



GT: DANÇA

Eixo Temático: Múltiplas Culturas, interculturalidade e inclusão: metamorfoses contemporaneas

ARTES, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA A FAVOR DE MODOS “OUTROS” DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Emyle Daltro (UFC, Ceará, Brasil)
João Paulo Barros (UFC, Ceará, Brasil)

RESUMO:

O presente texto é produto das vivências de estágio do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará - UFC (Estágio: aproximações), no primeiro semestre de 2015, sendo tecido por um discente e uma docente desse componente curricular. Nele, abordamos aspectos da atuação efetivada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Fortaleza, no período de abril a junho de 2015, enfatizando a observação da dinâmica da escola, em especial da disciplina de Artes. Discutimos aqui, a partir destas vivências de estágio, a noção de experiência em arte confrontando-a com a cultura escolar moderna, e nos aproximamos de conceitos tais como o de interculturalidade crítica e decolonialidade para pensar o papel das artes, com seus modos peculiares de constituir mundos, na configuração de estratégias de agregação, de invenção/problematização e de composição de realidades “outras”.

Palavras-chave: Estágio de Licenciatura; Experiência; Interculturalidade Crítica; Decolonialidade.

ABSTRACT:

This article is the result of experiences in the discipline of traineeship of the Graduation in Dance of Federal University of Ceará (Traineeship: approximations), in the first semester of 2015, being woven by a student and a teacher of this curricular component. In it, we discuss aspects of the operations carried out in a public school of elementary and high school in the city of Fortaleza, in the period April to June 2015, with emphasis on observation of school dynamics, especially in the discipline of Arts. We discuss here, with these training experiences, the notion of experience in art confronting it with the modern school culture, and we approach concepts as intercultural criticism and decoloniality to think about the role of arts, with their peculiar ways to make worlds, to configure strategies of aggregation, invention/questioning and composition of realities "other".

Key-words: Graduation Traineeship; Experience; Intercultural Criticism; Decoloniality.



Introdução

Os estágios abrem oportunidades de encontro entre educação superior e educação básica, tão necessárias para que tanto os/as estudantes de licenciaturas, como a comunidade escolar possam experimentar espaços de atuação das artes¹ que estão sendo tecidos *com* as escolas. Durante os estágios obrigatórios da Licenciatura em Dança, temos a oportunidade de conhecer e problematizar as condições para ensinar e aprender nesse encontro entre estudantes e professores universitários com diretores/as, professores/as, alunos/as, entre outros agentes de escolas formais de ensino fundamental e médio.

No curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, esses componentes curriculares estão dispostos em quatro semestres, cada um com uma carga horária total de cem horas, divididas entre aulas na universidade para planejamentos, discussões e partilhas de experiências, e vivências na escola com observações, planejamento e regências de atividades e aulas.

Em todos os estágios existem momentos de: observação, planejamento, proposição e regência, no entanto, cada um dos componentes curriculares enfatiza uma ação. No *Estágio: aproximações*, a ênfase é na observação das relações que constituem o ambiente escolar, que tecem e são tecidas com as aulas – sobretudo de Artes –, projetos, encontros com professores, intervalos, infraestrutura, entre outros. Essa primeira aproximação intenta nos fazer perceber os discursos/práticas que regem as relações dentro e fora da escola.

No *Estágio: proposições*, a ênfase é na construção de uma proposição metodológica em Dança. Por isso, as experimentações e estudos que abrangem ensino/aprendizagem² em dança ganham maior espaço, seja na escola ou na universidade, ao longo da realização desse estágio. Já no *Estágio: contextualizações* a ênfase recai na regência de classe, em diálogo com entendimentos, sensações e vivências de arte/dança dos alunos e estagiários. No último, o *Estágio: articulações*, o enfoque está na composição de uma pesquisa-ação acerca das propostas de ensino/aprendizagem em dança na escola, ou seja, a proposta é que os estagiários e

¹ O termo “artes”, escrito em letras minúsculas e no plural, quer evidenciar a multiplicidade de modos de produção artística. Importante lembrar que diversos deles não são abordados na disciplina “Artes” – com a inicial maiúscula – que, muitas vezes, ao reproduzir certos modelos, tende a invisibilizar ou subalternizar as artes que não se enquadram nesses modelos hegemônicos. Mas este é um assunto que requer uma discussão aprofundada que, neste texto, não nos propomos a fazer.

² Escrevemos ensino/aprendizagem com essa barra inclinada entre os termos, para provocar que pensemos ensino e aprendizagem de modo intrincado, sendo constituídos mutuamente na relação.



comunidade escolar construam as ações que irão compor esse estágio, que se propõe potencializar a percepção da importância da arte na e com a educação formal.

Este texto foi produzido durante o primeiro estágio do curso de Licenciatura em Dança da UFC (Estágio: aproximações), sendo tecido por um discente e uma docente desse componente curricular³. Nele, abordamos aspectos de nossa atuação realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Fortaleza, no período de abril a junho de 2015, enfatizando, conforme já dissemos, a observação da dinâmica da escola, sobretudo no tocante à disciplina Artes.

Registramos que o uso da primeira pessoa do plural – nós – neste texto, não é mera formalização, mas marca um lugar de compartilhamento de vivências, conversas e escrita conjunta, em um processo junto à educação básica que é recente tanto para a docente, que está orientando estágios há dois anos, quanto para o discente que teve seu primeiro contato por meio do *Estágio: aproximações*. Apostamos que o novo que há nesse encontro com a educação básica esteja possibilitando o arejamento de ideias, a pesquisa e a energia necessária para encarar os desafios que estão nos constituindo como agentes de dança e de educação.

Nesse processo, destacamos que:

[...] é o contato direto, necessário para apre-endermos [sic] as artes, que as faz uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas. Ou seja, somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos (MARQUES, 1997, p. 23).

Com este apontamento, Marques nos ajuda a compreender o processo de feitura do conhecimento artístico, que passa, além do saber sobre, pelo saber em: saber em pintando, conhecer em atuando, aprender em dançando etc. Aí reside, pois, uma grande contribuição das artes na formação humana, e portanto, o interesse em abraçá-las, na escola, passa por esse conhecimento em experiência, construído em ato durante diferentes tipos de práticas, aliando a sistematização corporal e técnica de cada fazer às construções virtuais do pensamento, não como acúmulo de teorias apenas, mas permitindo construções cognitivas capazes de dar lugar para/em si, no corpo enquanto campo de afecções, à uma atualização não verbal do mundo, produzindo neste movimento novas materialidades sensíveis a criar o indizível.

Nesse sentido, Gilberto Icle propõe uma Pedagogia da Arte que coloca em jogo não um ensinar arte, mas:

[...] fazer das artes estratégias, mecanismos, dispositivos capazes de transformar todos os seus partícipes. Pedagogia da arte não se

³ Este texto se desdobrou a partir da escrita de um relatório de estágio feito pelos estudantes do curso de Licenciatura em Dança da UFC, João Paulo Barros e Nathália Alves.



resume em ensinar, em aprender, em ter informações sobre arte, tampouco em exercitar alguns poucos exercícios ou técnicas artísticas; mas, reorganizar o trabalho e criar coletivamente obras de arte na Escola ou em espaços diversos de educação (2012, p. 21, grifos nossos).

É importante situarmos a noção de experiência que têm nos acompanhado, cuja proposição é a de que “não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência”, como escreveu Joan W. Scott (1999, p. 27). Teresa de Lauretis⁴ diz que experiência “é o processo pelo qual, para todos os seres sociais, a subjetividade é construída” (1984 apud SCOTT, 1999, p. 31), porém, se contrapõe à operação em que:

[...] a pessoa se coloca ou é colocada na realidade social e, assim, percebe e compreende como subjetivas (que se originam no indivíduo e se referem a ele próprio) aquelas relações – materiais, econômicas e interpessoais – que são, de fato, sociais, e, numa perspectiva maior, históricas (De LAURETIS, 1984 apud SCOTT, 1999, p. 31).

Ou seja, tanto Scott, quanto De Lauretis criticam a constituição de sujeitos fixos “que são considerados fontes confiáveis de um conhecimento que se origina do acesso ao real através da experiência” (SCOTT, 1999, p. 31) e entendem a experiência como processo coletivo, político e histórico (DALTRO, 2014).

Scott escreve também que “experiência é, ao mesmo tempo, já uma interpretação e algo que precisa de interpretação. O que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político” (1999, p. 48). Ela fala também da necessidade de os/as historiadores/as terem um projeto – necessidade que estendemos a educadores, artistas e cientistas das diversas áreas – não de “reprodução e transmissão de um conhecimento ao qual se chegou pela experiência”, mas sim de “análise da produção desse conhecimento” (SCOTT, 1999, p. 48).

A noção de experiência de Scott complexifica a aprendizagem que procuramos orientar em arte, por meio da dança, pois nos faz atentar a diferentes dimensões do pensar/fazer arte, sem hierarquizá-las, considerando as diversas condições da experiência em/com artes para que possamos analisar de maneira promissora a produção de conhecimento nessa área, que também se dá com o ensino/aprendizagem em dança nas escolas.

Algumas condições da experiência em/com artes na escola que acolheu nosso estágio

⁴ De LAURETIS, Teresa. *Alice Doesn't*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.



Na escola, acompanhamos aulas de Artes ministradas a quatro turmas das séries finais do ensino fundamental, todas no turno matutino. A escola contempla os currículos de ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e médio, atendendo hoje cerca de 1.800 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

Em relação à estrutura, a escola apresenta um pátio central grande com jardim, quadra esportiva, teatro, biblioteca, cantina, banheiros, secretaria, coordenação e estacionamento. Segundo relatos dos funcionários, o teatro é pouco utilizado para apresentações artísticas. Sua estrutura é simples: o palco é pequeno e não há coxias, camarins e equipamentos de iluminação. A capacidade de lotação é de 50 espectadores, em média, mas a escola possui cadeiras de plástico que podem ser colocadas na plateia, podendo chegar assim a cem lugares.

Quanto aos ambientes de aula, há uma quantidade de 15 salas distribuídas entre o térreo e o primeiro andar, incluindo uma sala de informática e uma sala de dança. As salas de aula apresentam estrutura tradicional para o funcionamento das aulas. Há janelas que facilitam iluminação e ventilação naturais, além de ventiladores posicionados na parte superior das paredes. Cada educando tem sua mesa e cadeira, o que deixa a sala um pouco apertada e às vezes dificulta a locomoção. O professor dispõe de uma lousa branca e mesa de apoio. A sala de dança é ampla, com o dobro do tamanho das outras salas de aula, também possui janelas facilitando iluminação e ventilação natural, contando ainda com equipamentos eletrônicos como televisão, caixa de amplificação sonora, leitor de DVD e videogame. Há um espelho grande e o piso é comum ao de todas as salas da escola, ou seja, não adequado para algumas práticas de dança.

A professora de Artes, também supervisora desse estágio, é formada em Artes Visuais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o que ainda não ocorre na maioria das escolas públicas de Fortaleza, onde, predominantemente são professores de outras áreas, sobretudo das Letras, os responsáveis pela disciplina de Artes. Ela passou em concurso do Estado e esteve atuando na escola desde julho de 2014.

Em relação a essa professora, houve uma situação que merece ser mencionada: ao organizar os horários das aulas dela, logo quando a docente entrou na escola, a carga horária de seu planejamento foi fragmentada, ou seja, enquanto todos os outros professores tinham um dia inteiro de planejamento, ela não o tinha. Isso forçava que seu momento de planejamento de atividades docentes ocorresse de maneira recortada entre uma aula e outra. Este, aliás, foi um dos motivos pelo qual a professora resolveu deixar esta escola, combinado com a distância da segunda escola em que lecionava, também regida pelo governo Estadual, o que implicava em maior dispêndio de energia física e psíquica na lida com a elaboração e proposição de suas atividades.



As turmas que acompanhamos foram: 6^aB, 7^a A, 7^aD e 8^aB, as quais tinham entre 25 e 30 estudantes, em média. Assim como as demais aulas, as de artes tinham duração de 50 minutos, sendo que se revezavam entre “teóricas” e “práticas”⁵.

A relação da professora com os estudantes pareceu equilibrada no sentido de que ela conseguia, ao mesmo tempo, ser flexível e firme, era simpática e, em alguns momentos, brincalhona, construindo laços de amizade, respeito e confiança.

Quanto à relação da escola com a Dança, consideramos que a existência de um teatro e de uma sala de dança são evidências de que, pelo menos no passado, houve um interesse pela realização de atividades artísticas na escola. Outra evidência foi ter encontrado o livro *Dançando na escola*, de Isabel Marques, na biblioteca. É possível que ninguém ou poucas pessoas o tenham lido, mas nem por isso deixou de ser uma descoberta interessante. Fora isso, o que percebemos foi uma curiosidade pela dança: alguns alunos e professores perguntavam-nos como era o curso de dança na UFC e que tipo de dança fazíamos. Por parte de alguns, percebíamos a desconfiança da dança como uma profissão, e mais ainda como geradora de conhecimentos específicos importantes e que merecessem estar no espaço escolar, sendo entendida, majoritariamente, de modo um tanto reduzido, ou seja, como distração, passatempo.

Registramos outra forma de participação da Dança, nos processos educacionais mantidos nessa escola, via Projeto Mais Educação, que se “constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral”⁶, ao qual a instituição fez adesão. Por meio desse projeto do Governo Federal, uma agente de dança têm ministrado aulas na referida escola. Com formação em dança constituída no âmbito não formal de ensino, percebemos pouca integração dela com os professores, bem como nenhuma articulação do conteúdo trabalhado em suas aulas de dança com as aulas da disciplina Artes ou com o projeto pedagógico da escola. Em se falando em projeto pedagógico, esse importante instrumento, capaz de orientar mudanças significativas nas escolas, precisa ser repensado e reconstruído com a participação efetiva da comunidade escolar.

A partir de tudo o que vivemos o estágio, do acompanhamento de diversas aulas da disciplina Artes, de ministrarmos uma aula de dança para cada uma das turmas que estávamos a acompanhar e de discussões nas aulas realizadas na

⁵ Escrevemos esses termos entre parênteses, pois nos interessa evidenciar a tensão que os envolve, quando pensamos que as teorias se constituem com e como prática e as práticas engendram teorias e são engendradas com elas.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113> Acesso em: 11 set. 2015.



universidade – onde estudamos diferentes tipos de currículo, leis e parâmetros que regem a educação brasileira, bem como conceitos e práticas artísticas em dança que podem orientar nossa atuação *com* as escolas –, algumas questões e incompatibilidades de propostas surgiram e, neste texto, procuramos expô-las e discuti-las, apostando que, para pensar/realizar mudanças na educação básica, considerando a noção de experiência que apresentamos, alguns conceitos tais como o de interculturalidade crítica e decolonialidade precisam ser levados em conta.

Artes, decolonialidade e interculturalidade crítica a favor de modos “outros” de experiência com a educação escolarizada

O senso comum presente no imaginário social sobre o lugar das artes na escola ainda não foi capaz de conceber o fazer artístico como um importante meio de aprendizagem e composição de mundos. As artes, para a maioria das pessoas, continuam sendo supérfluas, já que seu aspecto lúdico não é visto ainda com bons olhos dentro do contexto formal da educação, onde o currículo é estruturado dando legitimidade ao cientificismo em detrimento de quaisquer outros modos de produção de conhecimento e reconhecimento do humano. Assim, as Artes, por produzirem lógicas e sentidos no avesso de um cientificismo tradicionalista, é posta em segundo plano no ambiente escolar, servindo muitas vezes apenas como distração para os alunos.

Há uma tentativa do governo federal brasileiro de fomentar a Arte no ambiente escolar, implementando estratégias como a demanda de questões sobre Arte presentes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além da promulgação da Lei n. 9.394/96, que institui o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, e ainda a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (1996), documento que historiciza e atualiza conceitos e práticas educacionais no Brasil, traçando um plano comum para a educação artística dos alunos brasileiros. Entretanto, esses mecanismos não são suficientes para modificar as relações de poder vigentes que tecem o sistema formal de educação em nosso país. Relações essas que o currículo escolar com suas metas, procedimentos de avaliação, seleção e hierarquização acaba reafirmando.

Notamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2014, p. 9) promulga, em seu Art. 3º, inciso III, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; no Art. 23, diz que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (p. 17, 18).



E no Art. 24, inciso IV, afirma que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (2014, p. 19)

Assim, a própria legislação que versa sobre a prática pedagógica de base permite e até incentiva a pluralidade nas concepções e organizações curriculares e pedagógicas. Portanto, há espaço na lei para modos diversos de se trabalhar conteúdos e práticas artísticas dentro da escola, resta-nos averiguar se há esse espaço nos projetos pedagógicos e nas relações que se estabelecem em cada escola com a comunidade que a constitui, bem como com sua cidade, estado etc.

A lei permite que o trabalho sobre/com arte seja direcionado, por exemplo, por meio de grupos fora do horário comum em que os alunos estudam outras disciplinas e versa também sobre o rendimento escolar, tendo como um dos critérios a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, orientando que os aspectos qualitativos devam prevalecer sobre os quantitativos e que os resultados ao longo do período devam sobressair em relação às eventuais provas finais.

Porém, apesar dessas possibilidades que a lei apresenta, arriscamo-nos a pensar que a inserção das artes no currículo da educação formal, pelo modo como esse processo está sendo conduzido no dia a dia de muitas escolas, pode estar se constituindo como uma falsa inclusão, ou seja, mais uma inclusão para justificar a permanência de um sistema que mais exclui que inclui. Por isso, queremos repensar as condições de inclusão das artes no sistema educacional que compõe esse modelo globalizado de sociedade regido por interesses de Mercado – e que parece conseguir abranger tudo, mas que mantém e é mantido por relações de poder que o controlam sem realmente questionar as regras dos jogos globais.

Tais relações de poder, que também agem nas dimensões do saber e do ser, ressoam no despreparo de gestores e desprestígio do conhecimento artístico dentro e fora do âmbito escolar e impedem que as Artes possam construir, por meio da sensibilidade e da experiência, conhecimentos e modos de fazer que lhe são peculiares, pois a escola ainda não aceita modelos diferentes de se produzir mundo.

Como, então e de fato, abrir espaço para que as artes possam nos contaminar com outros ritmos e percepções, se, quando na escola, quase sempre se apresentam de maneira amputada? Onde fica a lida com a diferença, sem que esta seja naturalizada, de modo que as desigualdades não sejam invisibilizadas? Onde fica o trabalho coletivo e o aprender a conviver com o outro, valorizando composições/aprendizagens conjuntas, se o que se sobrepõe é a dimensão individual e o que realmente tem interessado é a teoria de um determinado segmento artístico acompanhado do reconhecimento de seus principais modelos históricos? Que conhecimentos as Artes, tratadas dessa maneira, são capazes de gerar, ou a elas é



destinado apenas reiterar, redundando os dispositivos de poder, saber e ser hegemônicos?

Percebemos que para arriscar respostas a essas perguntas, temos que elaborar ainda muitas outras questões que passam inclusive pela reflexão, sobretudo política, sobre o que consideramos ou não arte e também nos questionamos sobre se queremos ter e tecer, com as escolas, experiências “outras” de ensino/aprendizagem.

De acordo com Catherine Walsh, também é preciso questionar planos e programas emergentes de “desenvolvimento integral e inclusivo”,

[...] baseados na coesão social, no desenvolvimento individual – e individualista – e num modelo econômico mais competitivo, todos com o afã de seguir “o ideal europeu”. Essas iniciativas formam parte das novas políticas do PNUD, BID, EUROsocial, o último sendo uma aliança entre a Comissão Européia, BID, PNUD, CEPAL, com o apoio do BM e do FMI, tendo como enfoque uma nova estratégia de desenvolvimento para a América Latina (2009, p. 20).

É importante justificar o uso que estamos fazendo do termo “outros/as”, que se articula ao uso que diversos pesquisadores comprometidos com a decolonialidade⁷ do poder, do saber, do ser e do viver, fazem dele. Segundo Walsh:

[...] falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial [...] Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata (2009, p. 25).

Desde o enfoque decolonial⁸, como escrevem Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel:

⁷ Para Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel, o conceito de decolonialidade é “útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nações na periferia [do mundo] vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Em contrapartida, nós partimos do suposto que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial européia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nações na periferia. Assistimos, melhor, a uma *transição do colonialismo moderno para a colonialidade global*, processo que certamente transformou as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. [...] Deste modo, preferimos falar de ‘sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) e não só de ‘sistema-mundo capitalista’, porque com ele se questiona abertamente o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo desvinculado da colonialidade” (2007, p. 13-14, tradução nossa).



[...] o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade. Deste modo, as estruturas de longa duração formadas durante os séculos XVI e XVII continuam desempenhando um papel importante no presente [...] Como resultado, o mundo de começos do século XXI necessita uma *decolonialidade que complemente a descolonização* levada a cabo nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político (2007, p.14 e 17, grifos dos autores e tradução nossa).

É na educação escolarizada, onde a colonialidade ainda conduz as relações, que observamos as Artes entrando ou prestes a entrar em uma lógica de produção que exclui seus próprios métodos, ao invés de estar a serviço da construção de diferentes modos de convívio social. Justo aquilo que as Artes podem ter de mais potente fica excluído do ambiente escolar, muitas vezes por falta de tempo, de espaço e de vontade política dos agentes que pensam e constituem a escola – e que atuam nos âmbitos da comunidade, da cidade, do estado e do país – de assumir os riscos de uma educação que se constrói pela experiência, que se lança por caminhos “outros” de produção, articulação, valorização e compartilhamento de conhecimentos não universalizáveis, mas situados e, por isso, encarnados e potentes. Com isso, o que temos vivido, não somente no âmbito das artes, são processos de precarização de vivências em favor de um saber pouco crítico, que se reduz a reproduzir modelos. Modelos esses que retiram também das matérias tradicionalmente mais valorizadas, como a matemática e as ciências da natureza, sua capacidade de renovação crítica, com o risco de distanciarem-se da realidade dos alunos.

E como educar *com* as realidades dos educandos e educadores, articulando-as a diferentes realidades? Para início de conversa, podemos conduzir esse processo levando em conta a diferença colonial de que fala Walsh e nos empenhando em colocar em prática a “interculturalidade crítica”, em contraposição ao multiculturalismo ou ao que Walsh chama de “interculturalidade funcional”, para que possamos encontrar algumas respostas:

⁸ Os estudos decoloniais constituem-se de propostas do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. O grupo foi constituído no final dos anos de 1990. De acordo com Luciana Ballestrin, esse grupo “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (2013, p. 91).



O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (2009, p. 21-22).

De uma maneira ampla, Walsh propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que:

[...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (2009, p. 25).

Em se tratando de interculturalidade crítica na América Latina, Walsh cita o exemplo da nova Constituição equatoriana, aprovada em referendun público em 28 de setembro de 2008, que considera “os saberes ancestrais como conhecimentos, ciências e tecnologias, cujo ensino é válido e importante para o conjunto da população, desde a escola até a universidade [...]” (2009, p. 25), resultado de lutas do movimento indígena do Equador.

Walsh nos faz ver que a interculturalidade crítica se faz via uma construção “desde baixo”, o que nos parece muito pertinente para se pensar/fazer mudanças na educação, sobretudo em se tratando da educação formal pública. Por meio de uma articulação que podemos chamar também de “desde baixo” – que parta da mobilização dos agentes de uma determinada comunidade que passam a questionar que educação querem – acreditamos ser possível promover mudanças que podem ter a criação artística como provocadora da invenção/problematização coletiva e comunitária dos projetos pedagógicos das escolas e, nesse processo continuado, os envolvidos irem se constituindo enquanto agentes políticos em arte e em educação.



Considerações finais

Houve muitos avanços na discussão sobre as artes nas escolas e o crescimento na quantidade de cursos superiores na área artística, especialmente de licenciaturas, reflete isso. Juridicamente temos leis que garantem a presença do profissional com formação específica nas escolas, e diretrizes muito bem elaboradas sobre como deve ser a postura desse profissional em exercício de sua função.

Entretanto, a colonialidade nas relações que tecem as escolas e sua realidade estrutural, cultural e econômica vão de encontro às normatizações e as esfacelam. O ambiente que deveria acolher a educação em artes se mostra, muitas vezes, ao contrário, um ceifador de possibilidades, onde as compreensões e fazeres artísticos devem-se moldar ao sistema de produção taylorista de causa e efeito que bem conhecemos: ao professor é computado o dever de fixar no aluno o máximo de informações possíveis, enquanto este deve acoplar tais informações junto à tantas outras transmitidas por outros professores, acumulando-as de forma a dispô-las quando no período de exames. Não há tempo para se experimentar. Nesse ritmo, não há tempo também para o tempo que é próprio das artes, que não é o tempo do relógio e não cabe em 50 minutos semanais.

Por isso, propomos inventar/problematizar a escola que queremos “desde baixo”, em diálogos, agenciamentos e criações interculturais críticos, onde cada vez mais vozes e modos de vida sejam levadas seriamente em conta. Nesse processo, as artes, com seus modos peculiares de constituir mundos, podem se configurar como estratégia de agregação, de invenção/problematização e de composição de realidades “outras”.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180> > Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.



CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DALTRO, Emyle P. B. **Corporrelacionalidades e coletivo na composição e aprendizagem inventivas em dança**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Arte). Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola – volume 2**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. In: **MOTRIZ** - Volume 3, Número 1, Junho/1997.

SCOTT, Joan W. Experiência. Tradução de Ana Cecília Adoli Lima. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S; RAMOS, Tânia R. O. **Falas de Gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Emyle Daltro

Doutora em Artes pela UnB, Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT; possui formação e atuação artística na área de Dança e é docente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordena o Projeto de Extensão Articulações entre dança no Ensino Superior e na Educação Básica (UFC). (<http://lattes.cnpq.br/7879803486891510>)

João Paulo Barros

Bolsista FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2013/2014 da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bailarino e pesquisador, formado pelo Curso Técnico em Dança do Ceará. Licenciando em Dança ICA|UFC. (<http://lattes.cnpq.br/6070533697061494>)