

ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM?

Luísa Pinto
Jorge Palinhos
Ivam Cabral
Editores

Título

ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM?

Editores

Luísa Pinto, Jorge Palinhos e Ivam Cabral

© os autores e CESAP/CEAA, 2021

Direção gráfica

Jorge Cunha Pimentel e Joana Couto

Composição

Joana Couto

Edição

CEAA | Centro de Estudos Arnaldo Araújo da CESAP/ESAP

Propriedade

Cooperativa de Ensino Superior Artístico do Porto

Impressão e Acabamento

SerSilito, Empresa Gráfica Lda

1st Edição, Porto, Novembro 2021

Tiragem: 300 exemplares

ISBN: 978-972-8784-94-2 [Suporte: Impresso]

ISBN: 978-972-8784-95-9 [Suporte: Eletrónico]

Depósito Legal:

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04041/2020 (Centro de Estudos Arnaldo Araújo).

A obtenção dos direitos de reprodução de outras imagens é da exclusiva responsabilidade dos autores dos textos a que as mesmas estão associadas, não se responsabilizando os editores por qualquer utilização indevida e respectivas consequências.

Centro de Estudos Arnaldo Araújo
Escola Superior Artística do Porto
Largo de S. Domingos, 80
4050-545 PORTO, PORTUGAL
(+351)223392130
ceaa@esap.pt
www.ceaa.pt

DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. A EXPERIÊNCIA DA SP ESCOLA DE TEATRO – CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

ELISABETH SILVA LOPES
IVAM CABRAL
JOAQUIM C. M. GAMA

Colonización - territorio establecido por gente que no es de ahí

Ao se observar a definição em espanhol da palavra ‘colonização’, temos a dimensão de seu sentido geográfico, político e cultural. Isto é, torna-se importante compreender que o termo ‘território’ não é apenas aplicado às questões de domínio geográfico e político, mas a todo o processo histórico, social e cultural que a colonização europeia gerou e impôs à América Latina. Falar de território estabelecido por pessoas que não são do próprio território equivale a incluir nas discussões sobre colonização aspectos atrelados ao que podemos denominar ‘colonialidade do saber’ (Lander, 2000).

Há uma herança eurocêntrica do conhecimento, epistemológica, que determinou maneiras de pensar, compreender e organizar o mundo, e que não é legítima à colonizada e ao colonizado. Ao reconhecer, por exemplo, que os gregos inventaram o pensamento filosófico ocidental, não podemos acreditar que somente eles tenham a hegemonia do pensamento.

Foi no âmbito dessas perspectivas de desconstrução da hegemonia e da epistemologia da cultura eurocêntrica sobre o Ocidente que, entre julho e agosto de 1998, ocorreu o Congresso Mundial de Sociologia, em Montreal, patrocinado pela UNESCO. Partiu-se da ideia de que a colonização territorial europeia

e a colonialidade do saber são partes constituintes de uma mesma moeda de expropriação, domínio e exploração. Desde então, há uma preocupação em recuperar a identidade dos diferentes lugares, quanto ao modo de ver e conceber o mundo, configurando a ideia de que existem múltiplos mundos, com saberes diversos, e que devem coexistir, dialogar, e não se subjugar.

Especificamente, no Brasil, essas preocupações fizeram emergir questionamentos sobre as perspectivas europeias universais, globalizantes, como fundamentos do conhecimento disciplinar sobre o mundo. Os estudos sobre o pós-colonialismo brasileiro, o pensamento crítico à colonialidade, trouxeram à baila também aspectos referentes às matrizes ameríndias e africanas que fazem parte da base cultural brasileira, e que foram retiradas dos currículos das escolas de educação básica.

O fato de ter ocorrido o fim do colonialismo não acarretou o fim da colonialidade. Assim, perdura sobre nós o legado cultural, hegemônico, imposto pelo colonizador europeu branco, que vai desde questões econômicas às crises de identidade, em seus múltiplos fatores, relacionadas aos indígenas e aos afrodescendentes.

Dessa maneira, na contemporaneidade, ao se pensar no currículo da escola pública, e, por conseguinte, na formação de indivíduos, torna-se premente a necessidade de historicizar essas questões e descolonizar o conhecimento sistematizado, ensinado e disponibilizado pelas docentes e pelos docentes aos discentes e às discentes. Compreende-se, assim, o currículo também como campo de questionamento de saberes hegemônicos, universais, que desqualificaram e desqualificam perspectivas de mundo que não se enquadraram, e continuam não se enquadrando, nas configurações econômicas, perversas, e neoliberais, cujas forças de pensamento valorizam a narrativa histórica do conhecimento universal, objetivo e científico. Inclui-se também a necessidade de revisão do estabelecimento da cultura judaico-cristã como padrão, vinculada à ideia de Deus (o sagrado), do indivíduo (o humano) e da natureza. Essa tríade costuma separar o corpo da mente, e a razão do processo de simbolização do mundo,

gerando corpos vazios de significados e a exclusão do pensamento simbólico como forma de expressão humana sobre a vida.

Nas civilizações ocidentais, a cisão entre o corpo e a mente acabou por criar uma fissura epistemológica entre a razão e a natureza. Não se conhece tal separação em outras culturas (Lander, 2000).

É justamente buscando romper com a base das separações entre corpo e mente que será possível pensar num conhecimento corporificado e contextualizado nas experiências, cujo subjetivo e objetivo não são universais, e que deve ser compreendido dentro de um quadro crítico, histórico e emancipatório. Assim, são muitos os desafios a serem enfrentados.

Num mundo no qual parecem impor-se, por um lado, o pensamento único, e por outro, a fragmentação da contemporaneidade, quais seriam as potencialidades críticas que se abrem ao continente do conhecimento, envolvendo identidade e cultura? Que perspectivas educacionais e correntes conceituais surgem da necessidade de dar voz e sentido às lutas dos povos historicamente excluídos, como os povos negros e indígenas? Como se recolocam os velhos-novos temas sobre a identidade, a miscigenação e a experiência histórica e cultural de cada grupo social? Como o currículo pode fomentar discussões acerca da realidade local e mundial, o pensamento crítico frente às imposições das sociedades neoliberais, e o conhecimento hegemônico, determinado e imposto pelos países ditos desenvolvidos? Como é possível descolonizar o currículo das perspectivas da indústria cultural de massa? (Gama, 2017).

Sabe-se que a pior dominação é aquela que, naturalizada, deixa de ser questionada, para de ser percebida como tal, e é elevada à expressão de um mundo globalizado, que desqualifica identidades, sentimentos e percepções locais e individuais, próprias de cada cultura.

Dentro desse quadro, é preciso um compromisso efetivo das educadoras e dos educadores para questionar, imaginar e pensar em formas de superar as disparidades educacionais.

É preciso haver um esforço para que grupos excluídos - pobres; meninas e

meninos de rua; trabalhadoras e trabalhadores; mulheres e/ou homens urbanos e/ou de zonas rurais; as nômades e os nômades migrantes; os povos indígenas; as refugiadas e os refugiados, deslocadas e deslocados dos seus territórios por guerras, questões sexistas, étnicas e raciais - não sofram qualquer tipo de discriminação no acesso ao conhecimento e no direito à educação.

O currículo precisa romper com a conformação colonial do mundo, na qual existe a cultura universal, europeia, e a cultura dos outros (Lander, 2000).

É preciso encontrar outras formas de organizar o conhecimento, por meio do qual a lógica eurocêntrica hegemônica seja combatida, não só no processo epistemológico da colonização, mas também na permanência de sua cosmovisão de mundo, ainda presente em países como o Brasil.

De acordo com Lander (2000), a cosmovisão de mundo está apoiada na ideia de *modernidade*. Trata-se de combater a cosmovisão baseada em quatro dimensões, a saber: 1. universalização da história atrelada à ideia de progresso, cujos ideais estão determinados pela classificação e hierarquização dos povos; 2. a supremacia da sociedade liberal-capitalista, como balizadora das relações sociais; 3. a eliminação das múltiplas perspectivas culturais e sociais, próprias das inúmeras sociedades que ocupam o mundo; e 4. a necessidade de determinar a superioridade de determinados conhecimentos de uma sociedade, em relação a todos os outros produzidos por diversos povos.

As quatro dimensões apresentadas por Lander indicam caminhos que devem ser repensados, ao se considerar a lógica eurocêntrica como forma de organização do pensamento, do tempo e do espaço para todos os povos. Nas formulações curriculares, devemos levar em consideração outros pontos de vista, transmutando as referências europeias, compreendidas, aceitas e difundidas como superiores e universais.

Repensar os currículos das escolas públicas brasileiras implica também modificar a forma de ser da sociedade. Ao se transformar o dispositivo colonizador do conhecimento, tem-se a oportunidade de também modificar o ser humano e a sociedade. Dessa maneira, outras formas de pensar e conceber o mundo,

as diversas possibilidades de organização da sociedade e os inúmeros saberes precisam ser observados, analisados e expostos às estudantes e aos estudantes. Todos precisam ser estimulados a encontrar, na sua própria cultura, caminhos que indiquem suas capacidades de produção e organização do conhecimento, para que deixem de ser tratados como diferentes, fadados a permanecer dentro do grupo dos desfavorecidos, econômica e intelectualmente.

Um currículo que privilegia conhecimentos eurocêntricos acaba por legitimar a missão civilizadora/normalizadora da colonização (Lander, 2000).

A educação tem a obrigação de utilizar diferentes recursos pedagógicos e didáticos que critiquem os processos históricos de evangelização e de civilização do humano branco sobre as demais pessoas. Não faz sentido acreditar que um único padrão civilizatório, sob o pretexto de desenvolvimento do mundo contemporâneo, globalizado, seja ainda encarado como forma superior, natural e necessária à elevação das capacidades cognitivas das estudantes e dos estudantes. Torna-se, assim, necessário inserir nos currículos a concepção de comunidade, em que a participação popular e também o saber popular sejam partes constituintes da organização e sistematização do conhecimento, ao mesmo tempo que também seja possível questionar e desenvolver o pensamento crítico sobre a hegemonia do conhecimento universal.

A elaboração de um currículo menos prescritivo e mais crítico tem como horizonte de expectativas a ideia de emancipação por meio de práxis, que pressupõe a construção do pensamento crítico voltado à desnaturalização das formas canônicas de conhecer e aprender. Deve-se também repensar o papel social do conhecimento, considerando as relações entre o sujeito e o mundo, seu caráter histórico, transitório, e a multiplicidade de vozes sobre a vida terrestre. Torna-se, ainda, fundamental minimizar as tensões entre minorias e maiorias hegemônicas, abrindo espaços para modos alternativos de produzir e organizar o conhecimento. Por fim, rever métodos que se tornaram correntes, acríticos e hegemônicos no modo de selecionar e avaliar o conhecimento (Montero, in Lander, 2000).

Ao se debruçar sobre a ideia de um currículo contemporâneo brasileiro, será preciso colocar também em discussão a formação das docentes e dos docentes, e incluir esforços que implicam a desconstrução do ubíquo, da desnaturalização e desuniversalização da modernidade, para que haja o fortalecimento das marcas culturais pessoais.

Fatores da economia que determinam a produção cultural, a maneira de produzir sujeitos humanos e ordens sociais dentro de um único padrão, devem ser questionados pelos currículos. É preciso investir na compreensão e na crítica aos mecanismos simbólicos e imaginários que tornam legítimos determinados domínios, fazendo desaparecer as contradições e naturalizando o conhecimento. Nesse sentido, as perspectivas pragmáticas, acríicas, juntamente com as prescritivas, do currículo precisam ser revistas, abrindo um espaço maior para os processos de construção e exercício do imaginário, pois é por meio da construção e representação simbólica que o sentido de comunidade – nacional, étnica e sexual – adquire forma e conteúdo, e pode se reconhecer como tal.

Em face dessas questões, o currículo contemporâneo deve não só satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem e acesso ao conhecimento sistematizado, como também estabelecer um campo de debate e questionamento. Deve fundamentalmente considerar os território de saberes que acompanham cada pessoa – por exemplo, saberes orais, saberes ancestrais, saberes adquiridos na escola e compõem sua rede conhecimentos e olhares sobre o mundo. Assim, o currículo precisa estar aberto a identificar temáticas que têm como foco a diversidade e o multiculturalismo, situando-se no âmbito dos debates, direcionado para uma educação em oposição ao etnocentrismo. Trata-se de um currículo pautado em novos paradigmas, entre eles as teorias pós-coloniais e estudos culturais. Nesse sentido, não se trata apenas de criar leis que legitimem os currículos das escolas brasileiras ou a prescrição de métodos e didáticas a serem trabalhados em sala de aula.

A inserção no currículo de temáticas étnicas por força de lei, por si só, não dá conta de reduzir o fosso que separa a escola, no Brasil, da comunidade da qual ela faz parte e dos sujeitos que a compõem na sua diversidade. (Araújo; Barros, 2015, p.2)

Faz-se, assim, necessária a ampliação dos estudos, visando acompanhar propostas, parâmetros e orientações de fontes oficiais, de coletivos de educadores e da academia, para que se possa desconstruir paulatinamente a concepção epistemológica eurocêntrica, que tem disciplinado os corpos e perpetuado a condição brasileira de colonizados. Ou seja, os currículos, e aquilo que se ensina por meio deles, têm perpetuado a imagem de povos subalternos, política, econômica e culturalmente. E, simultaneamente, também tem difundido a ideia de homogenia cultural e identitária, excluindo ou desqualificando outros marcos próprios das culturas locais brasileiras.

Para a eficácia deste olhar sobre o currículo contemporâneo brasileiro, não basta incluir um rol de conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, ou folclorizar questões ligadas à experiência afro e à diversidade regional brasileira, por exemplo, promovendo feiras culturais nas escolas. É preciso agir mais profundamente para alterar a maneira de conceber e exercer práticas curriculares. Além da lógica de organização eurocêntrica, pragmática e hegemônica, é necessário também avaliar o próprio currículo, a maneira como está estruturado, a que interesses ele responde, e em quais valores civilizatórios e humanitários está pautado. Somente dessa maneira será possível repensá-lo, não apenas como caminho para reproduzir e reduzir o processo de ensino e aprendizagem a práticas metodológicas, mas entendendo-o como artefato cultural e importante instrumento político destinado à formação social dos indivíduos.

A escolha de determinadas disciplinas em prejuízo de outras acabou por legitimar a desigualdade social, privilegiou determinadas formas de saber, e calou inúmeros segmentos culturais e históricos. Deve-se entender o currículo escolar como uma construção comunitária, por meio da qual estão envolvidas questões de saber e

poder. Por essas razões, defende-se a constante revisitação crítica dos currículos e a busca por uma proposta que reflita a dinâmica e a diversidade social brasileira (Araújo; Barros, 2015).

Além das questões epistemológicas, europeias e coloniais presentes na educação e cultura brasileiras, não se pode deixar também de destacar a influência da literatura educacional norte-americana na consolidação da educação de massa brasileira. No início do século XX, os EUA passaram a pontuar os debates acerca dos currículos brasileiros, propondo uma educação destinada a formar sujeitos para a economia ou para a democracia. Dessa maneira, associa-se a escola e seus fins à dinâmica industrial e administrativa do capitalismo. O currículo passa a especificar, por meio dos planos de ensino, os objetivos pretendidos, os resultados a serem alcançados, a metodologia a ser aplicada e a mensuração dos resultados, definindo aquelas e aqueles que estão aptas ou aptos para o mercado (Araújo; Barros, 2015).

O dilema acerca dos objetivos dos currículos do século XX - formar pessoas para a economia ou para a democracia – trouxe à tona teorias críticas sobre o currículo, colocando em oposição teorias tradicionais que priorizavam os elementos técnicos na sua constituição e avaliação. O modelo tradicional acabou por gerar alunas e alunos desinteressados, professoras e/ou professores desmotivados, imersos em um currículo conteudista e em uma educação acrítica. Ou seja, uma escola distante da dinâmica da vida e da sociedade, incapaz de exercitar a alteridade das envolvidas e dos envolvidos no processo educacional, inapta para lidar com as questões éticas e políticas, e para repensar a sociedade brasileira dentro das perspectivas da diversidade de gênero, multiétnica, multirracial e multicultural. Para as teorias críticas, o mais importante não eram as técnicas de *como fazer* o currículo, mas o desenvolvimento de conceitos que pudessem compreender as questões políticas, sociais e culturais presentes na sua constituição (Silva, 2011). Nesse âmbito, ganharam destaque as perspectivas curriculares que traziam maior proximidade com o cotidiano das alunas e dos alunos, que valorizavam as discussões étnicas e de gênero, as histórias locais e os saberes populares.

Esse percurso histórico e pedagógico colocou o currículo das escolas públicas brasileiras diante da necessidade de reformular a própria escola e seus currículos, por meio de práxis pedagógicas e teorias ligadas à educação, capazes de problematizar e incluir o multiculturalismo, a alteridade e a diversidade.

Ressalta-se que o multiculturalismo está embasado em estudos teóricos epistemológicos, ao mesmo tempo que se trata também de uma prática social. Ou seja, precisa ser percebido como um instrumento de luta política, contestadora, que combate os preconceitos e as discriminações de indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição e/ou silenciamento. O multiculturalismo tem na sua base a defesa do pertencimento identitário distinto de padrões hegemônicos, validados e aceitáveis por determinados segmentos sociais, que querem impor suas perspectivas de mundo sobre as outras pessoas, sejam tais imposições no espaço escolar ou no contexto social mais amplo (Araújo; Barros, 2015).

Dessa forma, os currículos precisam estar em permanente processo de avaliação e construção, tendo em vista que eles devem contemplar perspectivas dos Estudos Culturais. Estes, por sua vez, emergem contra a tradição dominante, que legitima apenas a cultura atrelada às grandes obras literárias e artísticas, ou com o imaginário de uma determinada sociedade reconhecida pelos seus valores universais. Os currículos brasileiros precisam ser vistos como espelhamento do multiculturalismo, como expressão da experiência humana, e como um importante campo de significação social.

Mesmo compreendendo o currículo como uma derivação do pensamento crítico, e apoiado no reconhecimento das problemáticas sociais brasileiras, é preciso que as professoras e os professores sejam incentivadas e incentivados a compreender o processo de ensino e aprendizagem por meio de conhecimentos multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, considerando o respeito à condição humana, o direito à existência em suas múltiplas formas de expressão, e o direito ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação será o caminho para a

(...) promoção da justiça social, da valorização da pessoa humana, fortalecendo a humanização e a sensibilização, bem como o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática. (Araújo; Barros, 2015, p.5)

São com esses aspectos que a educação se coaduna com o sentido dos Direitos Humanos e se torna essencial a um povo, não apenas por uma obrigação legal do Estado, mas por razões humanitárias, por princípios éticos, igualitários e sociais. Um currículo crítico, descolonizado, exigirá docentes em constante mobilidade e leitura dos fundamentos que dão base a sua área de conhecimento. Torna-se significativo, também, que suas práticas pedagógicas e didáticas sejam acompanhadas de leituras de contexto, e em sincronicidade com as perspectivas contemporâneas.

Na contemporaneidade, a escola tem se confrontado com questões identitárias, que se apresentam de modo bastante contundente, e que estão imbricadas com o modo de ver e conceber o mundo, colocando em questionamento a legitimação de determinados pontos de vista.

Em tempos de ampliação da intolerância à diversidade cultural, religiosa e política espalhada pelo mundo, a existência de corpos e pensamentos que se constroem à margem do padrão inventado, reforçado por um determinado ideal sexista, étnico branco, sem deficiência, heteronormativo, rico e cristão, cabe à educação repensar seu *modus operandi* hegemônico e excludente. E incluir todos os corpos que se sentirem subalternos, atípicos, estigmatizados - mulheres, homossexuais, transexuais, negros, pessoas com deficiência, pobres, etc. Vale destacar que corpos, aqui, têm sentido de unidade e contemplam a ideia de corpo e mente como elementos inseparáveis e constituintes dos seres humanos. Assim, a identidade, seja de gênero, cultural ou todas as outras identidades que são analisadas pelas teorias sociais, e que cada vez mais precisam estar presentes nas discussões sobre currículo, revelam a maneira como os seres humanos habitam seus corpos, meio pelo qual as pessoas expressam seus pensamentos, desejos e sensações.

As identidades, que por tanto tempo definiram o mundo social, estão em declínio na contemporaneidade, tornando possível a presença de múltiplas delas. Se até o momento éramos vistos como seres unificados, a fragmentação passa a ser a nova ordem no modo de expressar e exercer a identidade. Assim, a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo amplo de mudanças, deslocando as velhas estruturas e processos centrais das sociedades modernas. Estamos diante de novos quadros de referências, que permitem desconstruir a ideia de seres unos e estáveis no mundo social (Hall, 2006).

Dessa maneira, os currículos precisam lidar com as mudanças relacionadas aos conceitos de identidade, que serão determinantes para a ideia de sujeito. O argumento para esse olhar encontra-se no aspecto de que as identidades estão atreladas à ideia de pertencimento. E, nesse sentido, se a escola tem como objetivo maior a formação de seres humanos integrados, socialmente e culturalmente, não podemos deixar de lado o sentido de identidade das culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais, dentro do direito à educação (Hall, 2006).

Emerge, assim, a perspectiva de um currículo apoiado em concepções descentradas. Isto significa que há uma mudança estrutural nas sociedades contemporâneas, fundada na descentralização, na fragmentação das paisagens culturais, na diversidade de gêneros, em múltiplas referências étnicas e de nacionalidade. Paisagens que até o século XX foram definidas como universais, com padrões sólidos e únicos para a identificação social dos indivíduos.

A busca pela identidade sempre esteve presente na trajetória humana, e pode-se dizer que também nas idealizações dos currículos, sejam eles dentro das perspectivas tradicionais ou currículos críticos. O que se percebe é que, na contemporaneidade, instaura-se a crise da identidade. As pessoas não se veem com uma identidade única e estável. A identidade também está se tornando fragmentada, composta de várias identidades, que definem múltiplas paisagens sociais e culturais, ampliando as subjetividades na forma de ser e de se colocar no mundo. Como resultado desse processo, surge também a necessidade de mudanças estruturais, institucionais, que também vão afetar a Escola. Não é

possível conceber um currículo estático, universal, pragmático e prescritivo, quando temos identidades culturais que se alteram e se alternam, e quando elas se tornam mais provisórias e variáveis (Hall, 2006).

Na atualidade, as pessoas assumem identidades diferentes em momentos distintos, não existem identidades unificadas ao redor de um único “eu”. Dentro de cada indivíduo coexistem identidades contraditórias, que atuam em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente descentradas.

Se acreditamos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é porque construímos uma cômoda identidade cultural que nos foi imposta sobre nós mesmos. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente tem sido desconstruída e ampliada, criando espaços para outras formas de ser e se expressar sobre nossa sexualidade, e a maneira de se relacionar com o próprio corpo e com o corpo das outras pessoas. Há um novo sistema de significação e representação cultural em curso, que se multiplica, confrontado por uma diversidade de criações e trocas de identidades possíveis, tornando desconcertantes identidades hegemônicas, unas e vigentes (Hall, 2006).

Ao deslocar o currículo da ideia de um conjunto de técnicas sobre como ensinar a aprender, afastando-o do rol de conteúdos universais, etnocêntricos, hegemônicos e colonizadores, deixamos emergir um currículo crítico, descentrado. Neste currículo o centro é deslocado, para dar lugar à pluralidade de centros de poder, de perspectivas identitárias próprias, cujo território deve ser conformado, significado e habitado por aqueles que nele vivem.

Descolonizar o currículo é falar sobre a urgência de novos paradigmas culturais, e não abrir mão das discussões sobre o acirramento das identidades e da necessidade de elas existirem e coexistirem.

A experiência da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco

Inaugurada na cidade de São Paulo, em 2010, a SP Escola de Teatro – Centro

de Formação das Artes do Palco - propõe novos desafios para o ensino das Artes Cênicas no Brasil. Com um modelo pedagógico voltado aos ideais da descolonização, o espaço toma como prismas da formação as sensibilidades, as potencialidades artísticas, as questões de classe, gênero e raça presentes na vida cotidiana brasileira, e que têm tensionado as assimetrias sociais do país.

O projeto de criação da Escola foi desenvolvido de 2005 a 2009, e se orienta a partir de três pilares, a saber:

- **Curso técnico em teatro** voltado às oito áreas das artes do palco – Atuação, Cenografia e Figurinos, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas do Palco. Atualmente, a escola atende 372 estudantes, vindos de diversas regiões do país e de diferentes bairros da cidade de São Paulo. Trata-se de espaços de formação regular bastante heterogêneos, nos quais podemos encontrar classes sociais distintas, compartilhando e construindo conhecimentos teatrais, pluralidade de gêneros que vão influenciar a forma de cada estudante se expressar e representar sua identidade e sexualidade, além da presença de negros, não brancos e brancos, coexistindo e se percebendo e se estranhando no mesmo espaço.

- **Cursos de extensão**, implantados sob os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos do curso técnico em teatro. A Extensão tem como objetivo a mobilização da população e de artistas interessadas e interessadas em aperfeiçoar ou ampliar seus conhecimentos teatrais, ao fazer a ponte entre estes e criadoras, criadores, pensadoras e pensadores de outras esferas. São mesas de discussão com profissionais e debates, e são firmadas, ainda, parcerias com diferentes equipamentos culturais para levar cursos a diferentes cidades do Estado de São Paulo. As atividades de extensão cultural são ancoradas em três áreas: a iniciação, a reflexão e a produção. Por meio desse tripé, a cidadã e o cidadão têm a oportunidade de acessar as etapas de base, de aprofundamento e de viabilização do fazer artístico, com ênfase nas artes cênicas.

- **Programa Kairós**, cujo nome vem da mitologia grega e significa “o momento certo” ou “oportuno”, que reafirma o papel da escola perante a sociedade e a necessidade de se garantir equidade de oportunidades durante os processos de educação na SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco.

Um dos compromissos da iniciativa é estabelecer articulações entre a arte e a comunidade/sociedade, aproximando as estudantes e os estudantes de sua função de artistas/cidadãos e artistas/cidadãs. O Kairós colabora ainda com outras organizações, numa tentativa de diluir fronteiras entre a arte e o contexto da vida cotidiana.

A principal ação do Kairós é a concessão de bolsa-auxílio, chamada de Bolsa-Oportunidade. O programa também promove ações, como a elaboração de projetos sociais e/ou culturais, estágio para as estudantes e para os estudantes da Escola, colocação profissional para egressas e gressos, e captação de recursos e/ ou parcerias com órgãos públicos, Organizações Não Governamentais, organismos internacionais e empresas privadas.

Esses três pilares que alicerçam o funcionamento sistêmico dos setores da Instituição têm buscado, desde a origem da escola, criar oportunidades de acesso a diferentes ações artístico-pedagógicas, ligadas a diversos âmbitos do Teatro e das artes em geral.

O aumento da produção teatral na cidade de São Paulo e a conseqüente demanda de mão de obra artística foram alguns dos impulsos que levaram ao surgimento da Escola, atenta à necessidade de iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística.

Motivada por seu objetivo simples e direto – “artistas que formam artistas”, a Escola articula propostas no plano social, que permitem o acesso ao universo teatral a diferentes camadas da população (Cabral, 2016).

A ideia de organização da SP Escola de Teatro está intimamente ligada ao movimento teatral na região central de São Paulo, principalmente na Praça

Franklin Roosevelt – espaço revitalizado nos anos 2000 e que hoje funciona como uma espécie de epicentro da produção artística paulistana.¹

Os grupos que ali se fixaram recontextualizaram a geografia da região. Desde a revitalização da praça, esses coletivos ocupam salas alternativas e firmam parcerias com alguns moradores e comerciantes dos arredores, contribuindo, decisivamente, para transformar as relações interpessoais num local até então tensionado pela violência urbana.

A Roosevelt é, atualmente, um símbolo de conagração da arte da capital paulista. No seu entorno estão teatros, bares e restaurantes em sintonia com a cena cultural local. Alguns dos artistas que participam desse espírito agregador são os que decidiram assumir o compromisso de dirigir a SP Escola de Teatro, instituição gerida pela Associação dos Artistas Amigos da Praça (Adaap) e mantida com verba da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. Ao ser inaugurada, em 2010, a SP Escola de Teatro teve como sua primeira unidade escolar um prédio histórico no bairro do Brás, centro expandido da cidade. Essa unidade fica na entrada de uma zona urbana bastante populosa, com inúmeras carências sociais e com pouco acesso à produção cultural da cidade. É uma região considerada periférica da cidade, e denominada Zona Leste. Erguido em 1913 e tombado como patrimônio histórico, o edifício já abrigou a Escola Norma I do Brás.

A segunda unidade da SP Escola de Teatro foi aberta em 2012, na praça Roosevelt. Nela funcionam, além das atividades de formação, quatro teatros para montagens da própria instituição e de grupos e artistas externos. Essa unidade possui salas multiuso, que ora são salas para as aulas dos cursos regulares, ora

¹ Atualmente, as artistas e os artistas que estão à frente do projeto, e que também estiveram na origem das propostas são Ivam Cabral (diretor teatral, dramaturgo, pedagogo teatral e fundador da Cia. de Teatro Os Satyros), Hugo Possolo (ator, diretor, dramaturgo e fundador do Espaço Parlapatões de Teatro), Rodolfo García Vázquez (diretor teatral, dramaturgo e fundador da Cia. de Teatro Os Satyros), J. C. Serroni (cenógrafo e figurinista, e fundador do Espaço Cenográfico), Marici Salomão (dramaturga e pedagoga, responsável por projetos de formação da SP Escola de Teatro), Raul Barreto (ator e fundador do Espaço Parlapatões de Teatro), Guilherme Bonfanti (light designer e fundador do Teatro da Vertigem), Raul Teixeira (sonoplasta e artista da Cia. Macunaíma, sob direção de Antunes Filho).

são espaços para conferências, e ora se configuram como salas para as residências artísticas. Assim, esta unidade tem características de um centro cultural, com atividades aos domingos e segundas-feiras.

Com base em múltiplas experiências e encontros com artistas que estão na lida, a escola pondera o papel social das Artes Cênicas em módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de talentos e poéticas, desviando-se da relação hierárquica e homogeneizadora que costuma estar presa às bases educacionais.

Os pressupostos do currículo da Escola são:

- **Ensino não hierárquico:** a Escola se baseia em um modelo de ensino que rompe com o regime de subordinação das pedagogias tradicionais. O conhecimento avança de acordo com trabalhos práticos e reflexivos, levando em consideração o ritmo de aprendizagens das estudantes e dos estudantes.
- **Ensino não cumulativo:** busca diluir completamente o parâmetro de que a estudante e o estudante no quarto semestre são mais avançados do que aqueles e aquelas no estágio inicial. Compartimentar o conhecimento artístico é uma contradição improdutiva, pois ele deve ser trabalhado como um mecanismo de expansão, desdobramento natural do fazer artístico, e não de acumulação.
- **Ensino modular:** um módulo corresponde à unidade de conteúdos e práticas daquele semestre. A estudante e o estudante da SP Escola de Teatro frequentam quatro módulos independentes em uma das linhas de estudo que compõe as artes do palco, cada um com a duração de um semestre e identificado por uma cor: verde, amarelo, azul e vermelho.

Assim, torna-se possível construir trajetórias individuais no processo de ensino e aprendizagem, no qual a questão da acessibilidade, como já foi pontuado, torna-se um dos princípios norteadores do sistema pedagógico. Dessa forma, o conceito de inclusão social é redimensionado. Em geral, pressupõe-se que

as pessoas que estejam fora de algum sistema – seja de bem-estar social ou abundância econômica – necessitam ser incorporadas por uma terceira ou por um terceiro.

Aquelas e aqueles supostamente excluídas e excluídos podem se transformar, assim, em seres sem autonomia, marionetes inertes, em uma relação de transitividade que extrapola seu poder de escolha singular.

A SP Escola de Teatro propõe substituir a noção de inclusão social por acessibilidade, em todos os nossos projetos artísticos e pedagógicos. Evita-se, assim, a objetificação das pessoas, que precisariam, por sua condição de oprimida, oprimido, excluída ou excluído do círculo de oportunidades socioeconômicas, serem inseridas dentro de algo, por forças externas alheias às suas condições existenciais. Ao contrário, as pessoas devem ser compreendidas como seres ativos, que fazem escolhas de acordo com os territórios que almejam acessar, em vez de ser consideradas objetos que precisam ser incluídas por alguém. As pessoas em situação de vulnerabilidade social não precisam ser incorporadas por agentes exógenos. Necessitam, sim, de um ambiente sociopolítico que lhes proporcione boas escolas, bibliotecas e espaços culturais, associados a infraestrutura eficiente, sistema de saúde e emprego (Aquiles; Cabral; García, 2018).

Com este pressuposto, o acesso à SP Escola de Teatro ocorre por diversas vias. Inicialmente, um processo que garanta uma escola multicultural, habitada por todos os perfis étnicos, políticos, de gênero, orientação sexual ou origem socioeconômica. Em segundo lugar, o acesso é garantido por meio dos cursos gratuitos. Além disso, existem bolsas de estudo que provêm suporte para até metade das estudantes e dos estudantes. Sem a Bolsa-Oportunidade, uma grande parcela, oriunda de famílias economicamente desprivilegiadas, não teria condições de arcar nem mesmo com o transporte até a escola. Finalmente, um programa de intercâmbios internacionais garante o acesso a importantes universidades fora do Brasil.

A chamada “inclusão social” pode ser relacionada a heranças de subordinação colonial, como escravidão, dogmatismo religioso, intolerância étnica, ganância

pela riqueza material e poder político, patriarcado e heteronormatividade. Esses padrões de subordinação subestimam e minam talentos e capacidades individuais. Spivak (1988) aborda a questão do chamado subalterno, referindo-se à ação de encontrar uma voz “dentro e fora do circuito de violência epistêmica da norma imperialista e da educação” (p.283). Quando enxergamos a acessibilidade como trajetórias abertas para que qualquer um possa viajar até qualquer território, a autonomia individual e o livre-arbítrio se expandem, ao invés de serem limitados por barreiras econômicas, sociais, étnicas ou biofísicas. Assim, o que se propõe é uma nova abordagem conceitual e pragmática, e não simplesmente uma modificação semântica. O objetivo é promover o alargamento das discussões sobre esses valores na sociedade. Contudo, isso deve ser sempre entendido como uma avenida de mão dupla, para que se assegure o diálogo. Com isso, a troca e a porosidade são componentes centrais do sistema pedagógico da Escola (Aquiles; Cabral; García, 2018).

Uma figura central no desenvolvimento da pedagogia da escola foi o geógrafo brasileiro Milton Santos (2009). Para ele, o território é a utilização que os seres humanos fazem do espaço geográfico, e a forma como se criam as redes de relações no mesmo. A globalização, em seu pensamento, deve ser entendida como uma das dimensões da construção das relações sociais.

Ao falar da “natureza do espaço”, Santos afirma que este

(...) se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para a expressão das crenças, para o lazer como condição do ‘viver bem’. (Santos, 2009, p.55)

Levando adiante essas ideias, um dos objetivos da escola é utilizar o teatro para ocupar e transformar o território. Portanto, entender como o fazer teatral, as artistas e os artistas podem interagir neste território é fundamental para definir o próprio processo de aprendizagem das estudantes e dos estudantes.

Outro pressuposto teórico que tem aprimorado o currículo da Escola, na busca da descolonização do saber e da hierarquia do conhecimento, é a noção de “pedagogia da autonomia”, criada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. Este conceito é fundamental, pois evita um olhar colonizador sobre o processo de criação e aprendizagem teatral. Para as artistas e os artistas docentes, o intuito não é transmitir conhecimentos. Antes, e sobretudo, há muito o que aprender com as jovens e os jovens estudantes. Assim, o eixo de nosso processo pedagógico pode ser resumido na frase de Paulo Freire:

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (Freire, 1983, p.39)

Desse modo, não existe conhecimento prévio obrigatório a ser ensinado antes da prática. Ao contrário, o saber é construído a partir de experiências reais; é construído a partir de projetos cênicos escolhidos todo semestre, e determinados como parâmetros às estudantes e aos estudantes. Consequentemente, a aprendizagem acontece tanto a partir do singular quanto das conexões relacionais estabelecidas entre todas as envolvidas e todos os envolvidos no trabalho artístico. O conhecimento é compartilhado de diferentes maneiras, entre todas e todos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, o terceiro pressuposto fundamental para a elaboração do projeto pedagógico da SP Escola de Teatro foi o conceito de ‘pensamento sistêmico’ de Fritjof Capra, a partir do contexto, que é radicalmente oposto ao pensamento analítico. Segundo o autor,

(...) análise significa isolar algo com o intuito de entendê-lo; o pensamento sistêmico significa colocar esse algo em um contexto de um todo maior. (Capra, 2000, p.41)

Sua abordagem sistêmica enfatiza os princípios de organização, em detrimento do funcionamento de elementos individuais. Como corolário, estudantes são encorajadas e encorajados a experimentar vários processos de aprendizagem, como parte de um sistema articulado de pensamento e ação.

Dessa forma, a Escola é sempre sensível aos conceitos de hibridação e cultura polivalente. O Brasil tem uma complexa forma de interagir, negar e discriminar hábitos sociais e linguísticos. Os brasileiros compartilham, num mesmo território, ancestralidades europeias, africanas e ameríndias. Mas isso não significa que essas perspectivas culturais estejam integradas, apaziguadas ou em diálogo. Ao contrário, olha-se muito mais para a Europa do que para a própria América Latina, quando se pensa em teatro ou na organização do pensamento teórico sobre as artes cênicas. São Paulo é uma cidade povoada tanto por imigrantes como por migrantes de outras regiões do país. Ao se considerar os contextos aqui apresentados, torna-se fundamental uma abordagem pedagógica não hierárquica, dando igual valor às origens e características singulares de todas e todos que vivem e compartilham o território brasileiro.

Isto diz respeito especialmente ao modo de produção da educação teatral, que é focada na criação de novos materiais e referências (ou sua ressignificação), ao invés de aceitar sem críticas o cânone ocidental como um modelo referencial e universal. Portanto, o objetivo não é reproduzir as “grandes” narrativas, nem treinar as estudantes e os estudantes à exaustão para dominá-las. Ao contrário, a intenção é criar trajetórias autorais, e é por isso que todos os projetos teatrais (Experimentos) apresentam dramaturgia original desenvolvida pelas estudantes e pelos estudantes.

Na SP Escola de Teatro não há textos dramáticos “clássicos” a ser encenados pelas turmas de estudantes; em vez disso, o foco está voltado às perspectivas da contemporaneidade. Assim como não há disciplinas acadêmicas a serem cursadas, não há aulas no curso técnico em teatro que se concentrem na dramaturgia grega, shakespeariana ou de Beckett, por exemplo. No entanto, esses conteúdos podem ser acessados como materiais de pesquisa ou como oficinas especiais nos

curso de extensão, mas nunca enquadrados como fonte textual primária para a encenação. A tradição clássica é de interesse central, apenas se e quando estiver associada a uma proposta contemporânea de montagem.

Como exemplo dessa perspectiva, uma estudante poderia procurar mais informações a respeito de um dramaturgo como Eurípides ou Tchekhov, para escrever suas próprias peças. No entanto, esses autores serviriam apenas como referência em termos de procedimento, conteúdo ou forma. Esta abordagem vai além do simples desmantelamento do cânone teatral altamente eurocêntrico; em vez disso, representa a oxigenação da produção de novos conceitos alternativos e materiais teatrais. O mesmo se aplica a outras referências. Na escola, o teórico mais sofisticado nos estudos pós-coloniais é tão importante quanto o artista local, que é um dramaturgo e intérprete autodidata. As estudantes e os estudantes têm autonomia para decidir se seu desenvolvimento pessoal como artistas será mais balizado por um ou outro tipo de conhecimento, ao longo do desenvolvimento de qualquer projeto específico (Aquiles; Cabral; García, 2018). Todo esse processo torna significativas noções como pluralidade e alteridade. Elas são vistas como fontes de energia e potencial criativo, bem como elementos que quebram paradigmas anacrônicos e provocam transformações socioculturais. Na SP Escola de Teatro, por exemplo, as estudantes e os estudantes lidam constantemente com questões como identidade de gênero e empoderamento social, devido à conexão histórica da instituição com a comunidade transexual e marginalizada da praça Roosevelt (Cabral; Vázquez, 2016). Essas questões não estão apontadas no currículo apenas como discussões transversais ao seu processo de formação. A proposta é mais ampla, e é parte constituinte dos temas que são levados à cena, durante os experimentos cênicos desenvolvidos pelas e pelos jovens artistas dos cursos. No processo de pesquisa, durante as investigações cênicas e nas aberturas das salas de ensaio, as estudantes e os estudantes têm espaço para discutir questões de gênero, raça e classe, apoiados em perspectivas de autoras e autores contemporâneos que têm se dedicados a refletir sobre esses temas. Também estão em cena as experiências pessoais que cada jovem

carrega consigo ou que foram vivenciadas dentro da própria escola. Assim, não se trata de apenas descolonizar conhecimentos nem tampouco transformar a questão em temas de estudos. Ao contrário, trata-se de construir diariamente atitudes e posicionamentos que conduzam à vivência de posturas anticoloniais, antirracismo e contra qualquer preconceito identitário. São experiências que devem estar presentes na estruturação das propostas pedagógicas e artísticas da Escola, na condução do trabalho de criação e nas propostas cênicas das estudantes e dos estudantes. Essas experiências ocorrem de muitas maneiras no cotidiano da Escola. Elas estão presentes nas escolhas dos materiais didáticos, nas artistas convidadas e artistas convidados para as mesas de discussão e fóruns de debates, nas relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, fundamentalmente, no modo de estar e se perceber numa Escola plural, horizontal, que tem interesse pela pesquisa, pela inovação e pela construção de relações interpessoais saudáveis, pautas na polissemia de vozes e culturas. Nesse sentido, a escola busca dirimir a distância entre compreender teoricamente os propósitos da convivência plural e a realização da transformação social pela Arte e com o Teatro. Por meio de uma abordagem pedagógica e artística, que está em constante reflexão, o desejo deixa de ser um paradigma conceitual e passa a se configurar como o primeiro passo para a consolidação de uma proposta de aprendizagem mútua, cujas experiências vividas no âmbito da Escola e, portanto, durante o processo de criação teatral, são capazes de redimensionar a vida humana, ampliando perspectivas fundadas em hierarquias raciais e desconstruindo a supremacia de uma determinada cultura sobre outras culturas e territórios que tendem a separar “nós”, “elas” e “eles”.

Um álbum musical para iluminar alguns caminhos

No segundo semestre de 2015, como sempre ocorre na Escola, um grupo de artistas docentes estavam empenhadas e empenhados em definir uma autora contemporânea para servir de base às discussões do módulo que iria ocorrer em 2016. Juntamente com esta escolha, esse grupo também buscava selecionar

materiais (imagens, textos, ou matérias jornalísticas) para iniciar as pesquisas cênicas, bem como a eleição de uma artista pedagoga para que as estudantes e os estudantes pudessem encontrar na trajetória dessa artista a inspiração para as investigações estéticas do semestre.

Em geral, essas discussões sempre levam em conta o que está orbitando entre as estudantes e os estudantes, e decorrem também, muitas vezes, dos problemas encontrados nos trabalhos de semestres anteriores. E aconteceu que, naquele momento, segundo semestre de 2015, veio à tona um experimento cênico que falava da mulher, da questão do empoderamento, e da violência; ainda uma violência sutil, porque acontecia num casamento em que o marido não queria que a mulher trabalhasse fora, e insistia, a todo custo, que ela se tornasse dona de casa. Esse experimento foi bastante contundente, e apontava para algumas questões que sabíamos que teriam que ser recuperadas em algum momento. Em uma reunião pedagógica, J. C. Serroni, coordenador de Cenografia e Figurino e Técnicas de Palco, trouxe a informação de que, em 2016, seria comemorado o centenário do samba. Hugo Possolo, coordenador de Atuação, fez coro, dizendo que seria interessante trabalhar com letras de samba. Imediatamente, percebeu-se que as letras de samba, principalmente dos mais antigos, traziam uma dose forte de machismo e intolerância.

Foi inevitável lembrar do machismo de canções como “Ai! Que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago:

Você só pensa em luxo e riqueza / Tudo o que você vê, você quer / Ai meu Deus que saudade da Amélia / Aquilo sim é que era mulher / Às vezes passava fome ao meu lado / E achava bonito não ter o que comer / E quando me via contrariado / Dizia “meu filho, o que se há de fazer?” / Amélia não tinha a menor vaidade / Amélia é que era mulher de verdade (1942).

“Mulher indigesta”, de Noel Rosa:

Mas que mulher indigesta / Merece um tijolo na testa / Essa mulher não namora / Também não deixa mais ninguém namorar / (...) Ela é mais indigesta do que prato / De salada de pepino à meia-noite / Essa mulher é ladina / Toma dinheiro, é até chantagista / Arrancou-me três dentes de platina / E foi logo vender no dentista (1932).

E “Emília”, de Wilson Batista e Haroldo Lobo:

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar / Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar / Só existe uma / E sem ela eu não vivo em paz / Emília (1941).

E, nessa reunião, mais uma vez o experimento do Módulo Vermelho, aquele da cena do casamento, veio à baila. Portanto, era fundamental se conectar com o nosso tempo, com as questões que nossas estudantes e nossos estudantes vinham apontando.

Em razão disso, a ideia de celebrar o centenário do samba perdeu força. Mas, naquele momento, um CD fazia bastante sucesso entre as artistas e os artistas da Escola: “A mulher do fim do mundo” (2015)², de Elza Soares, produzido pelo selo Circus.

Assim, a partir daquele momento, estava escolhido o material de trabalho. Faltava, no entanto, definir Operador e Artista Pedagogo.

² O CD de Elza Soares, com 11 canções, produzido por Guilherme Kastrop e Ernst von Bönninghausen (o álbum é de músicas compostas, em sua maioria, por homens brancos), mistura vários gêneros musicais, como samba, rock, rap e eletrônica, com temas como violência doméstica, transexualidade, urbanidade e racismo, entre outros. Em 2016, o álbum recebeu o prêmio Grammy Latino, na categoria Álbum de Música Popular Brasileira. A ficha técnica do CD reúne os seguintes compositores: José Miguel Wisnik, Rômulo Frões, Alice Coutinho, Douglas Germano, Kiko Dinucci, Clima, Celso Sim, Joana Barossi, Fernanda Diamant, Rodrigo Campos, Cacá Machado, Marcelo Cabral e Alberto Tassinari. <https://www.youtube.com/watch?v=I38EcMJX8A8>

Com o CD “A mulher do fim do mundo”, foi preciso buscar referências feministas que dialogassem com o nosso tempo. Foram dias pesquisando, indo atrás de referências, até que chegou a nossas mãos o trabalho da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, especialmente um livro chamado “Sejamos todos feministas” (2014), fruto de uma conferência realizada pela fundação norte-americana Sapling, na qual a escritora apresentou uma ideia para o feminismo do século 21, a partir de suas experiências pessoais, e defendeu a inclusão e consciência da mulher na contemporaneidade.

Nesse momento, também circulava nas redes sociais Twitter e Facebook a hashtag #meuprimeiroassedio. Um movimento por intermédio do qual as mulheres começaram a descrever experiências de assédios que haviam sofrido em suas vidas.

Assim, a perspectiva contemporânea de Chimamanda começava a fazer sentido. Enfim, tinha-se o Material de Trabalho (o CD “A mulher do fim do mundo”³) e o Operador (o livro “Sejamos todos feministas”); mas ainda era necessário buscar a Artista Pedagoga, alguém que pontuasse o diálogo entre esses dois lugares.

Era preciso definir quem seria essa artista. Tínhamos, de antemão, uma única certeza: deveria ser uma mulher. O nome da atriz, encenadora e dramaturga espanhola Angélica Liddell imediatamente foi lembrado e definido.

Angélica é uma das grandes vozes femininas na escrita teatral contemporânea. Ela tinha vindo ao Brasil em 2014, durante a Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp), para apresentar a performance “Eu não sou bonita” – um trabalho confessional sobre um abuso sexual que havia sofrido.

³ As canções deste CD trazem uma dramaturgia sonora que vai do samba ao rock, passando pelo rap, eletrônico e punk rock. Uma variedade muito ampla para as investigações cênicas das estudantes e dos estudantes. Elza Soares é uma mulher negra, de 80 anos, com uma história de vida curiosa e que parecia merecer um olhar mais atento. De família pobre, Elza viveu na periferia do Rio de Janeiro, foi mãe aos 14 anos, e, precisando dar conta da maternidade, começou a cantar nessa época, quando participou do programa de Ary Barroso na Rádio Tupi. Aos 15 anos, já tinha sido mãe pela segunda vez e perdido os dois filhos, e o marido adoecera de tuberculose. Viúva aos 21 anos, com cinco filhos, trabalhou como empregada doméstica e faxineira. No início dos anos 1960, enfim, tornou-se conhecida e, após quatro relacionamentos, envolveu-se com o jogador de futebol Garrincha. Teve que enfrentar todos os tipos de preconceito por ser pobre, negra e mulher.

Com as definições estabelecidas, envolvendo Operadora Chimamanda Ngozi Adichie, Material CD “A mulher do fim do mundo” e a artista pedagoga Angélica Liddell, foi proposto às estudantes e aos estudantes que mergulhassem no universo de todas essas escolhas. Diversos processos de fruição estética, envolvendo a audição do CD de Elza Soares e vídeos sobre as obras da artista Angélica Liddell, estimularam os processos de criação e o mergulho no universo feminino. A obra de Chimamando trouxe aos núcleos de investigação cênica o ponto de vista que as cenas passaram assumir sobre a mulher na contemporaneidade, e que alunos e alunas passaram a construir dramaturgicamente.

Oito núcleos cênicos foram criados, contendo, em cada um deles, em torno de:

- 6 a 7 atores (metade de Atuação; outra metade de Humor);
- 2 a 3 diretores;
- 3 a 4 dramaturgos, cenógrafos/figurinistas, iluminadores, sonoplastas e técnicos de palco.

Então, quando se iniciaram as investigações cênicas, os temas, principalmente o do machismo e o das questões raciais, surgiram com força. Embora tivéssemos total e absoluta confiança no que havia sido proposto, a Escola foi surpreendida, a partir daquele momento, evidenciando conflitos de gênero e raça, colocando homens de um lado, mulheres do outro; brancos pra cá, negros pra lá. Surgiu, assim, pela primeira vez na Instituição, algo que nos separava: de um lado, as estudantes e os estudantes; de outro, a direção da Escola e seus colaboradores.

Foi difícil reconstruir essa trajetória, no sentido de mostrar que a direção da Escola não estava do lado oposto ao das alunas e dos alunos. Se as propostas da Escola haviam chegado até ali, era porque havia o desejo, não exatamente de confronto, mas de reflexão sobre algo eminente no contexto em que pedagogas, pedagogos e estudantes viviam.

E, embora muitas vezes tivessem surgido nas reuniões pedagógicas apontamentos como “será que vamos dar conta?”, nunca a equipe pedagógica deixou de acreditar que era a complexidade daqueles temas que interessavam à Escola.

Mas, de repente, na visão das estudantes e dos estudantes – independentemente de todos os esforços da equipe pedagógica –, tudo era exatamente o contrário do que se havia planejado. A aula que abriu o semestre, inclusive, havia sido conduzida por três mulheres: Fernanda D’Umbra, atriz brasileira com reconhecido trabalho no cenário artístico, e nome importante da cena paulistana; Alessandra Negrini, atriz conhecida no cinema e na TV, com trabalhos marcantes no teatro; e Grace Passô, atriz e dramaturga, negra, uma das vozes mais importantes da mulher negra no Brasil, que sentenciou, ao olhar para a plateia, naquela ocasião: -“Que bonito ver uma escola preta!”

O que chamava a atenção naquele momento é que, mesmo com todo o esforço da Escola em mostrar seu interesse em discutir o tema com as alunas e alunos, e de trazer para a cena tais discussões, as jovens e os jovens artistas, ao apresentar seus experimentos cênicos, colocaram-se e a toda a equipe pedagógica em campos inimigos.

Então, as artistas e os artistas docentes foram acusados de ser burgueses, brancos, assediadoras, assediadores, e racistas. A Escola foi acusada de não abrir espaço para discussões sobre feminismo e racismo e, a essa altura, foi possível perceber que havia se instaurado uma crise, um fogo cruzado, um campo altamente bélico. A partir daquele momento, começamos a prestar atenção na questão do “lugar de fala”, quando reconhecemos o lugar de quem profere algo.

Os desdobramentos das pesquisas cênicas tornaram as relações entre as estudantes e os estudantes bastante tensas. Atrizes não queriam ser dirigidas por diretores; atores gays recusavam-se a experiências com diretores heterossexuais. As relações, definitivamente, estavam tensas. E não era apenas entre a Escola e as estudantes e os estudantes.

Percebeu-se naquele instante que a questão extrapolava a própria Escola: as estudantes começaram a trazer seu repertório de vida, como questões ligadas a assédio quando crianças ou jovens, e episódios que aconteceram em sala de aula, entre as estudantes. Elas passaram a considerar tudo isso como assédio, e aí houve uma cisão de fato, pois elas ficaram absolutamente contra todos os

homens da Escola, fossem artistas docentes, coordenadores ou estudantes. Houve um processo de empoderamento delas, desse espaço. A partir disso, ocorreram várias reuniões e discussões para entender que decisões seriam tomadas, fossem elas estéticas ou relacionais.

Paralelamente, no âmbito pedagógico e artístico, a direção da Escola programou vários encontros com mulheres e com pessoas do movimento negro. Era preciso tentar entender o que aquele momento significava para toda a Escola.

Essas discussões eram atravessadas pelo CD “A mulher do fim do mundo”, de Elza Soares. E todas e todos fomos atraídas e atraídos por seus ecos. Curioso, no entanto, é que nenhum grupo, dos oito, levantou uma questão muito importante, e que tinha tudo a ver com a discussão corrente: o álbum de Elza foi todo composto e produzido por homens – pouquíssimas mulheres se envolveram nele –, e, todos, homens brancos!

Nada foi superficial naquele semestre. Embora algumas leituras tenham sido evidentes, as discussões que se estabeleceram foram fundamentais para colocar a a Escola diante da necessidade e de experiências descolonizadoras que possam criar espaço para a diversidade de pessoas que pensem diferente e de maneira múltiplas. O resultado de toda essa efervescência, além de maior consciência sobre nossas culturas e nossos papéis sociais, a Instituição aboliu as frequentes placas de masculino e feminino de seus banheiros para ilustrar a simpática inscrição “TODXS”. Também foi a partir desse momento que estudantes da Escola tiveram uma grande conquista: em vez dos quatro meses de licença-maternidade, passaram a ter seis, que é a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Foi também aprovado pelo Conselho da Associação dos Amigos da Praça – AdaaP - a licença- paternidade – concedida aos trabalhadores e aos estudantes que se tornam pais: 60 dias de licença, contra os cinco que são assegurados hoje por lei.

Como tem sido durante todos os anos de existência da escola, mais uma vez, as crises nos ensinaram e nos indicaram os caminhos a serem percorridos. A partir das crises outros processos surgiram e puderam ser friccionados.

Na melhor das hipóteses, uma boa escola existe para administrar crises. Um bom diretor de uma escola é reconhecido pela forma como conduz as crises de sua instituição. Assumir as crises, assumir os desafios de não conhecer todos os aspectos do ser humano pode ser o primeiro passo para estimular a busca do conhecimento e para o estabelecimento de currículo crítico e, por conseguinte, descolonizador.

Essa leitura, que vai além do que se vê, é uma trajetória com que a escola tem se confrontado. E, a partir disso, há uma predisposição às mudanças, para estabelecer contatos com o desconhecido, com o verdadeiramente impossível. E foi isso que as discussões sobre racismo e machismo trouxeram para a Instituição. Todas e todos aprendemos e tomamos conhecimento de nossas limitações, de nossos racismos estruturais, de nossa postura sexista.

A Escola, naquele momento, percebeu que o teatro era a voz política mais potente. Ou seja, a política estaria sempre no modo de falar e na maneira de ver e compreender o mundo.

Estabeleceu-se, então, outra maneira de experimentar as ferramentas pedagógicas e os dispositivos teatrais. Já que estávamos numa escola de arte, as vozes se transformaram em potências artísticas e os posicionamentos foram debatidos além das salas de trabalho, nas cenas dos experimentos cênicos. Processos imbricados que, inclusive, lidaram com suas contradições.

Na SP Escola de Teatro tem sido assim. Quanto mais distantes de nós, melhor. E persiste na instituição o prazer de aprender e não temer os enfrentamentos.

Referências bibliográficas

- AQUILES, Marcio; CABRAL, Ivam; VÁZQUEZ, Rodolfo García (2018). "Accessibility, Mutual Learning, and New Pedagogical Approaches: Developing a Professional Theatre School in Mato Grosso, Brazil" in Eeva Anttila & Anniina Suominen (eds.), *Critical Articulations of Hope From the Margins of Education – International Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- ARAÚJO, Joelma Maria Bento de; BARROS, Ofélia Maria de (2016). *A Descolonização do Conhecimento e a Construção de uma Pós-Escola: Currículo e Diversidade*. 2015. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_09_11_2014_15_39_19_idinscrito_3589_a5bcbfe1a4aef579c2af4b98553537fe.pdf. Acesso em 15/09/2016.
- CABRAL, Ivam; VÁZQUEZ, Rodolfo García (2016). "A Brazilian Pedagogical Project for the Teaching of the Arts in the Twenty-First Century" in *Theatre, Dance and Performance Training*, v.7, n.1. DOI: 10.1080/19443927.2015.1133444.
- CABRAL, Ivam (2017). *O Importante é [Não] Estar Pronto - da Gênese às Dimensões Políticas, Pedagógicas e Artísticas do Projeto da SP Escola de Teatro*. Orientador: Elizabeth Silva Lopes. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo.
- CAPRA, Fritjof (2006). *A Teia da Vida: uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos*. São Paulo: Cultrix.
- FREIRE, Paulo (1983). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GAMA, Joaquim C. M. (2015). *Diálogos Curriculares a Caminho da Construção de uma Proposta de Ensino para o Teatro na Educação Básica*. Supervisor: Elizabeth Silva Lopes. Relatório (Pós-doutoramento em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo.
- HALL, Stuart (2006). *A Identidade Cultural da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LANDER, Edgardo (org.). (2000). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- LOPES, Beth (org.). (2016). *Projeto "Estação SP" – Pedagogias da Experiência*. São Paulo: ADAAP.
- SANTOS, Milton (2009). *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1988). "Can the Subaltern Speak?" in Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press.