



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Escola de Teatro da UFBA
Licenciatura em Teatro

Rudá Haron Ferreira de Souza

**Vivo enquanto mato: educação decolonial com os pés descalços e a memória
nas mãos**

UFBA, Salvador, Bahia
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Escola de Teatro da UFBA
Licenciatura em Teatro

Rudá Haron Ferreira de Souza

Vivo enquanto mato: educação decolonial com os pés descalços e a memória nas mãos

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Teatro. Orientação de Prof. Dr. Paulo Henrique Alcântara.

UFBA, Salvador, Bahia
2025




Serviço Público Federal
 Universidade Federal da Bahia
 Escola de Teatro
 Departamento de Técnicas do Espetáculo
 Licenciatura em Teatro




**ATA DE EXAME DE APRESENTAÇÃO
 TEAA42 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
 CURSO**

Aos vinte e um dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, às quatorze horas, reuniu-se, através de videoconferência, a banca examinadora da apresentação da disciplina **TEAA42 - Trabalho de Conclusão de Curso**, da Licenciatura em Teatro, de Rudá Haron Ferreira de Souza, matrícula nº 221118389, composta pelo Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara (orientador, ETUFBA), a doutoranda Any Luz Correa Orozco (PPGAC-UFBA) e o doutorando Luís Gustavo Grangeiro (PPGAC-UFBA). A banca examinou o trabalho intitulado *Vivo enquanto mato: Educação decolonial com os pés descalços e a memória nas mãos*, e considerou o discente aprovado, com a média **8,5**.

Documento assinado digitalmente
 PAULO HENRIQUE CORREIA ALCANTARA
 Data: 01/08/2025 07:59:55-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara (Orientador-ETUFBA).

Ma. Any Luz Correa Orozco (PPGAC-UFBA)

Documento assinado digitalmente
 LUIZ GUSTAVO GRANGEIRO
 Data: 01/08/2025 11:14:44-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Me. Luís Gustavo Grangeiro (PPGAC-UFBA)

Cultura vem de colo.
- Oswald Barroso

Resumo

O trabalho reflete sobre a cultura popular na construção de uma educação decolonial. A pesquisa possui caráter itinerante, partindo de memórias da infância no interior do Ceará. A cultura popular é abordada segundo Antônio Arantes, e sua inserção escolar é analisada por meio do PIBID. A educação decolonial é discutida como resistência com base em Luiz Rufino. No ensino informal, destaca-se a materialidade, conforme Célida Salume e cultura articulada à memória e ao afeto.

Palavras-chave: Cultura popular. Educação decolonial. Memória. Ensino informal. Materialidade.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I – Aula de teatro na Escola Hildete (P.37).

FIGURA II - Aula de Boxe com Leo (P.49).

FIGURA III - Imersão Sensorial com Gio e Leo (P.54).

FIGURA II - Roda De Conversa Entre Os Participantes (P.58).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1. Tornando-se um educador decolonial

1.1 Colonialidade, educação e cultura.

CAPÍTULO 2. Cultura popular e tradição no contexto escolar.

2.1 PIBID e minha falta.

CAPÍTULO 3. Estágio III: Cotidiano Particular

3.1 Metodologia: Materialidades

3.1 Elementos da Cultura Popular

CONSIDERAÇÕES FINAIS

INTRODUÇÃO

Esta monografia tem o objetivo de questionar paradigmas de modelos educacionais que, muitas vezes, se mostram impositivo e autoritário, em diálogo com meu processo de formação como educadore decolonial.

A cultura popular de minha cidade natal (Meruoca, Ceará) moldou minha identidade e prática educativa. Meruoca se consolidou na área de estudo de manifestações culturais como um lugar de tradição cultural, em especial devido às festas e folguedos locais.

Essas celebrações foram acontecimentos que me permearam e me formaram enquanto pessoa, indicando que a vivência comunitária com o folclore foi formativa para o autor. O reisado, em particular, é concebido por Oswald Barroso como um “teatro processional, ambulante” sem começo ou fim, simbolizando o aprendizado contínuo que percorre gerações. Em suma, afirmo na monografia “imprime um pouco da minha identidade, [...] narrar experiências vividas por mim”, evidenciando que o resgate da cultura popular local é o eixo temático da obra.

Narro minha formação inicial percebendo que no ensino formal só o erudito era valorizado como cultura. Por muitos anos acreditei que, como interiorano, não tinha uma bagagem artística relevante, sentindo-me desprovido de cultura e vazio. Essa visão começou a mudar a partir de experiências práticas no curso de Licenciatura em Teatro da UFBA. Em Laboratório de Práticas Pedagógicas I, ministrado pela professora Alexandra Dumas, foi proposto um exercício decolonial inovador: cada aluno contou um relato pessoal usando as mãos. Alexandra iniciou narrando uma crença sobre um lago que define a “branquitude” e a “negritude” pelas mãos que entravam na água. Ao revelar suas palmas brancas em contraste com seu rosto negro, ela abriu espaço para que todos expressassem suas histórias íntimas através dos detalhes de suas mãos. Esse exercício deixou claro que identidade e ancestralidade podiam ser abordadas de forma sensível e pessoal em sala de aula.

Esta monografia foi construída como tentativa de responder a uma inquietação que me atravessa desde o início da minha formação docente: é possível ensinar sem

apagar? Como construir um processo de ensino-aprendizagem que respeite a história de cada sujeito, que reconheça na cultura popular não apenas uma expressão artística, mas um saber legítimo, vivo, incorporado ao corpo e à vida? Essas perguntas me guiaram pelos três capítulos que estruturam este trabalho, e que agora revisito com o cuidado de quem caminha de volta observando as marcas que deixou no chão.

Encontro em Luiz Rufino (2017) o conceito de “encruzilhada” como intersecção de saberes: uma educação que mistura pedagogia eurocêntrica com abordagens decoloniais. Segundo Rufino, a colonialidade tenta uniformizar a cultura, o que conflita com a ideia de que cada diferença nos torna únicos. Resumo a postura decolonial assim: “a decolonialidade para mim é o respeito ao existente, [...] a valorização da diferença”. Percebo que a lógica colonial anterior (“tudo gira em torno da dinâmica colonial”) o fazia “andar em círculos” ao tentar se encaixar no padrão erudito. Desse modo, entender a colonialidade como lógica artificial e não natural ajudou-o a abraçar sua cultura e identidade próprias.

No capítulo seguinte, relaciono minha história pessoal com as práticas escolares. Relato que nas escolas por onde passou a cultura popular do interior era tratada como mera festividade, reforçando a ideia equivocada de que “somente o erudito era considerado cultura”. Nos primeiros semestres de Teatro, não me via como artista, até cursar Teatro em Comunidade. Essa disciplina me motivou a pesquisar os reisados, caretas e bois do sertão nordestino, reconhecendo que essas manifestações formavam a identidade artística da comunidade. Foi nesse momento que “a mitologia de que as manifestações populares eram inferiores foi sendo desconstruída”, surgindo a valorização dos saberes locais. A partir daí, ele propôs metodologias que usam elementos da cultura popular para preservar memória e afeto na aprendizagem.

Durante o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), pus em prática minhas convicções. Inicialmente, reproduziu um ensino autoritário comum: tentou ensinar via única, tratando todos como iguais e apagando individualidades. Reconhecendo isso como erro, comecei a planejar aulas mais dialogadas e culturalmente relevantes. Em uma dessas atividades, introduzi a ciranda – dança de roda típica – para quebrar a rotina das fileiras e humanizar o ambiente. A descrição destaca que a ciranda tirou crianças da norma anônima de se sentar em cadeiras enfileiradas, onde cada aluno só vê a nuca um do outro; ao girarem juntas,

passamos a configurar os rostos dessas crianças. Em outras palavras, o jogo coletivo permitiu que todos vissem e ouvissem uns aos outros, materializando a noção de que cada estudante é um ser inteiro, com memória, história, cultura e vivência, não somente a parte aluna.

Em resumo, a metodologia apresentada por mim articula cultura popular, memória e afetividade para construir uma educação decolonial. A metodologia utiliza jogos, danças e narrativas de vida para dar voz aos alunos e resgatar tradições marginalizadas pelo currículo tradicional. Como mesmo concluí citando provérbios maternos, “a gente sai do mato, mas o mato não sai da gente” – ou seja, decidi levar o “mato” (minhas raízes) para as crianças na sala de aula. Esse gesto sintetiza o propósito da monografia: ensinar a partir de quem eu sou e das minhas raízes, promovendo uma educação respeitosa às diferenças culturais.

CAPÍTULO 1: TORNANDO-SE UM EDUCADOR DECOLONIAL

A minha história com a cultura popular começa em um lugar bem distante daqui. Uma serra, cercada de carnaúbas e palmeiras, uma antiga aldeia indígena, com um rio que atravessa a cidade, Rio Ytacaranha. A serra à 240 quilômetros de distância de Fortaleza, capital, se chama Meruoca, que em sua etimologia tupi “Meru” significa mosca e “Oca” significa casa, podendo ser traduzida como ‘casa das moscas’, situada no interior do Ceará, com seus 14 mil habitantes, é onde tudo se inicia.

Uma cidade que registra o tempo e a tradição homenageando seus antepassados com a visibilização da antiga comunidade indígena que originou a cidade, os Rerius, que faziam parte da etnia Tapuia, que segundo o genealogista DIOGO(2016) “incluem em si dez tribos: os Trairus”.

Com uma forte associação e tradição indígena, Meruoca se consolidou na área de estudo de manifestações culturais como um lugar de tradição cultural semelhante a sua origem populacional, a exemplo do que aponta Oswald Barroso ¹em *Ceará: Uma Cultura Mestiça*(2019)

Entre os folguedos encontram-se vários tipos de reisados, como o Reisado de Bailes (serra do Araripe), o Reisado de Caboclos (na serra da Meruoca), o Reisado de Caretas (na serra de Baturité), etc. E, ainda, a dança do coco de roda (na serra do Araripe), os dramas (na serra de Baturité), a dança de São Gonçalo, etc (BARROSO,2019,p.16)

Como Barroso categoriza, Meruoca tem um reisado específico e de acordo com a tradição indígena restante, que ele nomeia de reisado de Caboclos por ter a participação relativa de indígenas na sua produção, “Reis de Caboclo (denominação dada por mim, com base no fato de que o corpo de brincantes² é formado por índios, chamados de caboclos pelo povo)” que mais adiante em seu livro *Reis de Congo*(1996) detalha;

A um quarto tipo de Reisado demos a denominação de Reis de Caboclo, por ter seu corpo de brincantes formado de índios (ou caboclos, como são chamados). Seus componentes aparecem com arcos e flechas e dançam à

¹ Pesquisador, professor, comunicador, escritor, poeta, cordelista, folclorista, diretor e dramaturgo, Raimundo Oswald Cavalcante Barroso.

² Brincante: aquele que não representa, mas vive. Corpo em canto, em dança, em riso e encantamento. Brincante é aquele que faz do rito festa, e da festa, reexistência.

semelhança dos Caboclinhos. Seu tipo mais puro é encontrado na Serra da Meruoca (município de Sobral) (BARROSO, 1996, página não numerada)

Meruoca, durante o período de dezembro a janeiro, recebe grandes manifestações culturais na cidade, os grupos de reisados, os bois³ e a procissão de caretas⁴. Todas essas manifestações foram acontecimentos que me permearam e me formaram enquanto pessoa.

O Reisado, como o próprio Oswald define, é “um teatro processional, ambulante”, no livro de 2013, *Teatro como Encantamento: Bois e Reisados de Caretas*. Ele vê o reisado como um grande percurso que na filosofia dos brincantes seria um grande trajeto sem fim, que durante as paradas eles brincam, apresentam uma narrativa sem começo ou fim. O que Barroso fala que pode ser chamada de “Terra sem Males”, “uma viagem que vem do começo do mundo, como dizem os brincantes, e que como o mundo, não se sabe se em alguma época se acabe.

A filosofia dos brincantes parte de um lugar de resignificação, apropriação e automeação. A capacidade de determinar quem é brincante foi tirada do *outro* (acadêmico, erudito) e dada ao *eu* (sujeito) que se autodenomina enquanto brincante ou artista da cultura popular.

Em meados de 1960, apesar de ser abafada pela ditadura, a cultura popular tornou-se expressão política, de lutas das massas ao deixar a elite cultural e ganhar uma dimensão centralizada nas contradições da luta de classes. O termo brincante, aparenta ser similar a cultura popular por dividir essa dimensão de resistência.

Vejo o brincar como uma ação política, as manifestações populares não só orbitam em logicas diferentes como divergente do sistema hegemônico. Creio que essa divergência seja necessária para evidenciar as distinções de cada cultura, de modo que essa diversidade seja valorizada e acolhida, assim como minha cidade natal visibilizou essas manifestações para mim.

³ No reisado, o Boi é o personagem central que simboliza a força da vida e da renovação. Em Meruoca ele é celebrado como um ser encantado.

⁴ A procissão de Caretas de Meruoca é uma manifestação popular que homens mascarados, vestindo roupas coloridas, percorrem as ruas com danças, sons e brincadeiras. Surge como parte da celebrações de Reis, busca proteger a comunidade afastando o mal, agradecer pela colheita e renovar os laços de fé.

Meruoca é minha cidade natal, na qual morei até os meus 11 anos. Pode se dizer então que Meruoca foi o cenário de toda a minha infância. É lá que constitui minha identidade, o que me faz acreditar que toda obra imprime a alma de seu criador.

Essa monografia imprime um pouco da minha identidade, por falar dos meus interesses, do que me atravessa e por narrar experiências vividas por mim. A partir disso trago a minha primeira experiência com as manifestações culturais. O reisado sempre passava na rua da minha tia Zena, sendo a calçada o local em que se reunia toda a família. Tio Zeca, Tia Zena, Tia Toinha e Tio Valmir tornavam-se plateia para a apresentação de reisado que quando acontecia era sempre acontecia na frente da casa de tia.

O reisado de Meruoca é principalmente feito nas ruas, poucos são os que são apresentados em praça pública. O reisado tem esse caráter perambulante, uma manifestação acessível, é o teatro que admiro, esse que vai de rua em rua, de casa em casa e chega no olho do povo. O reisado inicia costumeiramente com a chegada do boi que simboliza esse ser sagrado, que é morto, esquartejado e ainda sim é ressuscitado, em seguida chega os caretas⁵ e caboclos, sendo os caretas a representação dos personagens centrais, como a Dona Ana, a grávida, e Matheus, o marido da grávida, já os caboclos são os indígenas que fazem o ritual para a ressurreição do boi. Em Meruoca diferente de outros lugares a maioria dos personagens são mascarados, o que torna mais imersiva apresentação em uma cidade pequena, o personagem é distinto do brincante que em cidade pequena todo mundo o conhece.

A história que narra um desejo de uma personagem grávida pela língua do boi do patrão de seu marido, foi a primeira “encenação” com a qual tive contato durante longos anos. Foi a primeira história, a primeira máscara, o primeiro figurino que eu havia visto, mesmo sem nem saber o significado disso tudo ainda.

O reisado é isso, é o começo sem fim. O reisado nesse sentido simboliza o aprendizado, o meu e o de toda uma comunidade, que aprende enquanto vê. Esse começo, é o início de uma jornada de ensinamentos, é o primeiro exemplo de

⁵ Os caretas são figuras mascaradas que participam de folguedos como o reisado. Integram o reisado de Meruoca com a função de animar e desorganizar, atuam de forma cômica e assustadora criando um jogo entre riso e o medo que dá ritmo à brincadeira.

manifestação cultural, de jogo, de teatro, de cultura. Sem fim, pois ali nasce um ciclo de pesquisa, de conhecimento que não se limita a manifestação cultural ou ao tempo. O reisado também simboliza a germinação da minha pesquisa, germinação no sentido de enraizar, de brotar, a partir desses momentos, dessas memórias, o meu corpo entra em movimento. No final das contas é isso que me permeia, as manifestações culturais têm esse poder de afetar, de servir de estímulo, é aquilo fala com a minha língua, com meu sotaque, para mim é isso que aproxima as manifestações do povo, é essa comunicação fácil.

Essa cultura é popular pelo fato da possibilidade de se enxergar e enxergar o outro, para mim as manifestações apontam quem aquele povo é, como se atenuasse nuances não vistos, mostra o outro lado da face de uma comunidade, tanto nas questões sociais quanto identitárias.

Então, ter sido criado no interior me proporcionou muitos saberes, cresci com uma janela para a rua, via o povo passar, observava os detalhes que cada um passava. Talvez movido pela percepção de um futuro ator que germinava em mim, morava em uma rua em que me colocava como espectador que via os meninos brincarem e reconhecia ali traços de jogo, de cena, de atuação.

Meruoca sempre foi um ponto de vínculo, era parte do trajeto da minha casa para a casa da tia, para o trabalho da mãe, era escutar o som do motor da moto do pai, era ouvir o sino badalar a cada hora.

A cidade me apresentou as brincadeiras, amigos e principalmente me educou culturalmente, mas isso eu olhei com desprezo por muito tempo. Meruoca por nunca ter tido um cinema ou teatro eu nunca tive afinidade essas produções artísticas, e eram essas produções que eram validadas como “cultura” e “cultas”, enquanto o que eu cresci vendo não era colocado nesse mesmo lugar de valorização, então cresci desvalorizando as produções do meu próprio lugar, da minha tradição.

Essa incapacidade de enxergar beleza e valor de meu próprio lugar, a meu ver, deriva do colonialismo que importa produtos, sonho e ideais enquanto destaca essa cultura importada, invalida a nossa. Esse capitalismo que até culturalmente se estabelece, domina e danifica qualquer autoestima sobre si e sobre a nossa forma de ser. Vejo esse apagamento identitário como estratégia de venda de um novo *lifestyle*, de uma nova cultura, que nos faz parecer sem identidade para que eu adquira uma

nova, assim como o produto que chega na vitrine e para ser vendido precisa evidenciar o quão os outros produtos estão ultrapassados, o capitalismo junto ao colonialismo me faz sentir vazio, oco, sem tradição, sem cultura na tentativa, quase que consumista, de aderir aos ideais, produtos e desejos dessa nova cultura.

Dessa forma os saberes culturais são apagados por uma supremacia inexistente, que historicamente é dominado por esse colonialismo. Percebo a colonialidade percussora de uma mitologia de que nossos saberes tradicionais, ancestrais e populares são ultrapassados, e enquanto nossa cultura “atrofia”, o colonialismo permanece de pé.

Na realidade, eu nem sabia o que era cultura e as milhares de possibilidades de interpretação que o termo cultura poderia ter. O que eu sabia era que eu não era “culto”, talvez ninguém de Meruoca seria perante o meu olhar arrogante.

Tudo que foi me apresentado como cultura ou tradição eram coisas que, segundo meu olhar, não me pertenciam ou que eu não cabia nelas. Cultura era branca, limpa, organizada, harmoniosa, não parecia nada com o que eu via na rua, parecia mais coisa de TV, sessão da tarde, filme estrangeiro, mas nada meu, nada que me representasse, que mostrasse algo comum do meu dia a dia, que me pertencesse.

Enquanto a cultura que me pertencia era composta por: se benzer ao passar em frente a igreja, ir à rezadeira quando estava doente, levar os filhos para o moço da oficina ler a mão para saber a futura profissão do filho, pegar topique para descer pra Sobral, não ficar acordado depois da última badalada do sino, pedir a benção dos mais velhos, cultura era tudo o que eu via, sentia e presenciava.

Mas, de alguma forma isso não foi me passado como cultura, não chegou até a mim que eu já tinha isso, passei anos e anos buscando construir algo que já havia em mim.

Trago Antônio Augusto Arantes⁶ e seu livro *O que é cultura popular?* de 1981, pois revolucionou minha visão sobre o que é cultura. Arantes traz um conceito de C.

⁶ Professor Emérito da UNICAMP, Departamento de Antropologia, IFCH. Formado pela Universidade de São Paulo (Bacharel Ciências Sociais, 1965; Mestre em Antropologia, 1970) e Universidade de Cambridge (PhD, 1978). Foi um dos fundadores do Departamento de Antropologia da UNICAMP, ao qual está vinculado desde 1968 - e se aposentou em 1997

Levi-Strauss, cultura como “significação”. Arantes fala sobre os modos e as maneiras como as pessoas agem e se comportam como característica da cultura de certos grupos sociais, ou seja, isso seria cultura, códigos e símbolos ligados às ações humanas em diferentes âmbitos, sejam sexuais, econômicos, artísticos, religiosos etc.

Em se tratando de vida social, a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações sociais, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura”(ARANTES,1981, p.34)

Então com 12 anos eu me mudei, fui para Fortaleza e lá foi o primeiro contato com uma outra ideia de cultura, lá tinha orquestras, filmes, teatro, ballet, tinha até ópera. Amadureci acreditando que aquilo era o conceito de cultura, e que se fosse fora daquilo, estaria vazio culturalmente. Na escola estudávamos Picasso e Van Gogh e líamos a *Epopéia*, o conceito de erudito então chegou como elogio no meu vocabulário, e significava exclusivo, coisa de gente rica. Mal sabia eu que não era exclusivo, e sim excludente. Mesmo achando tudo uma graça, nada me contemplava, era muito mais legal retornar a Meruoca, ver todas as manifestações do que analisar a cultura de outra gente.

Para Arantes, então, a forma que interpretamos o mundo e as normas determinadas na sociedade configuram a cultura. A cultura para ele também funciona como uma espécie de instrumento de classificação, tudo que foge da cultura dominante, elitizada é interpretada como exótica, selvagem.

Por exemplo, as formas de ornamentação do corpo próprias de outras culturas perdem,entre nós, a sua inteligibilidade original, ou seja, sua capacidade de explicitar simbolicamente as diferenças e desigualdades sociais existentes nos grupos em que ocorrem. Ao mesmo tempo, elas podem ganhar novos significados, seja marcando a distinção entre nós (civilizados) eles (exóticos, selvagens),seja assimiladas nos nossos próprios sistemas de categorias sociais diferenciadas (ARANTES,1981, p.32)

No livro, Arantes não utiliza o termo erudito, o que eu acredito ser uma decisão acertada, pois, erudito, deriva do latim “erudītus, aquele 'que obteve instrução, conhecedor, sábio”⁷. Um outro termo que substitui o erudito é o “culto”, que é um termo constantemente utilizado na obra dele. Arantes vê o culto a partir do significado que ele carrega para as pessoas que o caracterizam, pessoas situadas no poder. Culto

⁷ Informação retirada do dicionário Oxford Languages

para os representantes do poder está intrinsecamente ligado a cultura dessas pessoas elitizadas, ou seja, manifestações artísticas, hábitos e modos muito distantes do que se vê no dia a dia, na vida do povo.

Nas sociedades estratificadas em classes, essas esferas da “cultura” são na verdade, atividades especializadas que têm como objetivo a produção de um conhecimento e de um gosto que partindo das universidades e das academias, são difundidos entre as diversas camadas sociais como os mais belos, os mais corretos, os mais adequados, os mais plausíveis, etc.(ARANTES,1981,p.9)

Com a minha entrada na UFBA, as coisas foram mudando. O ensino superior me mostrou algo totalmente diferente do que eu havia julgado. A cultura dita como erudita não era a única, então o que eu havia trazido de Meruoca e de Fortaleza pra Bahia foi acolhido e recepcionado como cultura.

Segundo Arantes (1981), a cultura popular tem dois elementos que seguem, sempre presentes, independentes das modificações que ocorrem com o tempo: o pertencimento e a resistência, pois estão ligados a aspectos artísticos, culturais e sociais que acontecem e se desenvolvem em grupos sociais marginalizados e não dominantes.

A cultura popular é cultura vivida, experimentada e reproduzida por um povo, ela tem uma forte conexão com as crenças, tradições e manifestações artísticas, mudando de acordo com o tempo e o contexto. São principalmente passadas de geração em geração, por estarem ligadas ao dia a dia de um povo, à memória coletiva da comunidade e à identidade das pessoas.

O curso de Licenciatura proporcionou reflexões que me levaram a considerar a abordagem de um ensino decolonial, que ultrapassa o lugar de um ensino excludente e erudito. A minha motivação estava associada à quebra de ciclos que aconteceram comigo dentro do contexto escolar como aluno. Era importante para mim redefinir o conceito de cultura e adicionar a cultura popular como um ponto de transgressão ao sistema, que supervaloriza o erudito. A partir dessas reflexões, me senti motivado a pesquisar a relação entre cultura popular e a reafirmação de identidade, associada também às tradições populares.

A preocupação que mantive durante o processo de construção e pesquisa de uma forma de ensino decolonial, partiu do desejo de manter vivas as raízes culturais diante do sistema hegemônico que dita o que considera erudito como cultura superior.

Diante dessa preocupação, construí sob a supervisão de Marcos Villa Gois, meu professor na disciplina de Teatro e Comunidade, uma pesquisa acerca das manifestações culturais presentes em Meruoca como forma de um acervo pessoal e acadêmico, algo que reunisse e catalogasse músicas, trechos narrados, e outros elementos presentes nas manifestações culturais meruoquenses. Além dos registros escritos, foi feito registros audiovisuais, os quais ajudei a construir produtos como; curtas-metragens e documentários, tais como “Raízes das Lavadeiras de São Gonçalo” ⁸(2024), “Romana uma história de Fé” ⁹(2024) e “Sombras da Noite” ¹⁰(2024).

Ao produzir conteúdos audiovisuais diretamente com a comunidade meruoquense, e sobre a cultura de Meruoca percebo a importância de um olhar de valorização voltado a cultura e acredito que assim como eu muitas pessoas podem aprender enquanto observam, se direcionarmos esse foco para esse olhar de apreciação à cultura construímos um lugar de resistência ao apagamento de identidades e a dominação entre culturas. Remanejar esse foco, acredito que seja uma forma de educação, apontar, iluminar esse lugar que tantas vezes cai em esquecimento, mostrar e falar de cultura, em minha opinião, é olhar para si, olhar para o outro e construir essa perspectiva de corpo coletivo, de uma comunidade, que é o que eu acredito que deva ser a educação, uma educação decolonial.

Adiante utilizei desses elementos registrados no planejamento e execução de aulas, como poderá ser visto nos capítulos subsequentes.

Trago o termo “tornar-se”, de minha autoria, pensado diante do regime educacional que vivi e vivo. Vejo a necessidade de “tornar-se” educador/a/e decolonial, ao invés de apenas inserir práticas indígenas, africanas ou afro-brasileiras,

⁸ O documentário mostra a tradição das Lavadeiras de São Gonçalo, Distrito de Meruoca. Essas lavadeiras levam suas roupas e tecidos para as pedras e quanto lavam, cantam.

⁹ O documentário narra a perspectiva dos devotos de Romana uma figura religiosa para a comunidade meruoquense.

¹⁰ Sombras da Noite curta-metragem narra sobre o imaginário meruoquense, tratando de lendas e mitos de Meruoca, em que se confunde relatos reais com a ficção.

para que haja uma real consolidação das formas de resistência à colonização cultural e à homogeneização imposta pelo colonialismo.

Arantes reflete sobre o pensar e o fazer. Ele vê o culto/erudito como “o pensar” e o popular como “o fazer.” Ele traz questionamentos sobre as funções profissionais dentro da sociedade. Por exemplo, ele aborda a comparação entre o arquiteto e o mestre de obras. Eles cumprem a mesma função dentro da produção de uma obra. Arantes continua investigando sobre a disparidade entre a valorização cultural e financeira, entendendo que todo mundo que teve acesso a educação e ao “cultismo” cresce na hierarquia da valorização. Essa dissociação entre “fazer” e “saber”, embora a rigor falsa, é básica para a manutenção das classes sociais, pois ela justifica que uns tenham poder sobre o labor de outros. (1981,p14.)

Nesse sentido, podemos relacionar essa desvalorização, inclusive, com a ausência de prestígio de mestres populares, mestres estes que em sua maioria não são acadêmicos, porém que são objeto de estudo e fonte de informações preciosíssimas. Atualmente, falamos sobre novas forma de saber, esse saber popular, ancestral, mas que para mim e muitos outros artistas interioranos esse saber é básico.

Cresci ouvindo histórias, receitas, instruções que sempre considerei como certas, também como forma da qual eu também obtive educação, acho que por isso acredito em uma educação assim nesse lugar meio cotidiano, dialogal, em que não haja uma hierarquia de saberes, mas que haja troca, uma conversa que tanto dá quanto recebe.

Percebo a exotização desses saberes segundo Arantes (1981) como tentativa de descredibilizar os ensinamentos populares, que hoje, felizmente, vem sendo incluídos nos ambientes acadêmicos. Tanto reconhecer essas novas formas de saber quanto integralizar elas nos sistemas educacionais são um passo importante para reconstituir autoestima desses detentores do saber e reparar a violência da lógica hegemônica que acaba deixando cicatrizes nesses grupos.

Acabo por perceber que a integralização tardia e a falta de valorização que essas formas de pensar, entender e interpretar o mundo e a vida, sofreram durante todo esse período é responsabilidade da racionalidade eurocêntrica que termina por nos distrair e nos conduzir por um caminho contrário ao de valorizar os nossos próprios saberes.

Outro autor que redefiniu a minha pesquisa, a partir de minhas leituras sobre ele é Aníbal Quijano. No livro, ele vai refletir sobre uma estrutura de racionalidade eurocêntrica e o colonialismo.

Trago Quijano para agregar ao pensamento de Arantes acerca da presença da cultura e da identidade das populações minoritárias. Quijano fala que a constituição dessas identidades e da reafirmação delas só ocorre por conta do poder que as oprime, ou seja, não se deveria rotular os seres humanos, situados em uma sociedade em que todos fossem tratados de forma equalizada. Isso fica explícito nesta passagem do seu capítulo, *Colonialidade do Poder e Classificação Social*.

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo. (QUIJANO, p.74, 2009)

Quijano então define a modernidade, segundo minha compreensão, como uma nova configuração de relações de dominação, a qual tem 3 eixos principais: o colonialismo, o capitalismo e o pensamento eurocêntrico. Isso está ligado diretamente ao que falei anteriormente sobre Arantes e a diferenciação entre saber e fazer. Existe uma primazia sobre o pensamento, como se o saber fosse mais importante ou tivesse mais valia que o fazer, a execução. Dessa maneira, o culto é visto como quem pensa, não o que faz. Mas o que isso tem a ver com a cultura popular?

Essas afirmações sobre a primazia do pensamento e a hierarquia da racionalidade eurocêntrica diverge com o que eu encontro na universidade. Lá me foi mostrado que não há mais valia sobre o fazer ou saber, não no sentido de equivalência, mas que há método, técnica tanto no que se faz quanto no que se sabe. Inclusive algo que me chamou atenção na universidade foram os docentes que integravam a aula não só como meros expositores de um conteúdo, mas praticavam os jogos junto a nós, discentes.

Esse momento de reunião, o qual o professor se junta a brincadeira me lembra o mestre que se compõe o corpo de brincantes, uma educação que se faz com o corpo, literalmente, presente.

Cultura Popular para mim é isso, corpo presente, esse corpo que perambula, que olha, que sente e entende, e interpreta a vivência como cultura. Cultura para mim é o que o ambiente me dá, o que eu sinto me dizer, o que eu entendo sem saber, essa cultura quase intuitiva, quase particular.

Já, a Cultura popular para Arantes é a cultura que o povo produz. O autor acredita que a cultura está conectada com a vida social e o contexto que os indivíduos estão inseridos e assim como a maioria das manifestações culturais brasileiras, a cultura popular é feita pelo povo, quando digo povo quero dizer a população majoritária desse país, ou seja, pessoas pobres e miscigenadas. Quero exemplificar a cultura popular que hoje temos como tradição: reisado, dança de reis, cavalo marinho, carnaval, entre outros, são manifestações culturais produzidas pelo povo, enquanto a elite tem outra cultura, que ironicamente chamamos de erudita, o ballet, a ópera, a orquestra etc. Devo salientar, que mesmo sendo definidas como manifestações populares ou eruditas, isso não impede a participação do povo na cultura erudita ou o inverso, inclusive isso não invalida a manifestação como popular ou erudita, por exemplo; o reisado é uma manifestação cristã enquanto a festa de Iemanjá é uma manifestação do candomblé, a participação de pessoas de outras religiões nas festividades não constitui nenhuma invalidez as respectivas religiões.

Então, a cultura popular não é vista como “cultura”, pelo simples motivo que no imaginário da elite, essas manifestações não têm técnica, ou seja, sem técnica, sem saber. Ela é mais desvalorizada por não ter a primazia do “saber”. Assim, como Arantes também fala em seu livro, “a partir dos lugares de onde se fala com autoridade na sociedade capitalista, o que é “popular” é necessariamente associado a “fazer” desprovido de “saber””. (p.14,1981)

Dessa forma, entendo a formação da pessoa educadora decolonial a partir da quebra da ideia do eurocêntrico como superior. Acredito que o decolonial se forma a partir do conhecimento da vivência e da cultura da comunidade em que se está inserida, ou seja se eu irei trabalhar com narrativas e dramaturgias, por exemplo, por que não trazer uma narrativa de uma figura ou personagem próximo do contexto daquela comunidade, ao invés de trazer personagem norte-americanos e europeus que vivem narrativas e realidades totalmente diferente da nossa? Estamos em um mundo em que comumente pensamos as teorias, as narrativas e a própria vida como aquilo que não nos pertencem ou são distantes de nós, são melhores, e isso é resquício do eurocentrismo e da ideia de racionalidade importada.

Quijano fala em seu capítulo sobre uma racionalidade que veio do exterior, que denominei de “racionalidade importada”. O autor discorre sobre a “invenção” da

racionalidade, que aconteceu no século XVII, nos grandes centros hegemônicos. O capitalismo inventa uma forma de controle social, tanto dos indivíduos quanto das propriedades dos recursos de produção.

Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. (QUIJANO,2009, p.74.)

Quijano, continuando, discorre principalmente sobre a implementação de concepções sociais, que seriam formas de interpretar o mundo, só que impostas por uma ideologia. Exemplo disso é o que o próprio autor traz em seu livro. Ele fala sobre um mito que foi passado durante o iluminismo, o eurocentrismo, o qual, inclusive, Quijano denomina de “mitología”. O eurocentrismo nos faz acreditar que a Europa era um centro de poder antes mesmo do capitalismo e que colonizou o restante do mundo por ser mais avançada, logo, a Europa teria interferido na autonomia do desenvolvimento das “colônias” por essas serem inferiores, e teriam que humanizar esses outros locais.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que (...)a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidireccional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.(QUIJANO,2009,p.75.)

Arantes, em seu livro, também fala sobre as implementações de concepções sociais que acontecem através de mecanismos que tentam uniformizar as condutas de agir e pensar. Um dos instrumentos que ele cita é a escola, que, segundo ele, “de modo indireto e implícito essas agências procuram aproximar o que é efetivamente dissemelhante, legitimando a supremacia de alguns modos particulares de "saber" sobre os demais.” (p.12, 1981)

Para mim fica claro que a supremacia que Arantes se refere é consequência do colonialismo que deixa vestígios nos sistemas educacionais e torna a educação

instrumento de violência, ao categorizar e estabelecer saberes hierárquicos compromete com o bem-estar de uma cultura tanto individualmente, em cada aluno, como coletivamente, ao estabelecer isso em classe.

Como estudante de licenciatura vejo a educação como combate ao pessimismo, como intervenção ao que muitos podem considerar “natural”. Por exemplo, nós educadores ao invés de determinarmos os alunos e seus futuros a partir de um recorte do que vemos e conhecemos, auxiliamos o aluno a seguir um trajeto contrário ao que o estigma e o preconceito tentam determinar.

Dessa forma, entendo o papel do educando não como transformador, pois acredito que esse papel de transformação é somente do estudante, mas, como aquele que reimagina, que possibilita, que diz sim. E nessa função de afirmar, e indicar novos caminhos, construímos uma autoestima, uma confiança, que reflete no futuro e conseqüentemente esse estudante se dá a possibilidade de mudança.

Sendo assim, o educador e as instituições de ensino desempenham um papel central nas internalizações de normas sociais e culturais. Arantes, em sua obra, também aborda sobre o pensamento colonialista da época em que escreveu o livro, 1981. Ele traz recortes de uma sociedade que pensa as culturas indígenas e negras como uma mancha na cultura europeia remanescente. Isso fica claro neste trecho: “Não obstante, o branco que se precavenha pois ‘quando um negro não suja na entrada, ele suja na saída’.”(p.12, 1981) Ele aborda o assunto de maneira irônica para retratar como a sociedade desvaloriza os saberes populares e culturais que partem das populações minoritárias, indígenas e negras, mas enquanto isso não conseguem “evitar que muitos objetos e práticas que qualificamos de “populares” pontilhem nosso cotidiano”(p.12,1981), ou seja, a cultura popular está enraizada na nossa realidade: o benzimento, a simpatia, o banho de folhas, chá de ervas, cuscuz, o carnaval etc. São formas pelas quais a cultura popular se manifesta, assim são chamadas de manifestações culturais. Nessa citação, Arantes explica que as escolas moldam as crianças e jovens para se comportarem de acordo com as expectativas sociais e, nesse sentido, a educação toma a função de encaixar os sujeitos na lógica e nos padrões da sociedade e, principalmente, em uma educação eurocêntrica.

É essa na verdade uma das funções mais importantes (embora não a única) das escolas, igrejas, dos museus e dos meios de comunicação de massa. Ainda que muitas vezes de modo indireto e implícito, essas agências procuram aproximar o que é

efetivamente dissemelhante legitimando a supremacia de alguns modos particulares de "saber" sobre os demais.(ARANTES,1981,p.12)

É interessante refletirmos sobre a concepção de racionalidade de acordo com o que já está inserido no nosso cotidiano. Ao negligenciarmos a cultura de nossos alunos e tentarmos moldá-los em uma cultura em que não se sentem pertencentes, o fazemos por estarmos imersos em uma ideia de educação europeia, que está tão presente e tão natural em nossas vidas que nem sequer questionamos.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas. (QUIJANO,2009,p.75)

Então, combater o eurocentrismo é encontrar uma maneira de ver como o aluno, com a sua história, sua vivência e experiência pode ser valorizado no que traz culturalmente. Talvez, essa seja a grande virada de chave: entender que esse aluno (por definição, equivocadamente entendido como ser "sem luz", já que, como abordamos, a partir do iluminismo, a ideia de luz, iluminação do pensamento, seria dada pela racionalidade) tem um conhecimento para trazer e agregar à educação.

Por isso a ideia de tornar-se um educador decolonial vem do propósito de questionar os paradigmas de modelos educacionais que, muitas vezes, se mostram impositivos e autoritários, como advertiu Quijano, transformando-a em um espaço de diálogo, como propõe Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970). Freire propõe um modelo de educação dialógico, o qual tanto o educador quanto o educando façam parte de um processo colaborativo de construção do conhecimento. Para Freire, a educação deve ser um meio no qual os oprimidos possam se conscientizar de sua situação e possam lutar pela transformação social.

A prática através da cultura popular e das tradições entram em diálogo com Freire ao tratarem de um conhecimento que não é isolado, imposto ou mesmo distante

da realidade dos indivíduos, mas um saber construído a partir do cotidiano e da vivência coletiva das pessoas.

1.1 Colonialidade, educação e cultura.

Essa pesquisa pretende incentivar a implementação de uma educação que não busque apenas contemplar a cultura erudita, mas que reserve um lugar para o desenvolvimento de uma cultura afro-brasileira, cuja preocupação é manter a singularidade deste país, dessa cultura.

A educação, nesse sentido, tem a função de resgatar a singularidade, a partir da retomada do lugar de pertencimento e de valorização da cultura relativa de cada um. Assim, se constrói um instrumento poderoso que combate o esquecimento das tradições, dos saberes populares. A educação pode ser valorizada dessa maneira pelo fato que ela toca e permeia a realidade dos alunos. Percebo a educação como uma possibilidade de trazer assuntos pessoais, vivências e narrativas individuais para dentro da sala de aula. Ao fazer isso, constituímos uma via de mão dupla sobre o que sabemos de cultura, ou seja, o professor tem a oportunidade de conhecer o passado, a tradição e a cultura presente na vida do aluno e o aluno tem a possibilidade de entender o que o professor também traz para sala de aula.

Lembro que em uma das primeiras disciplinas que tive no curso de Licenciatura, foi Laboratório de Práticas Pedagógicas I, a disciplina ministrada pela Professora Doutora Alexandra Dumas da Escola de Teatro da UFBA, foi uma experiência marcante com essa característica decolonial. Dumas propôs um tipo de apresentação inovadora, e poética, ela se apresentou a partir das mãos. Falando de si através das características e detalhes que essa mão tinha, a professora abriu a oportunidade para que cada um mostrasse suas mãos, também a si mesmo.

Pelo que lembro, Alexandra iniciou contando um mito, uma crença popular dita por algum familiar dela. A crença contava que existia um lago, cristalino, que banha o povo do mundo, lá, cada um se limpava e deixava todas as impurezas no rio, as pessoas sujas, entravam no rio e saíam brancas, assim surgiu a branquitude. Enquanto as pessoas atrasadas, pegaram o rio, antes cristalino agora sujo, e ao não

poderem se limparem por inteiras colocaram apenas a palma da mão e dos pés na água, assim surge a negritude, de acordo com a história provida de desleixo, atraso e sujeira. Alexandra conta essa crença pois foi assim que foi apresentada a ela a sua cor, a sua identidade, ela se apresenta mostrando as palmas da mão brancas em contraste com seu rosto negro, a professora introduz a temática do racismo e do mito colonial de forma lúdica, mas sem perder o peso e a responsabilidade que esses temas têm.

Ela continuou falando sobre suas mãos, e cada detalhe, calo, traço, linha como se fosse pedaço de si, uma parte que revela Alexandra e o seu íntimo. Esse exercício se prolongou, cada aluno se descrevendo a partir das mãos, refletindo sobre como um dedo mais grosso, mais fino e até torto pode falar sobre nossas personalidades, intimidades e pensamentos, cicatrizes eram momentos felizes, brincadeiras, descuidos, mas também traumas. Vejo esse exercício como um bom lugar para refletir sobre abordagens sensíveis que permeiam esse lugar de sensibilidade, que permitem a troca de saberes, de experiências, vivências e narrativas individuais. Eu enquanto estudante percebi Alexandra de uma maneira muito mais visceral, mais próxima, conheci Alexandra, mesmo que não por inteiro, mas a conheci, e me mostrei à ela, eu e outros estudantes.

Essa aula em particular para mim é o exemplo de simplicidade, perceba a delicadeza que Alexandra aborda as questões raciais, e que poderiam ser qualquer outra questão identitária. Ela assume uma postura decolonial, não ao falar de teóricos e palestrar sobre a decolonialidade, ela fala de si, de suas mãos, de crenças que fizeram parte da vida dela, crenças essas coloniais, que rompem com nossa autoestima, e Alexandra inverte esse papel, ela mostra como podemos construir essa autoestima em cima da colonialidade, a partir da denúncia, do diálogo, do desabafo.

Procurei achar na minha pesquisa, um teórico que apresentasse esse lugar de diálogo, onde é possível haver troca de saberes, de vivências, em meio a minha procura encontro Luiz Rufino¹¹.

Luiz Rufino, em sua tese *Exu e a pedagogia das Encruzilhadas* (2017) define a encruzilhada como ponto de intersecção. Ele aposta na educação como um espaço

¹¹ Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ). Pedagogo, Doutor em Educação (UERJ)

de troca de saberes, uma educação que não seja homogênea. Rufino vê a possibilidade do “cruzo”, que seria a mesclagem entre a pedagogia já existente, a eurocêntrica, com uma abordagem decolonial.

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, gramática poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo, a encruza emerge como a potência que nos possibilita a prática de estripulias. Nesse sentido, miremos a decolonialidade. (RUFINO,p.35,2017)

De acordo com Rufino (2017) define a colonialidade como um sistema em vigor, principalmente ligado a questões étnico-raciais, fundamentadas na tentativa de embranquecimento, tendo como consequência a uniformização de uma cultura com a qual lidamos hoje. Quando Rufino apresenta essa uniformização, reflito sobre a individualidade, para mim a identidade está diretamente ligada ao individualismo, embora clichê acredito que nossas diferenças nos tornam únicas, mas para além da questão de exclusividade, essas singularidades constroem uma diferenciação, o agrupamento de pessoas diferentes de outro grupo, torna-se comunidade. Gosto de ilustrar essa ideia, lembrando histórias da formação de Meruoca, a cidade foi ocupada por várias tribos fugitivas da colonização do território sobralense, Sobral também conhecida como princesa do norte, era a provável capital do estado na época, a territorialização portuguesa daquele espaço significou a fuga de tribos nativas para outros lugares, embora algumas não fossem amigas, os povos por estarem em uma mesma situação, se tornaram uma comunidade, que hoje é a cidade de Meruoca.

A decolonialidade não é contra a cultura europeia, a decolonialidade para mim é o respeito ao existente, ao que existiu, ou seja, a valorização da diferença. A tentativa de homogeneizar as culturas, significa desmembrar comunidades e tornar todos, membros do sistema colonial.

O colonialismo nos provocou o dismantelo e a necessidade de reconstrução; assim, somos seres vacilantes, desviados e que não pode se reajustar. O tom das invenções marcadas por esse acontecimento é o da ambivalência e dos inacabamentos. Nesse sentido, é necessário ressaltar que, por mais que a dinâmica colonial tenha provocado a produção de um terceiro tempo/espaço, ela ainda investe esforços para a totalização das possibilidades em torno de uma única lógica (RUFINO,2017, p.16.)

“Em torno de uma única lógica”, isso fez tanto sentido quando eu li isso pela primeira vez, no trecho acima citado por Rufino. Percebo hoje, que o momento que eu estava de desvalorizar minha cultura, e desperceber a tradição de meu lugar, surgiu desse grande carrossel, a ideia que tudo gira em torno da dinâmica colonial, me colocou para andar em círculos, pois por mais que houvesse esforço para adentrar no ideal erudito, não havia pertencimento, não condizia com minha identidade.

Sinto que o colonialismo é mesmo uma grande oposição a força da natureza, nos faz acreditar que não devemos ser o que somos, crer que foi culpa do meio. Me pergunto se isso é verídico totalmente, se eu deveria gostar de outras coisas, senão as minhas, de ver outros, senões os meus, e chego na conclusão de que o colonial é artifício, nos submete aquilo que não é natural, não é verdadeiramente nosso.

Então entendo quando Rufino fala sobre o colonialismo nos levar ao dismantelo, a reconstrução com os cacos de autoestima que nos restam por acharmos que somos incapazes, indignos e errantes. Nesse processo, gera-se insatisfação, eu me percebi buscando uma idealização inalcançável e isso só me trouxe insegurança.

Como Rufino continua falando sobre a diversidade de culturas e saberes entre as pessoas que vivem em decorrência de um pensamento que aposta na decolonialidade. Para o autor, a decolonialidade serviria então como uma política de valorização dessa diversidade. Assim, a pedagogia do cruzo seria o encontro com esses saberes e a inclusão destes nos pensamentos educacionais.

O colonialismo é violência em estado bruto, como nos alerta Fanon (1968). A colonização é uma engenharia de destroçar gente, a decolonialidade, não somente como conceito acadêmico, mas enquanto prática social e luta revolucionária, deve ser uma ação inventora de novos seres e de reencantamento do mundo. (RUFINO,2017,p.33)

Para mim revolucionário é reconhecer que não somos produtos desse colonialismo, ou que pelo menos não deveríamos ser. Ao entender que eu não precisava atender as expectativas que essa colonialidade me rega, era possível viver outros caminhos e realidades que não me derrubassem constantemente. Concordo com Rufino quando ele fala sobre a colonização ser uma engenharia feita para nos destroçar, ela estrutura uma mecânica capaz nos tornar engrenagem dela, nos ferimos enquanto acreditamos e reproduzimos esse pensamento. Mas, quando a

nossa identidade emerge sobre essa violência, somos capazes de reconhecer a nossa verdade.

Então, percebo o que seria “reencantamento do mundo” como pertencimento, pertencer a si mesmo, tomar rédeas de nossas perspectivas e fugir das amarras que nos são opostas. Construir esse pertencimento, como um processo natural de amadurecimento, para mim foi necessário refletir sobre o que eu tenho de bagagem, o que eu trago enquanto vivência que me pode ser útil para a construção dessa autoestima, que solidifique essa crença no que me pertence e no que eu sou, para que a colonização não atropela a minha identidade.

Como foi possível perceber através de Quijano e Arantes, existe uma racionalidade importada, que está inserida na nossa forma de pensar, agir, educar e ser. Isso para Rufino (2017) é resultado da colonialidade inserida nos países latinos.

Uma virada epistemológica como parte de um processo decolonial implica uma política de preservação da vida em sua integralidade e imanência. A diversidade de saberes possíveis no combate ao desencantamento do mundo exige a emergência de outras ontologias, poéticas e seus respectivos cruzos. Não à toa, a colonialidade – a que prefiro chamar de carregamento colonial – se vitaliza trançando-se nas dimensões do ser, do saber e do poder. (RUFINO, 2017, p.33)

Ainda para Rufino, existe uma necessidade de reformulação na maneira de se pensar sobre a educação e os saberes que cultuamos. Para ele é necessário que tenhamos responsabilidade sobre nossos próprios conteúdos, para que assim eles sejam credibilizados.

Isso me toca, esse momento de retomar o que é nosso, de reconhecer e devolver o que nos foi tomado, o conteúdo que Rufino fala é a nossa identidade, nossa raça, nossa cultura, que acaba sempre estando na mão do “outro” (acadêmico, erudito, governante) e nunca na nossa, no eu (sujeito). E agora que surge essa possibilidade de me dar nome, de ser e reconhecer quem sou é libertador, não só no sentido de liberdade, mas no sentido de poder, o empoderamento que surge quando somos soltas. Assumimos nossas próprias responsabilidades, responsáveis pelo nosso próprio saber.

Sendo assim, é nossa responsabilidade assumir a emergência e a credibilização de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que os praticam. Nessa perspectiva, emerge um outro senso ético/estético; os saberes que cruzam a esfera do

tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que se encarnam na presença dos seres produzidos como outros. Firmemos nossas respostas combatendo a baixa estima que nos foi imposta; a problemática epistemológica é fundamentalmente étnico-racial, e é por isso que essa batalha nos demanda tónus político que confronte e burle a principal ameaça à vida ao longo dos últimos séculos: o racismo/colonialismo. (RUFINO,2017, p.33)

Eu vejo essa ideia de reformulação do pensar também atrelada ao papel do professor, esse papel de apontar o erro, apontar a colonialidade presente, que muitas vezes não enxergamos sozinhos. Dar nome e foco ao problema, é como diagnosticar uma doença, é o início da possibilidade de tratar, então, fazer apontamento que identifique essa colonialidade é também criar refúgio, dividir a dor e denunciar esses incômodos é fazer um terreno fértil para decolonialidade brotar.

Enquanto Rufino fala sobre “essa batalha nos demanda tónus”, eu repenso essa “batalha” como comunhão, é necessário estratégia, acolhimento que precede a guerra, que antecede a luta. Construir um espaço de conforto é reparar aqueles que já estão feridos antes da batalha, o colonialismo/racismo tem nos ferido, dilacerado e na angústia de batalhar, esquecemos de sarar.

Para mim construir esse espaço de amparo, só é possível com troca, com diálogo, cruzemos nossos caminhos feridos na pretensão de costurá-los enquanto tecemos o cruzo, estabelecer essa cura ao atravessar o outro e esse me atravessar.

A Pedagogia da encruzilhada vai ao encontro da minha pesquisa, sintonizada também na mesma perspectiva de Freire, que contempla o diálogo entres saberes e entendendo a necessidade do cruzo dentro da educação, um lugar de encontro, troca de vivências, participação ativa e valorização do que os alunos trazem de suas comunidades. A partir de Rufino, juntamente com os outros autores, vejo a possibilidade de uma educação que desmonte a atual conjuntura do que se nomeia como saber dominante. Acredito que a partir da aplicação de uma pedagogia que inclua aspectos, objetos e práticas do universo próximo ao aluno, seja possível estabelecer uma educação decolonial, que não fique presa e estagnada nos parâmetros e modelos eurocêntricos, mas que possa adquirir um formato mais inclusivo em relação aos valores destes alunos.

CAPÍTULO 2: CULTURA POPULAR E TRADIÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.

Como a formação de um educador decolonial é o ponto central desta pesquisa, quero partir de um diálogo entre a minha vivência, enquanto uma pessoa que esteve dentro das manifestações culturais, e as minhas experiências dentro do contexto escolar, seja como aluno, seja como professor. Narro, aqui, sobre minhas descobertas acerca da minha pesquisa, sobre sua construção e a experimentação em sala de aula.

A ideia construída em mim, percebida por mim, era de que apenas o erudito era considerado cultura, enquanto o que eu via na rua não passava de uma mera festividade. Isso não só repercutiu na minha formação como uma equivocada concepção da definição de cultura, como afirmava a ideia de que eu era uma pessoa desprovida de cultura. Essa percepção, com o passar dos anos, não só foi se acentuando, como me tornou carente de uma identidade artística, me fazendo acreditar que eu era um indivíduo vazio.

A concepção de que a arte só é válida quando apresentada em espaços institucionalizados – como palcos tradicionais- ofuscou, por muito tempo minha percepção sobre a riqueza cultural que existia no cotidiano que eu vivia. Com o passar dos anos, isso alimentou uma insegurança, a qual muitos artistas interioranos experimentam, com o desentendimento de si como artistas. Pois, a cultura do interior tem muito da cultura popular e, ao adentrar em um sistema acadêmico, há uma invalidação do que esses artistas interioranos consomem, produzem, já que o que eles vivenciam não se encaixa nos padrões eruditos. Narro isso partindo de minha própria experiência como artista interiorano, do noroeste do Ceará. Assim que adentro na minha formação acadêmica na UFBA não me reconheço como artista, como tendo uma vivência ou experiência com a arte. Faltou alguém que me educasse e me informasse que o que ocorria na minha cidade natal também era arte. Responsabilizo as escolas que estudei, que não abordaram sobre manifestações culturais populares ou se abordavam traziam o folclore como evento e não como uma expressão cultural ou arte popular.

Na escola de teatro, inicialmente, não me sentia existente como indivíduo que carrega uma bagagem válida para me apresentar como artista, principalmente pela

falta de representatividade de teóricos que trouxessem a reflexão sobre a composição da arte a partir da cultura popular. Isso só mudou quando tive contato com a disciplina Teatro em comunidade. A partir daí, comecei uma pesquisa acerca do reisado de minha cidade natal, a forma como as manifestações culturais incidiam na identidade de um povo, e conseqüentemente, na minha própria identidade. Eu me voltei para os reisados, as caretas e o boi que tanto compunham o artista que se fazia presente na Universidade.

Através da disciplina, uma curiosidade acerca da cultura popular foi incentivada e o mito que as manifestações populares eram menos desenvolvidas, inferiores, logo foi sendo desconstruída. A posição de valorização foi sendo posta naquele lugar e, a partir daí, veio então a motivação de trazer uma metodologia que utilizasse os elementos da cultura popular como uma possibilidade de preservação da memória.

No semestre seguinte ao que cursei Teatro em Comunidade, me matriculei em Pesquisa em Artes Cênicas como optativa, quando escolho desenvolver uma pesquisa que parta da primeira pessoa, que fale do lugar de não pertencimento em grandes metrópoles e o apagamento da cultura minoritária através da comercialização de uma cultura erudita. Nessa pesquisa discorro sobre a minha vinda à uma capital e à substituição da cultura popular pela cultura exclusiva. Exclusiva de excludente. Narro sobre minha chegada a uma cidade, Salvador, em que todo bairro parece ilha, enquanto no interior tudo é unificado. Antes, perambular pela cidade interiorana, circulando de casa em casa, agora se limita a espaços de cultura, praças e áreas comuns. Comparo, no trabalho, a limitação dos espaços para apresentações culturais à mesma limitação do brincar na infância. Diálogo sobre a distinção de uma infância que tive no interior que contrasta com os limites de uma cidade grande na infância.

2.1 PIBID e minha falta

Faço menção ao PIBID, Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pois é outra grande motivação para a produção da minha oficina de estágio 3. Entrei no PIBID em 2022 e finalizei o projeto em 2024. Percebo o PIBID na minha trajetória

como um grande divisor de águas enquanto licenciande. Noto o PIBID como um diagnóstico das práticas que eu levava para sala de aula.

Vejo a colonialidade como um lugar de enraizamento, o qual as normas e as práticas cotidianas são despercebidas como violentas, então acabo trazendo referências de ensino durante o PIBID que compactuam como esse descaso com a cultura e as identidades expressas em cada aluno. Quando rememoro sobre as técnicas, os métodos, as práticas ensinadas a mim na escola, encontro com momentos de invisibilidade. Lembro que muitos professores enxergaram a mim e minha turma como iguais, como uma unidade, na minha visão a tentativa de uniformizar a mim e esses alunos é também uma tentativa de apagar a nossa individualidade.

Quando início o PIBID, assumo a mesma postura e acredito que isso seja o primeiro impulso de um recém educador, a reprodução de uma figura comum dentro da educação, o posicionamento autoritário, um ensino de via única, a imposição de uma unicidade dentro da sala de aula, isso são aspectos e características que a priori eu tendia a reproduzir. Penso que a falta de consciência sobre colonialidade, é a emboscada perfeita para qualquer educador, enxergamos o mundo sob a perspectiva da colonialidade, e acredito que a educação é a mesma coisa, as nossas experiências se tornam nossas ações, e vejo que esse foi meu erro, por um momento acreditar veementemente na educação padrão.

Descrever o PIBID é entender os equívocos, é pontuar desconfortos e pensar novas estratégias. O incomodo aqui é a chave principal para a mudança, é desencadeamento de uma educação decolonial na prática. Ao longo das aulas das aplicações de conceitos e jogos teatrais me sinto descontentado com a falta de diálogo entre o teatro e os alunos, o tema do PIBID era Brecht¹², e desde então estávamos tentando aplicar conceitos de ator-narrador e quebra de quarta parede com alunos do ensino fundamental. E isso claramente não era algo que comunicava com aqueles indivíduos e a sua realidade, a partir desse encontro com a frustração e com a falta de preparo comecei a pesquisar maneiras de tentar dialogar com aqueles alunos e a sua realidade.

¹² Bertolt Brecht, dramaturgo e encenador alemão, considerado por muitos um clássico do teatro.

Nessa jornada de tentar descobrir uma forma de comunicação, lembro de achar os textos de Rufino, em que ele fala sobre a intersecção de saberes, achar esse ponto em comum, entre nós oprimidos que combata esse desencantamento do mundo. Após algumas aulas descobrimos que esses estudantes eram em sua maioria residentes da Baixa¹³, isso explicava a presença de violência e de armas expressas nas improvisações feitas em sala de aula. Para mim a decolonialidade começa aí, no saber, no conhecer quem são esses indivíduos, ter ciência do seu cotidiano e da sua realidade, enquanto não soubermos quem são os nossos alunos, faremos pressupostos e iremos aplicar uma educação a partir de suposições ou quando não, enrijecêssemos a nossa postura a fim de tratar todos iguais e desprezando a sua individualidade.

Ao achar um ponto comum, como propõe Rufino, foi mais fácil estabelecer uma conexão com esses alunos, agora tínhamos uma consciência das coisas trazidas para sala de aula e poderíamos achar formas de lidar com elas a partir de jogos teatrais.

Durante as aulas uma estratégia que foi adotada foi a tentativa de criar um “novo mundo”, também proposta de Rufino, essa construção do mundo ideal, e reflexão sobre as medidas que transformadoras desse novo lugar foram conciliadas com as ideias de Brecht. A tomada de consciência e juízo de valor presente nos textos do teórico foram selecionadas por tratar dessas questões mais similares as dos alunos.

Assim, conseguimos introduzir assuntos como gênero, sexualidade e identidade, principalmente. Foi algo que me trouxe muita euforia em ver o resultado da aplicação do ensino do teatro dentro da comunidade escolar. Mas, ainda que com a gratificação de um bom retorno dado pelos alunos, sentia que as práticas que eu levava não eram condizentes com o que eu queria trabalhar. Então, me faltava uma motivação que me levasse a estudar e trazer um repertório particular para dentro da sala de aula.

Porém, por outro lado, as questões identitárias me cativaram bastante. Os relatos que, inerentemente, os alunos traziam sobre as suas vivências, os seus passados, me levaram a querer investigar mais a esse respeito. O desejo de conhecer

¹³ Baixa ou também conhecida como Baixa da Égua é uma favela situada na Federação, Bairro de Salvador.

essas pessoas e a maneira como elas se relacionavam consigo e sua comunidade me fizeram refletir sobre a minha motivação dentro da universidade.

A partir das questões identitárias trazidas por eles, tivemos a possibilidade de adentrar em um espaço de confiança e de ludicidade, os alunos se tornaram mais abertos e mais dispostos a participar das proposições feitas, e mesmo não sendo uma atividade dinâmica, que era a favorita deles, terminava sendo muito produtiva. Ao longo da finalização nessa escola trouxéssemos uma proposição a partir da cultura popular, as bonecas Abayomi¹⁴, aqui no Brasil sendo conhecidas como bonecas de pano.

Essa aula foi voltada para a confecção de bonecas de pano, as bonecas Abayomis, trouxe bons frutos pois foi uma maneira de se debruçar sobre o passado e memória afetiva, mesmo que esses estudantes não tivessem um contato com as bonecas de pano anteriormente foi uma aproximação com essa ancestralidade e com essa história hereditária.

ANEXO A : PLANO DE AULA – BONECA ABAYOMI

EMENTA: Aplicação de dinâmicas, jogos teatrais, improvisações associadas ao exercício da interpretação textual e exploração do imaginário. Estímulos para a confecção de histórias através das escrituras. Análise e releitura de textos diversos a partir das práticas e elementos teatrais que proporcionem a reflexão a respeito do eu e do outro.

DATA: 25/09/2023

TURMAS: 8º e 9º

CARGA HORÁRIA: 120 min

ÁREA DE CONHECIMENTO: Interdisciplinar pedagogia e teatro;

ESTAGIÁRIOS/AS: Helen de Jesus Fonseca; Kaila Janaina de Jesus Bezerra;

Micaella Dias de Jesus; Rudá Haron Ferreira de Souza.

NÍVEL DE ENSINO: Fundamental II.

PROFESSOR/REGENTE: Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

PROFESSOR/A SUPERVISOR/A: Viviane Paraguaçu Nunes

CONTEÚDOS	METODOLOGIA	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS	RECURSOS DIDÁTICOS
Teatro de formas animadas	1. Confecção dos bonecos (30 min): Cada participante receberá um pedaço	Estesia; Fruição; Coordenação motora;	Tecido preto de tnt e chita Tesoura

¹⁴ Derivada de bonecas de pano e boneca de palha, as bonecas abayomi foi criado por Lena Martins, que as define como “boneca negra sem cola e sem costura”.

	<p>de tecido de tnt para a confecção dos bonecos. A professora dará as instruções da técnica Abayomi e cada um deve reproduzir da forma como lhe agradar.</p> <p>2. Dando voz aos personagens (40 min): Partindo de músicas que os alunos conheçam e tenham familiaridade, o exercício proposto será feito da seguinte forma: Os alunos caminham dispersos no espaço cada um com um bambolê e devem distribuí-los no chão, da forma que desejarem, enquanto isso podem ouvir música, cantar e etc. Quando todos os bambolês estiverem distribuídos, os alunos terão que entrar nesse bambolê quando for pedido e cantar um trecho de qualquer música que remeta ao boneco construído. Feito isso consecutivamente, a partir de alguma música cantada dentro desse exercício partiremos para a construção da voz do personagem seguindo a musicalidade da música. Exemplo: o cantor de certa música canta muito grave e rápido, ou</p>	<p>Projeção vocal; Prosódia; Construção de personagens; Expressão;</p> <p>Criatividade; Construção de cena;</p> <p>Reflexão; Críticidade;</p>	<p>Caixa de música Celular Bambolês Tecidos diversos Papéis</p>
--	---	---	---

	<p>fino e baixo, a partir da imitação desses artistas com a interpretação dos alunos que a voz do personagem vai sendo construída.</p> <p>3. Construção de cena (30min): A partir dos exercícios e elementos trabalhados durante a aula, os alunos devem construir cenas curtas manipulando os bonecos e utilizando as frases do texto Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não.</p> <p>4. Roda de conversa (20 min)</p>		
<p>OBJETIVOS: (GERAL E ESPECÍFICOS):</p> <p>GERAL: Exercitar a criatividade dos participantes a partir das formas animadas, desde a confecção até a manipulação dos bonecos.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeccionar bonecos a partir da técnica "boneca Abayomi". • Promover exercícios vocais para a construção das personagens. • Estimular a criatividade dos participantes. • Apresentar cenas curtas, manipulando os bonecos, com trechos do texto teatral Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não. 		<p>REFERÊNCIAS:</p> <p>AMORIM, Ariana Silva. Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Teatro. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2023.</p> <p>BRECHT, Bertolt. Aquele que Diz Sim, Aquele que Diz Não.</p> <p>MENDONÇA, Célida. Materialidade em Jogo: o fazer teatral na escola.</p> <p><https://youtu.be/5hQ33WVzK2I?si=-OCPnBP--iL4Xo8W></p>	

Acredito que a minha falta dentro do projeto tenha me levado a um lugar de aprendizado e experiência, que foram necessários para que me encontrasse com o que me identifico enquanto educador, que é a associação com a memória, a identidade e a herança.

O PIBID feito na Escola Municipal Cidade de Jequié sofreu incidentes que nos obrigaram a migrar para outra escola, a Hildete Lomanto, localizada no Garcia. Lá, trabalhamos com a educação básica no ensino infantil e, a partir daí, consegui introduzir um pouco do que havia sentido falta na oficina dada na antiga escola. Comecei a trazer elementos que me remetiam a minha herança, à musicalidade específica do Ceará ou a própria dança, como o coco¹⁵. Trazendo a música associada ao jogo teatral, consegui achar uma ludicidade pertinente para abordar em minhas aulas.

Figura III – Aula de teatro na Escola Hildete.



Fonte DARLAN SANTOS SILVA, acervo pessoal, 2024.:

A prática feita acima demonstra uma ciranda, que é uma dança, mas também considerada brincadeira. Suas músicas e cantos são originários de Pernambuco e Paraíba, envolvendo uma dinâmica popular que tirava as crianças da norma de fileiras, das cadeiras uma atrás da outra, que torna o aluno anônimo por esconder o rosto e configura o professor como o centro. Essa dança compunha basicamente meu plano de aula. Comecei a experimentar jogos e brincadeiras da cultura popular, mesclados com os elementos das manifestações culturais. A proposta das aulas, que majoritariamente conduzia sozinho, era voltada para a narrativa dessas crianças, focada em trabalhar a escuta de cada aluno e, a partir das brincadeiras, podia introduzir o tema acerca das questões identitárias.

Em uma dessas escutas, em meio as aulas, acabamos conversando sobre a nossa ancestralidade. As questões identitárias, surgiram a partir do nome, de maneira descontraída uma menina me perguntou por que eu me chamava Rudá, o que eu interpretei como algo banal, foi agarrado com muita curiosidade, a sala toda queria

¹⁵ O Coco(dança e ritmo) é uma prática das culturas populares brasileiras, pode ser encontrado no litoral e no sertão nordestino, tendo origem afro-indígena (Farias Mota, 2014)

saber o motivo do meu nome, o que antes era só uma pergunta comum de criança me levou a oportunidade de conhecer aquela turma e a origem de seus nomes.

Expliquei que minha mãe tinha um livro de nomes indígenas, que Rudá era um nome Tupi, que também significava Deus do Amor nas lendas e crenças indígenas, eu retribui a pergunta a menina que tinha me feito o questionamento, ela falou que tinha recebido o nome da vó e a descreveu como ela era, repassei a pergunta pro restante da sala, alguns não sabiam, outros sabiam e contavam histórias de como os nomes haviam nascido, promessas de fé, nome herdado, nome inventado, nome fundido, as vezes homenageado.

A identidade surge do nome, o que aquele nome traz enquanto história e imagem também, quando o nome surgiu dentro da aula, surgiu também essas questões de raça, de ancestralidade, de cultura, quando cada criança contava a história ela também trazia vestígios de si e da sua comunidade, ao falar do nome herdado da vó se falava como era essa vó tanto de cor quanto de afeto, ou o que essa vó faz ou fazia, seja levar a criança no parque, seja o que ela cozinha, o que elas fazem juntas me revela um recorte do que essa criança vive e viveu com esse afeto. Cultura e identidade também se revelam no cotidiano, acredito que principalmente no cotidiano, essas histórias contadas me dão uma mais nitidez a quem eu dou aula, a quem eu convivo, é importante me lembrar que existe um pedaço de gente que não conheço, existe mistério e profundidade em cada aluno com quem vivi, é importante me lembrar e lembra a eles também, que não são apenas alunos em sala de aula, são completos, seres inteiros, não somente a parte aluna, é preciso se olhar por inteiro e por o olhar uns sobre os outros.

A ciranda, por exemplo, traz a ideia da decolonialidade ao colocar em prática o olhar de uns sobre os outros, assim os alunos também são vistos como formadores da brincadeira e da aula. É uma forma de equalizar e quebrar a rotina em que cada aluno só vê a nuca um do outro. Com a ciranda, passamos a configurar os rostos dessas crianças.

Faço, aqui, uma reflexão sobre o espaço de experimentação que o PIBID me proporcionou durante longos 18 meses de projeto. O que trago para retratar aqui é o meu trajeto oscilante durante a pesquisa, pois o que mais tinha me amedrontado era o despreparo acerca da montagem das aulas. Isso foi o que me levou encontrar o meu

objeto de pesquisa, quero dizer que encontrei a cultura popular quando tive medo, pois a única coisa que encontrei para recorrer foi a mim mesmo e o que eu tinha para fornecer para aqueles alunos.

Admito que durante todo o processo muitas vezes falhei e retomo minhas faltas aqui pela potencialidade do erro em me encaminhar a chegar nas minhas raízes, assim o lugar para o qual recorri foi o da memória, o da minha afetividade e do meu saber ancestral. A minha pesquisa se faz presente na falta, se faz presente por entender cultura como algo que vem do berço, o saber inerente ao indivíduo.

Minha maior falta, foi a negligência, comigo, com quem eu sou, com a minha história, meus desejos. A ansiedade e despreparo de estar em aula de aula pela primeira vez (e todos os dias parecem uma primeira vez) me colocou em lugar de repetição, repetir os referenciais que tive enquanto educadores na escola, identifico a negligência aí, nesse momento de cópia, de tentar não existir para que exista o educador.

Anulei minha existência, passado, cultura e desejos, a fim de atingir um modelo ideal de educador, minha falta está aí na falta de confiança e autoestima que carrego, ao ponto de procurar em outra pessoa medidas e escolhas para exercer o meu trabalho, a minha profissão.

Hoje rememoro e vejo que grande loucura a minha, tentar seguir padrões que me dilaceraram, que me opuseram a seguir meu próprio caminho, minha identidade própria. Esses padrões, é o modelo de professor que tentava seguir, o modelo que em minha cabeça era o ideal. Percebo a crueldade da colonialidade ao me fazer duvidar de mim e procurar tudo, menos o meu próprio ser como referência, me negligenciei e deixei de lado tudo que me parecia verdadeiro para seguir o que eu acreditava que era certo.

Em um certo dia, lembro de um ditado que minha mãe muito humorada repete sempre, “a gente sai do mato, mas o mato não sai da gente”. Nesse dia eu decidi levar o mato para as crianças, esse que tem fauna e flora nordestina, que demonstra tanto de mim quanto meu sangue derramado. Decido fazer o que quero fazer, seguindo minha verdade, minha identidade, minha cultura, meu mato, enquanto mato o padrão, mato o modelo ideal. Sigo enquanto mato.

A cultura popular então se torna um instrumento pedagógico na minha trajetória, o que viabiliza a minha continuidade dentro do espaço acadêmico e de ensino, antes desvalorizado, por mim inclusive, visto como algo distante da minha realidade, sendo enxergado sobre os rótulos eurocentristas. Depois da minha vivência com o PIBID, se torna o pilar, a bússola que guia a minha motivação.

A descoberta das manifestações culturais e populares como os guias da pesquisa, nesse momento, foi essencial para o avanço da pesquisa atrelada à educação e à cultura. E isso se deu justamente na busca da minha memória. Ao lembrar o que vivi em Meruoca, comecei a perceber a falta da representatividade da cultura popular nas escolas que lecionei e me entristeci quando percebi que o mesmo que tinha acontecido comigo, a negligência com minha cultura e o apagamento das manifestações que eu vivi como objeto de estudo, estavam acontecendo atualmente. Os anos se passaram, mas a conjuntura de uma educação que preza por culturas hegemônicas e eurocêntricas era a mesma. O desconforto me levou à necessidade de adquirir responsabilidade com a vida, pois assim como Rufino fala:

Por mais contundente que venha a ser o processo decolonial, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida. A colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador. Sobre a colonização não se ergue civilização, mas sim barbárie.⁴⁵ Dessa forma, inscreve-se o fato de, a partir desse acontecimento, emergir também a necessidade da invenção de novos seres. A meu ver, o afeto, a ternura, o amor, a responsabilidade com a vida são elementos decoloniais que substanciam as possibilidades de resiliência e transgressão. (2017,p.32)

Entendo o ensino decolonial nas escolas como respeito aos alunos, não como um capricho que cedo a mim mesmo como pesquisador ou docente que teima em não seguir o sistema. É um valor que agrego a esses alunos, às suas histórias e ao seu presente. Seguir o rumo da decolonialidade é cuidar de uma vida enquanto passado ancestral e futuro em formação, o contrário implica em impor um molde educacional que negligencia o aluno como indivíduo.

A cultura popular que acredito como a adequada é a que vem do colo. Arantes e Oswald Barroso coincidem ao falar que a cultura é produzida pelo povo e que a criação de uma cultura está na vivência do sujeito na sociedade em que ele está inserido, nos grupos étnicos e classes sociais (1981). A inserção da cultura popular dentro dos contextos escolares nos quais eu estive presente sempre foram muito

escassas. A integração desses conteúdos fazia parte de uma agenda escolar, como o cumprimento de uma data festiva. Ou seja, a cultura popular, o folclore, as manifestações culturais e populares distintas cumpriam mais um papel de data comemorativa do que um objeto de estudo. O conteúdo da cultura popular nas escolas onde eu estive presente foi totalmente esvaziado e substituído por uma conveniência de quando e como falar.

Na minha concepção, a decolonialidade e a abordagem da cultura no ensino não se dá apenas para manter a cultura popular ativa e viva, pois, segundo Barroso, (2019) a cultura popular irá se reinventar. Independente de mídias sociais e avanços tecnológicos, a cultura permanece, talvez não a mesma, mas permanece. Então por que tratar da cultura popular? Pelo simples fato de não compactuar com a violência, de não perpetuar uma comunicação falha que se baseia em modelos irreais, eurocêntricos, que atropelam nossas identidades, que reiteram um medo incutido de não sermos os suficientes. Tratar de cultura popular é um mostrar que o mundo mudou, que os padrões deixaram de ser o erudito, o cultismo, mas que o regional é pertinente e que cabe manifestações culturais dentro de espaços comuns.

Cultura popular vem de colo, e tudo que precisamos é afago. Tratar da cultura popular é romper com um sistema hegemônico que maltrata nossas identidades e descredibiliza nossos saberes, é resistir, reinventar o conforto, a autoestima e nossos parâmetros. É trabalho miúdo, porém relevante conosco e com os nossos.

CAPÍTULO 3: IMPACTOS DA PERSPECTIVA DECOLONIAL NO ESTÁGIO

III

Início esse capítulo discorrendo sobre os impactos do resultado de se reinventar como educador decolonial aliada à cultura popular através da prática teatral executada no ensino informal a partir da disciplina de Estágio Supervisionado III.

Informo que a matéria de Estágio III é um componente obrigatório para o curso de Licenciatura em Teatro, sendo necessário a presença de um professor supervisor e um professor orientador. O estágio deve cumprir com uma carga horária de 48 horas,

podendo ser feita no ensino formal, em escolas, colégios etc. Ou no ensino informal, não se dá em instituições educativas tradicionais.

Vejo a oportunidade nessa oficina de construir acolhimento voltado a minha própria comunidade estudantil, como já havia feito um trabalho semelhante de introdutório na difusão de estratégias decoloniais no ensino formal, tomo a iniciativa de apresentar essa possibilidade para uma comunidade mais próxima a mim, universitários.

Penso nesse momento como retribuição à universidade, devolver a ela e a sua comunidade a mesma quebra de paradigma e violência que ocorreu em mim através da instituição.

A oficina que surgiu decorrente da disciplina cursada, foi realizada o ensino informal, tendo com espaço para as aulas a sala 103, do Pavilhão 5 do Campus Ondina da UFBA. Com um total de 4 alunos, sendo esses, Marjorie, Leo, Giovanna e Isa.

A oficina nomeada, Dramaturgia, Criação e cotidiano, tinha o intuito de explorar as questões identitárias dos alunos a partir de experimentações de elementos da cultura popular, e principalmente entendendo o cotidiano dos participantes como ponto inicial para a criação de uma dramaturgia, que posteriormente se tornaria a mostra cênica. Essa oficina resultou em um relato memorialístico apresentado no final do componente, que denominei como Cotidiano Particular.

Cotidiano Particular demarca um ponto de mudança de perspectiva na minha pesquisa, ao estruturar as aulas e os objetivos do planejamento eu presumia que o objeto de estudo estava sendo as narrativas cotidianas de cada um, mas ao executar e analisar a oficina percebi que os jogos, as músicas e os objetos da cultura popular eram o pilar da pesquisa, enquanto as narrativas eram consequência do que estava sendo abordado em sala de aula.

Percebo nesse processo decolonial que extrair histórias e verbalizá-las é um ato de bravura e entrelaço isso com o que aprendi na graduação, que estar no palco é ser vulnerável, e no palco contamos histórias, vejo o ator como intérprete, é um corpo que narra.

Nesse sentido, percebi que a forma de ensinar teatro pode ser feita através do ensino decolonial. Interpreto o teatro como uma ciência inexata, talvez por isso seja tão difícil, é necessário alcançar a abstração, mas essa dificuldade não é impeditiva, para mim a dificuldade abre caminhos, o teatro então tem esse caráter de maleabilidade, de inúmeras formas de alcançar a atuação ou o conceito de teatro.

Dentre essas possibilidades me abraço junto a cultura popular, e pulo no estágio III, esse momento tão diverso tanto pessoal quanto acadêmico.

Durante o processo de planejamento da oficina tive uma imersão provida pela própria universidade, trago um momento importante para a minha prática decolonial. O primeiro momento com Juliana Mota, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, foi um curso de voz e interpretação em que Juliana não utilizou módulos, ou seccionou as aulas, tudo parecia muito fluido, aulas muito bem redondas, as quais ela não ensinava técnicas por etapas e sim apresentava esse ensino como um trajeto. Essa ideia de movimento que Mota me apresentou eu tentei incluir no meu planejamento, inclusive a personalidade que ela busca e traz enquanto professora.

Lembro que Juliana pediu para que lembrássemos de sons a partir de memórias afetivas. Aquilo significou algo para mim, e quando ela pediu para compartilhássemos de nossas anotações e memórias, fiquei feliz por poder mostrar que sou, por alguém se importar em me escutar. Não só a melodia, ou o canto bonito, mas minha parte avessa, minha memória visceral.

Isso muda algo em mim, nós educadoras temos essa função de escutar, e por tanto tempo escutamos que esquecemos como é bom ser ouvida. Perceber isso acende algo em mim, nós professores esquecemos de sermos alunos, e por tantas vezes ignoramos escutar, mas quando somos escutados a importância se releva em acolhimento, em se deliciar enquanto alguém te ouve.

Mesclo minha vivência com Juliana Mota e Celida Salume (2019) como estratégia de se dialogar, diálogo no sentido de mão de via dupla, em que se escuta e se é escutado, pois nesse momento vi a importância da professora ser aluna, assumo então uma postura participativa no estágio III, uma medida que mostrasse quem eu sou, enquanto eu procurava quem eles (alunos) eram.

3.1 Percepções práticas

Acredito que meu real dever enquanto educador decolonial, não é expor minha metodologia ou me mostrar enquanto pesquisador, acredito que seja evidenciar meus alunos, me voltar para eles. Analisar e pensar sobre quais práticas os movem, e o que esse movimenta impacta tanto na vida deles, quanto na minha.

Pensando nisso, volto esse momento dessa monografia para analisar, refletir e evidenciar esses participantes, como a cultura popular os revela e os contempla também. Assim irei pontuar os principais jogos, a sua relevância dentro da composição da oficina e expor minhas percepções sobre os impactos presenciados por mim e a minha interpretação sobre esses acontecimentos.

Esse caráter da educação atrelada à decolonialidade sobre pensar e olhar o outro, também foi um pilar dentro dessa prática. Durante a formulação e planejamento da oficina foi pensado que o principal eixo que circulava essas práticas não era apenas a cultura popular, mas também a identidade dos participantes e suas bagagens.

Iniciei minha oficina com um pedido, um dia antes pedi que todos levassem um objeto que tivesse um significado para além do usual. No dia seguinte, os participantes levaram objetos que se comunicavam individualmente com eles, mas parecia um objeto comum para o restante.

O jogo da apresentação tem a proposta de conhecer o outro a partir de um objeto, esse objeto deve conter uma história afetiva com o seu dono e que seja possível que o proprietário se apresente através dessa narrativa.

Esse jogo foi escolhido para abrir a oficina, justamente pelo intuito de conhecer os participantes e entender suas narrativas. Cada um trouxe um objeto pessoal, Giovanna trouxe um terço, Leo um escapulário, Iza um diário e Marjorie uma mantinha.

Um momento marcante na execução do jogo, foi ouvir Marjorie, irei descrever o momento tanto pelo significado para a prática quanto para exemplificar melhor o jogo.

Marjorie trouxe uma mantinha vermelha feita de tricô, uma mantinha no tamanho de uma toalha de rosto, a primeiro momento é normal estranhar um tecido tão pequeno para uma jovem adulta de 25 anos. Marjorie nos contou que ela guarda aquela manta desde pequena. A manta foi um presente de sua madrinha, muito

querida pela família, mas que veio a falecer quando Marjorie ainda era muito nova. A manta nos permitiu acessar um lado dela, que talvez a primeiro momento seja de muito difícil acesso, o luto, a perda. Ser vulnerável em um primeiro encontro é difícil, e provavelmente não seria possível alcançar essa intimidade na ausência da manta.

momento vivido com Marjorie me trouxe a sensação de um mergulho no seu cotidiano tão particular, e daí surge o nome do relatório de estágio.

Então a partir do intimismo as portas se abrem, como se abriram nessa oficina, depois desse momento com a história da manta, foi confiado a mim e ao “espaço” da oficina um lugar de desabafo, de confiança e reciprocidade.

Percebo esse momento com Marjorie com muita riqueza, o que Marjorie carrega enquanto cultura e a forma que entende e interpreta o mundo, pode ser chamada em termos formais de “significação”, essa afetividade e importância que uma manta pode ter, revela a potencialidade que a cultura popular pode crescer enquanto história.

E quando falamos de história, seja de um povo, ou de uma pessoa, estamos tratando de identidade, daquilo que torna a pessoa ser o que é. Construimos então um entendimento de certas particularidades que são as razões para a forma que agimos e pensamos.

Nutrir esse entendimento, nos leva à alteridade. Alteridade para mim é como a janela de frente para rua que permite que a gente veja o outro, o entenda e o perceba, e nessa observação nós somos tão capazes de o entender, que quase nos tornamos aquele que entendemos, para mim isso é atuação, uma das partes do teatro, a alteridade.

Em outros momentos eu percebo que a aluna foi mais fundo, tanto em si mesma quanto no outro, existia em outros jogos um olhar atento que entendia o que o outro iria fazer, e nisso coexistia a sincronia, uma harmonia em cena, em jogo, em brincadeira.

ANEXO B : PLANO DE AULA – AULA SOBRE MEMÓRIA AFETIVA

DATA: 19/04/2024

Turma: I

CARGA HORÁRIA: 2 HORAS

ÁREA DE CONHECIMENTO: Artes/ Teatro

NÍVEL DE ENSINO:

MINISTRANTE: Rudá Haron

PROFESSORA SUPERVISOR/A: Rosa Adelina

CONTEÚDOS	METODOLOGIA	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS	RECURSOS DIDÁTICOS
<p>Processo Criativo em dramaturgia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Será pedido para que cada integrante da oficina se apresente seguindo as perguntas norteadoras. Quem é você? De onde veio/é? O que te trouxe aqui? Quais as suas expectativas da oficina? O que é dramaturgia para você? E cotidiano o que é? (30 min [a depender do tamanho da turma]) • Cada aluno deverá se apresentar de acordo com o objeto afetivo que trouxesse e compartilhar da sua memória afetiva daquele objeto, do seu vínculo, da sua história. (30 min) • Jogo do olhar: Dispor as pessoas no espaço, será pedido para que elas caminhem um pouco, até que estejam dispersas no espaço. No mesmo lugar o ministrante irá numerar essas pessoas de acordo com a quantidade de pessoas, será feito grupos. Os grupos terão que se mover (um passo) de acordo com a ordem numérica, o número 1 autoriza o 2, o 2 autoriza o 3 e assim por diante, até que forme uma linha. 	<p>Conhecer os colegas e repartir pensamentos e vivências verbalmente.</p> <p>Desenvolvimento de percepções e da atenção ao outro na forma de agir e portar, se ver a partir do outro.</p>	<p>Espaço amplo</p>

	<p>Porém a autorização será dada apenas pelo olhar. O jogo será acrescido de dificuldade proporcionalmente ao nível de dificuldade da forma geométrica do grupo. (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Finalização da aula, com roda de conversa. (20 min) <p>S</p>	<p>Expressão cênica, relação com o outro.</p> <p>Feedback para saber sobre a permeação do exercício em cada aluno.</p>	
<p>OBJETIVOS: (GERAL E ESPECÍFICOS):</p> <p>GERAL: Estimular o processo de escrita dramática abordando elementos do cotidiano a partir de jogos teatrais</p> <p>ESPECÍFICOS: Valorizar narrativas comuns; Possibilitar a dramaturgia como uma escrita próxima da realidade rotineira; Incentivar o olhar crítico a realidade pessoal</p>		<p>REFERÊNCIAS:</p> <p>COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril, 1977. BONFITTO, Matteo. O ator compositor. São Paulo: Perspectiva, 2003. BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec; UNICAMP, 1995. STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1986.</p>	

Experienciar processos criativos individuais que partam de uma mesma situação;	
--	--

E para a construção desse espaço comum e abrigo, decidi trazer uma imersão no cotidiano do outro, ou seja, um participante era escolhido para mostrar algo do seu dia a dia, seja da sua profissão, dos seus hobbies, seus hábitos etc. Denomino esse momento como “jogo da alteridade”

A ideia surgiu das luvas de boxe que eram marca registrada de Leo na sala, toda aula ele levava as luvas de box e sempre se mostrava disposto a nos ensinar. Leo ou Leôncio, é instrutor de box e professor. Decidimos então que durante 4 aulas cada um iria ensinar algo para o grupo.

Dessas 4 aulas, definitivamente a mais marcante foi a de Leo, ele trouxe as luvas e tomou a frente da aula, foi bonito ver Leo incorporar a figura de professor e sair do lugar de aluno, é diferente conhecer a pessoa através de algo que ela já saiba, não existiu timidez nos assuntos que ele dominava. Foi muito interessante ver a outra faceta, como no caso de Leo, ele professor, ele dominante, profissional, atleta para além do visto em sala de aula.

Figura IV - Aula de Boxe com Leo



Fonte: DARLAN SANTOS SILVA, acervo pessoal, 2024.

Percebo esse momento como oportunidade para trazer a reflexão dos capítulos anteriores, olhar e salientar na educação uma educação que exista no fazer, e não somente no saber, construir uma educação que o professor também seja aluno das coisas comunitárias da turma e individuais do aluno. Esse momento que Leo se torna uma figura mais abrangente que só aluno, envaidece, engrandece ele perante a turma, acredito que posso afirmar que nesse exercício é possível construir uma autoestima e uma identidade perante o ensino, a turma. Ele não é apenas mais um, ele tem algo para agregar, ele é anterior a aula, anterior a educação.

Ainda comentando sobre identidade gostaria de retomar o intuito das práticas, que é conhecer essas narrativas, identidades e culturas presentes em sala de aula, que é necessário que haja esse contraste entre a figura passiva de aluno e a figura real da pessoa que é aluna. Devo acrescentar que essa parte inicial tem o propósito de entender quem são essas pessoas para que se possa planejar quais elementos culturais podem ser utilizados e como pode ser aplicado na experimentação cênica.

ANEXO C: PLANO DE AULA – AULA DE BOXE COM LEO

DATA: 18/05/2024

Turma: II

CARGA HORÁRIA: 4 horas

ÁREA DE CONHECIMENTO: Artes/Teatro

ESTAGIÁRIOS/AS:

NÍVEL DE ENSINO: Diverso

PROFESSOR/REGENTE: Rudá Haron

PROFESSOR/A SUPERVISOR/A: Rosa Adelina Sampaio.

CONTEÚDOS	METODOLOGIA	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS	RECURSOS DIDÁTICOS
Jogo/Improvisação Expressão Corporal/Processo Criativo.	1. Posição do Gato: Imitando um gato os participantes irão começar a se alongar, utilizando a lombar e as costas, mobilizando o quadril e esticando as		Luvas de box e tatame.

	<p>pernas na hora do "ataque".</p> <p>2. Rei Sá: Jogo de noção sensorial sobre o outro, movimento de braços com a base aberta acompanhado do vocalize Reisá, alternando velocidade.</p> <p>3. Coreografia: A Coreografia já preparada durante os primeiros dias de oficinas, eles formaram pares dançarão em 4 tempos para o lado direito e dois tempos para o esquerdo. Em seguida eles se olham, dão as mãos ao centro trocam as posições duas vezes, se olham, desenrolam em 8 tempos, sentam-se no chão e movem cada perna para o lado oposto 4 vezes alternando as pernas, viram de barriga para o chão, voltam para a posição sentados e lançam o braço para o lado dele. Sobem em 8 tempos, Coreografia de braços 1 vez dentro, 1 fora para o lado direito, 2 foras para o lado esquerdo e um dentro. Repetir de maneira inversa. Encontro de pares de maneira frontal, encontro de mãos, dança no centro volta com encontro de mãos e cumprimenta, troca de pares e repete.</p> <p>4. Contato Improvisação; utilizar conceitos de desequilíbrio já trazidos pela Mímica Corporal, conceitos de apoio, suporte e peso. Utilizar o toque seguro como forma de estímulo para surgimento de memórias, lembranças e sensações.</p>	<p>Aquecimento e consciência corporal/ Concentração e aquecimento vocal</p> <p>Estímulos para criação e composição de cenas</p> <p>Consciência de como o jogo permeia os alunos e descobrir o que pode ser utilizado para criação.</p>	
--	---	--	--

	<p>5. Roda de conversa sobre a Improvisação e sobre as sensações percebidas, desabafo sobre o cotidiano.</p> <p>6. Tambor mineiro, jogo com congado que explora a movimentação dentro do espaço com a canção do Tambor mineiro, experimentando ritmos, tons e velocidades.</p> <p>7. Musicalidade; explorar as canções trazidas por eles e ver como a canção surge com os atravessamentos relatados na aula anterior.</p> <p>8. Investigação da música, investigações dos textos das músicas, compilado de trechos favoritos para construção da Improvisação.</p> <p>9. Improvisação a partir dessa investigação</p> <p>10. 30 min para a intervenção do dia feita pelo Manoel -boxe-</p>	<p>Musicalidade, ritmo e coletividade.</p> <p>Criatividade, improvisação, expressão cênica.</p> <p>Feedback para saber como foi o desenvolvimento da aula individualmente</p> <p>Observar o cotidiano trazido por Manoel e apresentar outro lado de si ao outro.</p>	
<p>OBJETIVOS: (GERAL E ESPECÍFICOS):</p> <p>GERAL: Estimular o processo de escrita dramática abordando elementos do cotidiano a partir de jogos teatrais</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Valorizar narrativas comuns; Possibilitar a dramaturgia como uma escrita próxima da realidade rotineira; Incentivar o olhar crítico a realidade pessoal Experienciar processos criativos individuais que partam de uma mesma situação;</p>		<p>REFERÊNCIAS: COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril, 1977. BONFITTO, Matteo. O ator compositor. São Paulo: Perspectiva, 2003. BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec; UNICAMP, 1995. STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1986. SPOLIN, VIOLA. JOGOS TEATRAIS: O FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.</p>	

	SPOLIN, Viola. IMPROVISAÇÃO PARA O TEATRO, Tradução: Ingrid Koudela, S.P.: Perspectiva, 2006. BOAL, Augusto. JOGOS PARA ATORES E NÃO-ATORES. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
--	--

O próximo exercício a ser descrito foi uma aula sensorial, combinei os aromas e o toque para estimular lembranças principalmente afetivas. Para a aula trouxe cascas de laranjas, óleo essencial de laranja doce, um difusor, óleo para massagem, vendas e lençóis.

Trago lençóis pensando nas lavadeiras de São Gonçalo que é algo bem próximo a mim e que gostaria de apresentar a esses alunos, também por ser um objeto comum a todos, assim como o cheiro de laranja.

Além disso para mim, laranja e lençóis têm um significado sentimental para mim, como deixei claro, Meruoca é uma serra e por ser frio muitos dos meus dias foram embrulhados no lençol, então a maioria das minhas lembranças de infância contém o lençol. Ainda tem a versatilidade do lençol que é comumente utilizado nas brincadeiras infantis, eu mesmo brincava de vestido com o tecido, fazia uma cabaninha e esse lugar lúdico que o lençol pode se tornar.

A aula sensorial foi inspirada em um trecho de Salume:

Sensações por estarem relacionadas com as materialidades trabalhadas são amplificadas, facilitando que certas percepções fiquem na memória. Memória e percepção são revestidas de afetividade e têm a emoção como elemento comum, são móveis e reconstruídas continuamente a partir de nossas ações. (SALUME,2020,p.8)

Dessa forma o exercício sensorial a partir das materialidades trazidas para sala são potencializados, como uma forma de reconstrução da memória e desse imaginário da cultura popular.

A aula iniciou com todos vendados, e todos iam entrando um por um, todos se acomodavam no tatame, tateando o chão, e a sua dupla. No canto da sala ficava um

difusor ligado no máximo, exalando o perfume da essência de laranja doce, os alunos entravam e logo sentiam o cheiro, após cuidadosamente se tatearem e sentirem o rosto um do outro com as pontas dos dedos, cada um deitava e recebia uma massagem enquanto eu fazia perguntas curtas, alguém sentiu um cheiro novo? Que cheiro é esse? Ele te lembra alguma coisa? Quem? O que? Quando?

Figura V - Imersão sensorial com Gio e Leo



Fonte: DARLAN SANTOS SILVA, acervo pessoal, 2024.

Pedi que guardassem as respostas e se mantivessem em silêncio, logo veio o afago, fiz cafuné, massagens e caricias com o devido consentimento, e pedi que abrissem os olhos para nos reunirmos em roda. Na roda, orientei que falassem as suas repostas e compartilhassem das suas memórias com o grupo, conforme a conversa foi se desenvolvendo e a timidez foi saindo de cena, surgiram histórias lindas. Iza trouxe uma memória de quando era pequena e não sabia descascar laranja e pedia para sua irmã mais velha descascar para ela, ela lembrou de uma tradição que também conheço, a de descascar feito uma serpente sem quebrar a espiral, no final devia acertar as ripas de madeira do telhado da casa.

Já Giovanna, trouxe uma memória do seu interior, que a vó pisava o feijão para fazer render, lembrou do pilão, da casa e do mato, lembrou do lar. Esse momento de encontro com o outro e consigo, foi necessário para que se entenda o que o outro tem de referencial de cultura, o que aquele corpo viveu para determinar a cultura que se faz presente.

Para mim, essas histórias me impactam mais do que talvez impactem a elas, gostaria de fazer uma reflexão sobre o que acredito, vejo o vínculo como terreno fértil para se nasça certos saberes, saberes esse que estão para além da compreensão colonial, algo que está para além do conteúdo, mas reside na relação. O aprendizado que não está vinculado em instruções, mas em memória.

Minha tia Zena é uma cozinheira de mão cheia, faz bolos, carnes e refogados incríveis, visitar ela era sempre uma experiência aromática, a cozinha sempre cheirava e eu já sabia o que ela estava fazendo só pelo aroma.

Tanto o conhecimento do que ela cozinhar só pelo cheiro, quanto o aprendizado de como fazer bolo só por olhar, não foi algo “ensinado”, no sentido de instrução, mas olhar, cheira e viver aquele momento foi o suficiente para que eu aprendesse algo. Da mesma forma são essas histórias que esbanjam saberes, e esses resistem, até mais do que os teóricos, pois tem uma particularidade que outros saberes não tem, amor.

Esses saberes vinculados a memórias, contém amor, amor é o que permite/permitiu que certos saberes sobrevivam/sobreviveram, é aquilo que a colonização ou qualquer tipo de violência não retira de nós.

Acredito que é isso que o ensino decolonial permite, que falemos de amores, que falemos de nós, permite que percebamos que a afetividade não é inimiga da razão, é o meio e condição para o aprendizado autêntico.

ANEXO D: PLANO DE AULA – IMERSÃO SENSORIAL

DATA: 25/05/2024

Turma: II

CARGA HORÁRIA: 4 HORAS

ÁREA DE CONHECIMENTO: Artes/ Teatro

NÍVEL DE ENSINO:

MINISTRANTE: Rudá Haron

PROFESSORA SUPERVISOR/A: Rosa Adelina

CONTEÚDOS	METODOLOGIA	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A	RECURSOS DIDÁTICOS

		SEREM DESENVOLVIDAS	
Processo Criativo em dramaturgia.	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia da aula de 25 de maio era construir um ambiente seguro e recluso para trabalharmos as emoções. • Imersão, para isso recepcionamos os alunos vendados na entrada do prédio e levamos até a sala (30) • Estímulo olfativo, com um difusor de essência de laranja doce, foram introduzidos em uma sala escura, janelas tampadas por tecido, papel ou sacolas pretas. (10 minutos) • Massagem, conduzindo e fazendo uma massagem em cada um, guiava eles para a memória do cítrico, do afeto, afago e cuidado, através do toque. (40 min) • Atenuar a memória, a partir do silêncio, do que o peso proporcionava e o que a massagem podia lembrar (20 min) • Roda de conversas, a partir das memórias que narrativas encontramos, quais histórias estão associadas ao cheiro, ao toque... (30 min) • Investigação e relato, contar de maneira coletiva o que lembrou, o que pode servir como estímulo criativo. (20 min) 	<p>Investigação do corpo e memória.</p> <p>memória afetiva</p> <p>Construção de uma narrativa a partir de</p>	<p>Espaço amplo, tatame, difusor e tecidos diversos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação dos tecidos, a partir dos tecidos levados, foi apresentado a dança das Lavadeiras da comunidade de São Gonçalo Do Ceará (20 min) • Coco do Sábila, experimentação do coco através da dança e dos corpos com suas lembranças. Um por vez levava seu tecido cantando a música e interagia com os outros que faziam coro. (30 min) • Contato improvisação, a partir de músicas surgidas após o momento de estímulo foi feita um contato improvisação. (30 min) • Finalização com roda de conversa (20 min) 	<p>memórias sobre o outro.</p> <p>Partilha de vivências e desenvolvimento da alteridade.</p> <p>Cultura Popular como fazer teatral.</p> <p>Experimentação corporal guiada através dos estímulos específicos.</p>	
--	---	--	--

		Feedback para saber sobre a permeação do exercício em cada aluno.	
<p>OBJETIVOS: (GERAL E ESPECÍFICOS):</p> <p>GERAL: Estimular o processo de escrita dramática abordando elementos do cotidiano a partir de jogos teatrais</p> <p>ESPECÍFICOS: Valorizar narrativas comuns; Possibilitar a dramaturgia como uma escrita próxima da realidade rotineira; Incentivar o olhar crítico a realidade pessoal Experienciar processos criativos individuais que partam de uma mesma situação;</p>		<p>REFERÊNCIAS:</p> <p>COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril, 1977. BONFITTO, Matteo. O ator compositor. São Paulo: Perspectiva, 2003. BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. São Paulo: Hucitec; UNICAMP, 1995. STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1986.</p>	

Figura VI - Roda de Conversa entre os participantes



Fonte: DARLAN SANTOS SILVA, acervo pessoal, 2024.

Finalizo aqui a parte inicial do que identifico como principais jogos e proposições que estiveram presente na oficina e que são relevantes de acrescentar na pesquisa. No momento seguinte aprofundarei mais nos jogos e elementos da cultura popular, do que a cultura individual como significação.

3.2 Elementos da cultura popular

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a utilização desses elementos da cultura popular na viabilidade do ensino do teatro no ensino informal e salientar a importância da presença da cultura popular dentro do ensino. E principalmente construir uma via de diálogo entre a educação rudimentar e o ensino decolonial a partir de elementos culturais.

A priori irei discorrer sobre aulas feitas dentro da oficina e quais elementos escolhi para compor cada aula, justificando cada escolha e trazendo à tona reflexões sobre o resultado da aplicação do exercício.

Durante as aulas foram feitas diversas experimentações e propostas a partir dos elementos da cultura popular, como por exemplo, tivemos aula sobre as lavadeiras de São Gonçalo, Congado, Coco, Maneiro Pau, cantigas de capoeira, ponto de candomblé, além de outras manifestações culturais. Para ser sucinto irei descrever as práticas que mais influenciaram esses alunos a criarem e desenvolverem a mostra final.

Em uma das primeiras aulas eu decidi trazer elementos do meu convívio, aqueles que eu já tinha familiaridade, como por exemplo as lavadeiras de São Gonçalo, que é tradição antiga, mas que ainda persiste em uma comunidade próxima de Meruoca, minha cidade natal, no início daquele ano, 2024, eu havia pesquisado sobre as lavadeiras para um documentário que eu supervisionei a produção, o filme chamado: Raízes das lavadeiras de São Gonçalo (2024). Por conta do meu interesse na cultura popular, o ensino do teatro e a participação na execução do filme, tive a ideia de trazer esse tema adaptado para sala de aula, agora de uma forma prática.

E assim fiz um conjunto de jogos através da familiaridade que eu tinha com os elementos, com a dança do coco, com o congado, com pau maneiro, além de mesclar exercícios já existentes com músicas de capoeira e do candomblé.

Infelizmente tive que me conter nas manifestações que eu tinha domínio, conseqüentemente são as manifestações que estão vinculadas a minha cultura. Justamente por medo e insegurança de trabalhar conteúdos e adentrar em culturas/manifestações que eu não tenho familiaridade, decidi apenas tratar das quais eu tinha mais propriedade para trazer em sala de aula.

Estive aberto para proposições de alunos, assim como as manifestações e elementos culturais que eles quiseram acrescentar durante a oficina foram acrescentadas no plano de aula.

Congado

O congado foi o primeiro que adaptei para sala de aula já que eu não poderia trazer os instrumentos ou a vestimenta adequada, levei então a coreografia, o ritmo e a letra. Criei então uma aula, a partir da canção Tambor Mineiro de Maurício Tizumba (2008).

Vou tocar tambor mineiro
Na casa do rei de Angola
Vou tocar uma marcha grave
Vou cantar uma marcha bem bonita
Na casa do rei de Angola
(2008)

A letra de Tizumba, logo foi aprendida pelos alunos, acrescentada de um passada de 4 tempos criamos uma coreografia, circulamos a sala e quando o jogo parecia esmorecer, desagrupamos cada um se movia conforme a passada, mas seguia caminhos diferentes, direções diversas, interagindo entre si como brincantes do reisado ou até mesmo do próprio congado.

O congado já não havia uma necessidade do instrumento e do figurino, bastava a manifestação, que ocorre ao fazer. E era esse fazer que refletia a vida dos participantes, o congado, mas teve uma repercussão pessoal nos alunos, de alguma forma, quase mágica, a cultura popular levou os alunos para memória infantil, muitos lembravam da infância, de quando brincavam na rua, na roça, das brincadeiras populares e no lugar que essas brincadeiras eram feitas, no chão de barro, no quintal de casa ou na calçada.

Essa memória que é cultivada pela cultura popular, pois cada um de nós leva a nossa cultura consigo, e ela desabrocha com certos estímulos, o afeto é o início dessa pesquisa, e eu creio que seja a finalidade dela também, criar uma educação de respeito ao passado e a ancestralidade, à magia que a cultura tem e fazer residir na gente.

Lavadeiras

O próximo jogo que elaborei uma adaptação foi um inspirado nas lavadeiras de São Gonçalo, uma tradição de lavar as roupas, lençóis e tecidos e nas pedras do alto da serra, lá, entres os orifícios naturais da pedra, se acumula água e dependendo da profundidade do buraco é o possível se lavar muitas roupas. Nas entrevistas feitas para o filme, Raízes das lavadeiras de São Gonçalo (2024), é explicado que tradição virou costume e cada reservatório de água sob a pedra tinha uma proprietária, as lavadeiras eram todas mulheres, e a depender do poder aquisitivo que a mulher tinha maior o reservatório. Hoje o costume se diminuiu, com o avanço da tecnologia e com a chegada das máquinas de lavar e tanquinhos, não havia a necessidade mais do deslocamento até o alto da serra, e muito menos a utilização dos reservatórios de água naturais.

Diante da tradição chega à manifestação cultural, as lavadeiras durante o percurso da trilha até a chegada nas pedras, cantam, conversam e se divertem. Durante a lavagens das roupas elas cantam para passar o tempo, arrastam essas roupas no chão de pedra com sabão para ensaboar a roupa. Observando esse acontecimento, adaptei uma proposta de jogo em que eram trazidos lençóis para sala de aula, movendo os tecidos como se os lavasse, brincando junto a canção das lavadeiras.

Na aula foi trazido 4 lençóis, primeiro fizemos uma conversa sentados sobre o tecido, descobrindo essas 4 texturas diferentes de tecido, na tentativa de ser invadido por memórias, emoções que essa materialidade desagua em nós, a lavagem é figurativa, imergir o objeto no significado e deixar que se ensaboe com lembranças, quando bater o tecido para fazer a espuma surgir, que respigue na gente e deixe o momento fluir, o passado emergir.

Salume (2020) reflete sobre a reverberação ocasionada pela exploração dos lenços e tecidos geram “sensações de leveza, fluidez, felicidade, imaginação e principalmente, de interação”, a interação sobre os lençóis serve para construir algo maior que apenas sensações, como Cecilia Salles (2008) pensa sobre os modos de desenvolvimento de pensamentos e de nossas lembranças, afirma que nossas sensações não isoladas, uma imagem evoca a outra, nossa: “memória é continuidade, que se dá no campo das interações”(p.67).

Coco

O coco é muito presente no meu estado natal, Ceará, lá a dança é convidativa, existe um convite para você vir a roda e dançar. Quis utilizar do coco para gente compartilhar desse lugar convidativo, de um espaço de troca de histórias e de alteridade.

Durante a oficina utilizei duas músicas do Coco, uma de Renata Rosa, “Brilhantina” que irei discorrer mais sobre durante esse parágrafo e o outro é o “Xô xô meu sabiá” da Selma do Coco que irei me aprofundar em seguida.

Brilhantina (2003) de Renata Rosa, conta a história de uma menina de cabelo volumoso que sonha em ter um cabelo brilhoso e contido, ela almeja esse desejo e tenta persuadir a sua mãe a passar brilhantina em seu cabelo na tentativa de “domar” esse cabelo. Essa canção é um choro, Renata canta de uma forma nasal e aguda que lembra um lamento, essa música me atravessa quando lembro de quando eu queria domar meu cabelo cacheado, me encaixar nos padrões de beleza, quando analisei a turma a qual a maioria tem cabelos crespos e cacheados ache que seria um tem unânime a ser tratado. Que pessoa de cabelo volumoso não se sentiu influenciada a ter que controlá-lo? Brilhantina surge em meio da aula com muita alegria, os alunos ficaram curiosos em saber que música era aquela que tocava, e o que faríamos a partir dela, expliquei que iríamos primeiro identificar o ritmo, os passos, e por fim a letra.

A parte que mais desenvolvemos em sala foi a da letra, os alunos não estavam tão animados para dançar, mas eles propuseram uma experimentação a partir da letra.

Ô mamãe, eu quero eu quero
Brilhantina pro cabelo,
Meu cabelo é marombado,
Só bota banha de cheiro (p.1, 2003)

Os 3 alunos presentes em sala de aula escolheram esse verso, tornaram da letra uma dramaturgia, Iza era a filha de um casal de lavradores, o pai era Leo e a mãe Giovanna. Iza interpretava a menina vaidosa que pedia muito sua mãe para que

cuidasse de seu cabelo, Giovanna chegava para acolher a filha e chamava o marido, os dois rodeavam a menina e tentavam consolar ela que chorava enquanto cantava a canção.

Essa aula fugiu do meu planejamento, a ideia inicial era tratar da dança regional e não sobre racismo e improvisação, mas percebo que a rigidez de um planejamento e o desejo de o cumprir literalmente, extingue a possibilidade de criação e desenvolvimento dos alunos. Pensando nisso deixei que a aula ocorresse de forma mais libertária, tentando me distanciar do que Freire (1970) denomina de educação bancária, a qual o professor é visto como detentor do conhecimento que apenas propõe enquanto o aluno é visto como vazio que deve ser preenchido pela proposta. Ao inverter esse lugar de proposição conseguimos alcançar um lugar de ruptura da lógica colonial.

Aprofundando agora em “Xô xô meu sabiá” (1997) de Selma do Coco, propõe um trava-língua em forma de Coco.

Meu sabiá tem o bico dourado
o capim que ele come é capim de alagado
o capim de alagado é o comer que ele come
meu sabiá tem o bico dourado (p.1, 1997)

A aula planejada seria de apresentar a dança do Coco, ensinar a letra e fazermos um desafio de quem conseguiria falar o trava-língua mais rápido, incrivelmente essa parte foi muito divertida e os alunos superaram bem rápido a parte da dicção e da rapidez, eles gostaram muito da canção e da dança, dançaram pela sala toda, em passos mais lentos e outros mais rápidos, havia muito olho no olho, muita atenção pelo o que outro fazia e como fazia, que logo dançávamos juntos em sincronia, quase uma coreografia.

A dança foi tão bem recebida, que repetimos a canção em outras aulas, diversificando o tempo, o espaço e os elementos a disposição. A comoção foi tão grande que tivemos que colocar na lista da mostra, e a dança se tornou um jogo, queriam personificar o sabiá, imaginar esse voo do pássaro, como ele se movimenta e como podemos interagir com ele a partir da alegria com a qual Selma canta ao se referir do seu sabiá. Nessas investigações descobrimos que podemos revezar quem

fazia o sabiá enquanto dançávamos, e que podíamos nos orgulhar de cada um que fazia o personagem, como forma de saudar a pessoa que vestia o pássaro.

Maneiro Pau

Maneiro Pau foi outra manifestação cultural que surgiu durante as aulas, no aquecimento com o bastão, os alunos animavam tanto que eu senti necessidade de algo mais agressivo para que eles pudessem extravasar a energia contida, nessa procura de um jogo de quase briga, lembrei do Maneiro Pau, uma manifestação cultural daqui do Ceará, que consiste na briga de cangaceiros que lutam entre si batendo bastões de madeira. A luta coreografada requer atenção e agilidade, o bastão deve defender os ataques laterais e bater no chão.

Trouxe esse jogo para sala de aula adaptado, a réplica do Maneiro Pau em sala de aula levaria dias e eu precisaria de um mestre para seguir os detalhes com segurança, a adaptação foi feita ao juntar a manifestação cultural com o jogo do bastão, o jogo do bastão aqui citado é aquele jogo tradicional que cada participante joga o bastão para o outro para que o outro pegue e arremesse para um terceiro participante e assim sucessivamente.

Na adaptação feita os bastões eram arremessados e aquele pegasse o bastão teria que fazer as 3 movimentações do Maneiro Pau, um ataque para o lado direito, esquerdo e para baixo, a pessoa mais próxima deveria reagir aos ataques e assim por diante.

Os alunos já estavam muitos felizes com a ideia de luta de bastões desde o dia que ocorreu a aula de boxe, então não foi uma surpresa eles reagirem tão bem ao exercício, a minha admiração surgiu de os alunos adaptarem o jogo eles mesmo, com gritos de guerra, com muita prontidão e circulando a sala enquanto o jogo acontecia.

Algo que devo acrescentar é que mesmo sendo uma simulação de uma guerra entre cangaceiros os alunos se tornaram muito mais unidos e parceiros do que rivais, inclusive o se tornou hábito a partir desse jogo foi um grito de guerra inicial, antes do jogo iniciar eles se reuniam, colocavam os bastões no centro, se mobilizavam ao redor do bastão e ao gritar brandiam o bastão para cima, era o símbolo de que a guerra iria começar.

Vejo esse exercício como a possibilidade de criar diante de algo já proposto, a existência de um contexto e de elemento não poda a inventividade dos alunos, acredito que o ensino informal aqui traz a capacidade de se enxergar fora do sistema educacional colonial, há um respeito a existência do aluno como propulsor daquela atividade, e acontece algo perante a minha visão de educande que é mágico, que é o reconhecimento que o aluno tem diante a educação, ele passe contribuinte para fundador.

Freire (1970) reflete sobre a posição passiva do educando sobre a sua própria educação, vejo a passividade como um lugar de perigo quando tratamos do ensino, ser identificado e se identificar como passivo ao que lhe é dado, é ser alheio ao seu próprio futuro, a sua própria educação. Quando revertemos esse lugar de indiferença, e colocamos o aluno no centro, ele se torna pertencente do seu próprio futuro, a sua própria educação, é revolucionário ao mesmo tempo que é básico a construção da autoestima desses alunos, sinalizar e oferecer a responsabilidade que eles têm consigo mesmo.

Canções

As canções foram partes essenciais na formulação dessa oficina, tanto na questão identitária quanto nas questões emocionais. Muitas canções permearam as aulas seja, em um momento desabafo que alguém gostaria de exemplificar o que sentia através da canção, ou era em um momento que alguém gostaria de se mostrar, mas para evitar exposição escolhia uma música para se mostrar.

Dentre tantas músicas registradas em meu diário de bordo, escolho duas para mostrar aqui e refletir acerca da relevância que essas canções têm para a comunidade que foi edificada a partir da oficina, as músicas são “Canção de Partida” de Dorival Caymmi (1990) e Oro Mi Maió sem autoria identificada.

Canção de Partida de Caymmi, narra a ida de um pescador para imensidão do mar e a súplica de arranjar sustento para si e para seus companheiros. Essa música foi descoberta durante a aula de contato improvisação em que foi pedido que se pensasse em uma pessoa que não se visse a muito tempo, uma saudade dolorosa, quando eu pedi que se agrupasse nesse grande abraço e emitissem qualquer som, Leo começou a murmurar a melodia dessa música, e a partir disso o abraço se tornou

coro, orientei que saíssem da melodia para a letra. E assim foi descoberta a Canção de Caymmi que até então eu não conhecia.

Minha jangada vai sair pro mar
Vou trabalhar, meu bem-querer
Se Deus quiser, quando eu voltar do mar
Um peixe bom eu vou trazer
Meus companheiros também vão voltar
E a Deus do céu vamos agradecer (p.1, 1990)

Já Ori Mi Maió, foi trazida por Iza, ela propôs a utilização dessa música ao final da aula de Maneiro Pau, como uma forma de encerramento. A canção que de início apenas Iza conhecia, foi estudada, o que antes era apenas melodia e um murmurinho, se tornou algo grande um grande entoar de vozes que cantam, para retornar ao chão. A ideia de Iza, era um signo ao ciclo da vida, após os levantes, o embate e arrependimento, se voltava ao chão, onde tudo começou. Ori Mi Maió é uma canção que celebra a orixá Oxum, a orixá talvez seja uma boa simbologia do final da oficina, Oxum representa as águas calmas como lagoas, mas também representa a ferocidade de uma cachoeira, essa duplicidade do ser, do que eu aparento e do que eu sou.

Na escrita de meu memorial associo esse momento ao final do livro de Machado de Assis, A cartomante (1994), o qual Camilo olha para o mar alegre, não sabendo do mal que viria a acontecer, Camilo olha o mar como quem olha para si mesmo e ao outro, vendo somente a superfície, mas ao adentrar o mar é quando o conhece, assim como Camilo ao passar da porta conhece a verdade, a situação.

Percebo a oficina como um lugar de alteridade, um caminho a intimidade, pois o olhar superficial sobre os alunos, torna a oficina uma qualquer, mas ao se aprofundar sobre o que cada um traz de significações, de signos e simbologias é a real importância. Uma educação que busque investigar, e desenvolver esses alunos, creio que não seja mais uma educação colonial, quando o objetivo e o propósito está no outro, quando o senso de altruísmo chega na educação então se desfez o sistema, e se construiu uma comunidade. E para mim comunidade é família.

Fome Cultural.

Minha tia Geni, dona de um chiqueiro, tem um tratamento especial com os pintinhos até se tornarem galo e galinha, ela acredita que a gente tem que comer o que foi bem tratado em vida, esse zelo pela comida antes mesmo dela “ser” comida. Levo esse zelo comigo e trago para educação, cuidar do que é nosso e fazer parte da gente, assim como a galinha que nutre, nos alimenta e nos dá vida, a cultura popular é similar, dá sentido, conforto e afago, talvez a forma que possamos deixar a cultura viva seja nos nutri, nos alimentar e dar vida a ela.

Tarsila do Amaral, no seu quadro antropofagia de 1929, reúne duas das suas obras mais aclamadas, “Abaporu” e “A Negra”, o quadro mostra a fusão de duas culturas ao tentar gerar outra, a cultura nacional e sua identidade. O termo antropofagia que Tarsila usa é muito simbólico, o processo antropofágico é um ritual de absorção de qualidades daquilo que é consumido, ou seja, se come a carne humana na tentativa de absorver aquilo que há de bom daquele ser humano.

O processo antropofágico então seria similar ao que minha tia Geni propunha, uma crença de nutrir se com o que há de bom, que mesmo na morte há uma admiração, um respeito por aquela vida.

Trago esses dois exemplos para propor um processo de decolonial a partir da cultura popular, que tem a função de substituir a forma hostil que tratamos o que nos serve e alimenta culturalmente, pela valorização do que nos mantém como seres identitários e diversos. É fazer um juízo de valor sobre o que deve ser absorvido, deixar a influência colonial ser digerida e expelida por nossos corpos, e o que seja verdadeiramente rico e nutritivo como a cultura popular, seja degustado para então ser absorvido e dar vida aos nossos corpos, as nossas memórias e que tenhamos fome, fome cultural.

Quando retorno às primeiras páginas deste trabalho e me reconecto com a motivação que me levou a escrevê-lo, percebo que o que me moveu desde o início foi uma espécie de sede, fome de cultura, fome de pertencimento, fome de mim mesmo. Comecei este processo de escrita impulsionado por uma sensação de ausência:

ausência de referências, de representações, de um lugar em que meu corpo, minha voz e minha história pudessem caber sem ter que pedir licença. A sensação de ser atravessado por uma cultura que nunca me acolheu verdadeiramente, e de ter crescido negando a minha, criou uma lacuna que eu tentava preencher com ideias que me vendiam como mais corretas, mais belas, mais “culturais”.

Minha motivação era, então, um grito silencioso de quem queria voltar para casa sem saber o caminho. Hoje, ao olhar para tudo que percorri, os encontros com Arantes, Quijano, Rufino, Freire, os retornos à Meruoca, os registros das manifestações culturais, o PIBID, as aulas, os nomes, as mãos, percebo que essa motivação não foi apenas respondida, mas ressignificada. Ela não é mais um ponto de partida, mas um chão que se alargou. Não busco mais apenas validar o que trago de origem, mas recolocar esse saber no centro do fazer pedagógico, como prática de resistência e de afeto.

Percebo que minha motivação se desdobrou em muitos rostos, em muitos nomes, em muitas crianças que encontrei pelo caminho. Ela se transformou quando vi nos olhos dos meus alunos da escola pública o mesmo estranhamento que eu sentia ao ver minhas vivências excluídas do que se ensinava como arte. Minha motivação se reafirmou na voz de cada estudante que contou a história do seu nome, da sua vó, da comida que comia em casa, da brincadeira na calçada. E ali eu entendi: o que me motivou não era só pessoal, era coletivo. Era político. Era histórico. Não era só sobre mim, era sobre nós.

Talvez, se me perguntarem hoje o que me motivou a escrever este trabalho, eu responderia de forma diferente. Diria que foi para reencontrar minha criança sentada na calçada vendo o reisado passar. Para dizer a ela que tudo aquilo era, sim, cultura. Que a rua também é palco. Que o cheiro da macambira, o badalar do sino, o nome indígena e a boneca de pano são também conhecimento. Que o mato não saiu de mim, e ainda bem.

O desejo de escrever este trabalho nasceu como tentativa de justificar minha identidade. Hoje vejo que não preciso justificar nada. Preciso apenas seguir existindo com responsabilidade, ternura e coragem, como quem rega a terra com memória, como quem devolve sentido ao que foi desacreditado. E isso, pra mim, é a própria essência de uma pedagogia decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta pesquisa é retornar aos pontos de partida com outra escuta. Os caminhos percorridos até aqui fizeram com que eu revisitasse experiências fundantes da minha formação: as memórias da infância no interior do Ceará, os encontros com mestres populares, os desafios da prática pedagógica em contextos escolares marcados por silenciamentos. Não se trata, no entanto, de um retorno romântico ou nostálgico, mas de uma travessia crítica — que buscou compreender de que forma as vivências populares, os saberes compartilhados em roda, os gestos repetidos nos corpos e nas vozes das comunidades podem se constituir em força formativa e, sobretudo, em potência de ruptura com o modelo de ensino ainda profundamente atravessado pela lógica colonial.

Esta monografia foi construída como tentativa de responder a uma inquietação que me atravessa desde o início da minha formação docente: é possível ensinar sem apagar? Como construir um processo de ensino-aprendizagem que respeite a história de cada sujeito, que reconheça na cultura popular não apenas uma expressão artística, mas um saber legítimo, vivo, incorporado ao corpo e à vida? Essas perguntas me guiaram pelos três capítulos que estruturam este trabalho, e que agora revisito com o cuidado de quem caminha de volta observando as marcas que deixou no chão.

O primeiro capítulo apresentou a base teórica e política sobre a qual este trabalho se sustenta. A partir das noções de colonialidade e decolonialidade, foi possível compreender como os modos hegemônicos de ensinar e aprender foram historicamente construídos por uma lógica que hierarquiza culturas, saberes e existências. A escola, nesse processo, tornou-se muitas vezes um espaço de exclusão simbólica, onde o que não se encaixa nos parâmetros do pensamento eurocêntrico é visto como inferior, desimportante ou folclórico. Foi necessário, então, entender a educação como campo de disputa e reposicioná-la como possibilidade de insurgência. O diálogo com Luiz Rufino, especialmente com sua proposição da pedagogia das encruzilhadas, foi fundamental para esse reposicionamento. Ao pensar a escola como espaço de travessia entre saberes, entre corpos, entre mundos, abrem-se possibilidades para uma prática pedagógica que se deixa contaminar pelo que está fora do seu perímetro: a rua, a casa, a memória, o chão.

No segundo capítulo, as experiências práticas ganharam centralidade. Os relatos de atuação em projetos como o PIBID e as oficinas de teatro foram analisados à luz das questões teóricas discutidas anteriormente, mostrando como as tentativas de romper com a lógica da colonialidade ganham corpo, voz e gesto em práticas cotidianas. A roda como metodologia, a escuta como princípio, o corpo como arquivo: essas foram algumas das ferramentas mobilizadas para construir experiências de ensino mais sensíveis, mais plurais, mais conectadas com a vida concreta dos estudantes. O movimento de retorno à infância e às manifestações culturais vividas, como o reisado, as festas populares, os nomes que nos formam, não foi apenas um recurso narrativo, mas um método de produção de conhecimento. Ensinar, nesse contexto, passou a significar menos transmitir e mais convocar: convocar memórias, convocar sentidos, convocar o que foi historicamente calado para que possa, finalmente, ser ouvido.

Já no terceiro capítulo, as questões tratadas ganharam densidade política e epistêmica. O que se mostrou, a partir da análise das práticas realizadas durante os estágios, é que a educação decolonial não se faz apenas por mudança de conteúdo, mas por uma reconfiguração completa da forma como se está no mundo junto com o outro. Trata-se de uma mudança ética, estética e ontológica. A materialidade do ensino, seus ritmos, seus rituais, seus símbolos, precisa ser repensada se quisermos romper com as estruturas que mantêm vivas as violências da colonialidade. E isso só é possível quando reconhecemos que os saberes populares não são complementares ao ensino formal, mas estruturantes. São eles que oferecem o enraizamento necessário para que a escola se reconcilie com o território, com os corpos que a habitam, com as memórias que a sustentam. Esse reconhecimento não se dá sem conflito, sem resistência, sem tropeço. Mas, como todo passo descalço, ele também permite sentir o terreno com mais verdade.

Em termos formativos, esta pesquisa me ofereceu algo que vai além da sistematização do conhecimento: ela foi, para mim, um processo de reposicionamento existencial. Entendi que ser educador não é apenas saber ensinar conteúdos, mas saber se implicar no mundo, saber escutar o tempo da comunidade, saber reconhecer no outro a extensão da própria história. As práticas que experimentei ao longo do curso me mostraram que uma educação baseada no respeito à diferença, na escuta das raízes, na valorização do vivido pode ser, sim, profundamente transformadora.

Mas não se trata de uma transformação retórica ou imediata: ela é lenta, exige persistência, cuidado e presença. Exige, acima de tudo, humildade para compreender que não se ensina a partir de uma posição superior, mas ao lado.

Se este trabalho conseguiu cumprir seu papel, foi por ter assumido o risco de falar desde o chão. Foi por ter se permitido construir uma escrita que nasce das bordas, que recusa o formato único, que escapa quando tentam encaixá-la. Há ainda muito a ser investigado, vivido e experimentado. As propostas apresentadas aqui são sementes, não mapas. Serão necessárias muitas outras mãos, muitos outros corpos, muitas outras experiências para que o que se ensaia aqui encontre ressonância mais ampla. Mas creio que é exatamente assim que começa qualquer processo de transformação: pelo gesto de semear.

Que este gesto continue, mesmo depois da última linha. Porque ensinar, afinal, é também aprender a recomeçar, com o corpo atento, a escuta viva e a memória acesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BARROSO, Oswald. **Ceará Mestiço**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019. v. 1000. 652p

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2003

CARREIRA, André. **O Teatro de Grupo e a Construção de Modelos de Trabalho do Ator no Brasil nos anos 80-90**. Memória ABRACE X (Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas). Rio de Janeiro, p. 75-76, 2006.

CARVALHO, B. F. C. B. Cultura popular: Entrevista com o professor Oswald Barroso. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 17, n. 38, p. 235–243, 2019. DOI: 10.5212/RIF.v.17.i38.0014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19174>. Acesso em: 15 maio. 2025.

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

MENDONÇA, Celida Salume; BEZELGA, Isabel Maria Gonçalves. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 143–165, 2020. DOI: 10.5965/198431781642020143. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/17957>. Acesso em: 15 maio. 2025.

MENDONÇA, Celida Salume. **Corpo, Espaço e Materialidades: o professor de Teatro mediando a criação de um novo lugar**. In: A busca do comum: Práticas artísticas para outros futuros possíveis. (Coord. Carla Cruz, Hugo Cruz, Isabel Bezelga, Miguel Falcão e Ramon Aguiar) Porto, PT. EIRPAC, 2019.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. **Narrativas memorialísticas: memória e literatura**. Revista Contemporânea de Educação, v. 6, n. 12, p. 432-448, 2011

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SCHETTINI, Roberto Ives Abreu. **O Teatro como a arte do encontro: dramaturgia da sala de ensaio, uma abordagem metodológica ...** / Roberto Ives Abreu Schettini. – 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TEIXEIRA JÚNIOR, Geraldo Martins. **Dramaturgia e cotidianidade: uma análise de molduras**. 2003.