo de recursos ou epistemologias por instituições coloniais. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “monopólio” é um substantivo masculino que se refere a:

1. Privilégio que concede a uma entidade ou pessoa o direito exclusivo de uma indústria, atividade ou comércio de um artigo ou serviço, sem concorrência (ex.: “o novo canal rompeu com o monopólio da televisão estatal”).
2. Situação de mercado em que não há concorrência, havendo um único vendedor ou fornecedor para muitos compradores ou utilizadores (ex.: “a multinacional foi acusada de tentativa de monopólio”).
3. Açambarcamento para obtenção de lucro com preços altos.
4. Controle exclusivo de alguma coisa (ex.: “ninguém pode querer ter o monopólio da razão”).

Referência: Dicionário da Língua Portuguesa, acessível no seguinte link: <https://dicionario.priberam.org/monopólio>.

20. Papéis sociais de gênero - Nas ciências sociais e humanas, papel social de gênero é um conjunto de comportamentos associados com masculinidade e feminilidade, em um grupo ou sistema social. Todas as sociedades conhecidas possuem um sistema sexo/gênero, ainda que os componentes e funcionamento deste sistema variem bastante de sociedade para sociedade.

Referência: https://pt.wikipedia.org/wiki/Papel_social_de_g%C3%AAnero

21. Padrões hegemônicos -Padrões hegemônicos são padrões que se tornam predominantes na sociedade, ou seja, que são aceitos como a norma. A hegemonia é a capacidade de um grupo social dominar outros grupos sociais, e pode ser política, econômica, cultural, ou ideológica.

BRUNELLO. Yuri. HEGEMONIA. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/HEGEMONIA.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

22. Pós - colonial: O pós-colonialismo é uma abordagem teórica nas ciências sociais e humanas que examina as consequências do colonialismo e do imperialismo para compreender as identidades, políticas e economias dos países pós-coloniais. Enfatiza a descolonização do conhecimento, crítica às narrativas eurocêntricas, e explora as complexas relações de poder, resistência, e reconstrução de identidades após o fim do domínio colonial.

Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/glossario/pos-colonialismo/>

23. Racismo estrutural - é um conjunto de práticas e hábitos que promovem o preconceito racial, mesmo que de forma inconsciente. Ele está presente na estrutura da sociedade, nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

-A falta de representatividade de pessoas negras no poder público. -A renda média da população branca ser pelo menos duas vezes maior do que a da população negra. -A violência, as vulnerabilidades sociais.

Referência:

<https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/infografico-racismo-e-estrutural-1.pdf>

23. Sexismo- É importante entender que o sexismo é qualquer preconceito relativo ao gênero, que considera um gênero superior ou inferior para exercer qualquer atividade, por exemplo. O sexismo é uma maneira de discriminar alguém pelo sexo ou gênero. Portanto, não somente homens cometem o sexismo. Muitas vezes, mulheres acabam sendo sexistas sem perceber, por exemplo: “azul é cor de menino e rosa de menina”; “essa profissão é para homem”, “mulheres precisam ser delicadas” e por aí vai.

Referencia:

<https://blog.samisaude.com.br/o-que-e-sexismo/#:~:text=O%20sexismo%20%C3%A9%20uma%20maneira,delicadas%E2%80%9D%20e%20por%20a%C3%AD%20vai.>

24. Sexismo epistêmico- Conceito que aborda a exclusão de saberes produzidos por mulheres ou sujeitos feminilizados, como descrito por María Lugones. Exemplos de sexismo epistêmico: Exclusão de mulheres da produção acadêmica e científica; Masculinização das áreas do conhecimento, em que as contribuições femininas são desconsideradas ou reinterpretadas; Sistemática de normas sexistas que influenciam a pesquisa e a formação de teorias, como a ideia de que a experiência masculina é vista como universal – dentre outros.

Referência: LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Maria-Lugones-Colonialidade-e-genero.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

25. Violências sistêmicas- A violência sistêmica passa a ser internalizada pelos próprios indivíduos, tornando-a reconhecida como estratégia de desempenho e sucesso. Referem-se a formas de violência que são estruturais, recorrentes e institucionalizadas em uma sociedade, sendo inerentes ao sistema social, político e econômico. Elas não são limitadas a atos individuais de agressão, mas estão profundamente enraizadas nas estruturas que governam a sociedade, como o racismo estrutural, sexismo, homofobia, classismo, entre outras formas de opressão.

Referência: Goergen, Pedro. Violência sistêmica e educação. 2018

ANEXO 2 – PROJETO “ISSO É COISA DE PRETO!” - CEF-27 (Centro de Ensino Fundamenta 27 da Ceilândia, 2023)

a) O projeto²⁷:

²⁷ O projeto foi gentilmente cedido por seus idealizadores, professores Danilo Ramos e Amanda de Azevedo, Danilo Andrade, Kelly Cardoso e Tiago Almeida.

Projeto Consciência Negra: Isso é Coisa de Preto

Identificação do projeto

Escola: Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia.

Local: Ceilândia – DF.

Professor representante: Danilo Ramos

Professores: Amanda de Azevedo, Danilo Andrade, Kelly Cardoso e Tiago Almeida.

Tema: Isso É Coisa de Preto.

Tempo de execução: Seis meses.

Culminância: Novembro.

Apresentação

O Projeto Consciência Negra – Isso é Coisa de Preto parte do coletivo de professores no CEF 27 da Ceilândia de história, artes, geografia e português, que se juntaram para atender uma necessidade curricular e política de abordar as contribuições da história e cultura afro-brasileira na formação da identidade dos estudantes. Esse trabalho se justifica pela necessidade de proporcionar aos alunos experiências críticas, reflexivas, artísticas, estéticas e culturais produzidas pela periferia e de recorte racial. A intenção é de que tais produções sejam valorizadas e apropriadas às identidades dos estudantes.

Objetivo

Esse projeto objetiva desenvolver processos artísticos e pedagógicos em fotografia, grafite, escultura, pintura e desenho, bem como realizar uma exposição dos resultados criados pelos alunos. Também a aquisição de equipamentos fotográficos e audiovisuais como: câmera fotográfica, gravador de som e outros. A proposta é que os estudantes tenham a oportunidade de gerar conteúdo artístico e pedagógico de forma crítica e sensível e que os processos possam abordar as contribuições da história, cultura afro-brasileira, a conscientização e valorização da negritude.

A Sala Multiuso - Espaço Gina Vieira

A sala é uma espaço voltado para atividades como: apresentação de dança, teatro, ensaios, sala de cinema e galeria. Para isso ela recebeu pintura nova, equipamentos de luz cênicas e de som, objetos de cena para criação de cenário, mesas retráteis e um projetor. Com a criação de um espaço versátil, a escola pode atender às necessidades dos alunos e professores de forma a possibilitar experiências que são de direito de todos. Ainda assim, necessitamos de recursos para a aquisição de mobiliário que acomoda equipamentos de luz e som para que sua durabilidade e funcionamento possam ser mantidos e prolongados.

Justificativa

A escola atende, em sua maioria, alunos e alunas negras do Sol Nascente e Ceilândia. Ao considerar esse contexto, percebe-se a necessidade de levar em consideração, nos processos educacionais e em projetos, a experiência negra periférica como relevante e importante para suas identidades. Entende-se que a riqueza das manifestações culturais da população negra e periférica precisam ser apresentadas, contextualizadas, produzidas e

apreciadas pelos estudantes.

Soma-se a isso a necessidade de estar em conformidade com a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. E ela: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A partir disso, busca-se um intenso diálogo com as manifestações populares de matrizes africanas e afro-brasileiras. O intuito é tomar os alunos capazes de produzir, associar, ressignificar e valorizar as suas histórias e ancestralidades. Além disso, pretende-se fazê-los compreender as atuais formas de produção cultural presentes em seus contextos de vida e associá-las como parte de suas identidades, que são necessárias para a transformação de nossas histórias.

Além disso, sabe-se que nossa sociedade é marcada pelo racismo, que gera apagamentos religiosos, culturais, artísticos e sociais. A herança do passado colonial e a construção de uma sociedade racista afastou a população negra da possibilidade de desenvolver suas epistemologias e desta forma estabeleceu o epistemicídio.

Entende-se que a discriminação racial, que estruturou uma sociedade desigual e excludente, constitui fator determinante para o aparecimento da violência em contextos de vulnerabilidade. A marca do racismo e do passado colonial se manifesta até mesmo na estrutura política e educacional do Estado, por meio das ausências. Faltam atividades culturais, esportivas, lazer, assistência social e psicológica perto da comunidade e que atue ao associar marginalização e violência como produtos do racismo. As ausências na educação de um povo estabelecem a marginalização.

Como consequência dessa situação, percebe-se o aumento das ondas de violência dentro das escolas. Os jovens que vivem em regiões pouco providas de incentivo à cultura e lazer, como é a realidade do Sol Nascente, costumam reproduzir a violência na qual estão inseridos. Considerando esse aspecto, o projeto busca possibilitar variadas experiências artísticas e culturais para esses jovens. Essas vivências abordarão as questões raciais, para assim, vinculá-las ao compromisso de transformação da realidade a qual se inserem os estudantes. Entendemos que o combate às violências sociais as quais são afligidas as populações negras periféricas serão combatidas através da cultura, arte, esporte e lazer. Dessa forma, os alunos poderão se conscientizar de seu contexto histórico.

Metodologia

Para a realização das atividades, são convidados profissionais voluntários das atividades e a partir da disponibilidade deles, são planejadas as ações. Entrar-se em contato com possíveis colaboradores e patrocinadores do Projeto, inclusive com fomento por meio de emendas parlamentares. Seleção de estudantes com o perfil de participação por meio de sorteios ou indicações de professores. Convite às pessoas interessadas em colaborar com o evento a ser desenvolvido. Sensibilização do corpo docente a fazer parte do processo. Execução das oficinas. Registro fotográfico das ações e revelação das fotos para exposição retrospectiva das ações ao longo do ano. Realização de uma culminância com os resultados das ações do projeto.

Público-alvo

Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia.

Resultados

Ao longo do ano foram realizados passeios ao CCBB e Caixa Cultural; formação inicial e básica na linguagem audiovisual, incluindo a participação ativa na gravação de um videoclipe de artistas da Ceilândia no CEU das Artes produzido pelo Projeto MTV; a criação de quadros e grafites expostos na escola e feito pelos alunos; apresentação e formação de batalha de rimas; apresentação musical e roda de conversa com a Realeza, artista musical e advogada que estudou na escola; exposição fotográfica com as ações realizadas no ano; exibição de curtas e filmes com a temática racial e debate; a realização de oficina de turbante, desenvolvida por uma aluna da escola e a oficina de tranças com uma voluntária convidada. Segue os registros das ações e as matérias jornalísticas que cobriram as ações:

Correio Braziliense

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/11/6662069-afroeducacao-ainda-e-pouco-presente-nas-escolas-publicas-do-df.html>

Globo

<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df1/video/consciencia-negra-escolas-do-df-trabalham-o-ensino-antirracista-em-sala-de-aula-12128336.ghtml>

Sinpro

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0SjNPD7jTvnctzzEbQJc52mTTsehhsHn5shSdnPkYBWJo3XgVeEEbZZZrybzs8tPI&id=100064623972496&mibextid=9R9pXO

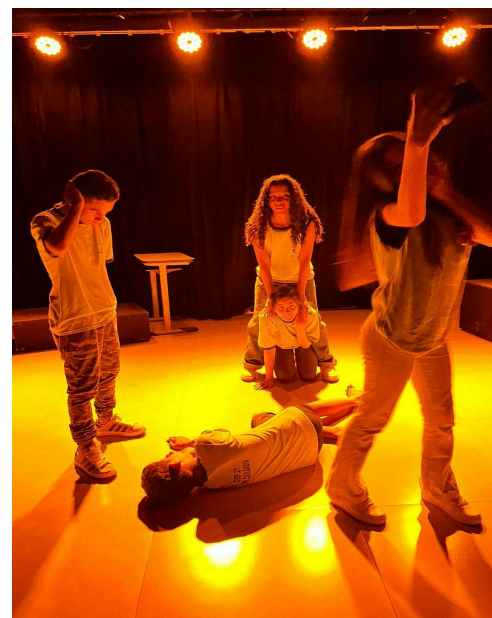
Tv Comunitária

<https://www.tvcomunitariadf.com/2023/08/30/escola-de-midia-fac-diploma-sua-quinta-turma-for-mada-por-alunos-do-cef-27/>

SEDF

<https://www.educacao.df.gov.br/alunos-da-rede-publica-de-ensino-do-df-sao-capacitados-para-gravar-e-editar-clipes/>

b) Fotos da execução do Projeto:



ANEXOS 3 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EM SUA TOTALIDADE