REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

CHÃO DE MEMÓRIAS
RACHADURAS PARA UM ENSINO DE ARTE DESOBEDIENTE

CHÃO DE MEMÓRIAS
DISRUPTION FOR A DISOBEDIENT ART TEACHING

Andre Luís Rosa
Gabriel Fajonni Marcelino

Resumo: Este artigo entrelaçou diferentes perspectivas pedagógicas do ensino da Arte, nas linguagens do Teatro e da Dança, e os seus desdobramentos como agentes desobedientes do currículo escolar. A partir das histórias e vivências que atravessam e constituem as duas artistas-educadoras-pesquisadoras - Eleni Souza Nobre e Iracy Vaz da Costa -, compartilhadas na ação extensionista *Chão de Memórias*: *o ofício do(a) artista-educador(a) e a criação de mundos possíveis*, refletiu-se sobre como a disciplina de Arte e a formação docente influenciam nas experiências do/a estudante no espaço escolar. Os discursos e as ações apresentadas nos convocam para posicionamentos que valorizam e estimulam produção de conhecimentos e metodologias em arte como um espaço de rupturas e resistências contra as normatividades e as colonialidades, criando zonas interseccionais entre aprendizagem, metodologias, planejamentos e ensino.

Palavras-chave: *Chão de Memórias*. Ensino de arte. Currículo escolar. Metodologias desobedientes.

Abstract: This article intertwined different pedagogical perspectives of teaching Art, in the languages of Theater and Dance, and their consequences as disobedient agents of the school curriculum. From the stories and experiences that cross and constitute the two artist-educators-researchers - Eleni Souza Nobre and Iracy Vaz da Costa -, shared in the extensionist action *Chão de Memórias: the craft of the artist-educator and the creation of possible worlds*, there was a reflection on how the discipline of Art and teacher training influence the student's experiences in the school environment. The speeches and actions presented call us to positions that value and stimulate the production of knowledge and methodologies in art as a space of ruptures and resistance against normativities and colonialities, creating intersectional zones between learning, methodologies, planning and teaching..

Keywords: *Chão de Memórias*. Art education. School curriculum. Disobedient methodologies.

Essa escrita parte das análises sobre o evento de extensão *Chão de Memórias: o ofício do(a) artista-educador(a) e a criação de mundos possíveis*, uma ação remota criada em tempos de pandemia do COVID-19, por meio do Projeto de Extensão Artes do Corpo e do Movimento da Universidade da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde são apresentadas algumas reflexões e caminhos possíveis para os processos de ensino-aprendizagem em arte nos espaços escolares.

A busca por um ensino de arte na escola contemporânea como espaço de rupturas e resistências contra as normatividades e as colonialidades[1] nos levou para o acesso às proposições artístico-pedagógicas de algumas pessoas educadoras-docentes-pesquisadoras brasileiras neste campo de investigação e práxis.

Ao colocarmos em evidência a ação extensionista, *Chão de Memórias*, sinalizamos que a arte e a educação se mantêm resistindo e se reinventando mesmo diante de novos contextos e desafios. Nosso intuito não é discutir e nem defender a implementação e supremacia do ensino digital ou remoto sobre o presencial ou vice-versa, mas analisar como a arte e a educação, sob efeitos do COVID-19, revelou a fragilidade dos nossos sistemas de ensino alicerçados, ainda, numa pedagogia tradicional, conservadora e conteudista.

Chão de Memórias tornou-se uma forma de experimentar a ocupação de novos espaços para continuarmos resistindo e (re)existindo enquanto pessoas artistas-docentes. A situação pandêmica exigiu maneiras de reinventarmos os chãos da educação e da arte na criação de mundos possíveis. Neles levantamos alternativas entre ações, pensamentos e práticas insurgentes e desobedientes que podem se constituir em um "antídoto para a educação adestradora, que segue sendo a prioridade do poder hegemônico: uma educação "desobediente" e menos comportada" (BAZZO, 2016, p. 88). Desse modo, tentamos rabiscar algumas pistas pelos chãos da escola por onde dançamos, imaginamos, trilhamos, nos encontramos e nos afastamos diariamente, acionando memórias culturais e coletivas na produção de saberes entre a arte e a educação (ROSA, 2021).

[1] De acordo com André Rosa, "a colonialidade se refere a um sistema de classificação e subjugação, que se deu, *a priori*, pela racialização e o capital. Apesar dos países da América Latina estarem politicamente independentes dos poderes coloniais modernos, as instituições públicas, as hierarquias sociais, raciais, sexuais, epistêmicas, espirituais e linguísticas mantêm os sistemas binários e essencialistas intactos. A colonialidade nos permite compreender e intervir na continuidade das formas coloniais de dominação - erigidas pelo colonialismo - mesmo depois de encerradas as administrações coloniais, em decorrência dos processos de independência e criação dos Estados-Nação nas zonas colonizadas e periféricas". (ROSA, 2017, p. 56 e 57)



O componente curricular Arte e a formação da pessoa artista-docente influencia na experiência da pessoa estudante no espaço escolar? De que modo as pessoas artistas-docentes podem ser mediadoras de transformações por onde trafegam e atuam? A partir dessas perguntas geradoras e provocadoras, defendemos o posicionamento do ensino da arte na escola contemporânea como um espaço de rupturas com as diversas normatividades constituídas pelas dinâmicas do próprio universo escolar.

Duas diferentes perspectivas artístico-pedagógicas compartilhadas no *Chão de Memórias* serão costuradas, cruzadas e entrelaçadas com alguns referenciais teóricos que nos ajudam a pensar e propor um ensino de arte "como um tempo e espaço intervencionista" (ANDRÉ, 2007)

Até o momento dessa escrita, o evento de extensão possui duas temporadas completas disponíveis no canal do *YouTube* Chão de Memórias: *https://www.youtube.com/channel/UC6aLaZweoi2G2uTlplEkbnQ*. Considerou-se que as duas temporadas em si são um imenso material a ser analisado e que dialogam entre si, mas, para essa reflexão, selecionamos apenas 2 episódios da primeira temporada:

- Eleni Souza Nobre (episódio 1 - temporada 1): professora de arte na Rede de Ensino Estadual de São Paulo, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), e *performer* que discute as culturas populares afro-indígenas, tecnologias e corpos;
- Iracy Vaz da Costa (episódio 3 - temporada 1): encenadora, atriz, escritora, doutora em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra/Portugal, e professora de teatro na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA);

Por diversas vezes, o ensino da arte também é mantenedor das estruturas hegemônicas. Por isso, entre o diálogo de teorias e práticas, refletiremos sobre os posicionamentos dessas artistas-docentes-pesquisadoras frente às demandas do componente curricular Arte, e os seus desdobramentos como agentes desobedientes que subvertem o currículo escolar repleto de disputas e narrativas de poder, propondo um ensino desobediente como forma de operar possíveis desmontagens das

ideologias e práticas hegemônicas impregnadas nos currículos escolares (BAZZO, 2016).

A metodologia deste trabalho consiste em uma escrita que analisa e relaciona diferentes vivências artístico-pedagógicas e propõe uma narrativa conectiva entre elas, por meio da análise de discurso, numa abordagem qualitativa e crítica dos referenciais teóricos e imagéticos. Nosso propósito é identificar perspectivas onde tais narrativas de vida entre a arte e a educação se imbricam e se afastam, e o que podemos apreender delas para a experimentação e prática das nossas próprias proposições pedagógicas, onde devemos questionar as metodologias unívocas, propiciando zonas de intersecção entre aprendizagem, metodologias, planejamentos e ensino.

Ensino de arte desobediente: Eleni Souza Nobre e as culturas populares, corpos e tecnologias

Eleni Souza Nobre atua desobediente aos diversos marcadores sociais binários que a imputam, seja o de raça, sexo, gênero, classe e espiritualidade, não se limitando os estereótipos sociais impregnados no ofício de professora de arte. No episódio de estreia do *Chão de Memórias*, comenta que nossos corpos já vem etiquetados pelo olhar do outro.

Eleni é docente na Escola Estadual Darcy Vieira, localizada em Itapetininga, interior de São Paulo. Nesse espaço reconheceu que apenas 5% das pessoas docentes são negras, o que a fez se questionar sobre o espaço da pessoa negra na escola e um olhar sobre si mesma como professora, artista e mulher preta. Essas questões levaram-na a considerar que a docência não é imparcial, mas que trafegamos em interseccionalidades que perpassam nossos conteúdos, nossas salas de aula, nossas pesquisas. Dessas reflexões foi surgindo um interesse pela cultura afro-brasileira que, segundo a professora, havia sido negada e escondida do seu cotidiano durante sua infância.

Seus apontamentos não são percepções isoladas do mundo, mas reflexos das consequências da posição submissa que a cultura brasileira (enquanto país latino e sul-americano) encontra-se diante de normas e valores eurocêntricos. Geopoliticamente, o maior dos problemas quanto a isso é a reprodução de um modelo de ensino que não nos pertence. A estrutura do nosso ensino, da escola e seu conjunto de rituais estão ainda alicerçados numa ideia de educação que, justamente, auxiliou no apagamento de muitas culturas, sobretudo, dos povos originários no processo da invasão colonial. A nossa estrutura escolar ainda se baseia nas normas da escolarização e catequização jesuítica.

Os processos de invasão colonial implantaram uma estrutura de sistema de ensino que influencia, até hoje, o estudo da arte no espaço escolar. Fernando Cocchiarale, em *Quem tem medo da arte contemporânea?* (2006), problematiza o atraso dos currículos escolares que ainda estão preocupados com a definição eurocêntrica do que seria considerado belo:

> A maioria diz não entendê-la [arte contemporânea], por achá-la estranha àquilo que consideram arte. Outros, ainda que com conhecimento da causa, seja por conservadorismo, seja por preferirem a arte clássica ou por sua fidelidade teórica (paixão, na verdade) à arte moderna. (COCCHIARALE, 2006, p. 11).

Ao ser perguntada sobre suas metodologias pedagógicas, a educadora comenta que o que move suas investigações é a encruzilhada entre as culturas populares, o corpo e as tecnologias. Ela exemplifica as problemáticas em torno do *ballet* ser tomado como matriz norteadora da área da dança e a sujeição de outras expressões artísticas na dicotomia imposta pelo currículo escolar entre erudito e popular. Nesta perspectiva, busca propor outros modos de trabalhar o corpo-reflexivo-político com as pessoas estudantes, geralmente, subjugadas nesse modelo de escola eurocêntrica que não foi estruturada para legitimar as nossas manifestações culturais e suas pluralidades. Eleni ainda explica que se a escola fosse pensada para nós, pessoas desse espaço que passou a se chamar Brasil, seria uma escola cantada, dançada, sentada no chão.

Em consonância com André Rosa em *Será que eu chego?! Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação* (2008), no "espaço escolar [se estabelece] um local propício de conservação das estruturas de poder, que legitima as desigualdades sociais, naturaliza nossas heranças culturais e neutraliza as diferenças" (ROSA, 2008, p. 26-27). Em virtude disso, destaco o movimento decolonial[2] que, nas últimas décadas, tem atuado no campo teórico e prático pedagógico e artístico. Algumas pesquisas mais recentes evidenciam um intenso processo de reconhecimento das culturas locais, suas tradições e potencialidades como sinal de mudanças no sistema educacional.

Com posicionamento concordante, Eleni enxerga as culturas populares como criadoras de possibilidades de diálogos em sala de aula, pois os seus ritmos, batuques, energia, etc. instigam a curiosidade, participação e envolvimento dos corpos das pessoas estudantes que a escola tradicional tende a neutralizar e deslegitimar suas cargas políticas e poéticas. Essas experimentações transformam o espaço-tempo imposto pela sala de aula tradicional e buscam um sentido comunitário e aprofundamento identitário, desmontando o corpo estático da escola.

As consequências da invasão colonial portuguesa deixaram, até aos dias atuais, grandes marcas na nossa sociedade pela exploração e aniquilamento dos povos e das suas culturas. Num viés de ensino contrário a essas marcas colonizadoras, a educadora alerta para os riscos das generalizações, de acepções fetichistas e exóticas, na medida em que as culturas populares são múltiplas e diversas, constituindo-se como cosmopercepções[3], com formas e recursos próprios de organizar o pensamento, a vida e as práticas corporais. Eleni reforça que, para

[2] O movimento decolonial surge, nos anos 2000, para visibilizar "linguagens diferenciadas e portadoras de memórias ancestrais" (TUPINAMBÁ, 2020, p. 39). Um processo de desaprender, inventar, intervir e acionar corpos [..] posturas, ações, forças, organizações e projetos que nos levam a problematizar, resistir, criar com outras formas de conhecimentos não-hegemônicos (ROSA, 2017, p. 49). O grupo *Modernidade e Colonialidade*, em 2004, configurou-se como um coletivo de pensamento crítico formado por acadêmicos/as e ativistas latino-americanos/as, que passam a problematizar as especificidades do processo colonizatório nas Américas e suas marcas reiteradas pelas colonialidades do poder, saber e ser.

[3] Cosmopercepção é uma forma de nomear, utilizadas pelos povos iorubás, privilegiando os diversos sentidos que não seja apenas o visual preponderante na epistemologia ocidental, no sentido de explicação e decifração de mundo, sendo uma maneira mais inclusiva e abrangente de descrever as diversas concepções de mundo.



evitar quaisquer generalizações, é imprescindível que a pessoa educadora amplie seus modos de aproximação dessas realidades, pesquisando diretamente em fontes e canais de comunicação dos próprios terreiros e das comunidades, ainda mais na proliferação de informações e conteúdos digitais devido à pandemia, dialogando diretamente com as especificidades de cada grupo social, preocupando-se em não reduzir os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, durante as intersecções de conhecimentos em sala de aula.

Essa discussão nos leva para outro ponto, a legitimação e isonomia entre os conhecimentos apresentados em sala de aula. Isto é, as culturas populares não devem “servir” apenas como matéria-prima para o ensino de arte, muito pelo contrário, ao serem reconhecidas como conhecimentos, sem o respaldo de teorias hegemônicas ocidentais que as validem, essas ações demandam esforços e convocam atitudes de ampliação dos saberes da pessoa artista-docente no enfrentamento dos vícios eurocêntricos impregnados, primeiramente, na sua própria formação.

Para a proposição de um ensino de arte desobediente, as pessoas docentes precisam se mostrar abertas para a valorização das diferentes matrizes de produção de conhecimentos. Propor tais práticas anticoloniais na sala de aula solicita da pessoa docente uma constante atualização e revisão dos seus planejamentos pedagógicos, numa auto-avaliação constante, a fim de perceber qual e como tem sido as escolhas e a mediação dos conteúdos em seus componentes curriculares.

Cocchiarale, sob a perspectiva histórica das Artes Visuais, comenta que os vícios eurocêntricos estão ligados ao período renascentista - momento de grande efervescência política e ideológica no continente europeu - determinando o que passaríamos a considerar como Arte. Por conta disso, é comum que pinturas como *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci e *A criação de Adão* de Michelangelo sejam as primeiras obras que aparecem como exemplos e referenciais do que seria Arte, derivadas do acúmulo de posses e bens e de capital cultural pelas elites dominantes da época. Dessa reflexão reitera-se a importância de pessoas artistas-docentes se conscientizarem da existência de uma hierarquia entre as linguagens artísticas e, se

não exercitarmos o processo de problematizá-las, não haverá espaços para a visibilidade de práticas artísticas e educacionais não-hegemônicas.

Quando refletimos as propostas pedagógicas de Eleni, nos parecem caminhos para o enfrentamento desses vícios eurocêntricos. Porém, quando falamos sobre dança na escola, corpo na escola, há o entrave do não-querer. A pessoa estudante tem todo o direito da não experimentação, mas esse não-querer vem precedido de preconceitos arraigados que precisam ser discutidos como pautas nas escolas. A artista-docente defende um trabalho pela curiosidade, na qual leva seus instrumentos de batuque para dentro da sala, onde toca, canta e joga com os mesmos: "A facilidade que eu tenho é porque estou envolvida, eu não faço papel de espectadora, mas de brincante[4]", comentou a docente *performer*. Portanto, distante da utopia, ela afirma que é um processo árduo de transgressão do que a escola pretende que façamos, enquanto docentes, e de como historicamente tem sido tratado os corpos-discentes.

Esse processo enfrenta vários obstáculos. Primeiro, as próprias pessoas estudantes. O que não conhecemos nos deixa inseguros, e o corpo nunca vai executar nada bem, se for imposto. Por isso, há o tempo de percepção do que as culturas populares solicitam dos corpos, do querer estar junto, do querer brincar, o que às vezes torna esse processo mais demorado. Outro enfrentamento são suas famílias, geralmente compostas por responsáveis evangélicos, cuja religião desempenha um papel fundamental na formação da pessoa estudante, "por propiciar-lhe uma visão ampla do que é certo e errado" (SILVA, 2018, p. 01). Nesses casos é preciso respeitar as pessoas que não participam por medo da retaliação dos pais ou responsáveis em casa.

Não apenas isso, mas também as recorrentes reclamações de outras pessoas docentes sobre o trabalho desenvolvido no componente curricular Arte: "Como ela se atreve a tocar tambor em horário de aula?" Em meio a essas dificuldades, Eleni comenta que o maior enfrentamento é a própria escola, que se mantém muito fechada

[4] "Os brincantes da cultura popular convocam o público para brincar junto, e não para assisti-los. Logo, percebemos que a fronteira entre brincantes e público se esvai nesse contexto, e a própria distinção entre quem é e quem não é brincante torna-se extremamente frágil, pois, de certo modo, na brincadeira todos/as viram brincantes" (MOREIRA, 2015, p. 60)

e avessa às diversidades, pois é um espaço - ainda - de formatação e homogeneização das ideias e da construção de uma autonomia seletiva.

Não é por acaso que a crise da educação, se pensarmos acerca da estrutura escolar, sempre foi um projeto, como defendia Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, sociólogo e escritor brasileiro. Neste projeto, a pedagogia tradicional permanece adotada intencionalmente, pois ela nivela pessoas e não dá possibilidades da construção das autonomias. A autonomia é uma responsabilidade política e ética. É pensar como a minha ação mobiliza e repercute em várias consequências para com as pessoas. Neste projeto, o processo dialético é engolido por uma escola legitimadora da marginalização social e desinteressada na formação de pessoas criativas, críticas e transformadoras. A autonomia não é exercida, porque não convém a esse tipo de ensino praticá-la.

Com as proposições anteriores ligadas às culturas populares e à exposição das dificuldades das experimentações com o corpo pela visão das famílias, estudantes e escola, entramos na questão das tecnologias presentes nas metodologias pedagógicas de Eleni. Como utilizá-las com criticidade? Em seus trabalhos, a artista-docente fala sobre as experimentações com vídeo-dança, no intuito de ampliar e democratizar o acesso às produções feitas dentro da sala de aula. Assim, utiliza as redes sociais em favor da arte e da educação, bem como a realização de *podcasts,* visto que houve um aumento da demanda de estudantes por *Whatsapp,* durante o período pandêmico e de isolamento social.

Com diálogos simples e direcionados, os *podcasts* discutem os conteúdos que estão estudando como, por exemplo, pensar a música da maneira que você a percebe; refletir a música que emana do seu corpo com percussões corporais; as problematizações do distinguir arte erudita e arte popular; quais músicas eu gosto e por que as escuto?; por que me impeço de ouvir e experimentar outras coisas?

Essas estratégias estão alinhadas ao intuito da pessoa estudante perceber sua relação com a produção de conhecimento, isto é, começar dos laços que constituem suas subjetividades no mundo, ao contrário do que a escola, numa visão conteudista e universal, lança sobre o corpo discente nos processos de aprendizagem. Logo, a

tecnologia é compreendida como espaço crítico e político, como possível reinvenção dos espaços de criação. Se criar teorias e práticas evidencia o local de fala, as pessoas educadoras em arte reinventam processos de ensino-aprendizagem e recriam constantemente o conceito de aula, ao assumir o ofício da educação como mediação. A pessoa artista-docente se defronta com o desafio de perceber e elaborar estratégias de ensino adequadas para cada determinado grupo, pois suas singularidades e subjetividades ativam diferentes necessidades, urgências e modos de operar com a vida e com os saberes.

Ensino de arte desobediente: Iracy Vaz da Costa e o enfrentamento dos discursos hegemônicos e dos olhares estigmatizados sobre o Teatro Estudantil

Em *Adote o artista, não deixe ele virar professor* (2013), Denise Pereira Rachel diz que a "procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor" (RACHEL, 2013, p. 19). A tríade: pedagogia tradicional, o que representa ser professor, e a supremacia da razão não são construtos dissociados, pelo contrário, funcionam intrinsecamente para a manutenção do poder. A escola como violência simbólica, conforme Dermeval Saviani aponta, não atua como um fator de superação da marginalidade, pois nela "se produz e reproduz o conhecimento dos grupos dominantes". (SAVIANI, 2012, p. 21)

Operando por meio de contranarrativas e propondo uma educação de cunho anticolonial (antimachista-anticapitalista-antissexista-antirracista) que Iracy Vaz da Costa desenvolve seu ofício no chão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua em Belém, no Estado do Pará. Diferentemente de Eleni que mora no Estado paulista, Iracy está distante do eixo político-econômico-hegemônico São Paulo-Rio de Janeiro e, por isso, alerta-nos sobre as distorções generalizadas de como o espaço amazônico é vendido nas mídias e como é colonizado nos nossos imaginários. De acordo com a artista-docente, na maioria das

vezes, a Amazônia deixa de ser um espaço complexo de povos originários, para ser narrada apenas como um grande espaço de floresta. (COSTA, 2020).

Essas distorções impactam a autoestima das pessoas estudantes e influenciam na (falta de) visão que elas têm sobre si mesmas. O que move suas investigações pedagógicas e artísticas é a reversão da autopercepção estigmatizada das pessoas estudantes e docentes em contexto escolar. Segundo a LDB 9394/96, a experiência artística passa a ser uma área do conhecimento obrigatória no currículo escolar. Confundida, em diversas ocasiões, como área balizada apenas pelos pressupostos da Ciência, incorre sobre a disciplina de Arte uma visão reducionista do potencial de instauração de mundos possíveis e produção de subjetividades que essa área de conhecimento solicita.

Percebi essa realidade nas escolas onde estudei, fiz estágio e me envolvi com oficinas artísticas, e enquanto escrevo essas reflexões, me faz recordar de quando algumas pessoas me perguntaram por qual motivo decidi ser professor no Brasil. E antes mesmo de dar minha resposta, era interrompido por uma segunda pergunta: por que logo professor de teatro? Nas primeiras situações, eu não sabia responder e muito menos pensar porque tomei essa decisão. Afinal, ser um artista-docente no Brasil implica em ser resistente e resiliente, levando em consideração que são duas áreas constantemente deslegitimadas e desacreditadas.

Hoje, de alguma forma, compreendo um pouco mais o motivo de ter me tornado professor de teatro: assumir um posicionamento que, muitas vezes, sentia falta no contexto escolar. Uma pessoa docente que ouça, compreenda e cujas ações estejam implicadas no desmonte das normatividades e do convencionalismo/conservadorismo ainda presentes na organização do ensino de arte na escola. Afinal, para mim, ir à escola era monótono, pois antes mesmo de chegar, eu já sabia como seria mais um dia de aula.

Compartilho essa narrativa pessoal para explicar a trajetória da minha decisão de me tornar um professor de teatro, pois isso de alguma forma se aproxima das motivações de Iracy. Em suas pedagogias, a artista-docente propõe estratégias e referências para que as pessoas estudantes possam se identificar, evitando assim, os

processos de morte simbólica - a qual historicamente são condicionadas - ocorridos pela ausência de representação da memória nacional-regional que o currículo escolar brasileiro ignorou, silenciou e apagou.

É neste ponto que percebemos algumas intersecções entre os trabalhos de Eleni e Iracy. Pensar a reversão de mortes simbólicas perpassa os planejamentos de ambas as artistas-docentes-pesquisadoras. Independentemente de onde estejam atuando, seus pensamentos e metodologias de ensino se encontram alinhadas num viés anticolonial, propondo a desmontagem dos nossos vícios reprodutivistas ao se falar da história do teatro/arte por uma história única.

É perceptível e recorrente as ementas dos componentes curriculares indicarem a história do teatro a partir do eixo europeu-estadunindense, ou quando se fala de teatro brasileiro, as referências se localizam apenas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Isto ocorre na medida em que as nossas narrativas históricas têm por base os documentos oficiais do olhar do colonizador. (COSTA, 2020). Caímos, assim, na reprodução desses olhares colonizados, pois existe também um colonialismo interno[5]. Conforme Aníbal Quijano, o colonialismo histórico teve seu fim, mas a colonialidade e suas práticas se propagaram (QUIJANO, 2009). O colonialismo interno é feito de várias camadas de opressão: através da raça, gênero, sexualidade, geopolítica, religiosidade etc., e o corpo confronta e/ou conforma essas diversas opressões. A estrutura escolar não apenas opera por essas vias de opressão, mas também se apresenta pela dicotomia: é professor/a de teatro ou artista? Um espaço cindido que, segundo Rachel (2013):

> Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e

[5] O colonialismo interno está originalmente ligado a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador [...] habitando "em um território sem governo próprio; e, depois, encontram-se em situação de desigualdade frente às elites locais dominantes e das classes que as integram" (CASANOVA, 2017, p. 432)

> performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas. (RACHEL, 2013, p. 19).

Se do contraste entre significar e buscar incertezas; se do contraste dos ofícios da pessoa docente e artista nasce – de alguma forma – o híbrido (a intersecção) entre a educação e a arte, seria, portanto, a pessoa artista-docente uma agente múltipla inserida na estrutura e na comunidade escolar?

Dentro de sua atuação como artista-docente, Iracy se dedica a provocar fissuras e insurgências nos currículos de arte e filosofia, buscando também experimentar formas de contestação de um currículo homogêneo. Esse processo consiste em desaprender para reaprender, abrindo espaços para outras possibilidades de ensinar, tanto para ela mesma quanto para as pessoas estudantes.

Em sua concepção, aproximar as pessoas estudantes de práticas teatrais como a realização de produções cênicas é uma forma de abrir outros caminhos para o ato de ensinar. As experimentações artístico-pedagógicas abrem campo de discussão para as suas escritas. Como pesquisadora, retrata os preconceitos ligados às criações cênicas realizadas nos espaços de ensino que são consideradas, muitas vezes, como uma produção menor. Esses olhares repletos de preconceitos contradizem, inclusive, a nossa própria história de modernização do teatro nacional, visto que o teatro estudantil foi fundamental para a expansão de uma dimensão mais experimental das práticas teatrais, a partir das propostas de Paschoal Carlos Magno, na década de 1940, com o intuito de mostrar o teatro fora das fórmulas prontas e acabadas, trazendo uma dimensão investigativa e experimental (FONTANA, 2010).

Por também possuir formação em Filosofia, Iracy se interessa em discutir etimologias a fim de combater estereótipos que recaem sobre o teatro amador, associado às práticas teatrais estudantis A etimologia da palavra ‘amador’ significa pessoas que amam o ofício que fazem sem aguardar retorno lucrativo pelo mesmo. Entretanto, com o passar do tempo e da criação de um mercado de arte no país, o termo foi realocado para subalternizar artistas e práticas, revelando uma relação de poder entre a pessoa artista ‘profissional’ e a ‘amadora’, pelas condições monetárias implicadas no reconhecimento e valoração da sua arte. Isto se agrava quando a produção artística de outras regiões do Brasil passa a ser considerada ‘amadora’ por

estar geopoliticamente fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo. A artista-docente comenta que as delícias dessas discussões em sala de aula são as reflexões de conceitos importantes, por exemplo: arte como valor de culto na Idade Média; valor de exibição no Renascimento; como linguagem no Modernismo. Por outro lado, as dores são que esses conceitos do referencial branco-eurocêntrico ainda determinam muitos apagamentos e subalternização na legitimação da produção em arte, aos quais estamos em caminho de desconstrução (COSTA, 2020).

Quando o foco do conteúdo é a história do teatro, a artista-docente reorganiza os pontos de partida e sugere outras perspectivas que não sejam apenas a Antiguidade Clássica Grega. Comprometida com ideias de descolonização, os seus planejamentos pedagógicos propõem a visibilidade de outras formas de produções artísticas que geralmente são subalternizadas e desconsideradas nas narrativas oficiais. Essas fissuras no currículo escolar trazem à tona outras práticas artísticas e culturais que já existiam - e ainda existem - em muitos outros territórios. É ir em busca de outras vozes, de outros olhares. Com essas estratégias há, também, uma preocupação com a receptividade dos corpos das pessoas estudantes às práticas propostas, visto que circunscritos e demarcados como corpos nortistas, é fulcral protagonizarem suas vivências e experiências nas criações artísticas.

Considerações Finais

O ato de escrever possíveis conclusões nos dá a sensação de fechamento. Isto é, após essa leitura, certamente, você irá para um novo texto, rumo a conhecer outras tantas metodologias pedagógicas. Desejo que as reflexões aqui contidas continuem a reverberar. Nós, pessoas artistas-docentes, precisamos nos mostrar abertas para contribuir na desmontagem das normatividades e formas de opressão ainda operantes no espaço escolar. O nosso ofício não tem um fim, pois novos conhecimentos e posicionamentos surgem, e não podemos ficar arraigados aos vícios hegemônicos impregnados nas forma(ta)ções que tivemos.

Além disso, é uma proposta de se manter sempre consciente e atuante sobre o modo como preparamos nossos planejamentos pedagógicos, levando em consideração que nossa presença em sala de aula não é imparcial/neutra, mas repleta de cargas políticas e poéticas da forma(ta)ção que vivenciamos ao longo da vida, e algumas delas devem passar por uma autocrítica antes de serem reproduzidas, visto que negligenciam e sufocam a produção e legitimação de corpos e conhecimentos não-hegemônicos. Se não exercitarmos o processo de confrontar a naturalização dos pensamentos dominantes que invadem a escola, não haverá espaços para a visibilidade de práticas artísticas subalternizadas.

Sabemos que a arte como prática/ação pode ser transgressora e vanguardista, porém, como disciplina escolar corre riscos de ser mantenedora de discursos binários sobre a vida e o aprendizado. Ao naturalizarmos essas relações de poder, as nossas práticas educacionais e artísticas continuarão a deslegitimar outras expressões artísticas e manifestações culturais que, infelizmente, não são contempladas, em muitas ocasiões, pelos Projetos Pedagógicos das Escolas. Diante disto, precisamos reconhecer a existência de uma hierarquia entre as linguagens artísticas e as demais áreas de conhecimento, criada num contexto de séculos atrás e que reproduzimos até hoje.

Os currículos que promovem a formação inicial para o campo da arte ainda são mantenedores de muitos vícios eurocêntricos. As histórias tidas como “oficiais” pelo olhar hegemônico são assim escolhidas como única narrativa possível para explicar as dinâmicas da vida, que, por sua vez, é a história de quem tem mais poder e capital. Essa reflexão não sugere banir tudo que aprendemos com as formas tradicionais de ensino de arte, mas acolher outras vozes e perspectivas que não simplifiquem a complexidade da vida e das produções artísticas. À primeira vista pode parecer complicado e difícil assumirmos que, em muitas ocasiões, enquanto profissionais da educação e da arte não estamos preparados para tratar de assuntos que se constituem nas intersecções dos conteúdos programáticos solicitados no componente curricular Arte. Essa escrita é uma tentativa de convite para desafiar a si mesma, e instigar as pessoas estudantes a se moverem pela curiosidade crítica. É um exercício

das convivialidades como caminhos possíveis de leituras de mundo, organizando e reposicionando pensamentos, corpos e vidas.

Compartilhamos, brevemente, a ideia da pessoa artista-docente brincante, para elucidar uma das proposições pedagógicas apresentadas. A pessoa brincante subverte o corpo estático imposto pela escola, e instiga os corpos a serem curiosos, participativos e envolvidos nas ações. A curiosidade das pessoas estudantes pode transformar e alterar a noção de tempo-espaço escolar, a estrutura monótona pode se transformar em atrativa, encantadora e cativante. Os corpos-discentes inertes e inseguros desprendem-se aos poucos das normas e abrem espaços para expressões espontâneas, conscientes e atuantes.

Essa escrita incentiva o encontro com outras vivências e perspectivas de se constituir artista-docente, através das narrativas e proposições de duas artistas-docentes-pesquisadoras, com demandas tão similares e díspares, ao mesmo tempo. Talvez, encontrar parcerias nos contextos em que atuamos, e agir desobedientes aos marcadores sociais e normativos sejam pequenos passos que provocam rachaduras nesse sistema opressivo e conservador das estruturas de poder do espaço escolar, e que legitimam ainda o apagamento de corpos, culturas e narrativas, promovendo tamanhas desigualdades sociais.

Referências:

ANDRE, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola,* 2007. Acesso em: 18 de Mai de 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/publico/TeseCarmindamMendesAndre.pdf>

BAZZO, Walter Antônio. Ponto de Ruptura Civilizatória: a Pertinência de uma Educação "Desobediente". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad – CTS,* 2016. Acesso em 16 de Abr de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92447592005.pdf>.

CASANOVA, Pablo González. *Colonialismo interno (uma redefinição).* 2007. Acesso em: 20 de Set de 2021. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana: Recife. 2006.

COSTA, Iracy Rubia Vaz da. 2020. 1 vídeo (76 minutos). Publicado pelo canal Chão de Memórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUddFHoDIv4&t=4036s> Acesso: 19 de Abr. de 2021.

FONTANA, Fabiana Siqueira. *O Acervo Paschoal Carlos Magno e novas perspectivas para a análise do teatro brasileiro moderno.* 2010. Acesso em: 19 de Abr de 2021. Disponível em: <http://portalabrace.org/vicongresso/teatrobrasileiro/Fabiana%20Siqueria%20Fontana%20-%20O%20Acervo%20Paschoal%20Carlos%20Magno%20e%20o%20teatro%20brasileiro%20moderno.pdf>.

NOBRE, Eleni Souza. *Chão de Memórias:* 1° temporada (1° episódio) - provocações com Eleni Souza Nobre. Acesso em: 15 de Mai de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MUvV4TgeI&t=4090s>.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder e Classificação Social*. 2009. Acesso em: 19 de Abr de 2021. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor:* reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013.

ROSA, André. Corpxs sem pregas: performance, pedagogia e dissidências sexuais anticoloniais. *Tese* (Doutorado em Estudos Artísticos, Especialização em Estudos Teatrais e Performativos) - Universidade de Coimbra., p. 347, 2017.

ROSA, André. *Será que eu chego?* Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 174, 2008.

ROSA, André. Licenciatura em Teatro. Acesso em: 11 de Ago de 2021. Disponível em:<https://sites.google.com/uem.br/artescenicas/principal/projetos-de-extens%C3%A3o/artes-do-corpo-e-do-movimento/eventos-de-extens%C3%A3o/ch%C3%A3o-de-mem%C3%B3rias?authuser=0>.

SAVIANI, Dermival. *Escola e democracia. Campinas*: Autores Associados, 2008.
SILVA, José Marcos da. A influência religiosa da família na formação do aluno. 2018. Acesso em 26 de Mar de 2021. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID2715_10092018203746.pdf>.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. *Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008*: por uma história e cultura indigena decolonial, 2020: São Paulo. Acesso em: 16 de Abr de 2021. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/83765445/a-lei-11-645-08-nas-artes-e-na-educacao-perspectivas-indigenas-e-afro-brasileira>.