O que está por trás dos currículos?

(Auto)Etnografia como caminho para se repensar experiências distintas de estágio supervisionado em Artes Cênicas

Luciana da Costa Dias
PPGCEN / UnB

Kathleen Cristina Albuquerque Santos
Universidade de Brasília - UnB

DOI: https://doi.org/10.33871/21750769.2025.20.01.10471

Palavras-chave: Autoetnografia, estágio curricular supervisionado, Ensino de Artes Cênicas, Colonialidade, Racismo

PDF

RESUMO

Este artigo aborda a colonialidade e modernidade nas estruturas sociais e de ensino, questionando as instituições formadas desde a modernidade, baseadas no racismo colonial e sexismo epistêmico. Como questão se pergunta como a colonialidade impacta as estruturas de ensino no Brasil, especialmente no ensino das Artes Cênicas no ensino básico do Distrito Federal – local onde as experiências de estágio aqui narradas tiveram lugar. A fundamentação teórica inclui autores como Sueli Carneiro (2005; 2023), Luciana Ballestrin (2013), Ramón Grosfoguel (2016), Jota Mombaça (2016), Antônio Bispo dos Santos (2019), bell hooks (2020), Luiz Rufino (2021; 2023) e Érico José Oliveira (2024), dentre outros. Como metodologia, utilizou-se metodologia mista, combinando pesquisa bibliográfica e estudo de caso de viés autoetnográfico e qualitativo para descrição das atividades de estágio em Artes Cênicas. A autoetnografia é entendida e usada aqui como prática contra-hegemônica (Miranda, 2022) para legitimar relatos de “diferença”: de experiências vistas como as não-dominantes, vivenciadas em primeira pessoa por uma das autoras, em discussão com a segunda, que orientou a pesquisa. Assim sendo, este artigo pretende, em última instância, discutir os impactos da colonialidade nas estruturas de ensino no Brasil, partindo de narrativas autoetnográficas, mas as usando como ponto de partida para questões e caminhos

PUBLICADO

04-07-2025

COMO CITAR

da Costa Dias, L., & Albuquerque Santos, K. C. (2025). O que está por trás dos currículos? (Auto)Etnografia como caminho para se repensar experiências distintas de estágio supervisionado em Artes Cênicas. *O Mosaico*, *20*(01), 1–28. https://doi.org/10.33871/21750769.2025.20.01.10471

Fomatos de Citação

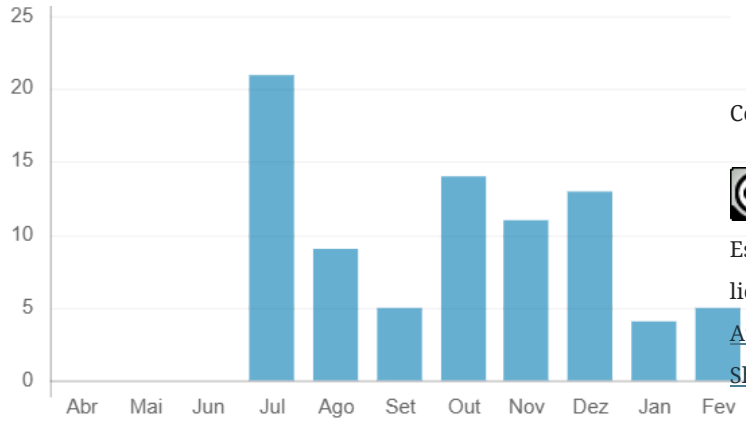
EDIÇÃO

v. 20 n. 01 (2025): Revista O Mosaico No. 28

possíveis para um ensino menos colonizado e definitivamente antirracista.

Palavras-chave: Autoetnografia; Estágio Curricular; Ensino de Artes Cênicas; Colonialidade; Racismo.

DOWNLOADS



BIOGRAFIA DO AUTOR

Luciana da Costa Dias, PPGCEN / UnB

Luciana da Costa Dias é Doutora em Filosofia e Professora Associada do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Sua pesquisa se concentra em feminismos interseccionais, filosofia contemporânea e estudos da performance, com ênfase especial em artistas latino-americanas e mulheres. Nos últimos anos, seu trabalho assumiu uma perspectiva contracolonial, explorando epistemologias para além da tradição ocidental, como mostra sua produção mais recente. E-mail: lucdias3@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/8939356561837418 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5627-5431.

Kathleen Cristina Albuquerque Santos, Universidade de Brasília - UnB

Kathleen Cristina Albuquerque Santos é Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Moradora do Sol Nascente – Ceilândia (DF), é a primeira pessoa de sua família a ingressar em uma universidade pública. Atua como pesquisadora desde 2023. Foi bolsista PIBIC-UnB de 2023 a 2025 no projeto *Gênero, Performance e Colonialidade nas Artes Cênicas Latino-Americanas*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Luciana da Costa Dias. Em 2024, apresentou sua pesquisa como comunicação no *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente nas Artes Cênicas*, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). E-mail: kathleencristinaalbuquerque@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4578722336750698 ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7207-6917

SEÇÃO

Dossiê Estágios Supervisionados em Artes: práticas, adversidades e formação docente

LICENÇA

Copyright (c) 2025 O Mosaico

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Os autores detém os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista *O Mosaico/FAP*, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o trabalho,e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista. Osleitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que hajasempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista *O Mosaico/FAP* não sendo permitidaqualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista *O Mosaico/FAP* e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar osseguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que aequipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus meta dados aosserviços de indexação e referência.

ISSN 2175-0769
O MOSAICO

O QUE ESTÁ POR TRÁS DOS CURRÍCULOS? (Auto)Etnografia como caminho para se repensar experiências distintas de estágio supervisionado em Artes Cênicas

Kathleen Cristina Albuquerque Santos[1]
Luciana da Costa Dias[2]

Resumo: Este artigo aborda a colonialidade e modernidade nas estruturas sociais e de ensino, questionando as instituições formadas desde a modernidade, baseadas no racismo colonial e sexismo epistêmico. Como questão se pergunta como a colonialidade impacta as estruturas de ensino no Brasil, especialmente no ensino das Artes Cênicas no ensino básico do Distrito Federal – local onde as experiências de estágio aqui narradas tiveram lugar. A fundamentação teórica inclui autores como Sueli Carneiro (2005; 2023), Luciana Ballestrin (2013), Ramón Grosfoguel (2016), Jota Mombaça (2016), Antônio Bispo dos Santos (2019), bell hooks (2020), Luiz Rufino (2021; 2023) e Érico José Oliveira (2024), dentre outros. Como metodologia, utilizou-se metodologia mista, combinando pesquisa bibliográfica e estudo de caso de viés autoetnográfico e qualitativo para descrição das atividades de estágio em Artes Cênicas. A autoetnografia é entendida e usada aqui como prática contra-hegemônica (Miranda, 2022) para legitimar relatos de "diferença": de experiências vistas como as não-dominantes, vivenciadas em primeira pessoa por uma das autoras, em discussão com a segunda, que orientou a pesquisa. Assim sendo, este artigo pretende, em última instância, discutir os impactos da colonialidade nas estruturas de ensino no Brasil, partindo de narrativas autoetnográficas, mas as usando como ponto de partida para questões e caminhos possíveis para um ensino menos colonizado e definitivamente antirracista.

Palavras-chave: Autoetnografia; Estágio Curricular; Ensino de Artes Cênicas; Colonialidade; Racismo.

---

[1] Kathleen Cristina Albuquerque Santos é Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB). Moradora do Sol Nascente – Ceilândia (DF), é a primeira pessoa de sua família a ingressar em uma universidade pública. Atua como pesquisadora desde 2023. Foi bolsista PIBIC-UnB de 2023 a 2025 no projeto *Gênero, Performance e Colonialidade nas Artes Cênicas Latino-Americanas*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Luciana da Costa Dias. Em 2024, apresentou sua pesquisa como comunicação no *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente nas Artes Cênicas*, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). E-mail: kathleencristinaalbuquerque@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/4578722336750698 ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7207-6917

[2] Luciana da Costa Dias é Doutora em Filosofia e Professora Associada do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Sua pesquisa se concentra em feminismos interseccionais, filosofia contemporânea e estudos da performance, com ênfase especial em artistas latino-americanas e mulheres. Nos últimos anos, seu trabalho assumiu uma perspectiva contracolonial, explorando epistemologias para além da tradição ocidental, como mostra sua produção mais recente. E-mail: lucdias3@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/8939356561837418 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5627-5431.

WHAT LIES BEHIND CURRICULA?
(Auto)Ethnography as a Path to Rethink Different Internship Experiences in Performing Arts

Abstract: This article addresses coloniality and modernity in social and educational structures, questioning the institutions formed since modernity, which are grounded in colonial racism and epistemic sexism. The central research question asks how coloniality impacts educational structures in Brazil, with a particular focus on Performing Arts education at the primary and secondary levels in the Federal District – the site where the internship experiences narrated in this article took place. The theoretical framework draws on authors such as Sueli Carneiro (2005; 2023), Luciana Ballestrin (2013), Ramón Grosfoguel (2016), Jota Mombaça (2016), Antônio Bispo dos Santos (2019), bell hooks (2020), Luiz Rufino (2021; 2023), and Érico José Oliveira (2024), among others. A mixed methodology was employed, combining bibliographic research with an autoethnographic and qualitative nature case study, aimed at describing the Performing Arts internship activities. Autoethnography is understood and employed here as a counter-hegemonic practice (Miranda, 2022), legitimizing narratives of "difference" – that is, experiences regarded as non-dominant, lived in the first person by one of the authors and discussed in dialogue with the second, who supervised the research. Ultimately, this article seeks to discuss the impacts of coloniality on educational structures in Brazil, using autoethnographic narratives not as an endpoint, but as a point of departure for raising questions and exploring possible paths towards a less colonized and resolutely anti-racist education.

Keywords: Autoethnography; Curricular Internship; Performing Arts Education; Coloniality; Racism.

Introdução

Este artigo, derivado do segundo capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Artes Cênicas e Colonialidade: uma investigação sobre o ensino das Artes Cênicas no Brasil* (2025), de autoria de Kathleen Cristina Albuquerque Santos e orientando por Luciana da Costa Dias, resulta agora na parceria de publicação deste artigo a quatro mãos. No âmago da pesquisa, a (auto)etnografia emerge como um caminho de resistência e reflexão. A colonialidade, enraizada nas estruturas de ensino, é desafiada pela narrativa ao mesmo tempo pessoal e crítica. As experiências vividas nos estágios obrigatórios e não obrigatórios da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília são narradas com a profundidade de quem viveu e sentiu cada momento – e discutidas em conjunto, pois as autoras sempre se viram instigadas a pensar e discutir os porquês em suas trocas de orientação.

Dada a relevância dos estágios supervisionados na formação em Artes, este artigo se insere na discussão proposta pelo Dossiê *Estágios Supervisionados em Arte: práticas, adversidades e formação docente*, da Revista O Mosaico. O estágio supervisionado, tanto obrigatório quanto não obrigatório, é uma etapa essencial na formação em licenciatura e bacharelado em Artes (artes visuais, dança, música e teatro). Ele oferece uma oportunidade ímpar para que discentes consolidem e desenvolvam o conhecimento teórico, vivenciem as realidades do campo profissional e desenvolvam práticas pedagógicas e artísticas que reflitam sua formação.

Um dos subtemas abordado neste artigo é a importância do estágio na construção de uma prática pedagógica antirracista e socialmente engajada. Através das experiências relatadas, busca-se evidenciar como o estágio supervisionado pode contribuir para a formação de profissionais sensíveis às demandas artísticas, pedagógicas e culturais contemporâneas, promovendo um ensino inclusivo e transformador. Assim, este artigo é também um convite à introspecção e à transformação. É um chamado para que cada leitor(a) se veja nas linhas escritas, reconhecendo as lutas e as resistências que permeiam o

ensino como um todo, mas sobretudo das Artes Cênicas no Brasil. É dentro deste escopo que este artigo se insere.

Assim, esta pesquisa tem metodologia mista, partindo de pesquisa bibliográfica e englobando estudo de caso de caráter (auto)etnográfico e qualitativo sobre as experiências de Kathleen Cristina Albuquerque Santos, em diálogo com sua orientadora e autora Luciana da Costa Dias. Inicialmente, a fundamentação teórica deste trabalho consiste na análise da literatura publicada por autoras(es) importantes para o pensamento contemporâneo contracolonial e decolonial, lida à luz dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, do currículo de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, para assim analisar e problematizar estas experiências. Assim, objetiva-se entender os impactos da colonialidade nas estruturas de ensino no Brasil através da escrita de narrativas autoetnográfica, 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, professores, 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 autoetnográfico e pesquisa qualitativa sobre aplicações/atualizações necessárias nos currículos das Artes Cênicas em específico os currículos do ensino básico – Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio.

Pretendemos, assim, analisar de forma crítica o ensino das Artes com base nas experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios, na rede da educação pública, em comparação às 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 existe nesses espaços e como uma professora de Artes pode ir contra a colonialidade presente em ambas as estruturas de ensino.

Desta maneira, estas questões são importantes no processo de ensino, e direcionando o olhar crítico para as instituições de ensino nas quais os estágios da autora, Kathleen Cristina Albuquerque Santos, tiveram lugar, é importante também pensar: que perfil de professores tem sido formado pelo departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília? Esses professores 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 patriarcais, sexistas e racistas que continuam, por vezes, sendo reforçados dentro da academia?

O que está por trás dos currículos? Os princípios da autoetnografia como ferramenta de investigação

A reflexão aqui proposta passa pelo entendimento histórico do par modernidade/colonialidade (Quijano *apud* Ballestrin, 2013) 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.

Pretendemos analisar de forma crítica o ensino das Artes com base nas experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios realizados em diferentes espaços: na rede da educação pública em comparação às experiências vivenciadas no estágio não obrigatório em um espaço alternativo e de ensino privado, assim analisando esses espaços e métodos de ensino, para então procurar entender o currículo de Artes que existe nesses espaços e como uma professora pode ir contra a colonialidade presente em ambas as estruturas de ensino.

Por colonialidade entendemos aqui, na verdade, aquilo que Aníbal Quijano (*apud* Ballestrin, 2013) entende como um par indissociável:

Colonialidade/ Modernidade. Não é possível falar de um sem falar de outro. Em outras palavras, 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 (Hollanda, 2020).

No primeiro momento, refletindo sobre esta estrutura de colonialidade que se perpetua ainda atualmente de forma "silenciosa" no Brasil, em especial – e na América Latina como um todo, enquanto 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".*

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 (2005), sobre o qual escreveu:

> O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (Carneiro, 2005, p. 96)

Repetimos aqui a pergunta: que perfil de professores tem sido formado pelo Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília? Esses professores 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?

Para embasar essa pesquisa, foi escolhida a metodologia que parte dos princípios da autoetnografia, cujo conceito base foi explicado da seguinte maneira por Mariza Méndez (*apud* Miranda, 2022, p. 71): "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."

Revisitando os materiais, relatórios e experiências vividos por Kathleen Santos, em suas experiências nos processos de estágios obrigatórios do currículo da Licenciatura em Artes Cênicas, esta se deparou com escritos bastante enriquecedores para essa etapa da pesquisa, ainda que não seja possível o aprofundamento em todas estas experiências por limitações de espaço, partimos delas. Portanto, sua primeira experiência dentro de sala de aula, enquanto estagiária, foi através da disciplina de Estágio Obrigatório Curricular em Observação, realizado no primeiro semestre de 2022. Neste primeiro encontro com estudantes, Kathleen Santos escolheu a escola Parque 308 Sul[3], localizada numa região nobre de Brasília (a Asa Sul do Plano Piloto). Esta escola funciona como um espaço alternativo organizado pela rede pública de ensino, onde crianças do 1º ano ao 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. Em sua maioria, os alunos eram brancos, haja vista sua localização.

Depois, a segunda experiência dentro da sala de aula como estagiária da autora foi através da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental e o terceiro momento foi no Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Médio, ambos realizados no primeiro semestre de 2023. As duas escolas,

[3] As chamadas Escolas Parque, de Brasília, em tese, são unidades escolares que compõem com excelência a rede pública de ensino, com foco em uma educação integral e diversificada, que vai além da sala de aula tradicional, baseando-se nas ideias de Anísio Teixeira e John Dewey, buscando um aprendizado por meio da prática, da reflexão e da participação ativa dos alunos. (Martins, 2023) Contudo, infelizmente, escolas assim são exceções no ensino público em geral e não a regra – como será discutido.

onde a autora principal estudou, CEF-27 (Centro de Ensino Fundamental) e CED-15 (Centro Educacional) são localizadas na Ceilândia-Norte, uma região periférica afastada do centro de Brasília (e na qual a primeira autora mora). As duas escolas recebem estudantes, em sua maioria, negros e pardos, que residem na região periférica[4] do entorno das escolas. Kathleen Santos, então estagiária, pode acompanhar as aulas regulares e de disciplinas eletivas 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 no segundo semestre de 2023. Este, por sua vez, foi realizado numa escola privada da Asa Norte, também área nobre de Brasília. Esta escola recebe, em sua maioria, crianças brancas, oferecendo atividades extracurriculares 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, de modo que a discussão de uma colonialidade estrutural presente nos ambientes educacionais, tal como observado e vivenciado pela autora Kathleen Santos, sua discussão foi profundamente instigada pela coautora, vimos que 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 na Escola Parque 308 Sul era moradoras do Plano Piloto, somente cerca de 3 ou 4 crianças vinham de Cidades Satélites afastadas do Plano Piloto (a “periferia” de Brasília) – estas tinham em comum se reconhecerem como brancas e serem, em sua maioria, filhas de pais/mães que trabalham no Plano e precisam ficar o dia todo no trabalho. Dependendo assim da oportunidade/necessidade de deixar a criança para estudar na escola regular e na escola parque somente no contraturno, como estratégia logística para que a criança tenha um “ensino integral”, colaborando assim para a rotina familiar.

[4] E justamente por isso, apesar de estarmos falando ainda de experiências realizadas na rede pública do DF, são experiências radicalmente diferentes da anterior – como veremos.

A estrutura de ensino das Escolas Parque vem do projeto inicial de Anísio Teixeira (Martins, 2023), idealizador e fundador das Escolas Parque no Brasil, que se tratava de uma grande oportunidade para crianças e adolescentes de baixa renda e em bairros mais pobres. Porém, a primeira Escola Parque de Brasília foi construída em 1960 no Plano Piloto. A maioria das crianças que estudam nesta escola, vem de famílias de classe média/alta, exceto por uma minoria que morava nas cidades satélites afastadas. Agora, gostaríamos de dialogar com este ponto com o que Michel Foucault (*apud* Carneiro, 2023, p. 110) 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.

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 – onde não é possível separar a educação da racialidade, e dentro deste conceito existem outros elementos a serem investigados. Como, por exemplo, a estrutura física das escolas regulares periféricas: a estrutura da Escola Parque Anísio Teixeira, Ceilândia-DF[5], na qual a autora principal foi

[5] A Escola Parque Anísio Teixeira, em Ceilândia, região periférica do DF, é mencionada neste artigo apenas a título de comparação com a outra Escola Parque, onde o estágio foi realizado, em região central. A autora principal não realizou estágio na unidade Escola Parque da Ceilândia.

estudante há mais ou menos dez anos atrás, quando da inauguração da escola, e, para estimular essa análise, compartilha com vocês lembranças e informações concretas sobre esta escola, localizada em uma região periférica, apesar de seu projeto inovador.

A estrutura física da escola, diferentemente da Escola Parque 308 Sul do Plano Piloto, não foi construída do zero, o local era antigo e estava fechado e quase foi vendido para a rede privada, porém a comunidade e a Secretaria de Educação se mobilizaram e conseguiram o local para abrir a EPAT. Já há dez anos a estrutura das salas era insuficiente, 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 estavam sempre todas quebradas e sem manutenção. O contraste entre as duas escolas Parque, cuja única diferença era sua localização, era e continua gritante – reproduzindo sem piedade a relação e distinção Periferia/centro. Atualmente, de acordo com o site da Secretaria de educação, e com o PPP da EPAT, esta oferece 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. Assim, seguimos sonhando.

Um ano depois das experiências de estágio obrigatórios da licenciatura antes narradas, a autora em questão teve a oportunidade de trabalhar como professora de artes/teatro no contraturno de uma escola privada, no Plano Piloto, mesmo espaço em que foi estagiária pela disciplina Estágio Curricular Obrigatório de Espaços Alternativos, posto ter sido contratada após a experiência de estágio, mesmo não tendo completado ainda sua graduação. Este espaço oferece aulas de capoeira, dança, teatro, artes visuais, esportes, inglês, jardinagem, Circo, judô, musicalização, entre outras atividades. Nesta

escola, atuou como professora de teatro de turmas compostas por crianças de 03 a 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. Como dito, as crianças eram quase todas brancas ou pardas (mas que se reconheciam como brancas) com apenas uma aluna(o) negra(o) no total de 4 turmas. A semelhança das duas escolas – Escola Parque 308 Sul, escola pública, porém localizada na região central de Brasília, e a Escola Privada em questão - eram muitas. Como: 1. serem localizadas em duas regiões nobres de Brasília; 2. terem em sua maioria crianças brancas matriculadas. Mas se diferem grandemente das outras escolas acompanhadas. Outra coisa que ficou evidente nas discussões de orientação e de escrita deste artigo, realizadas entre as autoras, foi que o conceito de dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) se faz presente em ambas as escolas – como será discutido mais à frente. Contudo, cabe observar já de início que a escola privada, por exemplo, não dava prioridade ou atenção para desenvolver atividades e projetos voltados para a conscientização dos estudantes sobre temas como racismo, misoginia, racialidade ou colonialidade.

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. Arriscamos dizer que existem pequenas maneiras de causar mudanças internas que podem ir contra modelos hegemônicos de conhecimentos, microrrevoluções causando 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 e a que pertence esta escola.

No processo de Estágio Curricular Obrigatório de Ensino Fundamental, como dito, a autora Kathleen Santos teve o privilégio de retornar à escola em que estudou, agora como estagiária, onde conheceu professoras e professores

dedicados, que se importavam com os estudantes. Pode-se acompanhar o início de um projeto muito interessante na escola Centro de Ensino Fundamental 27 na Ceilândia-Norte, Projeto Consciência Negra: Isso é coisa de preto, coordenado pelas professores Amanda de Azevedo, Danilo Andrade, Kelly Cardoso e Tiago Almeida. O projeto, por meio da requisição de 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, objetivava ensinar os estudantes sobre a linguagem visual e artística, para atender a uma necessidade curricular e política de abordar as contribuições da história e cultura afro-brasileira na formação da identidade dos estudantes negras(os). O projeto foi aprovado em 2023 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 em 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 cuja estrutura se assemelha grandemente a 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) negras(os), produções artísticas como videoclipe e trabalhos de audiovisual. No ano de 2023, por exemplo, as turmas que participaram desse projeto tiveram apoio do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC-DF) para a capacitação profissional de estudantes da rede pública de ensino para gravar e editar videoclipes de artistas da cena musical da cidade. (Anotação pessoal da autora Kathleen Cristina Albuquerque Santos)

No mesmo ano, saiu uma matéria de jornal sobre esta escola – Centro de Ensino Fundamental 27 (Izel, 2023), sendo esta, hoje, conhecida por ter bons professores que incentivam práticas culturais dentro da escola. Esse grande feito, é assim que chamamos, foi e será uma marca positiva nesta escola, uma marca que agiu de dentro para fora, não conseguiu ainda modificar totalmente o currículo escolar – em seu caráter colonializado e essencialmente racista – ou

fazer 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) 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.

Nas nossas discussões, constatamos que essa transformação representou um ganho não apenas para a escola, mas também para a autora Kathleen Santos conforme apontado pela coautora e orientadora Luciana Dias. É um marco ter passado por uma escola então dilapidada e, dez anos depois, poder concluir uma graduação em um curso de artes em uma das melhores universidades do Brasil, observando que a escola evoluiu para melhor. Contudo, como orientadora Luciana da Costa Dias levantou uma questão importante: o sucesso dessa mudança deveu-se, em grande parte, à iniciativa pessoal dos professores envolvidos, e não à realização de intervenções do poder público – o que escolhemos chamar de Microrrevoluções. Ficou claro para nós que, apesar dos desafios e da crescente desvalorização das licenciaturas e da própria profissão docente – que, mesmo diante das adversidades, mantém a educação do país em funcionamento – há esperança. Mas a que preço?

Janet O'Shea (2018) aborda, em seu artigo, um esquema similar, no qual os conteúdos considerados essenciais são classificados por meio de figuras de poder "invisíveis", mas que exercem influência real sobre a produção de conhecimento acadêmico. Em sua experiência como professora no Departamento de Artes e Culturas Mundiais/Dança da UCLA, O'Shea reforça que o ensino de dança nas universidades dos Estados Unidos opera segundo uma lógica que dificulta o acesso aos conhecimentos "outros", relegando-os a disciplinas optativas ou eletivas:

> 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)

Além disso, O'Shea (*Ibidem*) propõe possibilidades de reestruturação, sugerindo que, para além de tentar ressignificar as instabilidades de forma artística, podemos também transformá-las em vantagens:

> 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 suplantar 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)

Defendemos que essa instabilidade, conforme descrita por O'Shea, pode ser interpretada como uma suposta autonomia presente nas escolas. Embora dependam dos professores para se desenvolverem plenamente, tais instituições frequentemente deixam os docentes desprotegidos, o que contribui para os numerosos casos de adoecimento laboral – como *burnout* e ataques de pânico. O preço a ser pago pode ser alto...

E é fundamental considerar esse outro lado da moeda. Segundo dados do Fundacentro[6] (2022), uma análise recente realizada pelo Governo Federal aponta que a desvalorização, sobrecarga de trabalho, baixos salários, violência, indisciplina e dificuldades de formação figuram entre as principais precariedades enfrentadas pelos professores. Foi feita uma análise que aponta a precariedade, o adoecimento laboral e o sentimento de abandono da grande maioria das professoras e professores hoje:

[6] Disponível em https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2022/novembro/relatorio-tecnico-traz-panorama-sobre-as-condicoes-do-trabalho-docente-no-pais. Acesso em 20 jan 2025.

> 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, n.p.)

Dispositivo de racialidade e sua reprodução nas escolas

Em outras experiências de estágio obrigatório, foram acompanhadas turmas de Ensino Médio também, ambas as escolas localizadas na região norte da Ceilândia, as duas escolas recebiam alunas(os) das periferias ao redor das escolas – Centro Fundamental 27 e Centro Educacional 15. As duas escolas tinham alunas(os) negras(os) em sua maioria – ao contrário das escolas localizadas no Plano-Piloto, região central. A visão que as alunas(os) tinham das aulas de artes nos deixou um pouco surpresas, os adolescentes gostavam das aulas porque podiam questionar estruturas da sociedade através de discussões e debates com o professor supervisor, porém uma parcela grande das turmas não sentia 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 conta muitas 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 nos levou a refletir sobre o papel do professor(a) de Artes dentro daquele ambiente. Ele conseguia, de alguma forma, acessar aquelas alunas (ou alunos) até certo ponto, quando as discussões e os debates eram engraçados ou traziam temas ditos polêmicos. Porém, elas (ou eles) 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?

Uma sugestão importante trazida pela orientação foi sobre a importância de pensar a questão sob a ótica de Sueli Carneiro (2023), que discute 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 – pretas(os) em sua maioria – mostraram resistência em acreditar nas suas próprias atividades de teatro como relevantes. O estímulo para que elas(eles) acessassem sua imaginação e se jogassem nas atividades sem medo de errar ou acertar era o maior desafio dentro da sala. Tinham vergonha de se arriscar, ainda que num jogo simples de imaginação para contar uma história ficcional. Esse comportamento se repetia e, por um tempo, Kathleen Santos supôs que era apenas por causa da idade, "adolescente é envergonhado mesmo", porém, lendo Sueli Carneiro (2023):

> 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 a 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 vemos que o campo subjetivo atravessa não só a escola, mas também as relações escolares e – sobretudo – o currículo.

> Aquelas(es) alunas(os) negras(os) da escola de ensino médio se sentiam incapazes de arriscar em sala de aula, se sentiam envergonhados de alguma forma, isso me incomodou muito, mas meses depois, quando percebi que, na escola privada em 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. (Anotação pessoal da autora Kathleen Cristina Albuquerque Santos)

Uma criança branca se sentiu confortável o suficiente para ameaçar uma professora-estagiária, ainda que sem validade alguma, tratando-a com arrogância. Ela tinha uma confiança nos olhos que não havia sido vista nos olhos daquelas adolescentes negras(os). Por que 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 Sul (Estágio Obrigatório Curricular em Observação, 2022.1), foram acompanhadas turmas com quinze crianças e apenas duas crianças negras, aqui chamadas com os nomes ficcionais de Ana e Lara. Elas não encontravam espaço entre as colegas quando faziam fila para participar das brincadeiras, eram as últimas a serem escolhidas pelos colegas para subirem no palco. As duas crianças andavam juntas dentro e fora da sala e preferiam ficar juntas em todo momento, distanciando-se do restante da turma. A mesma dupla de amigas chegou para a docente-estagiária e autora Kathleen Santos 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 as aproximou. Érico José escreveu uma cena ficcional, em seu artigo *Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículo* (2024):

> 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. Tendo em vista que Nogueira (1999, p. 4) escreveu que “o corpo funciona como marca dos valores sociais e nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Socialmente o corpo é um signo”, se o corpo é um signo, precisamos nos perguntar, o que esse signo representa? Para Ana e Lara o signo do corpo delas, arrisca-se aqui afirmar, 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? A resposta nos parece óbvia, embora não devesse ser. Unidas e irmanadas pelo racismo daquele espaço central e elitizado. Mas o que está por trás da estrutura escolar e seu currículo para que isso que permanece não dito seja óbvio?

(Des)orientar: currículo em movimento

O Currículo em Movimento (2018), 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, 2018). 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 dos 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 (2018), 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.
> • Conhecer e valorizar: Teatro Renascentista Inglês, Comédia Dell'Art, Teatro Romântico, Realista e Naturalista.
> • Pesquisar as principais manifestações culturais afrobrasileiras e indígenas na cultura brasileira. (SEEDF, 2018, p. 80)

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, chamaremos de ângulos. 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" trouxeram um sentimento de intimidade, nós professoras e professores 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" trouxe um sentimento de distanciamento, se pesquisa algo que não se conhece – que não se sabe o que é. Pesquisa-se sobre assuntos, acontecimentos, pessoas, lugares que não se conhece muito bem, isso de certa forma me deixa numa posição distante daquilo que é pesquisado. Muito se assemelha com o que Nêgo 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 típico do método científico tradicional não deixa de ser uma prática colonialista: a mesma modernidade que criou o sistema de racialização e exploração de corpos subalternizados criou o método cartesiano, que pressupõe uma separação radical entre o sujeito que pesquisa e o objeto estudado – observou a segunda autora e orientadora. Enquanto professoras podemos estimular que as alunas(os) pesquisem sobre "manifestações" culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira, mas isso nos coloca 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 podemos (des)orientar as alunas(os) por cumprir com o que está no currículo, que nas palavras do Rufino (2023, p. 1) é um currículo: "que tem colocado o modo de conhecimento clássico europeu, nascido do iluminismo, como o padrão ouro do ensino".

Quem foi que nomeou a arte afro-brasileira e indígena de manifestações culturais ou de mero artesanato, por exemplo? Por que é uma "manifestação cultural" e não uma forma de arte? Só é diferente da europeia? Quem decidiu isso? A autora indígena 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)

Quando o porquê do "não dito" fica evidente para nós, professoras, pesquisadoras e artistas, fica difícil aceitar sem questionar o currículo, assim do jeito que está. Nêgo Bispo (Santos, 2019, p. 25) 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)

Sabiamente, o autor nos mostra em palavras o poder que temos em mãos. O sistema educacional, na maioria das vezes, ainda segue estruturas desenvolvidas por pensamentos e autores colonialistas/patriarcais, e cabe a nós, também, produzirmos estruturas desenvolvidas por pensamentos contra-coloniais, contra-hegemônicos dentro do sistema escolar. Como coloca Érico José (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)

Escolhemos usar o termo práticas culturais brasileiras neste trabalho, 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, desejamos 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, continuamos uma reflexão acerca de discussões

existentes ou não existentes 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.

Ficou evidente para nós, pesquisadoras, que 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 professores também podem e devem discutir e propor meios de defesa dos direitos políticos escolares. Pensando não apenas na permanência de estudantes periféricos e/ou negros(as) nas escolas e universidades, mas também na permanência destes(as) 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.*

Considerações Finais

> *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.*
> Nêgo Bispo (Santos, 2015, p. 28)

Chegando ao final deste artigo, é importante pensarmos em mecanismos e dispositivos dentro da educação artística para saber identificar a autonomia nas escolas, como possibilidades de mudanças. Não alcançamos respostas, mas sim mais perguntas:

- Como uma professora de artes, inserida numa escola que tem diretrizes políticas e um contexto e historicidade próprios, pode contribuir para que, dentro da pouca autonomia de que dispõe, possa ajudar a construir um pensamento crítico, estético e político?

- Como aplicar nas aulas conhecimentos de matrizes afro-brasileiras, ou conhecimentos que não fazem parte do cânone heterossexual cis, branco, masculino e, ainda assim, dialogar com as diretrizes do currículo escolar?

Partilhamos de um sentimento um pouco parecido com o da autora Jota Mombaça (2016), quando escreve que, em vez de apenas suportarmos a violência imposta pela estrutura normativa colonial, racista e cis presente no sistema (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.

Por fim, sabemos que os problemas e questões levantados neste trabalho fazem parte de um sistema muito maior, um sistema que engloba não apenas cada uma das escolas citadas, mas o Brasil ou a própria América Latina como um todo, mas que se estende a nível global. Sabemos que, por meio da globalização, essas questões estão cada vez mais afloradas e assim tornando estudos como este que aqui apresentamos uma tarefa urgente. Por mais que ainda façamos um diagnóstico de um problema, estamos longe de apontar uma solução definitiva, capaz de resolver estas questões. Mas, sendo assim, precisamos ter estratégias de defesa, estratégias essas que são tão fortes quanto as armas da colonialidade vigente, que define ainda o que é verdade, ser, saber e poder.

Como mulheres periféricas, entendemos 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)

Uma das grandes questões que movem este trabalho, está ligada ao como as Artes Cênicas podem ser não apenas um instrumento, mas também angolano acesso. 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 (Dias e Mantovani, 2022), 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* (2020)*:*

> caracterizar esse sistema de gênero como colonial/moderno, tanto de maneiro 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)

É preciso descobrir como o currículo[7] e o ensino das Artes Cênicas podem ser revisados do ponto de vista de uma crítica ao colonialismo em direção

[7] 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

a uma prática feminista, antirracista e pluri-epistemológica, capaz de valorizar igualmente as muitas matrizes que compõem nossa realidade. Como professoras de artes concluímos enfatizando que esta é uma tarefa para todas/es/os nós.

REFERÊNCIAS

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 . Acesso em: 20 jan. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência PolíticaS.** *l.]*, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 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.

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, fundada em 2017 pela doutora em educação Bárbara Carine. 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 atenção: por que ser uma escola afro-brasileira? Não se trata apenas de trazer à 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 trilíngue – 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.

DIAS, Luciana da Costa; MANTOVANI, Tamira. Teatro e performance na América Latina. **Ephemera journal**, v.5, n.10, 2022.

ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA. **Quem somos.** Disponível em: https://escolamariafelipa.com.br/ . Acesso em: 22 jan. 2025.

FUNDACENTRO**. Relatório técnico traz panorama sobre as condições do trabalho docente no país**. 2022. Disponível em https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2022/novembro/relatorio-tecnico-traz-panorama-sobre-as-condicoes-do-trabalho-docente-no-pais. Acesso em: 20 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.** Vol. 31, n. 1, 2016.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.**). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, B. **Teoria Feminista**. São Paulo: Perspectiva S/A, Editora, 2020.

IZEL, Adriana. Alunos da rede pública do DF são capacitados para gravar e editar clipes: promovida com recursos do Fundo de Apoio à Cultura, a qualificação profissional é gratuita e voltada para os estudantes do CEF 27 de Ceilândia. Edição: Saulo Moreno. **Agência Brasília**. Brasília, 12 agosto. 2023. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2023/08/12/alunos-da-rede-publica-do-df-sao-capacitados-para-gravar-e-editar-clipes/. Acesso em: 20 de maio de 2025.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque de (org.**). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas Parque: patrimônio cultural material e imaterial do Distrito Federal. **Portal de Notícias da UnB**. Brasília, 18 de dez. 2023. Disponível em: https://noticias.unb.br/artigos-main/7035-escolas-parque-patrimonio-cultural-material-e-imaterial-do-distrito-federal. Acesso em: 20 de maio de 2025.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. **CALLE14**, vol. 4, n. 4, enero - junio de 2010, p. 10-25.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. In: **Teoria e Cultura** - Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dossiê: Autoetnografias: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus”

e “Outros”, v. 17, n. 3, 2022. Disponível em https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/38100. Acesso em: 16 de dez. 2024.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, Isildinha B. O corpo da mulher negra. **Pulsional: Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XIII, n.º 135, p. 40-45, 1999. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/o-corpo-da-mulher-negra-isildinha-b-nogueira.pdf . Acesso em: 12 jan, 25.

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.

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-atravessado-pelo-colonialismo-mas-e-possivel-reinventa-lo/> . Acesso em: 3 jan. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, A. R.; CHAVES, M. N.; FILICE, R. C. G.; NASCIMENTO, W. F. (Org.). **Tecendo Redes Antirracistas. Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Kathleen Cristina Albuquerque. **Artes cênicas e colonialidade: uma investigação sobre o ensino de Artes Cênicas no Brasil**. 2025. 82 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2025. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/41570/1/2025_KathleenCristinaAlbuquerqueSantos_tcc.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

Recebido: 07/03/2025
Aceito: 09/05/2025