

PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS A PARTIR DE CORPOS E POESIAS: CRIAÇÃO DE DRAMATURGIAS BIOGEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL¹

*Vitória Pavan*²

<https://orcid.org/0000-0001-8874-3420>

*Marcos Antônio Bessa-Oliveira*³

<https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>

Resumo:

O trabalho trata de uma práxis que busca a correlação do pensamento descolonial com a Pedagogia do Oprimido e com o Teatro do Oprimido, de modo a assim possibilitar o desenvolvimento de uma proposta epistêmica outra, por meio da mediação, para o ensino de Teatro na Educação Básica, a partir de fazeres artístico-pedagógicos biogeográficos (Bessa-Oliveira, 2016). Os diálogos entre as epistemologias e os estudos de Miller (2005), Boal (1980), Freire (2020) e Mignolo (2008) são aqui realizados em perspectiva descolonial a fim de colaborar para a construção de práticas das artes da cena para a sala de aula.

Palavras-chave: Pedagogia descolonial. Pedagogia do Oprimido. Teatro do Oprimido. Dramaturgia teatral. Corpos cênicos.

DECOLONIAL PEDAGOGIES FROM BODIES AND POETRY: CREATION OF BIOGEOGRAPHIC DRAMATURGIES IN BASIC EDUCATION IN BRAZIL

Abstract:

This work concerns a praxis that seeks the correlation of decolonial thought with the Pedagogy of the Oppressed and the Theater of the Oppressed, enabling the development of a different epistemic proposal, through mediation, of Theater teaching in Basic Education, from artistic-pedagogical biogeographical doings (BESSA-OLIVEIRA, 2016). The dialogues among the epistemologies and studies of Miller (2005), Boal (1980), Freire (2020) and Mignolo (2008) are here made in a decolonial approach in order to collaborate to the construction of practices of the performing arts for the classroom.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Pedagogy of the Oppressed. Theater of the Oppressed. Theatrical dramaturgy. Scenic bodies.

¹ Este texto é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Artes Cênicas intitulado “Corpos e Poesias: criação de dramaturgias biogeográficas descoloniais na educação básica”, defendido em março de 2022 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Gostaríamos de registrar um agradecimento especial à banca avaliadora do trabalho: Prof. Dr. Dora de Andrade, Prof. Dr. Matheus Fernandes e Prof.ª Me Flávia Cavalcanti, pelas leituras cuidadosas que contribuíram para que hoje este texto esteja aqui publicado. O trabalho aborda uma perspectiva do Ensino de Arte no Brasil a partir de Mato Grosso do Sul, estado situado em um contexto sociocultural de fronteiras geográficas, mas que apresenta e, podemos dizer, representa, os vários contextos de fronteiras epistêmicas de uma parcela significativa dos muitos outros lugares brasileiros da Educação Básica no Ensino de Arte.

² **Vitória Pavan** é graduada em Artes Cênicas e mestranda no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas. E-mail: vickpavan3@gmail.com.

³ **Marcos Antônio Bessa-Oliveira** é docente dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, Dança e Teatro e do Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC /UEMS. Pós-doutor em Estudos de Linguagens (FAALC/UFMS) e Doutor em Artes Visuais (UNICAMP). Coordenador do grupo NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. E-mail: marcosbessa@uems.br.



1. O caminhar que a mudança exige é o que você precisa para voar

Mudanças exigem coragem. Seja mudar de casa, mudar de cidade ou até de mudar de estado. Em 2018, vesti minhas rimas, que me acompanham desde 2014, e cheguei a Campo Grande para cursar licenciatura em Artes Cênicas na UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. As rimas que compunham os versos das minhas poesias nasciam inconscientemente dos processos das “experiências” de cada etapa da minha vida, desde a adolescência até os dias de hoje. Experiências na escola, com a família, com amigos, em vários lugares (geo) e com várias pessoas e também suas experiências (grafias). Experiências desde participar da primeira peça teatral da minha vida aos 5 anos de idade, ainda na Educação Infantil, encenando a protagonista da história contada pela professora, “A margarida friorenta”; até experiências de vivenciar paixões de fazer o corpo querer gritar e escrever em rimas e versos.⁴ Hoje sei que cada poesia narra um pouco do que *experivivenciei/experivivencio* nesta minha trajetória de vida e que agora desabrocham, as poesias, conscientes de que meu ser se expressa assim, se reconhece assim e produz arte, cultura e conhecimento com essa expressão artístico-literária *biogeográfica*⁵.

Também cheguei na cidade de Campo Grande com uma bagagem de prática teatral, iniciada em 2015 na escola de artes cênicas “3 Atos” da minha cidade natal, São Carlos, no estado de São Paulo. Com essas duas práticas artísticas pulsantes em minha *sujeita*, encontrei na graduação muitos anseios realizados/concretizados, podendo me reconhecer, me explorar e entender as potencialidades do meu corpo cênico que, sendo artista, permito deixá-lo aberto para experiências sensíveis a fim de virar cena, virar vida, virar poesia, virarem *experivivências*.

Dessa abertura, com mais uma mudança, me encontrei com a epistemologia descolonial, a mim apresentada no grupo de pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais

⁴ Do resumo até aqui, grafo o termo experiência ou “experi(viv)ências” e “(experi)vivências” para explicar e a fim de chegar à consciência (para o/a leitor/a) da *experivivência* conceituada por Bessa-Oliveira em vários trabalhos. Pois, na lógica do autor todo sujeito é dotado da capacidade de *pensar-sendo* (2021). Neste sentido, diferente da ideia da experiência como acúmulo (benjaminiana), Bessa-Oliveira (2021) defende que toda história, narrativa, memória, vida, lugares, obras – *biogeografias* – são resultados daquilo que cada sujeito/a *experivivencia* na vida. Assim, portanto, para dar a entender esta *sapiência* em defesa neste trabalho, inicio pela “pureza” da “experiência” (moderna), depois grafo “experi(viv)ências” e “(experi)vivências” (com ares pós-modernos) para, enfim, expor minha *consciência* descolonizada *por meio/a partir/das* minhas *experivivências biogeográficas*.

⁵ Proposta conceitual de Bessa-Oliveira (2016) que defende ser todo/a sujeito/a produtor/a de arte, de cultura e de conhecimento, considerando que somente ele/a tem respaldo para narrar-se a si, – *bio*, seu *lôcus* – geo – e suas *experivivências* – grafia/gráfica.



em (re)Verificações Epistemológicas (2018), coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. O pensamento descolonial, largamente discutido por Walter Dignolo (2008), reivindica o *desprendimento* e a *desobediência epistêmica* dos discursos moderno europeu e pós-moderno estadunidense de pensar o que é e quem produz artes, culturas e conhecimentos.⁶ Dignolo defende o pensar descolonial como uma opção *outra* para horizontalizar saberes e fazeres, em que todo/a e qualquer sujeito/a se destaca como construtor/a de seu conhecimento, mesmo sendo seres de exterioridades “sulistas” referentes ao norte padronizador e globalizante, que poda e molda tudo em seus padrões/imposições.⁷ Para Dignolo, esse caminho é a:

Desobediência epistêmica. Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2008, p. 288).

O ensino de Artes Cênicas no Brasil, embora regulamentado em currículos e leis, como aqui na capital do estado de Mato Grosso do Sul – estado situado ao Centro-Oeste do país –, ainda sofre uma defasagem por três principais motivos: o componente curricular Arte ser bastante inferiorizado na Educação Básica, com discursos e ações que revelam o descaso para com essa matéria/disciplina: “não obteve nota o suficiente só em Arte, deixa passar”, “vamos ensinar qualquer tipo de projeto na aula de Arte” e etc. Outro motivo bem evidente é a predominância da linguagem das Artes Visuais, por ser uma linguagem mais “fácil” de mostrar o resultado ou o registro desse trabalho à família, por exemplo, uma vez que a instituição escolar prioriza mais resultados para colocar nas pastas e enviá-las aos pais/às mães/aos/às responsáveis, do que os processos de ensino e de aprendizagens, processos com sentido e significado que proporcionam *experivivências* aos alunos e às alunas.

⁶ *Desprender-se* e *desobedecer* aos projetos moderno e pós-moderno de construções de artes, culturas e conhecimentos é, segundo Bessa-Oliveira (2021), ter consciência da nossa sapiência – de sujeitos e sujeitas ex-colonizados/das – de que também produzimos artes, culturas e conhecimentos *a partir* das nossas diferenças.

⁷ Sobre essa discussão de horizontalização de artes, de culturas e de conhecimentos, Bessa-Oliveira (2017) discute que é preciso descolonizar o *ser, sentir e saber* artísticos para que, depois dessa consciência, se desprenda verdadeiramente dos modos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses de produzir, baseados em uma lógica distante da nossa, que insiste em reforçar diferenças ao comparar para se sobrepor. Apresenta ser a partir de *biogeografias* – sujeitos/as, lugares e narrativas – que os indivíduos da exterioridade terão autonomia desses discursos (im)postos.



E mais um dos três fatores que listamos é a questão que contribui para essa predominância das Artes Visuais, como o terceiro principal motivo de defasagem das Artes da cena, a formação dos/as professores/as. Mesmo licenciados/as em Artes Cênicas, infelizmente, a grande maioria dos recém-professores se depara com uma realidade que é preciso muita “criatividade” para mediar processos cênicos e ainda dar conta do conteúdo e habilidades das linguagens Visuais. Ou seja, o/a professor/a formado/a em Artes Cênicas ou Teatro e até em Dança, na grande maioria das escolas no Brasil, quando tem, acaba tendo que ministrar conteúdos de Artes Visuais.

Com isso, a Pedagogia descolonial, que deriva do pensamento descolonial, já abordado e discutido nesse escrito, é uma opção *outra* de re-existência para as artes da cena, uma vez que prioriza entender os conhecimentos mediados em uma ordem horizontal de saberes e fazer, possibilitando desierarquizar as linguagens das artes aqui apresentadas e trabalhadas nas escolas brasileiras. Essa Pedagogia também possibilita pensar nas potencialidades dialógicas para a construção de arte, de cultura e de conhecimentos, a partir de discentes e docentes, entendendo que todos e todas participam ativamente dessa construção, para melhor sentido e significado para as individualidades e subjetividades, indo contra a lógica moderna europeia e estadunidense de detentores/as do saber e os/as seres que precisam da luz (alunos/as). E, corroborando ainda mais com a ideia da necessária descolonização do ensino de Arte no Brasil, a falta da implementação das *experivivências* dos/as alunos/as e professores/as (não sendo uma *pedagogia oficial*), em relação aos seus fazeres artístico-culturais locais, por exemplo, em detrimento das propostas que ainda insistem (via currículos e leis) nas releituras de obras europeias e/ou estadunidenses como única alternativa de ensinar/fazer arte, a Pedagogia descolonial inscreve e se inscreve no ensino de Arte, e não somente, por meio dos corpos das diferenças coloniais.

Por Pedagogia Descolonial, na esteira de vários autores e autoras aqui citados e a serem referendados, entendemos tratar-se de uma pedagogia não oficial, como dito, que não se limita em trabalhar, por exemplo, unicamente os conteúdos definidos em livros didáticos e currículos escolares como rédeas para as aulas. Mas entendemos que as práticas artístico-culturais que emergem a partir dos corpos de alunos/as e professores/as são, de modo muito efetivo, condutores primeiros para se trabalhar, igualmente, até os conteúdos mais tradicionais estabelecidos/impostos por manuais, documentos e leis. Para isso, a fim de



justificar melhor ainda mais nossa intenção, leiamos o que performatiza a fala de Walter Mignolo:

Como seria pensar e agir descolonialmente na pedagogia? Em primeiro lugar, e também o início irrecusável de toda a reflexão e atuação nessa direção, para tornar visível e irrefutável de que não há “pedagogia” às cegas, pois, a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, em serviço do sistema político e econômico que o sustenta, promove-o e também o deixa cair em favor de ocupações mais “eficientes”. (MIGNOLO, 2014, p. 9, tradução livre nossa, grifos nossos).⁸

Logo, sem fazer entender aqui também que nossa proposta de Pedagogia Descolonial para criação de dramaturgias *biogeográficas* – que se daria também para criações artísticas a partir de quaisquer outras linguagens – é cega, ainda que se o fosse o seria com olhos nas inferioridades (*corpobiogeográficas*) ao sistema de Ensino de Arte no Brasil, quiçá na América Latina. Entendemos nossa episteme como uma proposta descolonial pela sua opção modificadora em contexto nos quais a Educação Moderna, em qualquer disciplina que seja, sequer logrou chegar. Nesse sentido, por exemplo, valendo-se de situações inusitadas, caso da situação pandêmica, o que não tinha nada para ser – a falta de tudo em contexto doméstico para apreender Arte, especialmente tecnológico – tornou-se ferramenta para desenvolver o *fazer-sendo* (BESSA-OLIVEIRA, 2021) em alunos e alunas que sempre foram excluídos da História das Artes.

Um diálogo interessante que pude contemplar e participar nessa minha caminhada de abertura foi o ocorrido entre esse, o pensar descolonial, e a relação já estabelecida com a *Pedagogia do Oprimido* e o *Teatro do oprimido*, desenvolvidos por Paulo Freire e Augusto Boal, respectivamente.⁹ Os três estudos pedagógicos/epistêmicos citados conversam e se abrem para, assim como eu mesma, defender as *experivivências* de sujeitos/as como projetos para fazeres e saberes artísticos, culturais e de conhecimentos na *diferença*. Talvez em suas escritas

⁸ No original: “¿En qué consistiría pensar y actuar descolonialmente en pedagogía? En primer lugar, y también el irrecusable comienzo de toda reflexión y actuación en esta dirección, en hacer visible e irrefutable que no hay "pedagogía" a secas puesto que la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más "eficientes".”

⁹ A saber, fizemos um exercício mais aprofundado desta relação dialógica entre os pensamentos-práticas com a escrita e apresentação do trabalho “PAULO FREIRE E O PENSAMENTO DESCOLONIAL: um diálogo com as Artes Cênicas em sala de aula” – apresentado no evento **V Seminário Formação Docente – Intersecção entre Universidade e Escola – Paulo Freire**: contribuições para a educação pública – e hoje publicado nos “**Anais do V Seminário Formação Docente – Intersecção entre Universidade e Escola – Paulo Freire**: contribuições para a educação pública” disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7433>.



e práticas, Boal (1980) e Freire (1987) não se aproximaram literalmente para dialogar com Mignolo (fazendo, como este, uso da descolonização epistêmica do pensamento), porém, minha prática enquanto artista-docente-pesquisadora me guia para ser o fio conector e mediá-los no pensar descolonialmente a prática teatral, por exemplo, na Educação Básica.¹⁰

E essas epistemes se aproximaram do meu caminhar quando me propus a pesquisar, na área teatral, um fazer que me colocasse como protagonista das produções, e na área pedagógica, um fazer que pudesse dar abertura aos/às educandos/as para que protagonizassem seus fazeres assim como sempre fui motivada em toda a minha graduação. Assim, Boal, com seu conceito de espect-ator/espect-atriz, coloca todo/a sujeito/a presente da ação teatral – quem assiste e quem faz – como participante ativo/a. Promove o protagonismo dos/as indivíduos/as que antes se viam como meros/as observadores/as e transfere as responsabilidades de narração e representação às suas próprias vidas, trabalhando com o que chamou de não-atores e não-atrizes, os/as indivíduos/as não profissionais da cena. Freire traz essa autonomia para a área da Educação, defendendo o diálogo entre educadores/as e educandos/as para o processo de construção de aprendizagem, ressaltando o quanto quem ensina também aprende e vice-versa.

Com essa troca e complemento epistêmico-teóricos, valho-me da minha experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, realizada entre 2018-2020, como uma prática docente, e as práticas artísticas na Cia. *Corpos&Poesias*, por mim desenvolvidas, para dialogarem com o que defendo teórico e epistemologicamente por meio do pensamento descolonizado e as ideologias de Freire e Boal, também em um contexto pensado/praticado de maneira descolonial, para exemplificar/demonstrarem o que este trabalho pretende: criações de dramaturgias *biogeográficas* descoloniais na Educação Básica por meio de aulas de Teatro.

¹⁰ Ao me referir a esta questão, não estou dizendo que Paulo Freire e Augusto Boal não pensavam/pensaram descolonizadamente suas reflexões. Do mesmo modo, não estou querendo dizer que ambos os pensadores desvincularam suas práticas reflexivas (pedagógica e artística) de um pensar enquanto epistemologia. Logo, minha afirmativa está em ressaltar que Walter Mignolo faz, em seu tempo e lugar, uma construção epistemológica que, hoje, certamente abraça às reflexões de Paulo Freire e Augusto Boal como sendo prático-epistêmicas de ensinar e atuar que não estiveram acercadas exclusivamente da colonialidade/modernidade/pós-modernidade ocidentais naqueles tempos e lugares em que emergiram.



2. Ativar e protagonizar sendo descolonial *biogeográfica*

Na fronteira-sul, aprender a viver é desaprender, para poder assim reaprender a viver diante das condições que às vezes são impostas pelos outros vindos de longe. (NOLASCO, 2020, p. 26)

O pensamento descolonial desenvolvido por Mignolo dialoga muito com esses versos do artista e teórico Edgar Nolasco, que está nessa pesquisa para dialogar poeticamente com minhas poesias autorais e todos os outros referenciais estudados. Walter Mignolo defende que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Com essa proposta epistêmica, busca-se aqui se desprender dos discursos tão padronizadores que insistem em todas as áreas, dando destaque aqui para as artes, nas culturas e na Educação. Discursos localizados ao Norte que colocam o Sul em situação de fronteira, rotulando-nos como “o/a outro/a”, seres de exterioridades que são inferiores e incapacitados/as, portanto, que não são produtores/as de artes, de culturas e de conhecimentos.

Devido às ideologias que barram e moldam os seres, Mignolo desenvolve o pensar descolonial, o projetando como “uma ‘terceira opção’ não que resulta na combinação das existentes, mas em desprender-se delas” (MIGNOLO, 2017, p. 19). É com essa opção que se pode ousar a protagonizar *sendo* seres até então excluídos/as, como minhas poesias e eu, porque é “a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos possam co-existir” (MIGNOLO, 2008, p. 296). Igualmente, portanto, aos/às alunos/as da Educação Básica nas aulas de Teatro.

O protagonizar de Mignolo dá abertura para pensar em seres *biogeográficos/as* (BESSA-OLIVEIRA), quando *si* entendem como seres que podem/podemos e devem/devemos dizer sobre si, sobre seu local de fala e sobre suas narrativas. E não só sobre, mas também falar *a partir* deles/as.

todo/[a] sujeito/[a]¹¹, espaço e narrativas são produtores/[as] de arte, de cultura e de conhecimentos. (...) seriam (...) diferenças coloniais das biogeografias que as fazem produtoras de arte, de cultura e de conhecimentos não hegemônicos (...) (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Assim, o reconhecimento do protagonizar permite o diálogo com Augusto Boal, quando esse desenvolve o *Teatro do Oprimido*. Para Mayara Silva, esse teatro é “uma proposta

¹¹ Todo acréscimo no feminino entre colchetes (“[]”) nas citações são grifos da autora desta pesquisa.



artística pedagógica que visa estabelecer a atuação, discussão e transformação dos[/das] indivíduos[/as] que com ela se relacionam por via da ação cênica” (SILVA, 2014, p. 3). Boal defende em suas produções, tanto teóricas como artísticas, que o/a indivíduo/a da ação teatral deve não observar, mas estar nela, ativar-se para narrar e representar-se.

A poética do Oprimido [e da Oprimida] é essencialmente uma poética da libertação: o espectador [e a espectadora] já não delega[m] poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu[s] lugar[es]. O espectador [e a espectadora] se libera[m]: pensa[m] e age[m] por si mesmo[s] [mesmas]! Teatro é ação! (BOAL, 1980, p. 169).

Introduzir as reflexões de Boal em uma pesquisa de cunho descolonial pedagógico me faz prosseguir o caminho de trazer a área de conhecimento em questão, o Teatro, para perto e com significado. Um teatro *emancipador* que permite o/a aluno/a, como o autor classificou, sendo os/as não-atores e não-atrizes, reconhecer-se no processo artístico de construção e de aprendizagem sobre os conteúdos dessa linguagem. Assim como no processo investigador do próprio corpo de potencialidades que se permite ver artista nas ações da aula de Teatro.

Boal não desprezava a profissão artista, só defendia que todos/as podem atuar já que estão na situação de “não atores [/não-atrizes] (estudantes, operários [/as], etc) quando estes[/estas] desejam utilizar o teatro como forma válida de comunicação” (BOAL, 1982, p. 10). Ainda para Mayara Silva “o Teatro do Oprimido pode ser entendido como um elo entre arte e uma prática pedagógica emancipadora como estratégia de atuação na contemporaneidade” (SILVA, 2014, p. 5).

Nos processos contemporâneos, do aqui e do agora, penso então no contexto sociocultural de uma sala de aula em que oscila no mesmo ambiente mais de trinta outros paralelos contextos socioculturais. Entendo a contemporaneidade como o fazer do agora e o fazer descolonial, já que se busca o novo, o crítico e com significado. Pensar nesse diálogo pede desprendimentos e novas propostas, novos olhares e *situação* para ser, estar e sentir, para que quem produz possa se emancipar na situação de protagonista, não precisando receber “vez e voz”, apenas reconhecendo-se possuidor/a dessas desde sempre.¹²

¹² Criar *situação*, nesta pesquisa, concorda com as várias discussões de Bessa-Oliveira em refletir sobre situação e condição de ser ex-colonizados e/ou colonizados. Quer dizer, nas duas primeiras instâncias a condição nos foi dada como única situação possível agora: colônia, no caso do Brasil, que hoje é ex-colônia por causa das diversas situações históricas que geraram nossa condição contemporânea. Já criar situação na lógica de compreender vozes e vezes *biogeográficos* é, na esteira do mesmo autor, *pensar-sendo* (2021) sujeito/sujeita da exterioridade (fronteira) como lugar epistêmico.



um corpo sem técnica; um corpo genuinamente contemporâneo – um corpo com experiências cotidianas, um corpo contemporâneo que tem como premissa suas histórias, memórias e geografias particulares: suas biogeografias. Um corpo sem fronteiras! Pela lógica, um não-corpo que seja de fato nosso corpo em situação histórico-geográfico no século XXI; nos hojes, nos agoras que nos compõem enquanto sujeitos[/as] em situação. Pois, um corpo contemporâneo como quero pensar é o instante já em que suas ações, reações, emoções, experiências estão ocorrendo – no agora – não é, portanto, um corpo memória e menos ainda um corpo histórico com o passado de tempo e geografia particulares privilegiados por um texto moderno em manutenção ainda na atualidade (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Com isso, dialogar com o *Teatro do Oprimido* (Boal) alarga as passagens do nosso caminhar para legitimar o Teatro na Educação Básica, uma vez que possibilita mediar conteúdos de caráter teatral sem deixar de ter os/as alunos/as como participantes ativos de seus processos de ensino aprendizagem.¹³

O Teatro na Escola é umas das ações que mantêm viva a chama do protagonismo, do despertar do[/a] jovem para a vida em sociedade, além de ser uma das práticas mais significativas para o[/a] sujeito[/a] que pode criar e recriar a partir da interpretação (SILVA, 2016, p. 7).

Ao falar em educação e participação dos/as sujeitos/as para o processo de construção do conhecimento, Paulo Freire entra neste meu diálogo descolonizado estabelecido com sua proposta conhecida como *Pedagogia do Oprimido*, embora haja outros desdobramentos como a *Pedagogia da Autonomia*, que também será usada neste diálogo teórico. De modo geral, Freire defende que as ações em sala de aula devem ser mantidas e provocadas em diálogos entre educandos/as e educadores/as, pois todos/as os/as seres presentes e ativos/as nessa situação colaboram para aprender e ensinar juntos.

O pesquisador diz que “a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com ela sobre sua ação” (FREIRE, 1987, p. 26). A mediação, e não transferência, de ensino permite o protagonismo do alunado, bem como sua ativação em seu processo de ensino aprendizagem e, os conteúdos e situações em sala de aula, passam a ter mais significado para os/as discentes, trazendo os processos com reflexões e ações para as suas realidades e *biogeografias* por meio de um processo *arte-mediador* do docente. “Ao alcançarem,

¹³ A artista-professora-pesquisadora, mestre em Educação pelo PROFEDUC da UEMS, Kelly Queiroz, tem uma linda pesquisa sobre o que seria essa mediação e não transferência de conteúdos em sala de aula. A pesquisadora propõe ser o/a professor/a um/a Arte-mediador/a que não se apresenta como o/a detentor/a do saber, mas reconhece que seus/as alunos/as também são produtores/as de arte, de cultura e de conhecimentos.



na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como refazedores[/as] permanentes” (FREIRE, 1987, p. 36).

O pesquisador faz alertas reflexivos para o/a docente e futuro/a docente, reforçando a importância da mediação em sua prática pedagógica, da relação de dependência desses/as dois/duas agentes da educação.

É preciso, sobretudo, e aí já vem um desses saberes indispensáveis, que o/[a] formando/[a], desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito/[a] também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus[/suas] sujeitos[/as], apesar das diferenças que os[/as] conotam, não se reduzem à condição de objeto um/[a] do/[a] outro/[a] (FREIRE, 2020, p. 24-25).

A epistemologia descolonial, o *Teatro do Oprimido* e a *Pedagogia do Oprimido*, em diálogo descolonizado, permitem agora caminhar mais alguns passos e assim compartilhar um dos exercícios de regência que já realizei em meus anos de graduação. Os Estágios Supervisionados I e II, as monitorias das disciplinas e o PIBID – em dança – abarcam essas experiências, todas buscando um caráter descolonial, em que procuro mediar a aproximação docente-discente aos conteúdos das artes da cena nas escolas. Para este compartilhar, me aprofundo nas descrições do PIBID que, mesmo tendo sido em dança, permitiu reflexões em diálogos com todo o referencial aqui apresentado.

- Entendendo o/a espect-ator/espect-atriz nos exercícios de regência

Quero poder ter a liberdade de fazer uma leitura outra do mundo, das gentes e das culturas, talvez exatamente aquela não contemplada pela poética moderna. (NOLASCO, 2019, p. 52).

Iniciei meu exercício de docência em 2018 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID –, em dança, que teve sua finalização em 2020. Posso separar a experiência em duas fases bem marcantes, situadas nos conteúdos que tínhamos que mediar em sala de aula: Renascimento no primeiro semestre e Barroco no segundo¹⁴. A turma era

¹⁴ Participei do programa em parceria com meu amigo de turma Jhonatan Soares.



do 7º ano do Ensino Fundamental II e, das duas aulas semanais de Arte na escola, uma ficava para a Dança conosco.

Como todo o conteúdo dessas aulas eram ministrados a partir das Artes Visuais, optamos, no primeiro semestre, pela “Transposição entre as Linguagens Artísticas Direta”¹⁵ do tema “Renascimento” na plástica para a dança. Assim, o conteúdo desenvolvido com a turma foi balé de corte e balé de campo, as danças presentes naquela época de acordo com a história da dança ocidental. Foram apontadas as características, as diferenças entre esses balés e também praticamos experimentações corporais de acordo com os princípios da dança em questão.

Dessa prática surgiram muitas frustrações: não tínhamos o “domínio” nem sequer a atenção dos/as alunos/as, eles/as não levavam a sério nossa aula, não estávamos sendo bom educador e boa educadora porque eles/as não dançavam como ensinamos. Como dói descrever essas pedras do caminho, mas essa era a realidade da artista-docente-pesquisadora que ainda não entendia seu papel de mediação e de *escuta* dos/as discentes para construir conhecimento em diálogo e não apenas transferir saberes e conhecimentos para assim acontecer uma reprodução.

No segundo semestre, iniciados meus estudos descoloniais e em diálogo com minha dupla, recomeçamos diferente. Para o conteúdo Barroco, optamos pela “Transposição Entre as Linguagens Artísticas Indireta” para a dança, que consiste em pensar as características desse movimento artístico e trazê-los para provocações nos movimentos cênicos, por exemplo, a sinuosidade barroca reverbera em movimentos curvilíneos, podendo explorar as articulações dos corpos.

Essas duas experiências, mesmo distintas, foram propostas graças à pesquisa sobre “Transposição entre Linguagens Artísticas” da Prof^a Dra. Christiane Araújo. “a TLA surge a partir da observação e acompanhamento feito junto aos[às] professore[as] e licenciados[as] em Dança e Teatro no campo escolar, bem como as dificuldades encontradas por eles[as] em atuar com as artes da cena na escola” (ARAÚJO, 2021, p. 119). Ao entender a supremacia das Artes Visuais em sala de aula, essa pesquisa, que considero também de cunho descolonial, – embora a pesquisadora não se aproxime dessa epistemologia –, nos dá a possibilidade de

¹⁵ Essa é uma pesquisa da Professora Dra. Christiane Araújo que será melhor explicada posteriormente. (ARAÚJO, 2021)



mediar conteúdos de Dança e Teatro sem sair do Referencial que a escola tanto preza, conteúdos como os que apresentei nos exemplos dos semestres da minha experiência no PIBID.

A Transposição entre as Linguagens Artísticas consiste em “transformar os conteúdos das Artes Visuais em temáticas para as aulas de Dança [e Teatro]. Buscamos, desse modo, caminhos de transferência e de diálogo de uma linguagem para outra” (ARAÚJO, 2021, p. 119). E essa transferência em nada se assemelha ao que o discurso hegemônico defende e que estamos buscando aqui horizontalizar. Essa pesquisa permite uma horizontalização entre as linguagens que são áreas do conhecimento. “Seria, pensar/criar uma aula de Arte, a partir de um sistema de signos (pictóricos visuais, por exemplo) sendo recriada em outro sistema de signos (gestuais sinestésicos)” (ARAÚJO, p. 120). E ainda na TLA, há a ramificação para a Transposição Direta e a Indireta. A “TLA direta, ou seja, no mesmo conteúdo é correspondente nas diferentes linguagens da arte.” (ARAÚJO, 2021, p. 126). Já para a Indireta:

utilizamos o conteúdo de uma linguagem artística como tema para outra, ou seja, quando o conteúdo de Artes Visuais é abordado não pelos seus correspondentes direto, como dito anteriormente, mas sim adotado como uma temática que servirá de caminho (...). Para a elaboração de conteúdos específicos da Dança[/Teatro] a partir dos conhecimentos experimentados pelo[a] professor[a] (ARAÚJO, 2021, p. 128).

Assim, trouxemos para o contexto dos/as alunos/as, em diálogo com os/as mesmos/as, uma dança mais contemporânea que abarcasse assim conteúdos barrocos, mas que estes chegassem com mais significados para o contexto de sala de aula de adolescentes de 13 a 16 anos na capital sul-mato-grossense. O tema da dança produzida em processo coletivo e colaborativo foi a crítica implícita nos corpos desses/as alunos/as presentes na aula, da “prisão” que sentiam em estar nas cadeiras. Narraram com seus corpos a liberdade que a Educação Infantil antes lhes possibilitava e a mudança brusca que agora enfrentavam com as carteiras enfileiradas dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os movimentos dançados reverberavam a sinuosidade e crítica barrocas, mas ainda assim demonstravam muito mais as críticas que os corpos do ali e do agora precisavam dançar.

Destaco um aluno que, além de trazer a problemática da cadeira, revelou seu incômodo com a direção da escola propondo que sua dança acontecesse nesse espaço administrativo. Essa situação provoca pensar o quanto o pensar, fazer e mediar descoloniais, protagonizando



e ativando os/as discentes, são potentes para que despertem todos/as os/as agentes da sala de aula para a construção de conhecimentos e processos artísticos.

é mais do que preciso, é necessário a inserção do corpo e do compromisso teórico, político desse/[a] mesmo/[a] pesquisador/[a]. E tal presença se daria por meio da inscrição de seu bios e de seu lócus ancorando seu lócus enunciativo, mais sua consciência fronteira, ou condição mesma de pensar (NOLASCO, 2018, p. 12-13).

Quando o ser que produz se vê e se reconhece na produção, tudo acontece com mais significado e permite que este/a seja protagonista nos processos de formação de sentidos e significados para a construção de saberes. Essa experiência, mesmo que em dança, permite um diálogo com os conceitos de *espect-ator* e *espect-atriz* desenvolvidos por Augusto Boal no teatro.

No teatro de Boal, o espectador/[a espectadora] é chamado/[a] de espectador/[espectatriz], pelo fato de ser protagonista da sua existência e responsável pelas consequências de seus atos. E é exatamente isso que Boal procura despertar nas pessoas as quais não podem ser indiferentes na vida (KUHN, 2011, p. 10).

Boal pensa e faz seu Teatro para atores e atrizes e para não-atores e não-atrizes também. Propõe uma prática que instigue o *espect-ator* e a *espect-atriz* a participarem ativamente da cena, assim como de todos os outros processos para chegar-se a essa cena.

O/[a] *espect-ator*/[*espect-atriz*] é quem permite a concretização do T.O [Teatro do Oprimido], uma vez que ele/[a] sai de seu lugar de passividade e começa a interagir com o fazer teatral. Trata-se aqui de um fazer teatral desvinculado de técnicas profissionais, que não se exige formação específica para atuar. São utilizadas técnicas, conjuntos de exercícios que ajudam o ser humano a desenvolver justamente o que já existe de teatro dentro de cada um/[a]. O teatrólogo afirmava que cada pessoa trazia o teatro dentro de si, bastava que se descobrisse uma maneira de trazê-lo à tona (KUHN, 2011, p. 13-14).

Esta minha pesquisa em construção não despreza e nem desconsidera técnicas, mas opta por desprender-se de algumas que impedem o fazer teatral ser acessível/acessado para todos os corpos presentes em sala de aula, que pouco provavelmente tenham alguma pretensão artística, o que Augusto Boal apresenta como os não-atores e as não-atrizes. Os/as não profissionais que ao se colocarem em situação de criação, como exemplificado nesta experiência pibidiana, passam a ser artistas construindo sentido e significado aos seus processos de ensino-aprendizagem em/de artes. Porém ressalto que esta construção pode fazer acessar uma prática que o permita reconhecer-se como protagonista de suas ações para defender-se como produtor de arte, de cultura e de conhecimento. “O não-ator [/a não-atriz]



intervém no jogo: mas jogará melhor na medida em que se disponha a representar, ainda que sem se aperceber disso.” (BOAL, 1982, p. 10).

A prática docente para a linguagem de teatro, aqui estudada e pesquisada, com esses diálogos com pretensão descolonial de pensar/fazer arte, cultura e conhecimento, defende que é a prática descolonial no ambiente escolar que promoverá um ensino aprendizagem com mais significado para os/as discentes, permitindo sua ativação para o ensinar-aprendendo e aprender-ensinando que os exercícios pedagógicos permitem.

Boal no teatro e Freire na educação recusam a manipulação do conhecimento e consequentemente a opressão. Os dois estudiosos primam pelo diálogo, participação, cooperação, com o propósito que o/[a] cidadão/[cidadã] problematize a sociedade em que vive, podendo dessa maneira ser transformador/[a] de sua realidade social (KUHN, 2011, p. 58-59).

É certo, portanto, que ambos, Boal e Freire, ainda que sequer tocassem no tema, praticavam já um desprendimento, no teatro e na educação, descolonial.

- O desabrochar dos/as não-atores/não-atrizes

A gente que é corpo/ Precisa de corpo/ (...) Fala dançada/ Emoção cantada/
Silêncio carregado/ É porque corpo não pode ser calado. (PAVAN, 2019, s/p.)

Todas as reflexões aqui colocadas enquanto docente só são possíveis quando, primeiramente, me reconheci como um corpo que precisa e pode se expressar. Quando entendi que ele (meu corpo) produz arte, cultura e conhecimento, trazendo para processos minhas/suas *experivivências biogeográficas* que são exploradas por meio dos cinco sentidos. Eu-artista me protagonizo para depois pesquisar caminhos *outros* de mediar conhecimentos na busca de novos protagonismos: a exemplo do Eu-docente e dos/as estudantes, em situação de não-atores e não-atrizes.

Assim surgiu a companhia *Corpos&Poesias* atualmente formada por Luanaynara, João Victor e eu, sendo nós duas oriundas do curso de Artes Cênicas e ele oriundo do curso de Teatro da mesma Universidade, a UEMS. Nessa Cia.:



nosso processo de construção coletiva, no qual a dramaturgia teatral [nasce,] segue as seguintes etapas: 1) trabalhos corporais com a exploração dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) para a obtenção de repertório corporal; 2) a criação de poesias, essas erigidas como síntese da etapa anterior e, por fim, 3) a montagem da dramaturgia, realizada com a poesia dando respaldo tanto nas falas como nos gestos corpóreos. Enumeramos aqui a fim de ilustrar, mas nosso processo não é rígido e nem se enrijece considerando os corpos em situação (PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 413).

O grupo pesquisa corpos cênicos que, quando mediados para a exploração de suas potencialidades por meio dos cinco sentidos, cria cena, cria vida, cria poesia. A proposta epistêmica idealizada por mim, em minha pesquisa de Iniciação Científica, mas desenvolvida nesse coletivo, busca o protagonismo dos corpos *biogeográficos* para a criação cênica. Trazendo Jussara Miller¹⁶ agora para o complemento do diálogo de pretensão descolonial apresentado ao longo deste escrito, temos que

A abordagem corporal desta pesquisa (...) tem por base a escuta das potencialidades perceptiva do corpo; das memórias registradas e imprimidas no decorrer da vida; e que se expressam na estrutura e organização corporal, deixando, desta forma, os vestígios no corpo. Cada corpo é vestido de vestígios (MILLER, 2005, p. 105).

A autora trabalha com a Técnica Klauss Vianna¹⁷, que está pautada em uma investigação para criação, desprendendo-se do que o termo “técnica” colonialmente nos engessa, o que nos permite um diálogo do trabalho cênico com a práxis descolonial. Portanto, uma investigação que busca o reconhecimento do próprio corpo em (situ)ação para a criação cênica, a partir de movimentos e trabalho com os sentidos de um corpo “vestido de vestígios”.

¹⁶ Jussara Miller é artista, pesquisadora e professora de Dança e traz em seus estudos uma pesquisa do trabalho da preparação do corpo cênico a partir da Técnica Klauss Vianna sobre percepção corporal com vetorizações ósseas. O enfoque do meu trabalho não aprofunda nos princípios dessa técnica, mas dialoga com a defesa (dela) de que a consciência corporal se torna potencialidade no ato de criação, porque é possível entender que desperta as *biogeografias* dos corpos *biogeográficos* que se propõem pesquisar.

¹⁷ Esta é uma técnica como processo de investigação para um corpo cênico a partir da consciência corporal e dos vetores corpóreos, desenvolvida por Klauss e Angel Vianna, que fizeram discípulos e discípulas. Foi pesquisada em um contexto que o pensamento do ser “soma” – corpo, alma, espírito, desejos, vivências, etc – se espalhava no mundo da dança e até mesmo dos/as artistas cênicos/as, abrindo caminhos para criações artísticas que vem das “angustiantes-problematizantes” (MILLER, 2010) do ser que se propõe a investigar, o que se aproxima da proposta *biogeográfica* aqui já apresentada. “No Brasil, Klauss Vianna foi o pioneiro na pesquisa em educação somática, termo este não utilizado em sua época. Entre as linhas técnicas somáticas, a sua técnica tem o diferencial de ser a única que chegou à pesquisa anatômica/estrutural, partindo da pesquisa didática/estética de um professor/coreógrafo, deixando passagem para um processo criativo mais permeável ainda, sendo que todas as outras técnicas tiveram o caminho inverso, pois partiram da pesquisa terapêutica e ampliaram, posteriormente, para a pesquisa estética” (MILLER, 2005, p. 31).



Técnica não é sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades , portanto, quando falamos de “Técnica Klauss Vianna”, entende-se que estamos falando de processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, caminho de construção de um corpo cênico (MILLER, 2010, p. 19).

Com o trabalho de preparação de reconhecimento do corpo – sua estrutura para expressão – com a exploração dos cinco sentidos, como já mencionada no trabalho da Cia. teatral, é possível se criar movimentos, expressões, cenas e espetáculos que surjam a partir dos contextos de quem pesquisa com esse corpo, ou esse corpo que está em pesquisa. E é esse repertório adquirido que possibilita o corpo tornar-se cênico para a criação de suas próprias dramaturgias corporais, para que se transformem em cenas teatrais. Essa é uma proposta que possibilita “você se torna[r] um[/a] pesquisador[/a] do corpo, não um[/a] reprodutor[/a] de movimentos, e sim, um[/a] criador[/a], um[/a] estudioso[/a], um[/a] dançarino[/a], um ser humano em auto-conhecimento e, tudo isto, se junta numa coisa só” (MILLER, 2005, p. 18).

Jussara Miller fala ainda sobre uma percepção corporal através do despertar dos cinco sentidos, com os quais nos relacionamos com o mundo: reconhecendo esse corpo e sabendo quanto ele e sua *biogeografia* podem ser potentes para a criação cênica, “a auto-observação conduzida pelos sentidos, o despertar sensorial que ampliará o sentido sinestésico, resultando em uma Presença: o estar presente aqui e agora” (MILLER, 2005, p. 68). E é um dos princípios para que a pesquisa da autora entenda e abranja individualidades e subjetividades para a criação de arte, apresentando, assim, uma técnica que é mutável e não que molda seus/suas praticantes.

Aqui, falar de técnica é falar de processo, é falar de investigação corporal para acessar um corpo cênico no território do corpo sensível e do corpo poético; portanto, nesse trabalho, a técnica é entendida como processo de investigação (MILLER, 2010, p. 43-44).

Com todo esse repertório para criação, meu corpo sempre recorreu às poesias, como uma síntese das experiências ocorridas no que chamamos de sala de ensaio ou nos laboratórios de criação. Essa escrita poética que sempre me acompanhou, de escrever em versos, rimas e metáforas, na pesquisa com os/as demais integrantes da *Corpos&Poesias* foi para além da literatura. O registro do processo se dava também por desenhos, por palavras registradas sem rimas ou conexão literal, ou até mesmo com novas melodias em um violão. Trabalhar com corpos, suas individualidades e subjetividades permite a abertura para expansão da pesquisa e concede a segurança e o preparo para uma futura sala de aula, que



nos receberá com 40 novos corpos com individualidades e subjetividades que, na maioria das vezes, só podem se expressar na aula de Arte.

Dos registros que surgiram, vou apresentar meu exemplo, em poesia, do registro e percepção de como o trabalho com os cinco sentidos interfere na criação tanto literária, como corporal, criada nos processos da Cia.. Poesia que surge da minha *biogeografia* em movimento e vai em forma de palavras para o papel. Como diz Jussara: “resolvi fazer uma espécie de ligação poética entre o escrever e o criar” (MILLER, 2005, p. 117), porque “a escrita passou a fazer parte do processo criativo” (MILLER, 2005, p. 106).

Desabrochar

Saudade desabrocha no peito/ Me deito em pétalas de choro/ Que se recolhem durante o sono/ Mas pela manhã renasce no leito

Não de morte, porém de dor/ Não de abandono, entretanto de um nublado/ Um cinza embaçado, um dia sem gosto/ Um instante sem cheiro

Cresce a lembrança, como se vivesse de novo/ A risada com luz, a pele macia/ Que só ela sacia/ A falta que o mundo tem

Um banho demorado/ Com várias águas banhando um corpo/ Que sente falta do seu/ Senti falta de tudo

Na panela, o creme borbulha/ O gosto novo que degusto/ A novidade que nem precisa de pano/ Mas tira o excesso dos lábios com a língua

Cheiro volta à vida, sorriso desabrocha na boca/ E eu, infelizmente a realidade/ Focando em alguma coisa chata da rotina/ Que fracassa ao tentar amenizar saudade (PAVAN, 2020, s/p).¹⁸

É dessa proposta de criação das poesias autorais e descoloniais, que dialogam com o meu fazer artístico, que penso em uma proposta artístico-pedagógica para a mediação do ensino de teatro na sala de aula, porque esse registro ajuda na síntese da experiência artística do momento e permite um caminho para a criação de dramaturgias teatrais de ordem descoloniais. O fazer que teve sua prática com corpos já artísticos, mas que também dialoga com Boal para pensar e se fazer também como uma proposta para corpos de não-atores e não-atrizes, como no contexto da sala de aula, que são corpos-alunos/as em diálogos propostos de formas horizontalizadas.

¹⁸ O espetáculo teatral resultante da pesquisa da Cia. Corpos&Poesias, “O dentro em nós”, está disponível neste link: <https://youtu.be/GoAcu4vK5M>. Os trabalhos de pesquisa, montagem, filmagem e edição se deram durante a pandemia e, portanto, na prática foi um trabalho guiado pela palavra saudade e como as sensações que ela deixa no corpo e que reverberam em nosso estado cênico. Bom espetáculo!



Os corpos em sala de aula, com as abordagens de investigação propostas por Jussara Miller, que permitem transitar de corpos não-atores e não-atrizes para corpos atuantes em seus processos, tangencia tanto o ensino-aprendizagem, como os fazeres artísticos. Mesmo não artistas, os/as alunos/as no momento de aula, seu aqui e agora, entram em situação de atores e atrizes dando espaço e abertura para a participação de todos os processos mediados por artistas docentes que se propõem a estabelecer diálogos com os/as educandos.

A criança necessita primordialmente do **olhar** do[a] professor[a], do modo como ele[a] se relaciona com o[a] aluno[a], como aborda as propostas e faz suas observações etc. Tudo isso não deixa de ser um processo pedagógico crítico reflexivo que propõe um caminho rumo ao futuro para a construção de um corpo cênico coerente com a nossa contemporaneidade (MILLER, 2010, p. 93).

Logo, estamos estabelecendo aqui que “corpo-soma” proposto por Jussara Miller, a partir das suas investigações da “técnica” Klauss Vianna, dialoga e propõe articulações dialógicas com as práticas freireanas e de Boal, bem como de Mignolo e o pensamento descolonizado por meio da *biogeografia* como prática de compreensão de arte, culturas e pesquisas das exterioridades.

3. Considerações finais

Então deixe de olhar para além do mar/ Volte pro espelho que lhe foi dado/ E faça dele inspiração/ Brasileiro, você também pode ser admirado/ Pode ser sua própria criação/ Sua própria criatura/ Você é cena, você é tela/ Você também é corpo de escultura (PAVAN, 2019, s/p.).

Entender e reconhecer tudo em/de mim. Eu-artista desabrochei quando explorei meu corpo cênico para desenvolver trabalhos teatrais. Eu-pesquisadora quis explorar as teorias aprendidas para trazer significado ao corpo que estava em ação. Eu-docente, busco mediar tudo o que vivi com caminhos mais potentes. E eu artista-docente-pesquisadora, que nunca se desassocia, caminha com essas pesquisas para que outros/as educadores/as vejam a possibilidade de ensino-aprendizagem da linguagem de Teatro por meio dessa proposta de criações de dramaturgias teatrais a partir de poesias autorais e *biogeográficas* em diálogo com os referenciais epistemológicos de Mignolo, Boal e Freire articulando-se à Jussara Miller na prática.



Aqui, portanto, ressaltei estudiosos/as que defendem o protagonismo de todos/as na produção de arte, cultura e conhecimento e suas *experivivências*, como um conteúdo imprescindível para os processos dessas produções. A mediação também defendida desses (entre-esses) diálogos propõe horizontalidade dos fazeres/saberes, rompendo com padrões, imposições e até mesmo com hierarquizações, uma vez que mediar é reconhecer que todo processo de ensinar traz um aprendizado ao ensinante e vice-versa.

Os/as discentes que aguardam nossa chegada à sala de aula precisam entender que não vamos chegar de navios e ensinar teatro para catequizar como fizeram nossos colonizadores. Para que possamos chegar com os pés no chão, roupas confortáveis e a abertura que o caminhar permitiu para acolher os mundos que olharão em nossos olhos; para que esse olhar possa trazer trocas e compartilhamentos, que permita o grito que nunca se deixou dar; e que todos e todas abram as cortinas e sejam os/as protagonistas de suas cenas, de suas artes, de suas vidas, precisamos de uma prática mediadora em artes nas escolas que seja descolonial/horizontal.

E esse fazer docente descolonial *biogeográfico* foi o caminho que trilhei para mediação nas experiências em sala de aula: o PIBID, como já sinalizado e descrito, e os Estágios Supervisionados I e II (2020 e 2021), componentes curriculares obrigatórios da graduação em Artes Cênicas. Nos dois casos, devido a pandemia causada pela transmissão do vírus da COVID-19, o desenvolvimento das atividades foram via remota, mais um abismo para docente-discente-conteúdo-contexto, fora os já (im)postos pelas hierarquizações escolares. Mas a situação de aulas remotas terá que ficar para outra situação vindoura.

Como vimos no Referencial da escola no PIBID, os conteúdos abordavam temas de um contexto artístico distante e dos nossos colonizadores como sendo nossos: Renascimento e Barroco e nos Estágios não foram diferentes: tirando a Educação Infantil, que prezava por conteúdos de brincadeira e interação com o/a “eu, o/a outro/a e o mundo”¹⁹, seguiu-se naqueles os conteúdos eurocentrados – da pré-história da Arte à Arte Contemporânea pensadas cronologicamente a partir da Europa.

¹⁹ A Educação Infantil tem uma abertura maior para os fazeres de cunho descolonial, porque entende que é reconhecendo-se como um/a ser que pode interagir/imaginar. Mas a mediação epistêmica descolonial se faz necessária para quebrar desde a base a figura do/a “outro/a” como um/a ser diferente ou inferior, como tanto defende os discursos hegemônicos centralizadores que ressaltam sempre o si como mesmo.



O segundo abismo no sistema educacional brasileiro, como discuto ao longo da pesquisa, é a relação hierarquizada em sala de aula – que passou também a ser virtual – entre docentes e discentes, indo na contramão das propostas freireanas de mediar ao invés de transferir saberes.

A grande tarefa do/a sujeito/a que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao/[a] outro/[a], tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do/[a] educador/[a] que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o/[a] educando/[a] com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2020, p. 38-39).

Trazendo para o contexto do Ensino de Artes no Brasil, também temos o abismo provocado pela supremacia das Artes Visuais, o que torna o Teatro uma linguagem de exterioridade em contexto escolar. Somado a isso, tivemos nesses dois anos o meio virtual que escancarou e reforçou os abismos não só pelo distanciamento social obrigatório. A precariedade ou o não acesso à internet e/ou aos meios tecnológicos impossibilitou, na grande maioria dos casos, um ensino-aprendizagem com mais sentido e significado aos contextos dos/as discentes e em muitos casos até dos docentes que às vezes não dominavam as tecnologias.

uma tecnologia que tem demonstrado uma das barreiras quase intransponíveis entre Educação e isolamento social necessário. Primeiro porque estamos enfrentando problemas de diferentes naturezas em relação ao uso ou ao não-acesso às tecnologias dadas às circunstâncias, também diversas, de professores[professoras] e estudantes: condição de domínio mínimo para manuseio da tecnologia; condição mínima de aparelhagem tecnológica para acesso à tecnologia; e, talvez a pior das situações/condições, a impossibilidade de professores[professoras] e estudantes acessarem, de qualquer forma, a tecnologia pela falta de domínio, condição mínima de aparelhagem ou por “simplesmente” não terem permitido para si o “simples” direito de acessá-la (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 26).

Porém, meu trio de estágio deu abertura para o pensar/fazer descolonial *biogeográfico* para a mediação de conteúdos e também a montagem das propostas de atividades. Destaco aqui a experiência em Teatro para os 6º anos do Ensino Fundamental II, no qual o conteúdo a ser trabalhado era a Arte Grega. Com a Transposição entre as Linguagens Artísticas Direta, nossas atividades foram propostas a partir do conteúdo do Teatro Grego. Para a nossa videoaula, depois de explicar a história do primeiro ator Tépis – seguindo a cronologia eurocêntrica – propusemos que eles/as criassem suas próprias personagens, com a mediação



sobre a qual seria esta (?), onde estaria (?) e o que estaria fazendo (?). A partir dessa vivência artístico-pedagógica teatral, os/as discentes puderam criar em um contexto *biogeográfico*, conhecendo Téspis, mas criando a partir de suas vivências em casa. Tivemos algumas devolutivas em fotos de cozinheiros e médicas (entre outras). Personagens que estavam presentes na realidade deles/as – estão mais em casa do que nunca, vendo a família cozinhar diariamente –, e que também podem estar frequentando médicos constantemente, devido ao contexto pandêmico.

Outra atividade de cunho descolonial que me chamou a atenção foi o jogo didático, também pensado com a Transposição entre as Linguagens Artísticas Direta da Arte Grega para o Teatro Grego. Elaboramos um jogo da memória de *emojis* – presente no contexto virtual para comunicação. A proposta se deu para entendermos descolonialmente o que foram as máscaras teatrais gregas que marcavam as expressões dos atores e gênero da personagem, já que não existam atrizes na Grécia Antiga. O jogo então foi elaborado para quando virassem pares diferentes, as duas expressões precisariam ser experimentadas em seus rostos e, quando o par fosse correspondente, o/a vencedor/a escolheria alguém para o experimento.

Além de aproximar para o contexto dos/as alunos/as o trabalho com expressões faciais, no jogo didático, teve a proposta de trabalhar um dos elementos teatrais, a partir do pensamento descolonial, que nos dá um encaminhamento para uma Pedagogia descolonial respaldada no que fora suscitado antes. Lembrando: uma pedagogia com práticas, e pensamentos que efetivamente sejam modificadores nos contextos com os quais as práticas docentes, por meio da arte, devem atuar. Logo, evidenciar histórias locais em detrimento da manutenção da história da arte europeia e/ou estadunidenses como focos principais; em outras situações evidenciar os povos indígenas para além do dia 19 de abril e, do mesmo modo, conscientizar que ser negro no Brasil e na América Latina está para muito mais que uma semana de consciência forçada por meio da “macaqueação” dos alunos e alunas com adereços falsos desses ou daqueles povos originários. Mas, no nosso caso, por ora, só preferimos fazer evidenciar danças e cenas históricas por meio de histórias locais de corpos da exterioridades/fronteiriços – aos sistemas modernos e pós-moderno de Ensino de Arte –



para, só depois, demonstrar que nenhuma história supostamente universal erigiu-se sozinha como melhor sem que tivesse matado e vilipendiado muitas outras.²⁰

Portanto, a experiência no PIBID e nos Estágios permitem a defesa desta pesquisa artístico-pedagógica de caráter descolonial *biogeográfico* em um contexto antes, durante e pós-pandemia. Porque é uma proposta que leva em consideração as *experivivências* e contextos de todos os corpos presentes na situação da aula, desde o/a docente, até o/a discente, sem hierarquizá-los/as, porém, entendendo a importância dos diálogos educacionais e de convivência para o melhor ensino-aprendizagem de ambos/as os/as envolvidos/as. E a experiência artística trabalhada na Cia. Corpos&Poesias é apresentada na pesquisa como um meio sensível para aproximar a linguagem teatral como combustível para o ambiente escolar na área do conhecimento; o conhecer, apreciar e fazer teatrais, nos quais corpos não-atuantes, mediados por uma técnica de caráter investigativo, como os estudos de Miller a partir da Técnica Klaus Vianna, transitam para a situação de atuar em seus próprios processos de produção de arte, de cultura e de conhecimento, com a construção de um corpo cênico potente por suas *biogeografias*.

²⁰ Sobre todo o processo e prática das aulas, recomenda-se o acesso aos vídeos gravados no *Youtube*. As devolutivas por parte dos alunos e das alunas ficaram com acesso restrito à professora regente da turma, que apenas nos mostrou em reuniões *online*. Vídeos disponíveis no link: <https://youtu.be/wDGvDo-RCbo>.



Referências

- ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de Arte: Transposição entre as linguagens artísticas**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO RE-EXISTÊNCIA DE PASSADO NA ARTE: PENSAR-NÃO-SENDO EUROPEU.. In: **(Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP**. Anais...João Pessoa(PB) ANPAP, 2021. Disponível em <https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/371014-pensamento-descolonizado-como-re-existencia-de-passado-na-arte--pensar-nao-sendo-europeu/> . Acesso em 11 de março de 2022.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Educação, Tecnocolonialidade, Docência Remota & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas d Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas os estudos de cultura. **Movimento – Revista Educação**, Niterói, RJ, ano 6, n.11, p. 100-136, 2019. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em 14 de abril de 2022.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O corpo das artes (cênicas) latinas ainda é razão e emoção!. **Cadernos de Estudos Culturais: Corpos Epistêmicos**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 83-109, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9711>. Acesso em 14 de abril de 2022.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, César. *Biogeografia – Descolonizar O Ser, Sentir E Saber Para A Transmissão Do Conhecimento nas Artes Visuais*, In Encontro da. **Anais do 26º Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017, p.883-898. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_BESSA-OLIVEIRA_Marcos_Ant%C3%B4nio_NOLASCO_C%C3%A9zar.pdf . Acessado em 14 de abril de 2022.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Para experimentar, formar, praticar, caminhar é preciso antes *ser, sentir, saber* bio -geo -grafias no ensino de artes, In XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 27º, 2017, Campo Grande. **Anais XXVII CONFAEB**. Campo Grande, 2017. P. 240-256. Disponível em <https://faeb.com.br/confaeb/anais-confaeb-2017/> . Acesso em 14 de abril de 2022.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz E Terra, 2020.
- KUHN, Mara Lúcia Welter. **Boal e o teatro do oprimido: o espectador em cena na educação popular**. 2011. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2011. Disponível em <http://augustoboal.com.br/wp-content/uploads/2019/05/006-mara-welter.pdf>. Acessado em: 14 de abril de 2022.
- MIGNOLO, Walter. Desafios descoloniais hoje. Foz do Iguaçu/PR: **Epistemologias do Sul**, p. 12-32, 2017. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em 14 de abril de 2022.
- MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma. **Para uma pedagogia decolonial**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. (El desprendimento / Walter Mignolo), p. 7-9.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <http://professor.ufop.br/tatiana/classes/ppgd-pluralismo-epistemol%C3%B3gico/materials/desobedi%C3%Aancia-epist%C3%Aamica-walter-mignolo>. Acesso em 14 de abril de 2022.
- MILLER, Jussara Corrêa. **A escuta do corpo: abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna**. Campinas, 2005.
- MILLER, Jussara Corrêa. **Qual o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico**. Campinas, 2010.
- NOLASCO, Edgar César. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplina. **Cadernos de Estudos Culturais: Tendências Artísticas do Século XXI**, Campo Grande, MS, v.1, p. 9-21, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>. Acesso em 14 de abril de 2022.
- NOLASCO, Edgar César **A ignorância da revolta**. São Paulo: Intermeios, 2019. 108 p.
- NOLASCO, Edgar César **O jardim das fronteiras**. São Paulo: Intermeios, 2020. 58 p.
- PAVAN, Vitória. **Você é arte**. 2019. (Texto no prelo).
- PAVAN, Vitória **Corpo**. 2019. (Texto no prelo).
- PAVAN, Vitória **Desabrochar**. 2020. (Texto no prelo).



- PAVAN, Vitória; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio.-Poesia em ação na quarentena: A gente que é corpo/Precisa de corpo. Curitiba: **Revista O Mosaico**, v. 20, jan-jun, p. 411-424, 2021. Disponível em http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3861/pdf_156 . Acesso em 14 de abril de 2022 .
- SANTOS, Kelly Queiroz; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Mediação: uma pedagogia da diversalidade Para pensar o ensino de arte. Curitiba: **Revista O Mosaico**, v.19, jul-dez, p. 32-55, 2020. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3660> . Acesso em 14 de abril de 2022.
- SILVA, Ivone Ferreira. O Teatro do Oprimido: A arte de libertar os sujeitos. **Cadernos PDE**, Paraná, volume II, 2016. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unicentro_ivoneferreiradasilva.pdf. Acesso em 14 de abril de 2022.
- SILVA, Mayra Nascimento. O “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei. **CONPEDI**, Santa Catarina, p. 426-447, 2014. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d87e487d05fcd326> . Acesso em 14 de abril de 2022.

Recebido em 16 de abril de 2022

Aceito em 06 de julho de 2022

