



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

VITÓRIA PAVAN GARCIA

**POR UM ENSINO DE ARTE DESCOLONIZADO: UMA
DIDÁTICA (PO)ÉTICA EM DIÁLOGO COM CORPOS
BIOGEOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO DE ARTE,
CULTURA E CONHECIMENTO**

**Campo Grande/MS
Março – 2024**

VITÓRIA PAVAN GARCIA

**POR UM ENSINO DE ARTE DESCOLONIZADO: UMA DIDÁTICA (PO)ÉTICA EM
DIÁLOGO COM CORPOS *BIOGEOGRÁFICOS* NA PRODUÇÃO DE ARTE,
CULTURA E CONHECIMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
Março – 2024**

G211p Garcia, Vitória Pavan

Por um ensino de arte descolonizado : uma didática po(ética) em diálogo com corpos biogeográficos na produção de arte, de cultura e de conhecimento / Vitória Pavan Garcia. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

114 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

1. Educação básica 2. Teatro - Estudo e ensino 3. Pensamento descolonial 4. Freire, Paulo, 1921-1997 5. Biogeografia I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II.

Título

CDD 23. ed. - 372.66

VITÓRIA PAVAN GARCIA

**POR UM ENSINO DE ARTE DESCONOLIZADO: UMA DIDÁTICA (PO)ÉTICA EM
DIÁLOGO COM CORPOS *BIOGEOGRÁFICOS* NA PRODUÇÃO DE ARTE,
CULTURA E CONHECIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande- MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Matheus Vinícius Fernandes (Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes (Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Rosana Baptistella (Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Para meu “profzinho”, Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar vida para compartilhar vida com vocês;

Agradeço a minha família toda de mulheres que me entenderam e acolheram a minha decisão de viajar 800 km para trilhar minha vida profissional e acadêmica;

Agradeço à FUNDECT pela concessão da bolsa para esta pesquisa;

Agradeço a todos os meus professores e a todas as minhas professoras, desde à Educação Infantil até ao PROFEDUC: tem um pouco de vocês em cada linha desta dissertação;

Às minhas amigas Sarah, Rhayani e Heloísa por sempre me lembrarem quem eu sou;

Ao meu melhor amigo e pai Bryan que é meu lar. Todo mundo deveria ter um Bryan na vida;

À Profa. Mestra Ana Carolina Pereira que me ajudou tanto nas correções, financeira e emocionalmente, você é meu anjo resgatador;

À minha psicóloga Isabela que me ajudou a organizar meu tempo para escrever esta dissertação e sempre disse que eu sabia o que estava fazendo;

Ao João Victor por me acompanhar na minha vida artística por ser um dos corpos que vivem minha pesquisa. Ele é o ser mais *biogeográfico* que eu conheço. E agradeço à Vanessa Pereira que me acompanhou na trajetória de me transformar em uma mulher mais “madura”;

À minha Anna Paula que sempre acreditou que eu podia e por todas as orações;

À Marilu e à Miriam, minhas colegas mais próximas na turma do PROFEDUC;

Ao NAV(r)E por todas as pesquisas e discussões, vocês são uma família para mim;

À todos/as da banca examinadora. Vocês foram escolhidos/as com muito carinho e podem ter certeza de que contribuíram muito para esta pesquisa;

À Profa. Mestra Kelly Queiroz dos Santos por sua pesquisa de vida que me encanta e enriquece a minha pesquisa também;

Aos/às/xs acadêmicos/as/xs dos cursos de Teatro e de Dança da UEMS por toda troca em experiência que tive no Estágio Docente e também ao Professor Bessa-Oliveira pela oportunidade e privilégio de aprender com vocês;

Ao meu marido João Lucas que me deu suporte e apoio em todos os sentidos possíveis. Seu amor me acalma e me impulsiona.

Aos/às integrantes da Cia. Corpos&Poesias que acreditam e produzem arte, cultura e conhecimento a partir de seus próprios corpos.

E por último, e novamente, mas não menos importante, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, a quem também dedico esta dissertação, por motivos

óbvios, mas o óbvio também precisa ser dito. Foi você quem primeiro acreditou naquela menina de 18 anos e em suas poesias¹, você me ensinou a amar a pesquisa e a docência, você me apresentou o pensamento descolonial e a *biogeografia*. E quando eu quis levar tudo para o Teatro, você foi o primeiro a topar. Então minha eterna gratidão por toda nossa parceria nesses 6 anos e por ser tão humano, no sentido mais lindo da palavra.

¹ Hoje, talvez depois de escrever toda esta dissertação, consigo perceber a relevância desse “reconhecimento” feito em 2018 pelo professor Bessa em relação à minha poesia – grafo o reconhecimento entre aspas porque, segundo ele mesmo, isso sempre esteve ali, a poesia como ética de uma fazer artístico poético descolonizado. E que, sempre esteve ali, porque, também a partir do que ele pensa, a arte, a cultura e a produção de conhecimentos das diferenças têm uma poética e uma ética, portanto, uma (Po)Ética que é outra, como acabo por grafar em toda esta dissertação, intrínsecas aos seus fazer e pensar porque são-sendo. Mas, para ilustrar a “definição” desta grafia, sobre (Po)Ética estou pensando a partir de que “A ideia de um fazer artístico, portanto poético, ético, está sempre acercado e acercando-se, nas minhas reflexões, de uma lógica do compromisso: primeiro, do compromisso da arte em si com o seu próprio sujeito do fazer-artístico, evidentemente, que desse (fazer) com aquela (produção) porque a arte não se faz sozinha, que tem que ser poético em acordo com sua especificidade *biogecorpográfica* cultural que faz reverberar, o que em muito é reconhecido como inédito do fazer a partir da arte, em relação ao e do seu compromisso com um fazer-sendo; do mesmo modo, este primeiro tem como compromisso o seu fazer-artístico como ético em relação à ampliação do seu fazer-sendo com o Outro, claro, o Outro podendo – sem permissividade de qualquer que seja – Ser o Si-próprio que se reconhece em virtude das suas relações *biogeográficas* com outros fazeres poético com ética como estÉtico. O segundo compromisso, portanto, está em relação, restrita, ao sujeito da arte que não se vislumbra e que não deixa construir poéticas sem ética que reverberariam fazeres sem ser-sendo; outrossim, esta última ideia, neste sentido, está para as produções sem-poéticas que não têm preocupação ética com um fazer-sendo que não repercutem importância e autoreconhecimento em Outros. Ora porque essas estão preocupadas em fazer reconhecerem-se sobre e sob si insígnias de uma arte que reverbera discursos não relacionados às éticas e poéticas, portanto, estéticas não relacionadas aos seus corpos *biogeográficos*; e, igualmente, porque são produções que não têm ética, por conseguinte, da minha lógica nunca teriam (Po)Ética. Talvez, por tudo isso, fosse bom grafarmos **PoÉtica**, a fim de ressaltar a importância que damos à Ética das Poéticas que têm EstÉticas artísticas *biogecorpográficas* em meio a tantos agravos que têm ocorrido nas sociedades políticas, econômicas, sociais, estéticas e até culturais da atualidade. Por isso, grafar ética e poética, do mesmo jeito posso dizer ética e estética – sem ressaltar como uma corrobora a outra, como ética corrobora a construção poÉtica e a discussão sobre estÉtica, sendo essas EstÉtica PoÉtica –, a partir de uma pensar-fazendo arte em qualquer linguagem que seja, é o mesmo que se definir um sujeito sem arte, sem ética, logo, sem qualquer noção de poética e menos ainda estética. Pois, evidentemente, na minha lógica, ainda que não falando de Direito, Medicina, Engenharia, Docência, Política, economia, cultura – esses como disciplinas – arte e estética sem poética é igualmente o mesmo que esses sem ética, sem arte, sem cultura e sem conhecimento.” (BESSA-OLIVEIRA, 2024, s/d, s/p).

[...] [estas páginas são] corpos *biogeográficos* que produzem arte, cultura e conhecimento nas diferenças obviamente porque estão ocupando este lugar da suposta exclusão aos projetos moderno e pós-moderno europeu e estadunidense, respectivamente. Seguramente os sistemas *biogeográficos* de arte estão contemplados por corpo, lugar e histórias locais como ponto crucial para uma produção criativa de arte, de cultura e de conhecimentos conscientes por meio da arte, caso aqui em privilégio, mas não somente, que se desvincula dos sistemas hierárquicos hegemônicos estabelecidos (moderno e pós-moderno e ainda no contemporâneo da arte), da fenomenologia, da ontologia, da historiografia (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 103-104).

RESUMO

Esta dissertação é uma proposta *outra* para o ensino de/em Teatro para a Educação Básica que se constrói a partir da epistemologia descolonial em diálogo com os estudos de Paulo Freire para pensar em processos de ensinamentos e de aprendizagens com mais sentidos e significados tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as presentes em sala de aula, propondo uma didática artístico-pedagógica (Po)Ética para o diálogo com os corpos das diversidades. Para a construção dialógica, além de Freire (1987), autores/as como Mignolo (2008), Gómez (2015), Bessa-Oliveira (2016), Nolasco (2018), Santos (2021), pensando a partir da descolonialidade, e Boal (1980) para pensar em uma abordagem teatral; se evidenciam para a defesa de que todo/a sujeito/a é produtor/a de artes, de culturas e de conhecimentos a partir de seu próprio corpo que se entende como um corpo *biogeográfico* (*bio* – sujeito/a quem produz, *geo* – o espaço em que se produz, *grafia* – as narrativas presentes nesses corpos a partir de seus lugares). Descentralizando as hegemonias moderna europeia e pós-moderna estadunidense, que marginalizam todos/as os/as diferentes de seus referenciais com seus discursos e moldes sobre arte, cultura, conhecimento, a presente pesquisa defende a urgência da consciência de que para o pensar, discutir e fazer teatro na escola é necessário uma (trans)formação de professores/as que possam oportunizar diálogos com todas as diferenças presentes em nossos contextos, a partir de seus próprios contextos e subjetividades. Portanto, entende-se que esta proposta *outra* seja a convivência com todos os corpos das diferenças para que estes sejam verdadeiros produtores e proponentes de seus saberes e fazeres, um diálogo **a partir de e para (com)** eles, e, assim, propor a construção de *experivivências* cênicas que emergem também desses corpos como um fazer teatral no ambiente educacional que seja do Ser.

Palavras-chave: Educação. Teatro. Pensamento descolonial. Paulo Freire. *Biogeografias*.

RESUMEN

Esta disertación es otra propuesta de enseñanza del/en Teatro en la Educación Primaria, basada en la epistemología decolonial en diálogo con los estudios de Paulo Freire, para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje con más sentido y significado tanto para los alumnos como para los profesores en el aula, proponiendo una (Po)Ética artístico-pedagógica para el diálogo con los cuerpos de las diversidad. Para construir el diálogo, además de Freire (1987), autores como Mignolo (2008), Gómez (2015), Bessa-Oliveira (2016), Nolasco (2018), Santos (2021), pensando desde la perspectiva de la decolonialidad, y Boal (1980) para pensar un abordaje teatral; se evidencian en la defensa de que todo sujeto es productor de artes, culturas y saberes desde su propio cuerpo, que se entiende como cuerpo biogeográfico (bio - sujeto que produce, geo - el espacio en que se produce, graph - las narrativas presentes en estos cuerpos desde sus lugares). Descentralizando las hegemonías modernas europeas y postmodernas americanas, que marginan a todos los que son diferentes de sus referencias con sus discursos y moldes sobre el arte, la cultura y el conocimiento, esta investigación defiende la urgente necesidad de tomar conciencia de que para pensar, discutir y hacer teatro en la escuela, los profesores necesitan ser (trans)formados para que puedan abrir diálogos con todas las diferencias presentes en nuestros contextos, a partir de sus propios contextos y subjetividades. Por lo tanto, se entiende que esta pro otra es la convivencia con todos los cuerpos de las diferencias para que puedan ser verdaderos productores y proponentes de sus conocimientos y acciones, un diálogo **desde y para (con)** ellos, y así proponer la construcción de experiências/vivir escénicas que también surgen de estos cuerpos como una actuación teatral en el ámbito educativo que es del Ser.

Palabras-clave: Educación. Teatro. Pensamiento decolonial. Paulo Freire. Biogeografías.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas

REME – Rede Municipal de Ensino

TO – Teatro do Oprimido

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Sumário

INTRODUÇÃO – CAMINHOS A PARTIR DA DESCOLONIALIDADE PARA O ENSINO DE/EM TEATRO: corpos <i>biogeográficos</i> como protagonistas dialógicos de saberes e fazeres	14
CAPÍTULO 1 – UMA PROPOSTA DIALÓGICA DESCOLONIAL-FREIRIANA: pensamento descolonial e os estudos de Paulo Freire para uma educação mais humanizadora.....	23
1.1 – Frustrações docentes-discentes repensadas a partir do diálogo descolonial-freiriano	32
1.2 – O <i>esperançar</i> de Freire em diálogo com as possibilidades da potencialidade em pedagogias da <i>diversalidade</i> a partir do pensamento descolonial	41
1.3 – A <i>Arte-mediação</i> para pensar o ensino/mediação de/em Teatro.....	47
CAPÍTULO 2 – <i>SER, SENTIR, SABER E FAZER ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO A PARTIR DO MEU CORPO</i>.....	54
2.1 Descobrir-se ser fronteiro <i>biogeográfico</i>	62
2.2 Possibilidade de protagonismos em/de arte, cultura e conhecimento: corpo <i>biogeográfico</i>	69
CAPÍTULO 3 – UMA PROPOSTA DIDÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA (PO)ÉTICA: o ensino de/em Teatro a partir das <i>experivivências</i> e <i>biogeografias</i> do/a sujeito/a da ação teatral como uma proposta outra	74
3.1 O pano de fundo do <i>Teatro do Oprimido</i> para entender protagonismos	81
3.2 <i>Experivivências</i> docentes como artista-docente-pesquisadora a partir de uma perspectiva descolonial	83
3.2.1 Potencialidades do ensino não formal pensando em futuros docente	88
3.2.2 O fazer docente decente pensando a partir de si e prezando diálogo (para) com o outro	92
3.3 (Trans)formação de professores/as: para (com e) (a partir de) futuros/as docentes e docentes que buscam (trans)formações <i>outras</i>	96
3.3.1 A sensibilidade do fazer teatral a partir das <i>biogeografias</i>	99
CONCLUSÃO – DIDÁTICA (PO)ÉTICA COMO PROPOSTA DE UMA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE/EM ARTE	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE I– PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OFICINAS PARA A	

CRIAÇÃO DE MAPAS CORPORAIS PARA OFICINAS DO DESPERTAR DAS SENSIBILIDADES <i>BIOGEOGRÁFICAS</i>	111
1. INTRODUÇÃO	111
2. JUSTIFICATIVA	112
3. OBJETIVOS	113
3.1 OBJETIVO GERAL	113
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	113
4. METODOLOGIA	113
5. CRONOGRAMA	114

INTRODUÇÃO – CAMINHOS A PARTIR DA DESCOLONIALIDADE PARA O ENSINO DE/EM TEATRO: corpos biogeográficos como protagonistas dialógicos de saberes e fazeres

“[...] não escrevo o que escrevo fora do que vivo. Minha sina também foi a condição de ter herdado esse lugar e o direito de falar dele e a partir dele” (NOLASCO, 2020, p. 19).

O caminho para me encontrar com esta pesquisa começa quando, desde muito antes de se pensar no universo acadêmico, me apaixonava pelo universo dos livros e das histórias infantis. Aos 5 anos de idade, ainda na Educação Infantil, fui estimulada por uma das professoras², assim como toda a turma foi, a encenar uma de nossas leituras, que, nesse caso, foi o livro “A margarida friorenta” (1986) de Fernanda Lopes de Almeida.

Desde aquela minha primeira cena como protagonista, me apaixonei pela atuação e, com a maturidade hoje em um Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC-UEMS), vejo a importância do trabalho daquela professora para a minha formação, mesmo que esta não tivesse nenhuma especialidade nas artes da cena.³ Ainda assim, foi a partir do contato com esse teatro na escola que, aos 15 anos, ingressei em uma escola de Artes Cênicas chamada 3 Atos, na cidade em que nasci – São Carlos-SP –, na qual participei de montagens de Teatros Musicais; além de passar todos os meus anos escolares que me despertaram para a docência, sempre me inspirando em meus professores e minhas professoras.

Até que, em 2018, chegou a fase da graduação e descobri como as duas áreas que mais me despertavam dentro e fora da escola poderiam se unir: licenciatura em Artes Cênicas. Então, deixando tudo e todos, chego em Campo Grande – Mato Grosso do Sul

² Atualmente resido em Campo Grande-MS, porém, toda minha formação de Educação Básica ocorreu em São Carlos-SP e essa etapa supracitada foi na C.M.E.I. (Centro Municipal de Educação Infantil) Prof. Vicente De Paulo Rocha Keppe com a professora Cátia Martins em 2005.

³ Vou chamar a atenção para esta questão, a não especialidade em Arte da professora, não como um problema, mas como uma coisa a ser observada porque tal questão virá à tona em discussões nesta pesquisa tendo em vista problemáticas, como ressalta o professor Marcos Bessa-Oliveira (2024, s/p, s/d), “[...] de ordens de organizações políticas, do trabalho e da Arte e dos sistemas institucionais em si que não conseguem priorizar a simples especificidade de professores de Arte, nas suas diferentes linguagens, porque sustentam a Arte, em muitos casos, como disciplina menor em relação às outras disciplinas escolares, por exemplo. Logo, como área em si a Arte é enfraquecida em muitos lugares por questões organizações político-financeiras. Do mesmo jeito, a especificidade de cada linguagem na Arte, as já institucionalizadas (especialmente nas escolas), ou as não institucionais, deveria ser matéria cara exatamente por serem específicas em suas formas de ensino e aprendizagem, mas também de produção, prática e de pesquisa mesmo fora das escolas”.

com uma mala e um colchão inflável. Cito esse detalhe não para provocar pena ou compaixão no/a leitor/a, mas para demonstrar minha trajetória de coragem, esforço, estudo, pesquisa e fé até chegar nesta escrita tão significativa para mim enquanto artista, professora, pesquisadora hoje e também para aquela garotinha de 5 anos que fez teatro na escola.⁴

Introduzo a pesquisa assim, demonstrando a relevância da epistemologia descolonial⁵, que aqui elucidarei com mais ênfase a partir do pensamento teórico-crítico desenvolvido por Walter D. Mignolo (2008), uma vez que esta episteme entende a importância de *desprender-se* dos modos e discursos de colonização moderna europeia e de colonialidades pós-modernas estadunidenses, que ditam o que é e quem pode produzir arte, cultura e conhecimento, discursos estes que dizem que minha experiência aos 5 anos foi um “teatrinho”⁶, no sentido mais pejorativo da palavra.⁷

⁴ Estas últimas questões também têm a ver também, segundo Bessa-Oliveira (2024, s/p, s/d), com a formação de professores de Arte e também as especificidades de cada linguagem artística, especialmente, em relação à escola. Segundo ele, “na situação escolar, ainda é muito comum, a direção, professores colegas, o corpo técnico da escola e até aos estudantes acharem que a Arte ou é uma prática possível para poucos – para quem tem dom – ou que é uma prática docente daquele que tem “amor pela arte” ou “amor pela profissão”; ambos, de algum modo, acabam por corroborar a depreciação da arte diante dos sistemas institucionais que priorizam o mercado de trabalho e ou político-econômico, por exemplo. Pois, de certo modo muito corriqueiro nas escolas, um professor de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música só têm lugar nas datas comemorativas em que a escola precisa provar “produção” para os pais e a comunidade de seu entorno, no resto do ano trabalha em situação laboratorial, estrutural, de material, entre outras coisas, de forma precária porque são desimportantes. Enquanto, pelo contrário, o professor de Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa e até, em alguns casos, os de Língua Portuguesa têm “privilégios” com aulas importantes o ano todo porque, por exemplo, precisam preparar os filhos da escola para o ENEM e o Mercado de Trabalho quando esses têm importância para as famílias.”

⁵ A opção de usar a grafia ‘des’colonial e não ‘de’colonial é por entendermos nossa proposta como um pensamento e não uma teorização para o despertar de fazeres outros, no qual esses são dialogados e co-existem. A proposição é apresentar mais uma opção dentro do sistema de hegemonias e padronizações. A partir de autores como Walter D. Mignolo, entendo que a descolonialidade epistêmica é uma ato – ou ao menos tentar fazê-lo com consciência – de pensar um mundo possível alheio os pressupostos artísticos, culturais e de produção de conhecimentos coloniais.

⁶ Na escola, na maioria das vezes, o Teatro está em função das apresentações em datas comemorativas, entretenimento ou, como eu mesma já realizei quando aluna na graduação, como ferramenta de fixação de um conteúdo. Não podemos desconsiderar a presença dessa linguagem no contexto escolar, já que essa é um meio para o início de sua efetivação social, mas a (re)verificação de seus modos de pertencer ao ambiente escolar é a grande (trans)formação necessária para que o Teatro também possa ser uma área de produção de conhecimento, de arte e de cultura.

⁷ Explicando melhor os termos “colonização” e “colonialidade”: enquanto o primeiro foi um processo histórico que exigiu a invasão territorial e, no caso do Brasil, uma aculturação dos povos originários, a colonialidade é a manutenção e perpetuação da colonização com a ideologia de globalização capitalista em primeira instância, o que Aníbal Quijano (2010) denomina *colonialidade do poder, do saber e do ser*. Evidentemente, na perspectiva dos autores, Mignolo e Quijano, uma dependeu da outra e a colonialidade se sustenta ainda hoje nos processos históricos de colonização ao subjugar as diferenças por meio de classificação, especialmente, racial. E neste tocante, não podemos refutar, a partir de desses autores, que a

O pensamento descolonial, que me foi apresentado no Núcleo de pesquisa NAV(r)E – UEMS/CNPq⁸, é a perspectiva pela qual todos os meus escritos se baseiam, desde o ano de 2018, a partir da minha Iniciação Científica⁹. Desde lá, pesquiso caminhos para propor o desenvolvimento de um fazer teatral que surja a partir do/a sujeito/a que está produzindo, que este/a seja não apenas o/a protagonista/a como personagem, mas também um/a construtor/a de todas as etapas que lhe competem, para se reconhecer, entender e se defender como produtor/a de arte, de cultura e de conhecimento.

Reconhecer, entender e defender são verbos que, para a proposição do Teatro aqui em questão, fazem mais sentido e significado quando vivenciados pelo corpo. Os processos de experiências e de vivências, ou melhor, de *experivivências*¹⁰ (BESSA-OLIVEIRA, 2019) no/do cotidiano, mas também nos processos criativos, são todos os que dão repertório para uma criação que seja *a partir do/a sujeito/a biogeográfico/a*.¹¹

Entendemos a *biogeografia* de um/a sujeito como *bio* – o/a próprio/a sujeito/a; *geo* – o lugar de suas *experivivências*; e *grafias* – suas narrativas *experivivenciais* produzidas: uma proposta conceitual também de Bessa-Oliveira (2019) que nos permite entender como o pensamento descolonial defende a coexistência de saberes e fazeres em uma perspectiva horizontal. Não é excluir e/ou desconsiderar outras visões epistemológicas, coloniais e/ou também culturais eruditas; modernas e/ou pós-modernas, como essas nos

América Latina foi o berço de efetivação de ambos projetos que teve ainda apoio institucional da Igreja Cristã e, não diferentemente, da efetivação de um Sistema da Arte Universal.

⁸ NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Este núcleo se concentra em duas linhas de pesquisas: os fazeres e saberes artísticos e os fazeres e saberes para a área da Educação a partir da epistemologia descolonial.

⁹ A Iniciação Científica elaborada e desenvolvida em 2020 e 2021, objetivou pesquisar os diálogos entre a epistemologia descolonial, os estudos de Jussara Miller (2005), o *Teatro do Oprimido* (1980) de Augusto Boal e a proposta conceitual de *biogeografias* (BESSA-OLIVEIRA, 2016) para as criações de dramaturgias teatrais a partir dos corpos presentes na Companhia Corpos&Poesias. Essa pesquisa resultou na publicação de um artigo na revista **O Mosaico**, disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3861/pdf_156; e também no espetáculo “O dentro em nós” (2021), produzido em contexto pandêmico e em conjunto por todos/as os/as integrantes do grupo, disponível em: <https://youtu.be/GoAcu4wK5M>.

¹⁰ Proposta conceitual de Bessa-Oliveira que defende a junção dos termos “experiência” + “vivência”, as entendendo quase indissociáveis e não acumulativas, como outras perspectivas nos mostram, mas sim como acontecimentos que marcam um corpo *biogeográfico* que está sendo, sentindo e fazendo a partir de si.

¹¹ “*A partir*” nesta pesquisa não tem sentido simples de alguma “coisa” que seja construída considerando um fazer definido em e por um sistema. Mas, é fundamental na proposição desta pesquisa, exatamente por isso o *itálico*, de ser considerado um fazer que emerge diferente de cada corpo, logo, cada um tem seu fazer que é evidenciado *a partir de si* em contato e contactando aos mundos.

fizeram/fazem, e sim afirmar-se enquanto re-existente nessa teia de saberes e fazeres convivendo.

Por esse viés, o educador Paulo Freire defende uma premissa que dialoga com o pensamento descolonial: o/a educador/a que *pensa certo*¹² é o/a que ensina aprendendo e aprende ensinando. Essa afirmação nos revela o compartilhamento que se deve ter no ato de ensinar e de aprender, uma vez que não é apenas a docência quem traz todos os conhecimentos presentes em uma sala de aula. Os/as educandos/as, como defendidos/as aqui, *biogeográficos/as*, possuem seus corpos carregados de saberes que não podem ser aniquilados pelo saber científico que, muitas vezes, pela conduta de não mediação docente, se torna (a ciência) o mais importante e impede a produção de conhecimentos com mais sentido e significado para os/as discentes (o saber artístico de conhecimentos corporais), os/as deixando com as reproduções de mais do mesmo ou até do que tanto se exalta e defende ser arte, cultura e conhecimentos, aos moldes estrangeiros europeus e estadunidenses.¹³

A epistemologia descolonial juntamente com Paulo Freire nos trazem uma potência educacional para pensarmos em nossa educação. Não como um patriotismo cego, nem focado nos egocentrismos como dos sistemas educacionais e tantos outros, como os sistemas artísticos e culturais do Brasil, mas o nosso, da perspectiva dos corpos presentes, ao ato de ensinar-aprender *sendo* da nossa realidade.

E quando menciono corpos no plural, aponto para os dois principais agentes educacionais da sala de aula, não tirando a importância dos/as de fora (coordenador/a,

¹² Destaco que, com esse “pensar certo” de Freire, não estamos afirmando que certo é porque é o único modo de pensar e sim porque é o modo que contempla a nossa opção tanto epistemológica, como docente, e, porque não dizer também artística. Seria, como vem defendendo Bessa-Oliveira, o *pensar-sendo*, o *fazer-sendo*: primeiro eu reconheço em meus fazeres e saberes, enquanto pesquisadora-artista-professora, a potencialidade *biogeográfica* e *experivivencial* existente para ser coerente e ética (ou po(ética), como vamos discutir no terceiro capítulo desta dissertação) com os fazeres e saberes dos/as discentes.

¹³ Mais uma vez preciso lançar mão das reflexões de Bessa-Oliveira (2024, s/p, s/d): “[...] em relação ao professor, especialmente no que se refere ao professor de Arte de linguagens específicas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, que são as institucionalizadas nas escolas – que, em não sendo professores-mediadores, podem reforçar uma certa hierarquia entre as próprias linguagens da Arte como se essa ou aquela fosse superior porque causa de tempo, lugar, produção, técnicas, entre outras características que foram impostas como coloniais às artes. Quer dizer, o professor não precisa saber todas as linguagens, menos ainda o professor deve ser um profissional que, mesmo sendo incapacitado por formação, deve ensinar todas as linguagens. Mas, não é concebível que um professor de Arte reforce hierarquias dentro de linguagens artísticas na escola tendo em vista que sua formação tem especificidade de linguagem, mas não deve ter especificidade sensível em relação à produção, pesquisa e ensino da Arte enquanto área de conhecimento. Mas esta questão somente é perceptível à medida que o professor de Arte também seja formado com um mediador, não como um promotor de uma disciplina de área como técnica e/ou função sistêmica.”

diretor/a, secretário/a da educação etc.), o/a professor/a e o/a aluno/a. Corpos que correspondem à uma pluralidade étnica, racial, cultural e de gênero, mesmo que alguns processos na própria escola (e fora dela, mas para ela) queiram apagar isso¹⁴. Assim, com essa demanda plural é impossível alcançar um padrão ou mesmo padrões.

O que é possível e provável é encontrar individualidades subjetivas que se encontram com um/a docente na mesma situação e trocam, compartilham, dialogam fazeres e saberes cotidianamente nas escolas. Para Freire, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus[/suas]¹⁵ sujeitos[/as], apesar da diferença que os[/as] conotam, não se reduzem à condição de objeto um[/a] do[/a] outro[/a]” (FREIRE, 2020, p. 25), o que dialoga com nossa defesa de horizontalizar os fazeres docentes também com os saberes discentes.¹⁶

Toda essa opção de fazer docente, ancorada na epistemologia descolonial em diálogo com os estudos de Freire, é o que guia meus fazeres artísticos e pedagógicos, que andam em conjunto, levando em conta a minha formação de licenciada em Artes Cênicas, pesquisa que tomo como opção de vida. E para pensar no ensino de/em Teatro, o teatrólogo Augusto Boal apresenta um teatro que dialoga diretamente com a proposta de construção de conhecimentos *a partir de si*, levando em conta que o *Teatro do Oprimido* (1980) foi desenvolvido pensando em protagonismos, em propostas e atuações, de atores e atrizes, também para não-atores e não-atrizes que se propõem a estar em cena.

Desenvolvido e inspirado a partir da *Pedagogia do Oprimido* (1987) de Paulo Freire, o *Teatro do Oprimido* tem como um de seus princípios o trabalho com *não-atores* e *não-atrizes*, que, na ação teatral, encontram-se na situação de atores e atrizes. Boal pretendia despertar protagonismos *a partir de si*, de acordo com a vida e o local em que

¹⁴ Os apagamentos somados e acumulados são, de um certo modo, os detalhes: o controle dos corpos ao colocá-los enfileirados olhando para frente, para o/a docente; os conteúdos nos currículos a serem seguidos, que, na maioria dos casos, seguem os referenciais das culturas hegemônicas, porque estas que são consideradas o cânone do conhecimento e todo o resto, nessa perspectiva, só existe como o “resto” e se comparado à elas. Não é nada sutil, são apagamentos diários que o costume de colonialidade acaba nos anestesiando. Por isso, a contrapartida do apagamento pode ser o despertar para modos outros de pensar, de fazer, de sentir, de ser.

¹⁵ Todos os acréscimos no feminino são grifos nossos, pois, nós sabemos que a grafia no masculino deixa subentendido que há mulheres e outros gêneros na oração, mas não querendo mais deixá-las subentendidas. Essa opção ancora-se principalmente na pesquisa de mestrado da Profa. Me. Marcela dos Santos Ortiz, desenvolvida no PROFEDUC (2019-2020), que discute o apagamento do gênero feminino nos livros didáticos, científicos e nos escritos em geral.

¹⁶ Horizontalidade em oposição à verticalização nesta proposta investigativa será muito apresentada. Mas ao longo da construção do texto espero deixar mais evidente que se refere à lógica descolonial de convivialidade entre as diferenças.

essas pessoas estavam. Um teatro político e social, o *Teatro do Oprimido* incentivou inúmeras ações que resultaram tanto em projetos de leis, como em mudanças significativas na vida dos/as participantes, uma vez que esses/as reconheciam que tinham vez e voz para seus fazeres e proposições.

Essa proposta de *não-atores e não-atrizes* nos coloca em paralelo com nossos/as alunos/as que não têm uma formação profissional, mas, em uma aula de Teatro, participam da ação teatral. O que também nos leva a dialogar com esses corpos *biogeográficos*, propensos não apenas a participar de cenas, mas de criá-las e produzi-las, desde a idealização artística até o que se conhece como o “produto final”, se apropriando da somatória de seus saberes e dos conhecimentos de área mediados pelo/a docente.

O diálogo com essas três bases teóricas principais – o pensamento descolonial e alguns princípios do *Teatro do Oprimido* e da *Pedagogia do Oprimido* –, considerando que a proposta das *biogeografias* se desenvolve a partir do pensamento descolonial, estão presentes em minha pesquisa desde a graduação e mediaram meus fazeres acadêmicos, artísticos e pedagógicos, uma vez que me entendo e me reconheço como uma artista-docente-pesquisadora, lugar no qual um fazer não se sobressai e se distancia ao outro, mas se somam um no/ao outro.

A Iniciação Científica (2020-2021), as monitorias das disciplinas (2019, 2020, 2021), os Estágios Supervisionados (2020-2021), a experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) (2018-2020), além da criação de uma companhia teatral, *Corpos&Poesias* (2020 - ∞), foram as bases para a pesquisa aqui em defesa existir e ser a proposta de uma (trans)formação de professores/as e/ou futuros/as professores/as de Teatro que buscam um fazer *outro* para se pensar nas individualidades subjetivas presentes na escola, que muitas vezes não se veem representadas nos currículos escolares e nem em seus conteúdos. Servirá para docentes que entendem a realidade de sua sala de aula e acreditam que são as *biogeografias*, tanto suas como as de seus/suas discentes – ainda que não compreendendo esses corpos das diferenças conceitualmente como faço por meio das *biogeografias* –, como os/as responsáveis por produzir arte, cultura e conhecimento desvinculados de saberes que não nos atravessam¹⁷, mesmo que sejam as hegemonias no ambiente escolar e em seus currículos.

¹⁷ Em relação a esses atravessamentos, temos ciência de que os saberes presentes nos currículos escolares e até mesmo em nossa constituição social, política e cultural, passam pelos nossos corpos, mas não nascem

Os/as docentes e futuros/as docentes de/em Teatro podem ser despertados para um fazer outro, e aqui como entendemos, reconhecemos e defendemos, a partir do pensamento descolonial dialogando com os corpos *biogeográficos*, à medida que haja a consciência ética de uma necessidade de reflexões e ações com os nossos fazeres, com nossa atuação docente. Mudanças, reflexões e ações se retroalimentam na cadeia sistêmica com a intenção de uma (trans)formação em que outras epistemologias começam finalmente a coexistirem.

As ideologias, para o bem ou para o mal, deveriam deixar as salas de aulas. Pois, ora servem para defender a prioridade de determinado conteúdo, conhecimento, currículo e/ou material didático, ora servem para menosprezar os conteúdos, conhecimentos, currículo e/ou material didático que não fazem parte dos priorizados. Parece a mesma coisa: certamente que não! À medida que um professor NÃO MEDIADOR prioriza conteúdo, conhecimento, currículo e/ou material didático ele sequer lembra da existência de outros conteúdos, conhecimentos, currículos e/ou materiais didáticos das diferenças. E, da mesma forma, não sendo um professor/a mediador/a que menospreza conteúdos, conhecimentos, currículos e/ou materiais didáticos diferentes, esses sequer reconhecem a existência dos diferentes capazes de produzir conteúdos, conhecimentos, currículos e/ou materiais didáticos na diferença. Por isso, é preciso, sempre, pensar tudo em *diálogo a partir de e para (com) eles*. (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Com isso, esta dissertação está desenvolvida em três capítulos para melhor exemplificar o que a pesquisa deseja propor. No **Capítulo 1**, intitulado **“UMA POPOSTA DIALÓGICA DESCOLONIAL-FREIRIANA: pensamento descolonial e os estudos de Paulo Freire para uma educação mais humanizadora”**, demonstramos o diálogo que esta pesquisa busca estabelecer com essas duas bases teórico-epistemológicas, relacionando suas semelhanças e potências para a Educação, a partir da perspectiva do pensamento descolonial. Aqui também discuto como as frustrações presentes em sala de aula, tanto dos/as docentes como dos/as discentes podem ser repensadas com/a partir desse diálogo estabelecido, além de apresentar a proposta de “Arte-mediação” (2021) da Profª. Me. Kelly Queiroz dos Santos como uma opção artístico-pedagógica que mais se relaciona com o ensino de/em Teatro aqui proposto.

No **Segundo Capítulo**, **“SER, SENTIR, SABER E FAZER ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO A PARTIR DO MEU CORPO”**, exemplificamos mais detalhadamente sobre a proposta conceitual de *biogeografia* e como ela se relaciona para

nesses corpos. Estes também produzem saberes e fazeres que alteram os conhecimentos modernos e pós-modernos, o que Bessa-Oliveira denomina como *atrave(r)ssamentos*.

entendermos o corpo como protagonista do fazer teatral, do ensino e da aprendizagem de/em Teatro. Protagonista em todas as fases de criação de arte, de cultura e de conhecimento, que visualiza e *experivencia* a potencialidade e as possibilidades de construções de produções, com os corpos das diferenças se reconhecendo parte de seus saberes e fazeres.

No **Capítulo 3, “UMA PROPOSTA DIDÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA (PO)ÉTICA: o ensino de/em Teatro a partir das *experivências* e *biogeografias* do/a sujeito/a da ação teatral como uma proposta outra”**, abordarmos com exemplificação de teatros de resistências no Brasil e como o ensino está apresentando o ensino deste na Educação Básica, a partir dos referenciais de Mato Grosso do Sul e sua capital; discutindo e os (re)verificando a partir de uma perspectiva crítica *biogeográfica* fronteiriça. Também se apresenta mais sobre a trajetória do *Teatro do Oprimido* e como os princípios deste Teatro desenvolvido por Augusto Boal dialogam com os estudos da pedagogia de Paulo Freire, sempre a partir da epistemologia descolonial. O capítulo também relata as *experivências* artísticas-pedagógicas na graduação, da companhia teatral e na escola, que são os suportes para os repertórios desta pesquisa apresentada que prioriza o diálogo, a horizontalidade dos saberes e fazeres tanto de quem ensina/media, tanto quanto de quem está em situação de aprendiz/mediado que também ensina.

Ainda nesse capítulo, discute-se uma proposta de (trans)formação de docente e futuros docentes como a principal perspectiva desta pesquisa, com perspectivas outras para a mediação de/em Teatro. Defendemos o porquê de uma formação com esse caráter de sensibilidade *biogeográfica* para produções de arte, de cultura e de conhecimentos com mais sentido e significado para todos/as os/as presentes no fazer, no ensino e na aprendizagem teatral a partir de suas realidades, do espaço formal ou informal.

Com isso, esta dissertação apresenta uma pesquisa que se coloca pela perspectiva da epistemologia descolonial ao entender que, o que buscamos para o ensino de/em Teatro *a partir* dos corpos *biogeográficos* do nosso cotidiano escolar, está coexistindo com a realidade dos padrões e moldes do que se dita como o que é Teatro, quem e como o faz. O caminho já pesquisado até aqui para este olhar de ação teatral, é apenas uma janela para podermos pensar e fazer o além do imposto, para fazer um – ou vários, defendo a ideia de nossas pluralidades brasileiras – nosso teatro, e a partir de nós as produções de arte, cultura e conhecimento.

Certamente, portanto, priorizo deixar evidente que desde a escola infantil é possível sim um fazer teatral – artístico, cultural e produtor de conhecimentos que dialogam entre si e com os corpos das diferenças ali presentes. O que precisa ser mais bem compreendido, tanto nas escolas bem como nas universidades, é como esse fazer teatral – artístico, cultura e produtor de conhecimentos – é construído em sociedades nas quais as crenças na arte, na cultura e no conhecimento não passam pelos mesmos precedentes de controlar/dominar/endividar coloniais e de colonialidades (europeus e estadunidenses, respectivamente).

CAPÍTULO 1 – UMA PROPOSTA DIALÓGICA DESCOLONIAL-FREIRIANA: pensamento descolonial e os estudos de Paulo Freire para uma educação mais humanizadora

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os[/as] homens[/mulheres] fazem no mundo, com o mundo e com os[/as] outros[/as]” (FREIRE, 1987, p. 38.).

“Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira nos processos de desprender-se e re-subjetivar-se” (MIGNOLO, 2017, p. 19.).

O pensamento descolonial, desenvolvido sistemicamente principalmente por Walter Mignolo (2008), é uma via de coexistência de pensares das exterioridades, com outras epistemologias que buscam assemelhar hegemonicamente o diferente, para desprender-se tanto dessas como de teorias dos discursos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses – responsáveis por sua existência que, com suas colonialidades históricas e globais, ditam e exploram conceituações sobre arte, cultura e conhecimento, com seus moldes e padrões muito bem estabelecidos.

Pensar na/a descolonialidade, ou melhor, pensar o mundo a partir de um pensamento descolonizado é, em medida diferente dos discursos e das teorias modernos e pós-modernos (desde os/as estruturais e estruturantes, aos/às pós-estruturais e até os/as mais recentes como os/as entendidos/as pós-coloniais e decoloniais) que sustentam os diferentes como ex-cêntricos, fazer evidenciar alternativas, benéficas ou maléficas, aos olhos de muitos, que não ancoram-se em evidenciar a ex-centricidade de quem quer que seja. Primeiro porque as lógicas de centros e periferias caem por terra porque centro e periferia estariam percebidos de uma ótica de onde os olhamos. Mas esta é primária demais para um pensar-sendo-descolonizado. Em segundo caso, e talvez mais importante, é porque o pensamento descolonizado não hierarquiza saberes diferentes em melhor ou pior, sejam eles de povos originários, sejam práticas de povos herdeiros de saberes ancestrais, sejam ainda conhecimentos e saberes e/ou práticas de povos originários, ancestrais e/ou atuais baseados ou não em experiências, experivivênicas atuais, ancestralidades, histórias, memórias ou arquivos passados para pensar em classificação. Pois, pensar-sendo que é o mesmo que pensar-descolonialmente é, em medida maior, entender que todo e qualquer saber, fazer, sentir, pensar, ser ou ter-corpo passam por estratégias que não sejam “de” ou “des”, “pós”, ou “ante”, menos ainda “pré” porque originam de algum anterior como antecessor obrigatório, mas porque são em si mesmos porque são-sendo a partir de suas situações *biogeocorpográficas* nas suas diversidades múltiplas (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p”).

Discursos e teorias esses que não estão dispostos e nem disponíveis para um diálogo com possibilidades epistêmicas e/ou teóricas *outras*, que é a defesa de toda a presente dissertação. Não estamos propondo algo novo, a proposta é de uma possibilidade já existente, mas que até então vem sendo excluída por uma hegemonia que se consolidou e ainda se consolida hierarquicamente desde o século XVI com as bases ideológicas do Renascimento europeu, sendo o estopim da modernidade e, posteriormente, com a globalização estadunidense reforçando aquela. Como afirma Bessa-Oliveira:

Todo um arsenal é mantido – como se fossem homens entrincheirados prontos para abater os inimigos no *front* – para afastar do Sistema Oficial, inclusive, nas escolas que sustentam as lógicas disciplinares, as linguagens alheias às Artes Visuais, por exemplo, no caso da Dança, do Teatro e até da Música que tem maior afinidade com o padrão de ciência moderna graças aos avanços comprovados pela medicina de seus benefícios “trauma-terapêuticos”. Neste caso, é impossível não reconhecer que há um enfraquecimento constante da área de Arte e de suas respectivas linguagens artísticas no Ensino brasileiro, da Educação Básica ao Ensino Superior quando temos reforços de especificidades de linguagens sem sustentação mínima das práticas dessas linguagens nas escolas que acabam por reforçar a homogeneização precária da Arte como área de conhecimento porque sequer o professor pode fazer o mínimo de um “bom” trabalho (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Embora a grafia nos encaminhe para esse pensar, a descolonialidade não é o simples contrário da colonialidade. Menos ainda o é o mero desdobramento dessa. Descolonialidade não é uma nova hierarquia. Essas grafias apenas elucidam como nossos pensamentos e entendimento colonizados compreendem o mundo por meio dos binarismos impostos pelo poder colonial: homem X mulher, arte popular X Arte, escola pública X escola particular, artista X docente X pesquisador/a, etc. (exemplos que se apresentam ao longo desta discussão). O pensamento descolonial é uma opção *outra* em uma teia de saberes que se desprende da lógica de linha vertical, na qual o diferente só o é quando comparado ao da linha/modelo, tornando-se o “outro” inventado pelo discurso que predomina. Com isso, pensar a partir da descolonialidade é a possibilidade de *ser, sentir, saber e fazer* por uma perspectiva outra pela qual o/a sujeito/a participante se reconheça também como produtor/a e proponente de arte, de cultura e de conhecimento.

Para Walter Mignolo, “[...] pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais” (MIGNOLO, 2008, p. 290-

291).¹⁸ O que nos leva a entender que “[...] é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (MIGNOLO, 2008, p. 296), uma vez que não há separação entre o pensar e o fazer, e sim uma práxis descolonial para pensarmos tanto a educação, como a arte a partir dessa epistemologia.¹⁹

Ao mencionar pensamento de fronteira, Walter Mignolo defende ser o pensamento que surge a partir dos/as sujeitos/as desta, de um lugar epistêmico e não apenas geográfico, que os/as colocam em condições de subalternos/as em relação ao seu provável e inventado centro. Habitar essa fronteira, e conseqüentemente *ser, sentir, saber e fazer* a partir dela, é a condição imposta aos seres do Sul, e mais especificamente da América Latina, Brasil, Mato Grosso do Sul, Campo Grande, em nosso caso. A localidade em que me encontro demonstra a situação fronteiriça em que emerge a presente pesquisa, que só pode ser considerada um centro por ser a capital de um estado, que ainda é fronteiriço epistemicamente, mas está na exterioridade em relação aos eixos artísticos-educacionais do país – Rio de Janeiro e São Paulo e também outras grandes metrópoles. Ser fronteiriço/a é o que nos condiciona a ser uma exterioridade fronteiriça, uma vez que a invenção do centro e da fronteira são formulações do mesmo criador da ideia de “outro”, que só é “outro” quando um, e literalmente UM, é o padrão. E as criações para demarcar

¹⁸ O professor Bessa aponta que entender esta frase do Mignolo é a base do *pensar-sendo*. Pois, em primeira instância “pensar-fazer-sendo não separa o pensar do fazer a prática artística, por exemplo. Mas, igualmente, é o mesmo que compreender as culturas e os conhecimentos/saberes produzidos pelas culturas a partir de seus corpos que pensam-fazem-sendo ao mesmo tempo e o tempo todo. Nesse sentido, deveríamos nos indagar se nossas práticas culturais devem obrigatoriamente ter que estar inscritas nas mesmas prerrogativas e classificações modernas e pós-modernas que rotulam as Artes Pré-histórica às Artes Contemporâneas determinadas como práticas de Artes Visuais, Dança, Música e/ou Teatro? Quero dizer: será que o que pensamos-fazemos-sendo não é “simplesmente” narrativas de um corpo?” (BESSA-OLIVEIRA, 2024, s/d, s/p)

¹⁹ Como argumentou Bessa-Oliveira, que vem discutindo coisas bem interessantes nesta seara da descolonialidade e não na decolonialidade. *Um pensar-sendo, por exemplo, não é o mesmo que um pensar reproduzindo. Esta lógica evidentemente fica clara para a grande maioria dos/das leitores/as. Entretanto, sem uma consciência de fazer-sendo a partir da desobediência aos sistemas imperantes nada pode ser compreendido como descolonial, logo, academicamente cai-se na decolonialidade. Entretanto, ancorado em Walter Mignolo, também ressalto que um simples uso ou desuso do “s” não pode ser delimitador – porque deslimitador sim ele pode influenciar na grafia e em muitas coisas (delimita-se uma coisa ou se deslimita essa dada coisa – para pensar-sendo a parti de corpos que não tiveram e ainda não têm a opção de vida na arte, na cultura e na produção de conhecimentos vigentes, especialmente, nosso caso, nas escolas e universidades. Assim, desta perspectiva em que tenho trabalhado (2022/2023, principalmente), não é possível dizer que existiria um detetro; uma dedança, ou uma dearte; uma decultura ou um desconhecimento. Mas, também deve ser evidente aos leitores/as que existem sim um não-teatro, uma não-arte, uma não-cultura ou um não-conhecimento – que poderíamos pluralizados em quantidade – que a homogeneidade e a hierarquia do pensamento teórico-crítico-epistêmico e artístico (europeus/estadunidenses) sem colocar uma letra a mais sequer colocam como sendo contrários e inexistentes às suas tradicionais produções de arte, cultura e conhecimentos.*

e ressaltar as diferenças têm o intuito de operar a manutenção dos discursos e teorias hegemônicas para a perpetuação de seus domínios sobre essas diferenças, o que conhecemos como a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1997).

A partir dessa fronteirização (GÓMEZ, 2015), temos expostas as chamadas “feridas coloniais” (MIGNOLO, 2015) marcando nossos corpos, memórias e subjetividades, já que a colonialidade é um processo sofrido pelo ser de exterioridade/colonizado/a e agravado pelo colonizador. Obviamente não estamos falando apenas de pessoas, e sim de uma cadeia sistêmica, que embora composta por pessoas, está longe de ser possível encontrar culpados nominalmente. Uma cadeia que nasce de um imaginário de superioridade que impõe binarismos para manter seus “inferiores” ao nível da manutenção de sua posição.²⁰

Essa interpretação do pensamento fronteiriço a partir da descolonialidade

[...] consiste em entender a colonialidade do poder como “fronteirização”, a construção permanente de fronteiras [...] e, em contrapartida, a descolonialidade como sentir, pensar, fazer e acreditar fronteiriço, como um posicionamento crítico em e da fronteira dos/as classificados/as, dos/as derrotados/as e das *vítimas* da modernidade/colonialidade (GÓMEZ, 2015, p. 8, tradução nossa).²¹

Portanto, enquanto temos a modernidade e a colonialidade a mais de séculos imperando e operando maneiras detentoras de poder e manipulação para se manterem como a referência global, “[...] a descolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 30). Seja referência de economia, de filosofia, de arte, de educação ou de epistemologia, a hegemonia presente

²⁰ “Não gosto da ideia de não culpabilizar alguém da manutenção da nossa condição de subalternos. Porque sobrevivemos sob as lógicas dos sistemas que nós mesmos elegemos em eleições democráticas. Se a democracia nos tem algum sentido, nossas eleições ilustram bem. Nós, bem ou mal, acreditando muitos ou duvidando outro tanto, podemos eleger quem nós queremos eleito porque votamos livremente, na maioria dos casos, quase sempre. Entretanto, culpo a nós mesmos e culpo aos eleitos/as que insistem na manutenção de uma lógica exclusivista de desenvolvimento – de lógica econômica – a qualquer custo. E, pior, essa lógica contamina a tudo e tudo se deixa contaminar por ela. Porque a escola, a universidade, a sua casa, a minha casa, eu, você, o outro, a outra, todo mundo acredita exclusivamente na ideia de ter que ter para ser feliz. Logo, uma felicidade a qualquer custo \$\$\$\$\$\$” (dinheiro) (BESSA-OLIVEIRA, 2024, s/d, s/p).

²¹ No original: “[...] consiste en entender la colonialidade del poder como “fronterización”, la permanente construcción de fronteras [...] y, en contraste, la decolonialidad como sentir, pensar, hacer y creer fronterizos, como el posicionamiento crítico en y desde la frontera de los clasificados, los vencidos y las *víctimas* de la modernidad/colonialidad” (GÓMEZ, 2015, p. 8).

nesses modelos – moderno/colonial – oportuniza pouco e/ou quase nenhum espaço para o/a sujeito/a fronteiriço/a *ser, sentir, saber e fazer* a partir de si, o que discutiremos no próximo capítulo como o/a sujeito/a *biogeográfico/a*.

Então, o que resta ao/à o/a sujeito/a de exterioridade, que não reconhece seus fazeres e saberes como potente para existir a partir de si, é a reprodução porque sua produção precisa de comercialização para sobrevivência, para comparações, ou até mesmo de fama/reconhecimento/títulos. E, certamente, na esteira do diálogo com Bessa-Oliveira (2023) trazido na nota anterior, o mais do mesmo precisa de teorias que baseiam modismos teórico-críticos migrantes dos centros para as fronteiras que ainda sub-existem como polos opostos e hierárquicos. Um sistema muito bem esquematizado para que a minoria em quantidade seja elevada para o mais alto de maiorias e continue ditando o que é arte, cultura e conhecimento da Alta Cultura. E sem perder de vista meu contexto:

A Educação no Brasil é hierarquizante, hierárquica, hierarquista. Ela constrói quem ela acha que tem direitos: o direito de acesso é dado a quem tem direito de acessar direitos; o dever é atribuído à quem não tem direito de acessar os direitos que deveriam ser deveres do Estado; o Estado não dá todos os direitos a quem tem apenas deveres e que deveriam acessar a todos os direitos que são obrigação do Estado porque, até esses que não têm direitos pagam por eles. Portanto, a Educação no Brasil é elitizante, elitista e para a elite que sequer precisa da Educação Pública. Por isso nossa Educação, especialmente em Arte, nas suas múltiplas linguagens, é classista. Entretanto, a Educação, se compreendida como educação, de fato, é ainda a alternativa mais plausível até para quem nunca teve direito a nada (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Ao falar em Educação, nos deparamos com a mesma realidade de uma cadeia sistêmica que a leitura a partir do pensamento descolonial nos apresentou até aqui. A proposta pedagógica de Paulo Freire, nosso patrono da Educação brasileira, nos permite um diálogo potente com a proposta epistêmica descolonial, uma vez que um de seus princípios é estabelecer pontes dialógicas entre docentes e discentes para que os processos de ensinos e de aprendizagens tenham cada vez mais sentido e significado para ambas as partes envolvidas nesse processo educacional.

Freire, ao desenvolver a *Pedagogia do Oprimido* (1987), defende a premissa escancarada de que há um sistema ditado por poucos que influencia várias camadas sociais, criando abismos entre as diferenças presentes no mundo: seja de gênero, raça, sexualidade, religião e até mesmo econômica. Tal influência, observada do ponto de vista da descolonialidade, é interpretada como a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1997), pela qual os discursos hegemônicos manipulam um sistema para continuarem controlando

os corpos que sequer existem em sua lógica de ser humano, que é pautada em ser homem, branco, heterossexual, cristão, ocidental e falante de uma das línguas oficiais, estrangeiras e coloniais, e trabalhador quando possível e tem o corpo disponível.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os[/as] oprimidos[/as] vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do[/a] oprimido[/a] e passa a ser a pedagogia dos[/as] homens[/mulheres] em processo permanente de libertação (FREIRE, 1987, p. 27).

O patrono da Educação também apresenta uma pedagogia como uma possibilidade de ir na contramão da referência existente e persistente, mostrando possibilidades de mais flexibilidade da hierarquização *quase* inevitável em uma sala de aula. Grafo “quase”, porque Paulo Freire não nos traz nenhuma receita, assim como esta dissertação nem cogita em fazê-lo, porém possibilita um pensar a educação, e maneiras de fazê-la dialogar em um desenvolvimento em que ambos os/as agentes educacionais compreendam seu sentido e seu significado, a partir da realidade presente na escola com seus “atores/atrizes”.

Para muitos/as, os estudos de Paulo Freire tornam-se cada vez mais utópicos. Como não chegar com um modelo pronto e só dar a minha aula? Como ignorar o currículo imposto pela escola e instâncias superiores? Como atender a 40 especificidades em uma sala e permitir vez e voz a todos/as? São nessas perguntas que encontramos a potencialidade do diálogo.

Quando os discursos hegemônicos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses universalizam referências a partir de si, de seus contextos e realidades, vemos esse padrão como uma extensão para a Educação. Usar uma referência para tratar de várias subjetividades me parece um tanto quanto perverso e talvez seja uma das maiores problemáticas da Educação brasileira, nem mencionando a questão de falta de investimento e desvalorização dessa por parte governamental (em quase todas as instâncias desse poder) e até mesmo da sociedade como um todo.²²

²² “A Educação brasileira tem passado, nos últimos tempos, por problemas de ordens diversas: ora governos inviabilizam a Educação como possibilidade de transformação porque a ideologia de formação (política, econômica, religiosa, entre outros aspectos limitadores) prepondera; ora a Educação sequer é cobrada dos governantes pela sociedade porque esta além de não ver salvaguarda naquele, não vê mais a Educação como

Mencionar uma cadeia sistêmica que impõe moldes para toda a ambientação educacional, que está interligada com as relações de poderes do ser humano em nossa sociedade corporativa e capitalista, nos encaminha para o pensamento das relações sociais presentes na sala de aula. Falando mais especificamente de professores/as e alunos/as, vemos constantemente uma hierarquia problemática estabelecida, sendo o papel do/a docente o de deter o conhecimento e aplicá-lo em sua turma. Enquanto o discente tem a função de aprendê-lo sentado e ser testado/a aos finais de ciclos (bimestres, semestres, blocos de matérias, etc.). É possível encontrar professores/as com didáticas diferentes desse dito tradicional, porém, infelizmente, são as exceções e cada vez mais raras.

Falando da regra para poder (re)verificá-la, há uma possibilidade exemplificada por Freire de repensarmos os papéis em aula, demonstrada como o *pensar certo*. Não é uma opção que quer se colocar como uma nova referência, assim como o pensamento descolonial não o quer sê-lo, mas sim como uma proposta possível de tornar a educação cada vez mais humanizadora para todas as subjetividades presentes nesse processo. Esse pensar é a base para a defesa dos diálogos entre saberes da realidade em sala de aula com os saberes implicados nos currículos; diálogo entre os/as professores/as e os/as alunos/as, uma vez que, da perspectiva do pensamento descolonial, é necessário a defesa de produção de arte, de cultura e de conhecimento a partir de si, dos/as atuantes em sala de aula, sem os juízos de valores e os binarismos modernos e coloniais que lidamos nas avaliações e correções na escola, moldando subjetividades e produções.

Para Paulo Freire, o “pensar certo, do ponto de vista do/[a] professor/[a], tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criador/[a] do/[a] educando/[a]” (FREIRE, 2020, p. 31). E acrescenta que

Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2020, p. 35).

possibilidade de trans-formação porque tem, o tempo todo, o trabalho reforçado até mesmo pelas diferentes instâncias governamentais” (BESSA-OLIVEIRA, 2024, s/d, s/p).

Com isso, podemos evidenciar o diálogo presente entre os estudos de Paulo Freire e o pensamento descolonial para nos referirmos à educação: são bases epistêmicas que exigem, de quem os opta em sua prática (vida), um posicionamento de (re)verificar suas práticas, didáticas, posturas e abordagens, para um melhor convívio das diferenças em uma sala de aula, horizontalizando os saberes socioculturais já existentes nos/as alunos/as e os saberes científicos exigidos pelo currículo escolar. E tudo isso guiado pela responsabilidade de respeito e ética que o ser professor/a muitas vezes perde ou abandona devido às demandas da cadeia sistêmica corporativista – para o ser-produtivo ainda que sendo improdutivo para os sistemas – que tem se tornado a educação.

Quer seja, então: Ter que trabalhar para ser/sobreviver: **dominação**; Ter que trabalhar para ter: **exploração**; Ter que trabalhar para parecer: **conflito**. Ou: será que não estamos querendo a Arte como ferramenta de dominação? Será que não estaremos propondo a exploração ao exigir a arte como salvação? E, ainda, será que não sustentamos conflitos sociais ao entender arte como trabalho, arte como sustento, arte como salvação? Esses seriam, na minha lógica, conflitos que são estabelecidos porque sequer os sujeitos das artes (artistas, professores, pesquisadores), na sua grande maioria, sabem quais são e/ou devem ser os propósitos da Arte, os do Sistema da Arte, as condições de trabalhos com/da/a partir da arte (BESSA-OLIVEIRA, 2023, p. 14).

Por esse corporativismo entendemos as hierarquias presentes no meio educacional, herança do colonialismo histórico ainda presente por meio das colonialidades, que buscou sempre impor os modelos de civilidade e de organizações europeias em suas (ex)colônias; e da perpetuação da colonialidade do poder que reforça valores antigos para corpos e realidades de tudo na/da atualidade. Estar e ser nesse sistema, enquanto ser da exterioridade desse centro padronizador, é uma sobrevivência constante de sentir a *ferida colonial*, responsável por revelar quão subalternizados/as somos em um sistema de corporações hierárquicas, mesmo que nem todos/as tenham essa consciência que impede nossas convivências.²³

²³ Para o pensamento descolonial, a convivência é a opção de um novo projeto universal, que busca a convivialidade de todas as diferenças culturais, epistêmicas e de corpos. Enquanto os projetos modernos e pós-modernos, com seus discursos e inclusão, assimilação e permissão para as diferenças, apenas condicionam a via da sobrevivência dos fazeres e saberes diferentes de sua lógica, padrão e estética. Por isso a convivência se relaciona com a premissa das *diversalidades*, buscando um diálogo de perspectiva horizontal, enquanto a lógica de sobrevivência se condiciona em comparar as diversidades com apenas uma referência (a dos Projetos já mencionados) de padrão. Sobre isso vale ver o trabalho também em momento de construção neste mesmo Programa de Mestrado, sob a mesma orientação, da colega de turma Edineia dos Santos Calado, cujo título é: “PEDAGOGIAS DA DIVERSALIDADE CONTRA O APAGAMENTO NA EDUCAÇÃO DA PEDAGOGIA DE DIVERSIDADE: UM OLHAR A PARTIR DE MATO GROSSO DO SUL” a ser defendido também em março de 2024. Na discussão da minha colega de orientação fica

As minhas discussões em prol da especificidade das linguagens artísticas nas escolas não ser a alternativa de fortalecimento da Arte como área de conhecimento tem a ver com o enfraquecimento ao tratar a especificidade como única possibilidade. À medida que não se compreende isso, mesmo não deixando de ser válido, não vê-se a fragilidade de um “campo menor” – a linguagem – em relação a um campo maior – a área. Enquanto a Língua Portuguesa, por exemplo, entende que separar literatura de gramática é desfavorecer a Linguagem como área, na Arte parece que uma ideologia por uma dada linguagem específica (considerando a sua formação específica imposta por sistema) não permite ao professor, pesquisador e/ou ao artista ver que esta condição acaba por tirar poderes de situação da área de Arte. E, mais uma vez, vou reforçar que não estou dizendo que todo e qualquer professor deve ou tenha que ser capaz de lecionar as diferentes linguagens artísticas. Mas, igualmente, vou reforçar que enquanto área do conhecimento, as linguagens sozinhas não têm conseguido reverberar social e governamentalmente a importância da Arte como área de conhecimento transformadora como vemos. Do mesmo modo, não estou desobrigando esta ou aquela linguagem de brigarem por lugares ao sol, pois nenhuma delas tem situação ideal no contexto escolar, social, político sistêmico atual (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

É preciso apresentar a ferida da colonização/colonialidades para depois descolonizar. É preciso ter consciência da negação e/ou do apagamento que sofremos para depois senti-los. Assim, chegaremos em marcas mais profundas do que é a dor de não existir aos olhos e discursos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses. Esta é a defesa do *pensar certo* de Paulo Freire em conjunto com a descolonialidade que opera pelo *pensar-sendo*, porque “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 2020, p. 36).

Descolonizar, portanto, se apresenta como a possibilidade de um novo (de um outro) e, para a educação, faz mais sentido e traz mais significado para todos/as os/as envolvidos/as nos processos educacionais que esse novo seja a partir de quem está atuante nessa situação. A partir de corpos que são e produzem arte, cultura e conhecimentos *outros* (nossos) além dos que irão ser mediados na escola, em sua maioria de perspectiva moderna, global e universalizante dos currículos, conteúdos e de outros documentos.

Logo, esta discussão não está circunscrita aos corpos das diferenças exclusivamente porque estou tratando do ensino de teatro, assim como poderia parecer que o corpo está presente porque seria uma discussão da dança ou da performance; já que essas são linguagens em que o corpo é indispensável. Ainda que compreendendo que na

claro que uma lógica de diversidade sistêmico-institucional impede, de fato, o reconhecimento das diferenças presentes nos contextos escolares.

arte nenhum projeto se faz sem corpo. Esta pesquisa está tratando de corpos das diferenças porque a descolonialidade é, antes de um tudo, pensar-sendo corpo. Não somente tendo, podendo ou outro limitador qualquer que poderia, de algum jeito, retirar esses corpos. No caso desta pesquisa, ela está sendo construída com meu corpo todo.

1.1 – Frustrações docentes-discentes repensadas a partir do diálogo descolonial-freiriano

“Disciplina – a palavra já traz nela a coisa em si – é regramento, norma, limitação, padronização, obediência, modelo, método, esses estabelecidos por sistemas que de-limitam a linguagem ou área de conhecimento a um campo que define o que é ou não é a determinada linguagem no Ensino de Arte, por exemplo, em relação a arte” (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

A educação não salva ninguém, mas oportuniza muitas possibilidades. Não salva no sentido de como o atual mundo deseja ser salvo: uma vida de plenitude girando em torno do capital em que trabalhar para ter é a única lógica para sobreviver. A educação “salva” quando podemos fazer desta a mediadora das oportunidades que os corpos das diferenças são dialogados para viver no mundo, com o mundo e com os/as outros/as. Viver com a perspectiva de SER mais do que TER, com proposição de desenvolver-se como um corpo do ser, sentir, saber para fazer-sendo.

A partir dessa premissa, podemos até sentir uma ponta de esperança em um sistema educacional que se encontra cada vez mais hostil para os seres que nele convivem. Essa hostilidade é apresentada mediante as inúmeras frustrações, tanto de docentes como de discentes, devido às dificuldades encontradas para trocas, diálogos, compartilhamentos, ensinamentos e aprendizagens com sentidos e significados para ambas as partes.

Não que haja apenas essas, mas listaremos duas principais problemáticas envolvendo o ensino de Arte, sem esquecer que a linguagem abordada no presente trabalho é o Teatro: 1) os abismos entre o conteúdo curricular e os contextos dos/as agentes da Educação e, uma das suas consequências; 2) as hierarquizações presentes nas relações desse contexto escolar. Falamos em área de Arte por entender e defender que as linguagens possuem sim suas especificidades, porém unidas apresentam uma

potencialidade maior para defender um campo rechaçado pelos contextos social, político e econômico. Porque a intenção de dividir para a defesa das especificidades acarreta em um enfraquecimento de lutas para uma grande área, o que vemos como resultado nos projetos da nova Educação Básica para a retirada da Arte de seu ensino, tornando facultativo, até chegarmos em sua definitiva extinção em futuro que parece, logo ali, estar virando a esquina em nossa direção. Como tem asseverado Bessa-Oliveira (2024a), a segunda questão se coloca muito claramente ainda, pois, como disciplina ou até anti-disciplina (BESSA-OLIVEIRA, 2009) a Arte ainda tem grandes percalços institucionais e instituídos:

E reforço essa ideia, a partir do princípio de que enquanto área de conhecimento, em uma dada situação como a nossa, o Ensino de Arte “amparase” nos mesmos pressupostos tecnicistas (econômicos e políticos), na sua grande maioria, que as demais áreas do conhecimento. Entretanto, aquela, a Arte, não tem, na dada situação como a nossa, os mesmos reconhecimentos, portanto, respaldos e relevâncias, que têm amparadas as outras áreas do conhecimento que são, evidentemente, porque geram mais lucros aos sistemas econômico, político e representacional externamente, e acabam por serem mais fortalecidas quanto mais são distinguidas em especificidades. Esta questão, evidentemente, não impede e não está de-limitando que as especificidades das linguagens artísticas não são fortes o suficiente nas suas especificidades. Menos ainda quer ressaltar a homogeneidade ou uma perspectiva genérica sobre a Arte. Mas, essas duas últimas coisas têm relevâncias para nós, sujeitos que nos dizemos ser da Arte. Entretanto, a pergunta que acaba por nos caber, em relação ao aspecto que vem enfraquecendo a importância da arte (não exclusivamente como área de conhecimento, mas de forma geral) – para quem não é da Arte, mas é quem tem que dar reconhecimento para que exista a área como conhecimento –, é: a especificidade tem garantido representação à Arte suficientemente a ponto de esta conseguir manter-se até mesmo como Disciplina importante? Reafirmo, não estou defendendo o anulamento das especificidades das linguagens artísticas. Mas não vou sustentar a ideia moderna disciplinar da Arte como matéria, exclusivamente para atendimento de um sistema (político-econômico) que sequer reconhece a ideia de que a Arte deveria ser vista como uma antimatéria primeiro para aprender-ensinando nas especificidades socioculturais das diferenças. Ainda se ensina Arte a partir de uma lógica exclusivista que sequer dá reconhecimento para aqueles e aquelas que têm que aprender uma disciplina que não tem importância para os Sistemas (s/d, s/p).

Assim, falar a partir de agora Arte não tem a intenção de juntar todas as linguagens para dizer que são iguais, porém é para reuni-las em uma grande área que precisa ser fortalecida para re-existir no meio educacional, como também no social, político e econômico, as ditas grandes esferas que regulamentam essa Arte, o que é e quem pode fazê-la e ensiná-la; esferas que reforçam sua manutenção com os ideários discursivos da existência de uma única referência para tudo e o que foge dela, não é considerado²⁴,

²⁴ No ano de 2023 estava como professora em um colégio particular e o conteúdo do 6º ano no 3º bimestre era Renascimento, enquanto que no 4º era Cultura Indígena. Tentei ao máximo fugir das comparações, mas

nostros famosos binarismos de uma aceitação sistêmica.²⁵ E isso também é tratado por Marcos Bessa-Oliveira ao referir-se ao nosso currículo do conteúdo escolar para Ensino de Arte – normalmente da Educação Básica ao Ensino Superior:

Trato da Arte primeiro como área de conhecimento a fim de justificar a importância desta para as pessoas que não são da área da arte e/ou que não veem sentido na Arte com área de conhecimento. Mas, nem por isso sustento a ideia de que a arte salva o mundo. Exatamente porque a lógica da arte que salvaria o mundo é a de uma Arte que não está preocupada e menos ainda propensa e sendo pensada para salvar alguém que não seja vinculado ao padrão de mundo hegemônico e homogeneizante até mesmo para a arte. Assim, entender que a especificidade da linguagem ainda nos é um problema caro, não passa pela defesa da arte como relevante socialmente para uma sociedade que reconhece a relevância na economia. Penso que esta defesa da área é, em grande medida, a sobrevivência futura das linguagens que, aí sim, terão condições de viver suas especificidades se os ideários particulares de Arte passarem a ser por/para e por meio da arte em prol de sistemas sociais efetivos. Trabalhar com arte não garante sustento pela Arte, pois esta ideia de Arte é para bem poucos que controlam o sistema de bem muitos (2024a, s/d, s/p).

A (re)verificação desses binarismos é uma demanda imprescindível para o pensamento descolonial, porque implica nas (re)verificações de opções em pares e se considera as opções plurais. Explico: desde escolher uma epistemologia para uma pesquisa até escolher uma linha para uma montagem teatral, com o ideário de que escolher uma coisa nos faz excluir todas as outras opções, há opções muito bem demarcadas, trazendo referenciais que aniquilam a presença em sua totalidade – aqui considero o ser, sentir, saber para fazer-sendo – de corpos não europeus. Se escolher um, o outro não pode “contaminar”. Logo, ser disciplina ou anti-disciplina, na lógica em questão, para a Arte é o mesmo sistema quem está imperando. Já para Mignolo

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os outros previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como outra opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-

bem me parece que a ordem apresentada pela apostila da escola foi proposital para ensinamentos estéticos. Uma mediação mais sensível, entendendo a importância e potência da abordagem do pensamento descolonial em sala de aula, ganhei uma resposta de me emocionar em uma prova. Minha pergunta era que eles/as refletissem e explicasse porquê, mesmo com toda a riqueza cultural indígena que aprendemos e experimentamos durante o bimestre, essa cultura é considerada menor em nossa sociedade. Uma das respostas foi “A criação da perfeição no Renascimento faz com que a arte feita pelos indígenas não seja o ‘normal’, por isso há preconceito e desvalorização”. Acredito que todos os diálogos puderam despertar possibilidades outras de conviver com os dois conteúdos, ou melhor, as duas culturas que compartilhamos em aula.

²⁵ *Re-existir* é uma premissa do pensamento descolonial que insiste contra a lógica de resistência e/ou reexistência que têm, no contexto ocidental moderno e pós-moderno, a premissa de que tem sempre um contrário superior resistindo à existência de outras possibilidades.

lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O pensamento descolonial se torna, então, uma opção para a pluralidade nunca contemplada pelas referências das opções binárias dos discursos hegemônicos e curriculares que, em uma cadeia sistêmica, acarreta as problemáticas do ensino de/em Arte e, conseqüentemente nas frustrações discentes-docentes no âmbito educacional. Como mencionado, as duas problemáticas desse ensino serão apresentadas a fim de iniciarmos nossas discussões para entendermos as raízes das frustrações e repensá-las a partir do diálogo entre o pensamento descolonial e os estudos de Paulo Freire, o que chamamos de diálogo descolonial-freiriano. De modo ainda ilustrativo,

A escola sozinha não sustenta a ideia de que a arte seja primordial para a boa existência humana, assim como pensamos, os sujeitos da arte, ser crucial aos corpos água e comida. Logo, pensar o sistema – escola, ensino, educação, política, economia, disciplina, área de conhecimento, especificidades, entre outras coisas – baseados em ideologias, ora pro um, ora contra outro e vice-versa, dá no mesmo. Pois, dentro de um mesmo sistema como está imposto à nós como única condição de vida, sendo área de conhecimento ou em sendo disciplina específica (que seria o ideário perfeito, cada linguagem atuar como saber na instituição escolar), vamos viver na mesma situação controladora e que define quem é relevante e quem não importância a ponto de poder ser retirar dessa ideia de currículo conteudista sistêmico. Nesta minha seara de pensamento, seria preciso, antes de tudo, acabar com o sistema instituído de escola (castradora, dominadora, opressora, limitadora da ação dos corpos discentes e docentes, hoje, mais que nunca, ancorada por um sistema voltado exclusivamente para o mercado de trabalho); depois precisaríamos destituir a ideia de disciplina e anti-disciplina – porque binarismos não nos cabem mais – para instaurar uma ideia de antimatéria para pensar a arte a partir das sensibilidades das diversidades em suas subjetividades. Mas isso, evidentemente, seria pensar em um mundo outro. Será que nos cabe, a nós meros mortais sujeitos de quaisquer que sejam nossas ideias sobre arte? (2024a, s/d, s/p).

Os binarismos sistêmicos e nossos currículos escolares contemplando apenas referenciais que muitas vezes – e quase em sua totalidade – criam abismos entre eles e nossa realidade, são criados e impostos para a manutenção de uma hegemonia do que seja arte, cultura e conhecimento, além também de afirmar quem são esses/as produtores/as. E o problema desses abismos são a falta de sentido e significado para as construções e diálogos dos processos de ensinamentos/mediações e de aprendizagens em sala de aula na nossa realidade ocidental, mas também colonizada e subalternizada.

Em relação ao conteúdo, vamos primeiro encarar a situação que, mesmo com documentos normativos, o mais comum da realidade da escola para o ensino de/em Arte é apenas a linguagem das Artes Visuais, subentendendo-se que é a que mais gera produtos para mostrar ao final do bimestre e auxilia no controle dos corpos: é muito mais fácil

trabalhar com os/as 40 alunos/as sentados/as colorindo, colando, pintando, do que com esses/as criando cenas/composições cênicas espalhados por uma sala que não possui espaço suficiente para esses corpos movimentarem-se.²⁶ Então, para as aulas de/em Teatro, nos deparamos com a subalternidade desta linguagem nos currículos e até mesmo nas dificuldades estruturais e ideológicas do sistema educacional.

Isso porque a História da Arte nos apresenta uma descorporificação – a retirada do corpo – para o ato de criar essa arte, uma vez que a arte ora esteve associada a dons, ao divino, ora à técnica/ciência para tornar-se produtivista. E, como a arte, um modo de expressão dos/as sujeitos/as, pode estar alheia aos corpos que os produzem? Mais ainda, independente da linguagem trabalhada/pensada. Para a perspectiva do pensamento descolonial, considera-se arte um saber que produz a partir de si e para o fazer e o ensino de si, conhecimentos que emergem de subjetividades que se expressam artisticamente, o que dialoga com os pensamentos de Edgar Nolasco: “quero poder ter a liberdade de fazer uma leitura outra do mundo, das gentes e das culturas, talvez exatamente aquela não contemplada pela política moderna” (NOLASCO, 2019, p. 52). Portanto, a arte, para nós, produz conhecimento, mas não é ciência, da forma como conhecemos nesse plano cartesiano, moderno e metódico.

Temos, em alguns casos, a exemplo, o próprio município de Campo Grande-MS, referenciais curriculares em que os conteúdos de Teatro são contemplados nas aulas de Arte. Mas isso não significa que os abismos entre conteúdo e realidades de nossos contextos deixaram de estar intrínsecos a eles. As dificuldades estão em estabelecer o desenvolvimento de diálogos com novos protagonismos nessas documentações, que mesmo quando se apresenta no papel, a mediação em sala de aula conduz para momentos de comparações, nos quais a diferença só existe quando temos esse referencial preestabelecido e muito bem estabelecido. Vivemos em um mundo moderno e globalizado universalizante que sofre influências nórdicas (Europa e Estados Unidos) em todas as esferas do nosso cotidiano e com a Arte e a Educação não seriam diferentes.

Nossa condição brasileira de “ex” colônia na História, vivendo sob domínio de uma colonialidade em nossos ideários do que é bom, correto, rentável, comercializável,

²⁶ Vale ressaltar que as atividades citadas envolvendo as Artes Visuais não são as únicas dessa linguagem. Também contamos com performances, happenings e instalações, responsáveis por ter como característica um maior diálogo entre as linguagens. Por isso mesmo estas não são citadas ao longo do texto, por ser um grande problema para o chão da escola, uma vez que os corpos irão se movimentar e seu “produto final” acontece no momento em que se faz, sendo difícil a possibilidade de mostras. A não ser que a escola se mobilize para uma mostra cultural.

conhecimento, arte, cultura são o que norteiam – literalmente – nossos fazer e saberes, resultando em reproduções muito malfeitas do que já existe e se impõe como o modelo perfeito para, assim, ver o domínio dessa globalização universal do planeta. Quando digo malfeitas, quero enfatizar o fato de que mesmo estando no sistema para reproduzir o que a Cultura e Arte das localidades já citadas dizem sobre as mesmas, esse mesmo sistema não nos considerara, porque foram reproduzidas por pessoas, tempos e espaços diferentes do que esse padrão aceita como produtor de arte, de cultura e de conhecimento.

Em muitas escolas de hoje, o crivo da arte passa pelo reconhecimento do diretor e/ou dos coordenadores da linguagem como Arte. Evidentemente, em uma sociedade construída baseada na ideia de que dançar é pecado, que teatro é elitista, que música tem estilo (clássico) próprio, e, que as Artes Visuais é quem ilustram a imagem a ser buscada para a semelhança a Deus, é terminantemente necessário descolonizar a subjetividade humana. Antes de tudo para conseguirmos evidenciar que qualquer ideia que temos contida em nós não foram construídas e não são ideias nossas; segundo, apenas a partir daí é que vou conseguir dar sentidos outros às linguagens como específicas dentro de um universo maior denominado com arte de fazer-sendo, não Arte para aprender se anulando (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Vemos que no currículo e no Sistema é considerada a História da Arte Ocidental e, quando se refere à Oriental é sempre por uma perspectiva Ocidental, tem suas localidades ao norte com o tempo marcado pela linearidade cronológica muito bem definidas. Da Arte Pré-Histórica à Contemporânea, todas as influências estão definidas a partir dessas localidades, dessa linha do tempo e dos/as sujeitos/as desses territórios.

E essa definição se efetua e perpetua ainda mais quando falamos sobre estética, que também se vincula com os binarismos discutidos na pesquisa. Essa História da Arte ocidental tem um porquê de estar muito bem definida, temporal e geograficamente. Primeiro porque os grandes discursos de supremacia e colonização funcionaram para a maioria de uma sociedade branca, cristã, economicamente de classe alta, do gênero masculino e falante de uma das seis línguas oficiais – inglês, francês, italiano, alemão, espanhol e português. Sei que essas especificações já foram citadas anteriormente, porém é necessário compreender que são essas as classificações que vão conduzir e educar nosso gosto estético em relação a todas as coisas ao nosso redor. Quanto mais próximo estiver das referências desses padrões, mais agradável é. E quando for diferente, além de ser considerado exótico ou inferior, pode até mesmo ser desconsiderado. “Assim, o propósito das estéticas [ou do pensamento] descoloniais não é outro senão descolonizar a arte e a

estética e liberar as subjetividades, uma forma de curar a ferida colonial (GÓMEZ, 2015, p.15, tradução nossa)²⁷.

Essa manutenção estética por apenas um padrão de arte, de cultura e de conhecimento cria o mito do outro – diferente do mesmo (esse de classificações já indicadas) em uma comparação vertical impossível de se equiparar. Além de reforçar os nossos tão temidos binarismos que vêm guiando dia após dia nossas lutas e re-existências. Nossa subjetividade, que conseqüentemente também sofreu todos os processos de colonização, desde os históricos até os de poder, como vai defender Aníbal Quijano (1997), foi condicionada a aprender apenas de uma perspectiva o que nos agrada sensivelmente (e aqui destaco para todos os cinco sentidos (tato, paladar, olfato, audição e visão) e foi assim que se constituiu as nossas principais paisagens e referências cotidianas.

Fazer da arte um TRABALHO tratando de Arte não garantiu e garante lugar político-econômico a toda arte e para todos e todas sujeitos da arte, já tratei disso em outra situação recente (2023). Logo, equiparar a Arte às demais áreas do conhecimento não pode estar proferindo o fracasso da arte como condição humana para uma vida saldável do fazer-sendo? Mas esta questão, vão dizer, já vem ele querendo acabar com a Arte distinta do que é artesanato. Portanto, mais uma vez está aí a comprovação da subjetividade humana descontrolada pelo humano e controlada pelos Sistemas (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

A antiga graduação de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, – Unidade Universitária Campo Grande – na disciplina História da Arte²⁸ da turma do primeiro ano, que cursei em 2018 ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, possuía uma atividade avaliativa chamada “Visitas Técnicas”. Ela consistia em relacionar o conteúdo da disciplina (da Arte Pré-Histórica à Contemporânea de uma perspectiva ocidental) com as paisagens e expressões artísticas e culturais da cidade. Foi apenas com esse trabalho que comecei a identificar em nossa cidade, o que podemos considerar uma intensa influência exclusivista para uma cultura múltipla de um estado periférico em relação ao eixo Rio-São Paulo, que faz fronteira com cinco outros estados brasileiros (São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais) e mais dois países (Paraguai e Bolívia). Então, por que uma cidade nessa situação

²⁷ No original: “Así, el propósito de las estéticas decoloniales no es otro que descolonizar el arte y la estética y liberar las subjetividades, una forma de sanación de la herida colonial. (GÓMEZ, p.15)

²⁸ Atualmente os cursos de Dança e Teatro também têm essa disciplina, porém ela foi dividida em duas, recebendo os nomes de Teoria e História da Arte I e Teoria e História da Arte II, sendo ministradas nos primeiros e segundos anos, respectivamente, pelo mesmo professor.

ainda persiste com referências arquitetônicas, artísticas e culturais em um geral tão enraizadas ao norte do mundo?

Essa indagação pode não nos causar efeito nenhum se nos conformamos de que a arte brasileira precisa ser isso: o genuinamente brasileiro é uma mistura de tudo. Mas então, lanço mais uma indagação: o que realmente se vê de genuinamente brasileiro? O que faz sentido e tem significado para nossos corpos brasileiros? A hegemonia que me foi escancarada nesse primeiro ano de graduação é o que motiva minha pesquisa desde então: pesquisar, estudar, entender e propor alternativas outras que não precisam mais dessa hegemonia como princípio de sua existência e sem nunca querer ocupar o lugar desta. Por isso que o pensamento descolonial é a escolha epistemológica para meus fazeres e construção de saberes artísticos-pedagógicos de pesquisas.

E como professora, que tem um compromisso ético de mediar espaços reais para o diálogo e convivência em relação com as diferenças de corpos em uma sala de aula, e como artista da cena que tem uma poética sensível do/no corpo, me é impossível não demandar tempo, energia e pesquisa em (re)verificações para o ensino de/em Teatro, minha área de formação e atuação.

A segunda problemática que vamos apresentar no presente trabalho, a fim de elucidar as frustrações docente-discente no ambiente escolar, é como essa relação acontece efetivamente nesse espaço de convivência entre diferenças culturais, de crença, de gênero, de raça e etc.. Sabemos que alguns/as estudiosos/as chamam a escola de uma microssociedade, porque observam, em menor escala, relações sociais, comportamentos e reações em cadeias sistêmicas bem como em uma cidade, estado ou país.

Em nossa história educacional no Brasil, é impossível negar as hierarquizações dentro de uma sala de aula, na qual é incrivelmente recente as leis de proibições de castigos e humilhações de professores/as para com os/as alunos/as. Essa herança pode ter sido amenizada com as leis, mas outro fato inegável é que ainda essas pairam sobre nossos ideários para a atuação docente. A sociedade brasileira encara a escola e esse/a profissional da educação como os/as “cuidadores/as substitutos/as” aos pais/mães e atribuem a função de educadores/as para além do conteúdo de áreas, o que acarreta relações de poderes problemáticas em que são cada vez mais rotineiras frases como “manda quem pode, obedece quem tem juízo” e “eu sou grande, você é pequeno/a. eu estou certo/a e você está errado/a”.

Essa estruturação de relações hierárquicas é cada dia mais reforçada pelos discursos no âmbito educacional para manter dois princípios: controle dos educandos e

do modo de ensinar. Os corpos da atualidade trazem tantas informações e conhecimentos diferentes do que estão sendo propostos por essa escola que com certeza está cada vez mais criando rachaduras em um sistema quase sem brechas para os mesmos corpos re-existirem, por isso o controle. Enquanto apenas o/a professor/a souber o que pode e como pode ser ensinado, os/as alunos/as permanecem em situação de aprendizes incapazes de discussão, proposição e troca.

Aqui vale ressaltar que em momento algum estou encarando essa problemática de uma perspectiva que culpe o/a docente e sua exacerbada demanda de trabalho. Porém, a partir de uma consciência de mundo e ambiente em que você habita e qual sua função e contribuição para o mundo, me parece incabível não provocar ao menos reflexões de mudanças em suas didáticas e abordagens.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária [o/a professor/a], em lugar de se sobrepor aos[às] oprimidos [os/as alunos/as] e continuar mantendo-os[as] quase como “coisas”, com eles[as] estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p. 35).

Além de ser reforçado por nossos contextos socioculturais e históricos essa hierarquização na sala de aula, os currículos também contribuem fortemente para a manutenção dessas relações. O predomínio de uma História da Arte, nossa discussão em questão, que tem quase nada a ver com a realidade brasileira, precisa mesmo de alguém para ensinar passo a passo, detalhes históricos e culturais de uma arte da qual não podemos dizer que se perdeu na temporalidade, uma vez que é tão presente e atuante em nossa contemporaneidade; porque é impossível experimentar nos corpos que sequer possuem um espaço e materiais adequados para fazer a experimentação.

Essa Arte ensinada ficou estagnada em um tempo, uma geografia e em povos que muito se diferem da pulsação da nossa gente. E também temos a maneira em que esses conteúdos são ensinados, quase nunca mediados, em sala de aula. Por isso que o aprender Arte na escola está em uma lógica que Freire chama de educação bancária, que apenas deposita conhecimentos alheios aos corpos, subjetividades e contextos e se espera que o outro – os/as discentes – receba-os, absorva e seja posteriormente avaliado se apreendeu nos mínimos detalhes quase sempre por meio da técnica.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e

valores aos[às] educandos[as], meros[as] pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1987, p. 44).

Voltando aos verbos que apresentei no início da discussão: reconhecer, entender e defender. Reconhecendo toda essa opressão, segundo Paulo Freire, ou colonialidade, como defende o pensamento descolonial, compreendo que minha situação enquanto professora é (re)verificar minha atuação para, assim, defender o que entendo por fazer/pensar certo, coerente com minha ética. Que me é impossível ser se não considerar meu/minha aluno/a um/a ser completo/a, potente para construir saberes e fazeres em diálogos comigo e com tudo ao nosso redor.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos[as], de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2020, p. 44-45).

Assim, pensar as frustrações presentes no contexto escolar advindas da hegemonia do conteúdo curricular e as hierarquizações presentes na relação professor/a e aluno/a, não que finda aqui essas questões que enfraquecem a vontade da atuação docente e da participação por parte discente; é o que nos impulsionam a propor um diálogo descolonial-freiriano, que reconhecemos, entendemos e defendemos ser uma proposta *outra* para (re)verificar esses processos educacionais para o ensino de/em Teatro e demonstrar um caminho que possibilite mais sentido e significado para os corpos presentes em salas e ausentes em todos resto.

1.2 – O *esperançar* de Freire em diálogo com as possibilidades da potencialidade em pedagogias da *diversalidade* a partir do pensamento descolonial

Em nossa realidade educacional da atualidade, e desde muitos anos atrás, nem tudo é bom e nem tudo é ruim, mas existe o caminho para enxergar as potencialidades nas frustrações, nos erros, e, também nos acertos, no que ainda está funcionando. Não é um trabalho para romantizar e sim para *esperançar*, como vai propor Paulo Freire em sua

trajetória pedagógica. Note que mudar de um substantivo para um verbo – de esperança para *esperançar* – é uma intencionalidade de propor ação, de propor mudança que gera uma trans(formação)²⁹.

Os corpos, até então silenciados, têm as respostas para possibilidades *outras* de construção e proposição de arte, de cultura e de conhecimento, pois são corpos, são subjetividades carregadas de saberes que a escola nunca vai dar conta de entender, senão pela via do diálogo e da mediação entre as diversidades³⁰ de saberes. “Paulo Freire às vezes me soa utópico demais. Mas, eu mesmo, muitas vezes me ouço utópico demais. Longe de ser isso uma comparação possível, evidentemente! Mas qual projeto não nasce de uma utopia?” (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

A educação não salva ninguém, mas os corpos da diferença são propostas de salvação da educação, ou da salvação de sua decadência como temos presenciado nesses últimos anos e governos. Penso que uma pesquisa em Educação não deve apresentar moldes, receitas e reforços do que não está dando certo, como vem sendo perpetuado pelas perspectivas tradicionais. Do mesmo jeito não deve limitar a escola como espaço “sem” isso ou “sem” aquilo quando na verdade sabemos que é o contrário. A pesquisa em Educação tem o papel de (re)verificar não só problematizando, mas também propondo caminhos *outros*. E é assim que propomos um *esperançar*: uma Educação **com** os corpos das diferenças, e não **para** os corpos das diferenças; uma Educação sensível, que proponha, não imponha, que dialogue e não transmita.

Esses corpos das diferenças são aqueles pertencentes a histórias, memórias, corpos, afetos, sabedorias e epistemologias *outras* que a escola, em sua estruturação pedagógica atual, se apresenta impossibilitada de contemplar. Por isso, a maior proposta é o diálogo, a troca, o compartilhar de diferenças que podem se tornar uma teia de saberes,

²⁹ Grafar a palavra transformação desta maneira “trans(formação)” é uma escolha para evidenciar como entendemos e defendemos as ações de mudanças para os/as indivíduos/as: uma transformação ligada ao fato de sua formação docente, consciente e dialógica, que respeita e permita a construção de saberes e fazer de sujeitos/as que são, sentem, pensam a partir de suas próprias *biogeografias* e de suas relações com o mundo, consigo mesmo/a e com os/as outros/as. Posteriormente também grafamos a palavra transformação como “(trans)formação”, mudando a posição dos parênteses. Nesse caso, estaremos dando ênfase ao processo de formação docente ou discente *outra*, que busca um caminho *outro* para exercer seus fazeres em sala de aula.

³⁰ Por *diversidades*, de uma perspectiva descolonial, Bessa-Oliveira discute ser uma proposição para pensarmos as diferenças por uma via horizontal, sem o estabelecimento de uma única referência para comparativo dessas diferenças; enquanto o entendimento do conceito de diversidade está para uma via vertical, tendo essa referência comparativa, que ocupa o lugar da hegemonia europeia e estadunidense, desqualificando os comparados a si.

e não uma linha vertical, estrutural e hierárquica como conhecemos hoje. “Se a escola se sustenta ainda hoje na sociedade, é porque ela também foi obrigando-se a adaptar-se às demandas sociopolíticas e econômicas a ela impostas” (BESSA-OLVEIRA, 2024a, s/d, s/p). As diferenças são visíveis em cada ser, sentir, pensar e fazer, nos levando a entender que são estas que possibilitam as relações e as produções de artes, de culturas e de conhecimentos nas diversidades.

Para elucidar o diálogo descolonial-freiriano proposto, temos que

A opção descolonial, além de estar comprometida com o avanço de “um mundo” artístico em que várias opções possam coexistir, se propõe a dupla tarefa de reconhecer e revelar as feridas coloniais ocultas pela retórica da modernidade e, por sua vez, propõe a cura das feridas coloniais e a dignificação dos fazeres excluídos pelo cânon estético da modernidade (GÓMEZ, 2015, p. 16, tradução nossa).³¹

Então temos um *esperançar* pela perspectiva do pensamento descolonial, que reconhece e revela as nossas condições de nunca “ex” colonizados/as vivendo em um sistema, tanto educacional quanto artístico, mas também propõe caminhos para desprender-se dessas condições. E é por esse *esperançar* que defendemos a presença de corpos das diferenças, corpos que não estão nas classificações de uma hegemonia branca, machista, heteronormativa, cristã, rica e falante das línguas oficiais do planeta. E essa presença não pode estar pautada em falsas representatividades, nas quais o próprio sistema abre cotas³² para “acolher” e fazer uma nova diferença, um novo padrão. Vamos considerar aqui todo ato de controle ainda presente na nossa atualidade e realidade, um processo de colonização, seja saudosista de nosso histórico colonial, ou um processo globalizante que nos influencia e controla simplesmente por vivermos no mundo e inevitavelmente nos sistemas.

³¹ No original: “La opción decolonial, además de estar comprometida con el avance de ‘un mundo’ artístico en el que varias opciones puedan coexistir, se propone la doble tarea de reconocer y develar las heridas coloniales ocultas bajo la retórica de la modernidad y, a su vez, propende por la *curación* de las heridas coloniales y por la dignificación de los haceres excluidos por el canon estético de la modernidad.” (GÓMEZ, 2015, p. 16).

³² Ao grafar cotas, não estou me referindo exclusivamente às cotas universitárias ou no mercado de trabalho. Minha discussão é apresentar que essas cotas como estão colocadas na atualidade reforçam a exclusão dos corpos das diferenças, uma vez que para entrar nesses lugares você precisa provar sua diferença – como se esta não estivesse em seu corpo, em sua pele, em suas *experivências* e marcas – e depois, quando já aceito/a, é necessário se adequar ao embranquecimento civilizatório impostos pelas instituições que te “acolhem”. Com isso, de que representatividade estamos falando?

Ao mencionar que os povos precisam das suas representatividades nos espaços que surgem a cada instante em nossa sociedade, a necessidade vem acompanhada de um modo de adequação para alcançar esses lugares. E devemos deixar essa evidência clara: UM modo de adequação. Vemos então, um esquema muito bem orquestrado para ainda controlar como as diferenças serão representadas dentro do sistema que permite que elas sejam “acolhidas” porque foram escolhidas.

Essa reflexão é pertinente para apresentar como o nosso *esperançar*, a partir do diálogo descolonial-freiriano, é diferente de ser uma proposta de representatividade, ou de inclusão. Nosso *esperançar* é propor a re-existência dos corpos das diferenças por eles mesmos, a partir de seus saberes que muitas vezes são apagados ou subalternizados em detrimento de conhecimentos mais lineares, lógicos, históricos, cronológicos e pertencentes à uma geografia que discursa sua hegemonia.

O *esperançar* é entender que esses corpos se relacionam com o mundo, com suas realidades e por isso, têm saberes, histórias e repertórios, ou como vamos denominar, suas *experivências* diferentes e existentes, resistentes, resilientes, re-existent. Eles são os responsáveis por apresentar, melhor do que ninguém, quais as suas necessidades de mediação para a escola não ruir. Porque, na teoria mais humanizada possível, o ambiente escolar sempre foi um lugar para diálogo de saberes. Que isso saia da concentração apenas dos corredores e das relações extracurriculares e que esse seja o *esperançar* da educação: construção de saberes e fazeres em sala de aula também, que tenha sentido, significado e que (trans)forme os/as indivíduos a partir de suas próprias potencialidades.

Para Paulo Freire, quando uma relação dialógica entre os/as docentes e os/as discentes não é estabelecida, há “[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano, [e] a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*” (FREIRE, 2020, p. 45). Isso porque nosso sistema civilizatório, desde o encobrimento³³ do Brasil, é marcado por hierarquias que são estabelecidas com relações de poderes que com o passar do tempo se solidificam cada dia mais, impedindo espaços para diálogos, para novos saberes e para corpos *outros*, provocando o apagamento desses e de suas *experivências*.

³³ Vale a pena ressaltar que usamos este termo, porque nos é impossível continuar perpetuando os discursos de um Brasil “descoberto”, como se que, por acidente, a rota exploratória e colonizadora veio parar aqui em nossas terras que precisam de descoberta.

A colonização e suas consequências, projeto do discurso da modernidade estabelecida no norte do mundo e espalhada na maioria dos territórios do Ocidente por um processo de globalizá-los, é quem cria e orchestra quem são os agentes dessas relações de poderes e como elas devem ocorrer. Como se apenas um mundo fosse capaz de ser moderno, essa modernidade europeia dita a regra de tudo. Quem manda, quem obedece; quem ensina, quem aprende; nos apresentando mais uma vez os binarismos que são disseminados por esses discursos da colonialidade.

E a maior problemática para/nessa situação é a falta de flexibilização nessas hierarquias, porque o projeto está tão impregnado que, qualquer opção que fuja a esse padrão é uma anarquia, uma bagunça, uma “manobra da esquerda” para corromper os bons costumes, a tradição porque somos/são comunistas. Porque “[...] a ideia da modernidade foi, e segue sendo, parte do processo em que os modelos disciplinares de conhecimento e de auto constituição do modelo é o ponto de origem da história universal” (MIGNOLO, 2015, p. 60, tradução nossa)³⁴ e se consolida todos os dias com o projeto de globalização da atualidade.

A esperança como verbo só reverberará em nós a partir do momento em que nossas consciências, por uma perspectiva docente, garantir oportunidades de possibilidades para os rompimentos de hierarquias relacionais que reforçam os lugares de subalternidade de nossas infinitudes de diferenças.

Não queremos com essa proposta desconsiderar o fato da sobrecarga de trabalho já existente, na qual cumprimos muito além da nossa carga horária de sala de aula, com trabalhos de correções de atividades avaliativas, planejamentos e pesquisas/estudos para elaboração de planos de aula. Não estamos trazendo a ideologia de heróis/heroínas da/para a Educação. A proposta tem como premissa primeiro o reconhecimento de reconhecer, entender e defender (trans)formações no ambiente escolar que possam evidenciar melhorias significativas para ambas as partes, sem que estas sejam vistas e apresentadas como lados opostos de uma mesma guerra.

Reconhecer, entender e defender essas *diversidades*, além de propor caminhos para que as construções de saberes e fazeres aconteçam a partir de diálogos, de mediações horizontalizadas, faz parte de um processo de também entender-se como uma das

³⁴ No original: “La idea de modernidad fue, y sigue siendo, parte del proceso en el que los modelos disciplinares de conocimiento se autoconstituyeron en el modelo y punto de llegada de la historia universal.” (MIGNOLO, 2015, p. 60).

diversalidades presentes no momento de sala de aula. O professor Juliano Faria, que traz em sua pesquisa a proposta de uma pedagogia da imperfeição para os corpos *estranhos*³⁵ presentes na situação de sala de aula, defende que um/a professor/a só consegue propor diálogos em suas didáticas e mediações se este/a também passou pelas dores de se reconhecer como também um/a sujeito/a da *diversalidade*.

[...] isto só é possível quando se tem um/[a] educador/[a] que sabe o quanto dói viver sob a classificação e sofre ainda porque tem o conhecimento de um outro corpo habitado por ele no seu corpo estranho. O “educador” opressor, ainda que oprimido (Freire), jamais poderá (re)conhecer(si) corpos estranhos! Igualmente esse sujeito sofre por reconhecer a necessidade de empoderamento das “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (Faria; Bessa-Oliveira, 2018, p. 1) da diferença; que na maioria das vezes não tem direitos para fazer a diferença: seja na sua prática docente pedagógica, seja na sua prática discente como estudantes, promovendo vidas (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 31).

Portanto, a proposta de um *esperançar* para a Educação Básica no Brasil, a partir da perspectiva epistemológica descolonial apresentada, é um caminho para reconhecer, entender e defender os corpos das diferenças como produtores protagonistas de *ser, sentir e saber para fazer-sendo*, como propõe Bessa-Oliveira em suas pesquisas atualmente. Com essa proposta é possível entender o fazer docente como uma prática mediadora, já que esta tem “[...] o objetivo de aproximá-los/[as], de proporcionar relações entre estudantes e as aulas de Arte, automaticamente entre professor/[a] e conteúdo” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 58).

Para nós, a mediação docente, que a seguir vamos abordar como a “Artemediação” da Profa. Me. Kelly Queiroz dos Santos, é a proposta de cunho descolonial, dialogando intrinsecamente com as abordagens de Paulo Freire, que mais contempla o desenvolvimento coerente de nossas discussões e reflexões para a proposta de um ensino de/em Teatro *biogeográfico* a partir dos corpos da *diversalidade* e com esses corpos. Assim o *esperançar* torna-se revolução! Parece utópico, tudo bem, Marcos Bessa-Oliveira e até Paulo Freire já soaram utópico também. Não vou ser eu a privilegiada em querer ser – e de fato não o é – reconhecida como aquela que implementou uma solução

³⁵ Em seus anos de pesquisa, o autor, juntamente com seu orientador Professor Bessa-Oliveira, vem desenvolvendo propostas de uma pedagogia *a partir* do pensamento descolonial e que seja dialógica com as *diversalidades biogeográficas*. O termo “estranho” é tomado como uma apropriação não para marcar a diferença e reforçá-la, mas para evidenciar sua re-existência dentro da pedagogia tradicional, que privilegia o corpo padrão, da norma, uma consequência educacional da colonialidade do poder.

científica na Educação ou na Arte como se estas lidassem com pessoas como utensílios e ratos de laboratórios.

1.3 – A *Arte-mediação* para pensar o ensino/mediação de/em Teatro

“[...] o papel e a importância do/a professor/a de Arte como Arte-mediador/a [é possibilitar] [...] esses encontros, potencializando o/a estudante como produtor/a de arte, de cultura e de conhecimento e como cidadão/ã cultural, já os/as aproximando das produções. Claro que o/a Arte-mediador/a não é um super-herói ou super-heroína que salvará o mundo, mas pequenas ações em diferentes lugares, fases e feitos por diferentes sujeitos/as, algo pode ser modificado” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 66).

A reflexão até aqui dialogada apresenta uma proposta dialógica entre os estudos e a pedagogia de Paulo Freire com o pensamento descolonial, o que denominamos como um diálogo descolonial-freiriano, e, também como, a partir dessa relação, propomos o *esperançar* para a Educação Básica do Brasil. Considerando esses como uma tríade dialógica, portanto, é possível evidenciar a possibilidade de um Ensino de Arte que seja pertencente ao ser (freiriano e descolonizado) para mediar a esperança de ser, sentir e saber para fazer-sendo.

Ao propor tudo isso, podemos nos deparar com uma interrogação do/da leitor/a: como? Como esse diálogo pode ser implantado nas escolas, nos currículos, nos fazeres? Como ter tempo para passar meu conteúdo e ainda assim dar conta de atender tantas *diversidades*? Longe de querer trazer uma receita ou um novo molde, para tomar o lugar da atual colonialidade presente em todos os nossos sistemas do cotidiano, nosso objetivo tem um viés de trazer proposições e possibilidades, como reconhecemos, entendemos e defendemos o ensino – e agora também vamos utilizar o termo *mediação* – com mais sentido e significado.

Assim, nosso diálogo se afeta com muita fé e *esperançar* a proposta de “Arte-mediação”, já mencionada anteriormente, desenvolvida na pesquisa de dissertação da Profa. Me. Kelly Queiroz dos Santos no Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) (2021) da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no qual a presente pesquisa também está sendo desenvolvida e sob a mesma orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

Para a autora, que também se reconhece e se apresenta como artista-professora-pesquisadora, a mediação é desenvolvida como uma abordagem metodológica, e esta é “[...] um projeto de (vida) pesquisa: uma aproximação entre estudante, professor[/a] e o conteúdo escolar através da Arte-mediação como proposta pedagógica descolonial” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 17, parênteses dos autores). Sendo assim, mais uma proposta dialógica potente para as reflexões que estamos dialogando na presente pesquisa.

A Arte-mediação é uma epistemologia *outra* a ser usada no relacionamento entre os[/as] sujeitos[/as] da educação (professor[/a], estudante, conteúdo, contexto escolar), um olhar *outro* para o ensino de Arte por uma perspectiva descolonial, com o desejo de descolonizar o ensino de Arte. Tomo a Arte-mediação como caminho e reflexão para que o[/a] professor[/a]-artista-pesquisador[/a] a use em suas práticas já desenvolvidas, reconhecendo que todo[/a] sujeito[/a], todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimento a partir das *experivivências* impressas em seu corpo, seja ele o estereótipo, ou o visto como “estranho” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Para nós, portanto, a proposta conceitual de Arte-mediação vai ser um importante diálogo para propor as respostas anteriores iniciadas com “como?”. Mais uma vez: não pretendemos trazer uma receita ou molde, apenas propor caminhos para uma didática *outra* em que seja possível reconhecer, entender e defender diálogos horizontais com os corpos das *diversalidades* no contexto escolar, mediados por um/a docente que busca nessa opção, uma possibilidade efetiva para seus fazeres em sala de aula e até mesmo fora desta. “Para tanto, é preciso trabalhar. Para trabalhar, o/a professor/a tem que ter situação de trabalho decente. Para ter situação de trabalho decente, o/a professor/a tem que ter melhoradas suas condições de trabalhos sistêmicas” (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Uma pesquisa com essa perspectiva pedagógica descolonial, que tem como principal objetivo proporcionar possibilidades de re-existência para as *diversalidades* a partir de diálogos com seus saberes e fazeres, é uma pesquisa em educação que se preocupa em uma atuação de (trans)formação docente totalmente coerente e ética, uma vez que primeiramente me entendo como uma individualidade subjetiva dentro e em diálogo com esses corpos da diferença. É sempre preciso reconhecer, entender e, assim defender, ou como vai propor Mignolo: “[...] precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

É por esse processo que podemos pensar em viver a opção do pensamento descolonial como um projeto de (vida) pesquisa, como menciona Santos e Bessa-Oliveira. Ser, sentir, saber e fazer a partir da descolonialidade só é possível quando optarmos por estar em constantes processos de (re)verificações das colonialidades impostas em nossas didáticas, pedagogias, currículos e outros referenciais, sem esquecer que esse micro deriva dos macros sistemas da Educação e da Arte, para mencionar os recortes da pesquisa.

Se “[...] o pensamento descolonial é o estrado para a pluri-versidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2008, p. 300), para fazer a opção deste é necessário considerar as problemáticas envolvidas em um currículo que contempla, em sua maioria, um dia para a cultura indígena, uma semana para a cultura afro-brasileira e o restante dos dias letivos para a cultura europeia colonialista. “O contrário também é válido: não dá para desconsiderar a condição (epidê)(sistê)mica do atual ensino de Arte” (BESSA-OLIVEIRA, s/d, s/p”). Sim, nossa base social e histórica tem formação nessas três *diversidades* culturais, mas por que as disparidades exorbitantes ainda nos assolam? Simples: a narrativa do colonizador é a porta voz para se construir tudo em nossa realidade – colonizada, explorada, dependente – brasileira, afinal todas as definições de arte, de cultura, de conhecimento, de estética, de filosofia e de pedagogia estão ancoradas na narrativa lógica, linear, temporal e geográfica da Europa.

“[...] a Arte-mediação é uma possibilidade para mediar essas diferenças, sem que nenhuma se sobreponha à outra” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 58), o que nos permite compreender o fazer docente como uma ponte que precisa ser o meio de travessia entre os lados dos saberes tanto dessa esquematização curricular, quanto dos/as alunos/as que chegam com suas *experivivências* como potências dialógicas, e, também seus próprios saberes e fazeres.

Assim como na Arte-mediação em que não desejo mediar saberes dos/[as] estudantes, os dos/[as] professores/[as] e os conhecimentos científicos estabelecendo que um é melhor ou pior que o outro. A ideia é fazer da mediação aquela ponte já referida aqui algumas vezes como um caminho de mão dupla entre os conhecimentos/práticas artísticas de um/uma/uns/umas de um lado e os conhecimentos/práticas artísticas de outros/outras na outra extremidade dessa ponte que media diferenças para convivências (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 71-72).

As reflexões propostas estão além do campo apenas teórico, porque o pensamento descolonial, como a própria grafia diz, se apresenta como um pensamento e não uma teorização. E como já apresentado no início por meio de uma passagem de Walter Mignolo (2017), o pensar descolonial não é desvinculado do praticar. A convivência apresentada na bibliografia de Santos e Bessa-Oliveira (2021) relaciona-se com o que estamos propondo desde o início com a perspectiva de relações dialógicas: entre docentes e discentes e entre conteúdos e ambos/as os/as agentes educacionais. Por isso há necessidade de (re)verificações constantes nos fazeres artístico-pedagógicos, para, aos poucos e com urgência, pensar em (re)verificações curriculares, escolares e sistêmicas mais amplas.

Se, como apresentado anteriormente, algumas das frustrações do ambiente escolar podem ser consequências dessas relações que implicam hierarquias de poder na esfera política, econômica e social, a Arte-mediação mostra-se como uma proposta potente para mediar possibilidades para um fazer outro a partir do ensino de Arte. Isso devido ao fato de ser uma proposta que não quer servir à representatividade e muito menos à inclusão. Nem a ideia de ser cópia, menos ainda aos modelos. É uma proposta outra para o ensino de/em arte que dialoga e oportuniza espaços em sala de aula, e até mesmo na vida, para os corpos das *diversidades*, com todas as suas narrativas e saberes.

Vemos a necessidade gritante de uma razão descolonial, de uma perspectiva epistemológica *outra* que vai sim considerar esses corpos da exterioridade, que vai trazer *experivivências* para produção de conhecimentos; uma perspectiva para (re)verificação dessa ideia equivocada de que existe um padrão do que é ou não é, de quem é ou não é determinadas coisas. Uma (re)verificação para escutar os/[as] estudantes em sala, desmascarando a mentira contada por todos os lados de que o/[a] sujeito/[a] que não atende ao padrão não é ninguém, de que não deve falar, ou que sua opinião não interessa (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 138).

Agora pensar a proposta de Arte-mediação para o ensino de/em Teatro, nas especificidades da linguagem, nos leva a entender um teatro *biogeográfico*, que aprofundaremos melhor as discussões nos próximos capítulos. Por ora basta entender que a proposição desse fazer teatral está em fase de pesquisa constante e assim será como todas as nossas reflexões feitas desde o início de minha vida acadêmica contada a partir de 2018. Como o óbvio precisa ser dito, e várias vezes, se for necessário, a pesquisa não almeja chegar a um conceito e a uma nova ordem “global” para o ensino de teatro.

O que esta pesquisa propõe para construções cênicas teatrais são possibilidades de constantes pesquisas para que emergja um Teatro – seja criação de cena, de exercícios, de espetáculos ou simplesmente desenvolvimento de conhecimentos da linguagem – a partir dos/as sujeitos/as que se colocam na situação teatral, os/as sujeitos/as *biogeográficos/as* somados/as à todas as suas geográficas, narrativas, *experivivências* e memórias.

A (re)verificação pertinente para pensar o teatro a partir da Arte-mediação é reconhecer, entender e defender opções *outras* além de William Shakespeare (1564-1616), Constantin Stanislavski (1863-1938), Nelson Rodrigues (1912-1980) ou até mesmo Augusto Boal (1931-2009), esse que abordaremos no terceiro capítulo. Quando apresentamos como opções às nossas lógicas *outras*, não estamos inferiorizando ou descartando a importância desses renomes do universo do Teatro, apenas desejamos que novas opções tenham espaço para coexistir com o já arrematado Teatro Universal. Uma coexistência dialógica que surja da convivência com essa tradição tornada universal, porém que possa também existir a partir dos saberes *biogeográficos*, ou como já apresentamos, que possam re-existir como corpos.

A Arte-mediação e ser Arte-mediador[/a] são propostas como a perspectiva descolonial. São jeitos *outras* de viver, de ser, de saber e de sentir, de perceber o mundo. São possibilidades que nos trarão outras possibilidades de acordo com cada temporalidade, cada sujeito[/a], cada *lócus*.

As propostas foram lançadas, agora é nosso momento de agir. Ser valente! (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 165).

Trago um breve, porém potente, exemplo da prática de Arte-mediação em uma *experivivência* da Professora Me. Kelly Queiroz, que nos mostra que o esperar está acessível nos detalhes. Enquanto professora de dança para crianças de quatro a cinco anos, Kelly e seus/suas alunos/as estavam investigando uma atividade sobre formas e começaram a experimentá-las em seus corpos. Em sequência dessa atividade, antes de qualquer proposição da professora, partiu de uma aluna a sugestão de criar uma sequência de movimentos com as formas que tinham investigado. A docente então sugere a grafia desses movimentos para que as crianças os organizem e depois criem no corpo suas composições coreográficas (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021), ver, por exemplo, p. 99).

E assim seguiu-se a atividade do dia, com o diálogo de protagonismos e criações que talvez a professora não ministraria com tanta potência se não estivesse disponível para compartilhar e trocar com seus/suas discentes. Outro exemplo, agora meu enquanto professora de um colégio particular para a turma do 8º ano, com adolescentes de treze anos, foi em uma aula de Teatro em que estudávamos elementos para criação de personagens.

Enquanto organizava meus materiais, ouvi uma conversa, de uma turma só de meninas, sobre cabelo. A única que tinha o cabelo cacheado não estava na conversa, o que logo me fez intervir e entrar na conversa com todas. A adolescente me disse que não estava na conversa porque o cabelo dela era difícil e ela não sabia cuidar. No automático, me despertou a vontade de ensinar como eu cuido do meu cabelo. Mas como eu relacionaria isso ao conteúdo? Então uma outra aluna disse “Mas seu cabelo daria para fazer mais penteados que o nosso”.

Imediatamente eu propus para a próxima aula que elas levassem acessórios, maquiagens e cremes para cabelo, para que experimentássemos caracterizações de personagens. Na aula seguinte, a sala toda estava em criação de novas caracterizações, descobertas e aprendizados. Todas participaram do processo que chamamos de “finalização” do cabelo cacheado, com relatos de que algumas também faziam em irmãs mais novas. Depois da caracterização, cada uma criou sua história e elaboraram uma cena para atuação. Não sei o que brilhava mais: os olhos da menina ou seus cachos depois da finalização.

Nesse dia eu entendi que

Como Arte-mediadores[as] não vamos eliminar os problemas do mundo, dos[as] estudantes, do ensino da Arte, mas podemos de alguma forma trazer esperança, intervir, mediar, nem que seja na vida de apenas uma pessoa, que já vale muito. Ainda assim, essa será a mudança. A mudança é possível (SANTOS, 2021, p. 99).

O diálogo descolonial-freiriano estabelecendo pontes com a proposta de Arte-mediação é a base de toda a reflexão para a presente pesquisa em Educação, de Educação e para (com) docentes e discentes na/da Educação, porque se apresenta como uma perspectiva que possibilita o *ser, sentir, saber* para *fazer-sendo* – Teatro, Arte, Cultura, Conhecimento – a partir dos corpos que os discursos da colonialidade dos sistemas artísticos e educacionais não permitem existir, o que estamos denominando aqui como os

corpos da *diversalidade*, da exterioridade aos centros que padronizam estéticas, filosofias, éticas e pedagogias.

CAPÍTULO 2 – *SER, SENTIR, SABER E FAZER ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO A PARTIR DO MEU CORPO*

“[...] A gente não tem limite/ A gente existe
Existe porque é corpo/ Fala dançada/ Emoção cantada/ Silêncio
carregado/ É porque corpo não pode ser calado” (PAVAN, 2019,
s/p.).

Entender, reconhecer e defender um corpo que produz arte, cultura e conhecimento desvinculados de um modelo hegemônico é uma premissa dialogada a partir do pensamento descolonial. A necessidade destas ações se apresenta devido à escassez de corpos das diferenças como protagonistas em fazeres das três instâncias aqui discutidas – arte, cultura e conhecimento – assim como em todas as áreas sociais, políticas e trabalhistas/econômicas. Ambos, em suas certas medidas e especificidades, são imprescindíveis aos corpos humanos sociais.

O modelo hegemônico mencionado e discutido nesta pesquisa tem como caráter discursivo o padrão moderno europeu, de nascedouro na era Renascentista do século XVI; e pós-moderno estadunidense do século XIX sob manutenção na rubrica da globalização; ambos vigentes, persistentes e em constante manutenção em nossa atualidade do século XXI. “A ideia da modernidade foi, e segue sendo, parte do processo que os modelos disciplinares de conhecimento se autossustentam no modelo e no ponto de partida da história universal” (MIGNOLO, 2015, p. 60, tradução nossa)³⁶.

A grande problemática de estabelecer-se uma “história universal” é que ela é linear e vertical, comparativa e excludente. Explico: a história universal, que está associada à linha cronológica europeia (porque a Grécia entra como um ponto inicial para colaborar com a manutenção da linha histórica e cronológica) e posteriormente a estadunidense com o mesmo senso de manutenção – é a referência padrão de arte, de cultura, de conhecimento e de construção de ideário estético e social para outros âmbitos. Como salienta Bessa-Oliveira (2023a):

O mundo todo – Ocidente e Oriente, porque este para nós tem a “nossa” perspectiva ocidental do que deve ser o mundo – vive sob a lógica colonial de que o mundo começa com a Grécia europeizada, *ipsis litteris*. Exatamente

³⁶ No original: “La idea de modernidad fue, y sigue siendo, parte del proceso en el que los modelos disciplinares de conocimiento se autoconstituyeron en el modelo y punto de llegada de la historia universal” (MIGNOLO, 2015, p. 60).

Grécia europeizada porque nossa noção de Grécia também é uma construção europeia colonizadora para filiar-se como seu berço de nascimento que seria disseminado para o resto do planeta. No entanto, em nenhum momento sequer, antes do pensamento descolonial vir em emergência, mesmo que sendo no caso das “decolonialidades” disciplinares já em moda nas universidades e até nos meios artísticos, desconfiou-se da lógica de que todas as escrituras para a constituição do mundo ocidental – pensamento filosófico, ética, estética, democracia, política, comércio, Estado, cidades, entre outras coisas sob a lógica de invenção grega e não de nenhum outro povo situado geograficamente mais abaixo da linha divisória entre a criação de Norte e Sul –, poderiam e ainda podem ser uma invenção descabida e das mais falaciosas do projeto de colonização europeu do resto do mundo. Quer dizer: em nenhum momento questionou-se se a Grécia é mesmo o berço da humanidade ocidental porque fomos treinados e ensinados *ad infinitum* a repetir esta história. É daí, por exemplo, com toda a maledicência que me é possível, que pergunto: e se um arquivo de como não se deixar ser colonizado se encontrava na Grécia e foi escamoteado pela Europa exatamente porque ela queria universalizar sua conquista? (BESSA-OLIVEIRA, 2023a, s/p).

Para permitir – já um ato de exclusão pós-moderno que perde força na contemporaneidade – a existência dos/as outros/as diferentes de si, essa história – mantida pelos poderes hegemônicos discursivos, o que conhecemos como colonialidade do poder (QUIJANO, 2010) – estabelece os padrões para que as diferenças só existam a partir deles. As diferenças apenas são consideradas nos sistemas estabelecidos por esses padrões, responsáveis pelo reforço desses mesmos padrões, quando comparadas a eles: ou existe por ser diferente, ou existe porque algo se assemelha ao padrão. Nunca é uma existência a partir de si, de seus corpos, de seus fazeres e de seus saberes.

Então, a pergunta cabal nesta reflexão será: **e se um arquivo da descolonialidade foi *en-coberto* pela opção ao mito da modernidade?** Mas estou considerando para estruturar uma possível resposta a esta pergunta, a ideia de que possa ter sido descoberto pelos nossos colonizadores, europeus, evidentemente, quando definidos pela opção da civilização grega como “berço da humanidade mundial”, um arquivo de conhecimentos “filosóficos” que ensinasse como não ser submisso às culturas alheias invasoras. É evidente que esta pergunta apenas poder ser formulada se si compreender/sentir em/no corpo próprio a violência de ter sido e ainda ter retirada sua opção de Ser: logo, somente se vendo colonizado para pensar em uma opção descolonial de mundo acerca do Ser (BESSA-OLIVEIRA, 2023a, s/p).

Por isso a epistemologia descolonial apresenta a opção do ser, sentir, saber e fazer por uma perspectiva que a referência seja os próprios corpos de quem está sendo, sentindo, construindo conhecimentos, fazeres e saberes. Porque essa seria uma opção para os corpos/seres da diferença ocuparem os espaços, como uma re-existência, de produtores/as de arte, de cultura e de conhecimentos *outros* desvinculados da hegemonia persistente, embora decadente, dos discursos de poder, geradores dos sistemas de poder.

Por isso, a pesquisa apresenta a proposta de fazer, ensinar, pensar, mediar, dialogar, entre tantos outros verbos possíveis, um fazer teatral que emergja das *experivivências* das diferenças, a partir de suas histórias, memórias, culturas, sentidos, significados. O teatro da diferença, como defendemos ser o Teatro *Biogeográfico* é apenas uma possibilidade para um fazer outro teatral, que não almeja ser o novo universal e muito menos técnicas ou métodos disciplinados e/ou disciplinares, apesar da sala de aula. Ele é proposto com a intenção de ver todas as diferenças em diálogo com as diferenças outras, porque a relação entre seres é o que está em ter uma diferença e a outra, entre um corpo e o outro.

As políticas de corpos, ancoradas nas perspectivas historicamente erigidas desde o século XVI, excluem ainda hoje os corpos retirando-os das produções de arte, cultura e conhecimentos sob a lógica do “penso, logo existo” cartesiano que foi disseminado como a única forma, principalmente, para considerar um suposto corpo porque aquele pensava. Na retórica moderna, branco, macho, fálico, cristão, rico e falante de uma das línguas oficiais. Do mesmo modo, não mudando o foco, mas o lugar e o tempo da história, a narrativa pós-moderna estadunidense erigida a partir do século XX, prioritariamente, de assimilação de corpos diferentes ((des)grassados sob a rubrica da *biopolítica* foucaultiana) acaba por sustentar para a atualidade a ideia de que ao aproximar-se de mim que sou o Mesmo (parecer-se com UM outro), os corpos diferentes, agora, até os pretos, pobres, gays, lésbicos, não-cisgêneros e mulheres, têm a opção de aceitação pela assimilação. Neste sentido, está sendo evidenciado na discussão, a lógica de que todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimentos, em seus tempos e espaços, a partir de seus corpos, como bem quiseram corpos e tempos e espaços nas histórias. Mas que também fique bem claro que nem toda arte, cultura e conhecimento é corpo *biogeográfico* porque as lógicas sistêmicas não permitiram, permitem e permitirão que o sejam (BESSA-OLIVEIRA, 2023b, s/p).

Como mencionamos essas três áreas – arte, cultura e conhecimentos – acreditamos que elas estão interligadas, assim como o ser artista-professor/a-pesquisador/a (BESSA-OLIVEIRA, 2017). As produções artísticas produzem conhecimentos e são manifestações culturais; o conhecimento também é construído pelo viés cultural nas produções de cenas, pinturas, poesias, desenhos e etc.; as culturas locais dialogam com os conhecimentos que os corpos produzem a partir de seus feitos artísticos. Essas são algumas exemplificações de como arte, cultura e conhecimento, pela perspectiva do pensamento descolonial, estão em constante diálogos e coexistem no mundo e nos corpos que os produzem sempre em diálogos com os outros.

Confesso: às vezes, penso que tenho trabalhado sozinho, na universidade e nos cursos em que estou filiado – nas graduações e na pós-graduação aqui já suscitadas –, em guerra comigo e com todos/as/es para libertar corpos das

diferenças encarcerados em prisões disciplinares e burocráticas artísticas, pedagógicas e de pesquisas que não permitem corpos viver a condição de educação que todo corpo é apto e capaz de ter. E não estou dizendo que todos/as/es os/as/es meus/minhas/minhas colegas de trabalho não estejam fazendo alguma coisa, de alguma forma, por meio de seus trabalhos, com a pretensão, ao menos, para promoção de libertar corpos em situação de amarras pelas condições formais a que somos situados na universidade. Mas, diuturnamente, um/a/e ou outro/a/e acadêmico/a/e chega até mim e reclama da lógica colonial que ainda impera na grande maioria das disciplinas e no sistema universitário.

Do mesmo modo, ao reconhecer esta guerra, não estou generalizando alguns números, ainda que mínimo, de alunos/as/es que não estejam também me apoiando e lutando contra as limitações que nos são impostas todos os dias, o ano inteiro, pelos sistemas imperantes, não sendo diferente as imposições expostas pelo sistema universitário acadêmico-disciplinar. A questão, que me leva quase ao desespero, é “ver” como estamos, nós – eu, meus/minhas/minhas colegas e alunos/alunas/alunes – fazendo para tratar tais questões sem saber como um/uma/un e outro/outra/outra fazemos. Ou, pior ainda, a questão pode ser como não estamos, eu e eles/elas, trabalhando para fins comuns de libertação de corpos das amarras dos sistemas de arte, cultura e conhecimentos (BESSA-OLIVEIRA, 2023e, p. 11-12).

Ao pensar em sistemas de poderes que controlam discursiva e hegemonicamente o que é arte, cultura e conhecimento e quem os pode fazer, chegamos a dois sistemas muito bem estabelecidos: o Sistema da Arte e o Sistema da Educação. O objetivo desta dissertação não é discorrer sobre esses sistemas, apresentando suas características e construções históricas a fim de ilustrá-las aqui para descolonizá-las. Isso é fácil de encontrar em vários e bons escritos do assunto. Trazemos esses Sistemas em pauta apenas para apresentar a opção que queremos defender como a re-existência que se desvincula de uma estrutura padrão que ainda é permissiva e excludente: escolhe quem faz parte, permite que poucos façam parte de seu sistema, e exclui todas as suas diferenças a fim de não ter concorrência no controle de corpos.

[...] descolonizar implica trabalhar em cada uma das esferas e nas relações que se mantêm entre elas e nos processos de direção e controle imperial da colonialidade. De modo que o sentido *da opção descolonial, pensamento descolonial e colonialidade só tem sentido em confronto e desprendimento com a matriz colonial de poder*” (MIGNOLO, 2015, p. 62, tradução nossa)³⁷.

O Sistema da Arte, para ressaltar um de seus princípios que mais nos interessa para a discussão da presente pesquisa, recebe a manutenção para permanecer ditando seus

³⁷ No original: “[...] descolonizar implicar trabajar en cada una de las esferas y en las relaciones que mantienen entre ellas en los procesos de manejo y control imperial de la colonialidad. De modo que *el sentido de opción decolonial, pensamiento decolonial y decolonialidad solo tiene sentido en confrontación y desprendimiento con y de la matriz colonial de poder*” (MIGNOLO, 2015, p. 62).

moldes hegemônicos ancorados na História da Arte ocidental. Como já mencionamos, essa história se inicia na Grécia Antiga e segue uma cronologia linear que aponta para a era Renascentista, desenvolvendo a tão cruel “estética do belo”, como chamamos esse gosto visual do que seria a beleza impregnado em nosso ideário social ocidental.

Vemos que essa história ganha um fortalecimento quando a modernidade europeia perpetua esse ideário sob a máscara de criar obras e conceitos artísticos de rompimento com produções anteriores. Esses rompimentos formam os elos perfeitos para o continuísmo de uma história linear e cronológica para nossos dias atuais, o que o próprio Sistema da Arte denomina de Arte Contemporânea. Como não pode ser diferente estas premissas, mais uma vez Marcos Bessa-Oliveira elucida orientações também neste sentido ao afirmar que:

Justifico que reconheço que tal discussão – Arte Contemporânea e/ou se arte da contemporaneidade, assim como tempo nas narrativas artísticas ocidentais – faz muito tempo já foi explorada por óticas moderna e pós-moderna a partir de distintos campos do conhecimento, artístico e até institucional (público ou privado). Entretanto, também sabendo que uma coisa não é a outra, que uma coisa não dá lugar a outra dentro do Sistema da Arte, adianto que esta questão está sendo tratada aqui, ainda, também por causa da minha ótica epistêmica de pensamento descolonizado. Logo, mais uma vez espero que na leitura decorrida esta questão também fique evidente e clara para sustentar minha argumentação. Explico melhor o porquê desta lógica de arte da contemporaneidade e não da outra como grafado no título (ARTE CONTEMPORÂNEA): evidentemente porque estou pensando, nos meus trabalhos em outras diferentes situações (artística, docente e de pesquisas), acerca de uma arte que estamos desenvolvendo de meados dos anos de 1980 para cá, em diferentes lugares, que já não se circunstancia, por questões óbvias, nos mesmos preceitos do que vem sendo definido como cronologia, historicidade, linearidade, tradição, cânone, “ismos”, entre outros adjetivos que legitimam tempo e lugar específicos de criação do conceito de Arte. Neste sentido, tenho passado a defender que o que estamos produzindo deve ser compreendido mais, por falta de situação histórica melhor, como arte da nossa contemporaneidade. Esta ideia de situação refere-se a lógica de localização histórico-geográfica mesmo. Não em relação à somente ideia de situação enquanto circunstância da coisa em discussão (BESSA-OLIVEIRA, 2023c, s/p).

O que conhecemos como Sistema de Educação, tem sua estruturação sob a mesma lógica – uma história e um discurso moderno hegemônico que segue uma linearidade para sua própria manutenção. Organizados em currículos e referenciais documentários, o Sistema Educacional brasileiro é organizado e desenvolvido, principalmente em nossa Era com maior ênfase ao capitalismo, – sem querer discursar de mãos dadas com o materialismo histórico – para atender demandas do mercado de trabalho, como estamos observando um crescimento considerável da Educação Técnica e Educação Profissional

em detrimento à Educação Superior, ambas vinculadas a uma lógica de “inovação, tecnologia e internacionalização” desenvolvimentista e um produtivismo sem precedentes.

Esses documentos normativos, elaborados e aprovados por um número considerável de pessoas que, além de prezar por competências, habilidades, produtos e resultados, também considera o conhecimento e a produção desses apenas o que já existe, deixando para nós, meros/as seres exteriores, o papel da reprodução. Quando falamos do ensino de Arte na escola, abrangendo nossa área para o entendimento de que todas as linguagens artísticas enfrentam as mesmas problemáticas (re-existem), nos deparamos com a mesma linhagem cronológica da História da Arte ocidental explanada acima sobre o Sistema de Arte.

Faz já muito tempo venho discutindo estas questões formais (além das óbvias e necessárias) ainda preponderarem demais, quase excessiva e exclusivamente, nas disciplinas da grande maioria dos cursos e no sistema universitário. Estou falando dessas questões que sistematizam, por exemplo, a exigência como o acesso aos conteúdos chamados clássicos como condição primordial para a formação. E, neste caso, taxativamente alguns/as/es vão dizer, na mesma toada dos “nãos”, que sim, são mesmo necessários porque sem eles os/as/es acadêmicos/as/es não se formam esteticamente e artisticamente. Neste caso, não estou dizendo que são conteúdos totalmente dispensáveis para a transformação dos/as/es alunos/as/es. Mas, evidentemente também estou dizendo que o acesso àqueles não deve ser a exclusividade de pensamentos, fazeres e pesquisares, do mesmo modo a única forma para alcançar (institucionalmente) o conhecimento, sobre artes, por exemplo, para a “formação” docente, artística e de pesquisador/a/e em universidades e corpos que ocupam, especialmente, lugares marginais na cultura “erudita ocidental” (BESSA-OLIVEIRA, 2023e, p. 11, nota do autor).

Pior, no caso do ensino de Arte, ou da Arte em si, a lógica anterior de técnica, profissionalização, inovação para o desenvolvimento (sustentável ou não) e o produtivismo como resultado de recompensa ao investimento para o Sistema de comercialização, não contemplam a área. Pois, ainda não descobriram, os sistemas estabelecidos, o produtivismo que artistas, pesquisadores e professores de Arte veem na Arte. Logo, porque a lógica deles está afinadamente atrelada aos cifrões que podem render determinado sistema produtivo mais rapidamente. E, apesar de render recursos de cifras altíssimas, ainda que em poucos casos, a Arte sistêmica não permite que a arte não sistêmica seja rentável.

Uma História de geografia e tempos distantes que pouco dialogam com a realidade de em média 40 corpos em uma sala de aula, acabam aumentando cada vez mais os

abismos de diferenças que os padrões estéticos e ditadores de quem produz e o que é arte, cultura e conhecimento escancaram para essas diferenças.

[...] Os[/as] professores[/as] se baseiam nas histórias das respectivas linguagens artísticas para levar o[/a] estudante à reprodução de tempos remotos a partir da chamada releitura das obras artísticas como se essas passassem, a partir de então, a serem obras de estudantes que habitam o século XXI, mas que, pelo visto, continuam sem produzir uma arte do/no agora (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 68).

Para Pedro Gómez é que “[...] no Terceiro mundo não só se produz cultura, mas também conhecimento, mas de um modo que desafia a concepção ocidental de conhecimento, ao estabelecer conexões epistemológicas entre o lugar geocultural e a produção teórica” (GÓMEZ, 2015, p. 20, tradução nossa)³⁸. Portanto, essas estruturações sistêmicas são caras para nossas pesquisas (e opção de vida!) a partir de/do pensamento descolonial porque, ao impor um imaginário de que apenas essa linha traçada é a referência de existência, muitas pessoas ficam à margem, muitos corpos precisam dançar para a curva quase apagada da re-existência.

Do mesmo jeito, neste sentido, é fundamental a consciência de que **o europeu somente vê o outro – ou apenas lê o outro – ao ler nesse a Si Mesmo**. É certo, portanto, que **o outro como invenção europeia não teve e não tem, igualmente não terá a oportunidade de ser o Outro**. Logo, fica evidente também concluir porque aquele não permitiu isso a esse: **à medida que o europeu reconhecesse o que ele reconhece por outro como Outro ele deixaria de perceber apenas a Si mesmo e perceberia o Outro: enfim, instituiria, Ele mesmo, concorrência por meio de formas de vidas outras de fazer arte, cultura e conhecimentos para Si** (BESSA-OLIVEIRA, 2023d, s/p, grifos do autor).

Em nenhum momento buscamos a negação desses Sistemas porque reconhecemos sua contribuição para a formação social. Nossa defesa é propor um outro caminho que coexista com essa hegemonia, um caminho que seja a opção de viver opções outras – no plural – de ser, sentir, saber para *fazer-sendo*, desprendidas e desobedientes, até que o padrão seja a convivência e o diálogo das diferenças para produções de artes, de culturas e de conhecimentos a partir dos próprios corpos.

³⁸ No original: “[...] en el Tercer mundo no solo se produce cultura, sino también conocimiento, pero de un modo que desafia la concepción occidental del conocimiento, al establecer conexiones epistemológicas entre el lugar geocultural y la producción teórica.” (GÓMEZ, 2015, p.20).

A força que impulsiona e guia essas práticas já não é a razão iluminista da modernidade, sim as chamadas memórias, das histórias, dos saberes, dizeres, fazeres, sentires e crenças que a modernidade não pode apagar em mais de cinco séculos de fronteirização (GÓMEZ, 2015, p. 10, tradução nossa)³⁹.

Com esse entendimento e diálogo para reconhecermos os processos coloniais em nosso ser, sentir e saber, a pesquisa para o desenvolvimento de processos artísticos-pedagógicos⁴⁰ se apresenta com a proposta conceitual das *biogeografias*, desenvolvida pelo artista-docente-pesquisador Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. A partir do entendimento, reconhecimento e defesa dessa proposta é que podemos pensar em novos caminhos de criações a partir dos próprios corpos que também produzem arte, cultura e conhecimento diferentes dos saberes e fazeres tão reconhecidos e mantidos pelos discursos sistêmicos que já mencionamos. Porque

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

As *biogeografias*⁴¹ são caminhos para

[...] pensar que toda cultura produz conhecimento indistintamente de qualquer relação de dependência, de fonte, de influência, de cópia, de dívida ou de noção de tradição canônica ou modelo de ciência a partir de seus próprios saberes produzidos em seus próprios contextos históricos, lugares e/ou língua, igualmente de suas crenças, etnias, geografias, histórias e memórias (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 27).

³⁹ No original: ““La fuerza que impulsa y guía estas prácticas ya no es la razón iluminista de la modernidad, sino los rescoldos de las memorias, las historias, los saberes, decires, haceres, sentires y creencias que la modernidade no pudo borrar en más de cinco siglos de fronterización.” (GÓMEZ, 2015, p.10).

⁴⁰ Quando falamos de processos artísticos-pedagógicos, estamos sinalizando processos de Educação Formal (escolas e aulas extracurriculares), bem como da Educação Informal (Companhias artísticas). Vale mencionar novamente que não desvinculamos o trabalho docente do artístico e do pesquisador, então, conseqüentemente, nos processos artísticos-pedagógicos esses também se apresentam em constante diálogos.

E por pedagógicos entendemos os processos que *trans-formarão* a relação dos corpos das diferenças com a arte e também com a educação.

⁴¹ Em sua grafia temos: *bios* – os/as sujeitos/as; *geo* – os lugares epistemológicos e geográficos também; e – *grafias* – as narrativas *experivenciais* desses/as corpos *biogeográficos*. Ou seja, as *biogeografias* são as epistemes que cada corpo, a partir de suas *experivivências* e em seus *lóci*, produz com suas criações artísticas, culturais e de conhecimento.

E essa proposta conceitual dialoga com o pensamento descolonial, pois este “[...] é a estrada para a pluri-versidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2008, p. 300), uma vez que ambos objetivam propor caminhos de protagonismos dos/as sujeitos/as, dos corpos das diferenças – o que também conhecemos como sendo da *diversalidade*, ou de exterioridades⁴² – para ser, sentir e saber a partir de si e suas *experivivências* e assim produzir arte, cultura e conhecimento desvinculados e desobedientes epistemicamente (MIGNOLO 2008) aos moldes europeus e estadunidenses, como estamos defendendo com esta pesquisa.

2.1 Descobrimo-se ser fronteiro *biogeográfico*

Encaro esta escrita/pesquisa como uma jornada, e esta parte/fase do desenvolvimento especificamente é a mais madura. Para chegar até aqui a viagem se inicia muito antes de uma graduação, muito antes de saber o que era pensamento descolonial, *biogeografia*, Bessa-Oliveira, Paulo Freire. Era apenas eu, leitora desde os cinco anos de idade e amante de encenações dessas leituras.

Para falar em uma linguagem mais poética, e talvez (po)ética/po(ética)⁴³, na qual toda minha *biogeografia* dança, atua, grita e se expressa, fica impossível não apreciar e contemplar minha vida tão jovial carregada de *experivivências* nestas linhas e palavras tão significativas e dialógicas com todo arcabouço teórico. Antes de ser teoria – e não busca ser, muito pelo contrário, buscamos uma proposta para pensar o fazer artístico-

⁴² Essas conceituações são apresentadas para indicar os corpos à margem, na fronteirização moderna e da modernidade universal ocidental que a História (da Arte, da Educação, do mundo ocidental) linear e cronológica nos propõe/impõe. Para a *diversalidade* temos uma nova proposta para desprendermos da conceituação de “diversidade”, uma vez que esta se apresenta na lógica excludente e comparativa que já mencionamos anteriormente. A *diversalidade* é a proposta de entender os diferentes tendo como referenciais suas próprias diferenças.

⁴³ A mudança das grafias está sendo a busca para entender a relação de uma proposta artístico-pedagógica poética com ética, por uma perspectiva da descolonialidade e do filósofo sul-americano (argentino-mexicano) Enrique Dussel (1977) que vamos dialogar melhor no 3º capítulo. A ideia, de certa forma, não poderia ser de proposta artístico-pedagógica **ética com poética**. Pois, compreendendo do lugar em que estou situando meu corpo, a ética foi tão deturpadamente tratada no Brasil, em especial nos últimos quatro anos do anterior governo federal, que esta pareceu vilipendiar até mesmo a poética das produções artísticas: afinal, vimos e ainda vemos supostos artistas, supostos professores e supostos pesquisadores defendendo a política de morte como se fosse ético.

pedagógico em/de pesquisa –, esta escrita nasce em meu corpo, a partir do meu *ser*, *sentir* e *saber*.

Cresci rodeada de livros e quebra-cabeças. Atividades solitárias que desenvolveram o desejo de expor as palavras que circulavam por todo meu corpo e queriam dizer muito. Os medos de um corpo “gordinho” na escola, as paixões adolescentes com figurinos de “amor da vida”, a devoção para vender brigadeiros e ir aos shows do cantor preferido. Comecei a escrever minhas poesias, que hoje considero *biogeográficas*. Elas bastavam para dizer o que a pele gritava.

Da minha pele

Quantas pessoas já se passaram por aqui/ Quantas mão pegaram/ Quantas mão deixaram/ Quantas pessoas passaram
 Meu bordado no entrelaçar/ De laços que se relacionam/ Relacionamentos bem-sucedidos/ Tendo minha pele como espaço
 Sou resultado em processo/ De uma mistura de mim/ Que não se vê por fora/ Não vê dentro/ Vê uma unidade
 Vê a saudade de uma casa/ Que está além do plano espaço/ Vê a ausência de si/ Porque tentou ser tantas
 Mas minha pele está aqui/ Neste espaço tempo/ Nesta atualidade que quer tudo/ Não quer nada e deixa pra depois/ O que é urgente na minha pele
 Te proíbo de falar de mim/ Esse é o decreto dessa pele/ Que em cada cicatriz descreve/ O que foi proibida de falar
 Quem sabe com palavras sem rimas/ Com versos sem metáforas/ Essa pele diga, essa pele siga/ Sentindo, logo existindo! (PAVAN, 2022, s/p.).

Com o corpo crescendo, tudo crescia em mim e as palavras ansiavam para serem externalizadas em meu corpo com arte. Comecei a dançar e atuar, mas encontrei um conhecido de todos, o grande William Shakespeare. Conhecido por retratar tragédias humanas universais, ele não conseguiu dar conta ou satisfazer as palavras em mim. Então eu viajei para um outro estado, deixando uma vida para trás, porque minhas palavras queriam ser vistas fora de mim.

E elas tiveram muita sorte: em meu primeiro ano da graduação o pensamento descolonial me apresentou um oceano que me vi refletida, que finalmente me vi. As poesias virariam dança, virariam cena. Elas conseguiram me fazer gigante simplesmente para me ensinar que sou produtora de arte, de cultura e de conhecimento com elas e a partir delas, que nasceram da minha pele, do meu corpo *biogeográfico*.

A Julieta e o Romeu⁴⁴ continuam existindo mesmo agora que também eu existo nesse tempo e espaço para produzir, ser, sentir e saber. O meu *fazer-sendo* não busca anular ou sobressair a tudo o que já existe: minha re-existência é entender, reconhecer e defender que meu fazer artístico-pedagógico em/de pesquisa é a minha via para ser, sentir, saber e fazer-sendo a partir de minhas próprias *experivivências* que resultam em minhas *biogeografias*.

Está em jogo nesta lógica, uma **ética da descolonialidade**: uma ética que somente existe como ética se levamos em consideração a ética dos Outros. Quer dizer: para que consideremos artes, culturas e conhecimentos como formas de vidas, sempre considerando a plu-riversidade das diversidades, é preciso reconhecer que para ser Outro é fundamental reconhecer-se como outro, exterminado e assimilado (igualmente inferiorizado) pelos projetos moderno (europeu a partir do século XVI) e pós-moderno (estadunidense depois do século XIX) – este último dando continuidade àquele porque as colonialidades não existem sem a colonização e a primeira já instituía no passado as lógicas que ancorariam as colonialidades no presente para o futuro (ver Quijano neste sentido) – para *re-existir aprendendo a desaprender para reaprender a fazer* de outros modos artes, culturas e conhecimentos (BESSA-OLIVEIRA, 2023d, s/p, grifos do autor).

Para Bessa-Oliveira, é a “[...] prática teórico-crítica que me permite inscrever meu próprio *bios* como material de referência para pensar a produção artística” (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 23), o que dá início à proposta de pensar uma arte a partir da *geovisualização* do/a artista para suas criações. Essa conceituação, que após anos de pesquisa chega à fase das *biogeografias*, entende, reconhece e defende que

O[a] sujeito[a] se cria e se estabelece a partir do que o rodeia, do meio no qual se encontra e se comunica com os[as] indivíduos[as] que ali convergem. São as relações todas que vão construir um[a] sujeito[a] com uma identidade participante daquela sua comunidade. E esse processo, segundo Hall [2004], dá-se de forma inconsciente e é imperceptível ao[à] sujeito[a] (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 49).

Sua localidade geográfica e visual (*geovisualização*) é para as *biogeografias* os lugares de epistemes de todos/as os/as sujeitos/as, que criam e produzem saberes e fazeres a partir do ser, sentir e saber. Ainda que vinculados aos moldes hegemônicos estéticos e do fazer de arte, de cultura e de conhecimento. A presente pesquisa é uma proposição de entender, reconhecer e defender a premissa de que os corpos da diferença

⁴⁴ Personagens do famoso texto teatral “Romeu e Julieta” do dramaturgo inglês Willam Shakespeare.

podem produzir por si sem a obrigatoriedade das grandes referências para poder sequer ser considerado/reconhecido/validado.

[...] partilho da ideia de que nenhuma cultura se faz sozinha, e também que nenhuma produção cultural é originalmente e totalmente local/nacional. Sempre há uma referencialidade a um modelo. Mas é na diferença entre esta ou aquela que está o valor de dada produção artística (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Com isso, temos que não ignoramos ou arrancamos de nós as influências das culturas hegemônicas, mas sim que a nossa opção é se desvincular para que produções outras emergjam a partir de nós. Com esse encontro acadêmico com as *biogeografias* e sua potencialidade para dialogar com as minhas expressões de cenas e versos, começo uma nova etapa da jornada para que cada vez mais meu corpo *biogeográfico* possa dançar, criar, gritar, escrever e nunca mais silenciar, minhas produções de arte, de cultura e de conhecimento. A jornada me proporcionou três anos de experiências de monitorias nas disciplinas mediadas pelo meu orientador (2019-2021) e um projeto de Iniciação Científica intitulado “Corpo e poesia: uma proposta metodológica outra para a criação de dramaturgias teatrais contemporâneas e descoloniais” (2020/2021).

Essas *experivivências* são mencionadas porque não são apenas marcos da trajetória e sim acontecimentos que me *atrave(r)ssaram*⁴⁵ e me *trans-formaram* a artista/professora/pesquisadora que sou. Ser monitora, uma experiência docente, juntamente com meus estágios em escola e, sendo bolsista no mestrado, na universidade, me fizeram entender a potencialidade dos diálogos que meu corpo produz em como consigo, com o/a outro/a e com o mundo. Isso porque, ao se entender, reconhecer e defender como um corpo da diferença, um corpo *biogeográfico*, com suas narrativas *experivenciais*, abrem-se caminhos para dançar, gritar, escrever e ser, sentir, saber para assim, *fazer-sendo*.

O Eu como forma de vida em contraposição em ser *outro*, neste sentido, é condição fundamental para percebermos que dependendo da perspectiva que

⁴⁵ Grafamos o sentido de “atravessamento” como “atrave(r)ssamento” porque há necessidades em nossa pesquisa que a língua portuguesa não dá conta de nos contemplar. O atrave(r)ssamento está para além de acontecimentos que marcam e passam, que são parte de sua constituição enquanto sujeito/a, mas apenas em um sentido formal de sua formação. Quando se é atrave(r)ssado/a, você é trans-formado/a e também agente transformador/a, você modifica tudo que *experivenciou* consigo, com o outro/a e com o mundo a partir de suas próprias percepções para que tenham sentido e significado para seus próprios corpos *biogeográficos*.

se faça para compreender arte, cultura e conhecimentos produzidos em contextos diferentes da ótica ocidental estabelecida, podemos acabar por não reconhecer artes, culturas e conhecimentos outros como “formas de vida” (BESSA-OLIVEIRA, 2023d, s/p).

Os discursos da colonialidade que estabelecem firme e friamente os moldes do que é arte, cultura e conhecimento, pouco ou quase nada consideram estilos e propósitos outros de vidas que não alcançam os padrões impostos. E talvez não seja por falta de vontade ou esforço, é a opção de ser “o outro” exterior ao “mesmo EU” que me coloca em situação de produtor/a de arte, de cultura e de conhecimento outros. Inserir meu *bios* na pesquisa para descrever e demonstrar as potencialidades criativas para construções processuais de arte, de cultura e de conhecimento não é uma tentativa de demonstração de ego (artístico, mais que pedagógico, ou mesmo artístico-pedagógico), apenas uma opção para evidenciar uma contribuição que abre possibilidades outras para a área de Arte e também de Educação. “Desse modo, meu discurso se inscreve como mais uma opção para pensar as produções artísticas produzidas [...]. Que é, em contrapartida, no mínimo diferente dos outros discursos já formulados a respeito dessas produções” (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 112).

Conviver nessa relação de monitora e acadêmicos/as me possibilitou entender, reconhecer e defender que todo processo de ensino aprendido, em/de Arte especificamente, só pode acontecer com sentido e significado quando passa pelos corpos dos/as sujeitos/as em situação de educando/a que aprende também ensinando. E isso é possível àqueles/as que recebem abertura para o autoconhecimento de que suas produções de arte, de cultura e de conhecimento são, ou podem ser, *biogeográficas* e desvinculadas dos grandes referenciais.

A tentativa de equiparação dessa leitura por *status* da produção artística de determinado grupo de artistas do Estado tenta, a todo custo, fazer reconhecimentos estéticos nessa produção visando equiparar os artistas locais “aos grandes mestres artistas da História da Arte”. Nesse sentido, lanço outra interrogação: ainda é preciso comparar – no pior sentido do termo – a nossa produção artística, com produções “históricas” para que essa produção tenha um valor estético, cultural, formal ou informal? Ou mesmo de obra de arte? (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 126).

Se *biogeografia* é a proposta de criar com as narrativas *experivivências* e com a localidade de sujeitos/as *biogeográficos/as*, temos então que em todas as localidades há *biogeografias* e que para todas as *experivivências* que *atrave(r)verssam* os corpos, há a

presença de corpos *biogeográficos*. Portanto, é preciso evidenciar mais uma conceituação, uma conceituação outra, para melhor compreensão da proposta maior desta pesquisa: as *biogeografias* que vamos tratar como entendimento, reconhecimento e defesa são as localizadas em uma vida de episteme fronteiriça.

Temos por fronteiriço a localidade à margem e na exterioridade dos centros modernos e pós-modernos, dos centros sistêmicos de Arte e de Educação, como já mencionados anteriormente. Essa fronteira se borra com a geográfica, podendo também ser demarcada por esta, uma vez que dentro das localidades geográficas sulistas também temos as fronteirizações para classificar arte, cultura e conhecimento. Mas fronteira, na esfera epistêmico-descolonial não está restrito a geografia. Quanto mais afastado do grande centro artístico-cultural e de conhecimento (no Brasil temos o eixo Rio-São Paulo), mais fronteiriço é e “tal relação nunca se dá pela linha da horizontalidade, mas sempre na vertical, de cima para baixo” (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 33), reforçando a manutenção da hegemonia estética e científica de uma única episteme linear e cronológica.

[...] a tarefa de contornar as histórias locais da fronteira-sul, mas acrescentando, conscientemente, a essa teorização a presença do *bios* de todos os envolvidos na ação, ou opção de desobedecer e, por conseguinte, descolonizar as lições teóricas já consolidadas por aqui, por meio da epistemologia moderna, e propondo, às vezes por conta e alto risco, uma epistemologia outra como mais saudável para (se) pensar tudo aquilo que se encontrava à nossa volta e que por isso mesmo talvez não o víssemos como deveríamos ver. (aqui o *familiar* sempre fora o mais estranho.) (NOLASCO, 2018, p. 15-16).

Entender, reconhecer para assim defender meu corpo como um corpo habitando uma fronteira artística, cultural e de conhecimento – mesmo sendo nascida no Estado de São Paulo e minha atual localidade é Mato Grosso do Sul, nos dois territórios minha episteme ainda é de uma mulher da América do Sul. Por isso o *atrave(r)ssamento* de fazer uma Iniciação Científica por essa perspectiva da epistemologia descolonial me foi tão *trans-formador* enquanto artista-professora-pesquisadora, minhas atuações que situam minha condição de re-existência nessa fronteira-sul.

O projeto maior da pesquisa envolvendo corpos e poesias não era apenas criar processos em que as escritas desses corpos dialogassem nas construções de dramaturgias teatrais. A potencialidade que descobri nessa parte da jornada foi entender, reconhecer e defender que TODOS os corpos produzem arte, cultura e conhecimento porque são corpos

biogeográficos. Corpos impossíveis de ter esbarrado em suas *experivivências* as hegemonias estéticas e científicas, mas que ainda assim, têm a opção de viver em desobediência à elas.

Nos estudos com a minha companhia teatral, a poesia de um dos integrantes me chamou atenção. Em meio à pandemia da COVID-19, em 2020, e com criações de processos cênicos virtuais, a mediação precisava ser mais sensível para despertar esse corpo isolado e com medo. Com isso, o artista-(futuro)docente-pesquisador João Victor dos Santos criou toda uma dramaturgia em torno de sua solidão, transformando em arte tudo o que o corpo necessitava expressar.

Solidão

Eu me lembro bem do dia que deixei minha porta aberta pra você entrar;/ Sem nenhuma pretensão, só queria experivivenciar;/ Agora você se agarra em mim, sem me deixar novamente a porta abrir/ É triste com o nada se alimentar
 Nada é sobre mim/ Tudo é sobre tu
 Como um rato indo atrás de queijo,/ Prestes a se sufocar/ Deixei que me levasse ao fundo/ Sem nem um beijo pra me dar
 Nada é sobre tu/ Tudo é sobre mim/ Me afeto e me infecto com coisas demais/
 Nem espero o dia acabar para no banheiro chorar/ A tarde com peso no coração bebo chá de capim/ Ah meu deus, TUUUDO PRA MIM
 Nada é sobre mim/ Tudo é sobre tu
 E quando eu vejo a lua, tão nua quanto eu/ Percebo que a muito deixei você me levar/ Nem que eu fosse a própria lua/ Eu poderia movimentar o mar
 Grito por socorro em meio a essa multidão/ Por favor, abra a porta e vai embora solidão (SANTOS, 2020 *apud* PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 422).

O fazer, pensar e sentir *biogeográfico* pode ser notado entre os versos, que posteriormente resultou o espetáculo “O dentro em nós”, já citado anteriormente. Uma sensibilidade que é despertada no corpo que entende, reconhece e defende sua potencialidade criativa de arte, de cultura e de conhecimento.

Olhando para um panorama geral e real, em nossa atualidade, nos é quase impossível *esperançar* (emprestando o termo de Paulo Freire) criações sem continuísmos dessas História da Arte ou da Educação e suas metodologias, sem ter que cair, esbarrar na velha história da reprodução. Porém a jornada me ensinou que se meu corpo está disponível para entender, reconhecer e se defender como *biogeográfico*, é possível vencer os abismos e trazer as verdades das epistemes fronteiriças para a convivência desobediente aos moldes discursivos europeus e estadunidenses. Me descobri uma *biogeografia* que deseja ser criação, revolução e *trans-formação*, me desvinculando da manutenção, do padrão e da prisão (epistêmica e/ou outras), mesmo tudo tendo rimado com muita perfeição, mesmo sem pretensão.

[...] é a vontade de pensar essas produções artísticas fora de qualquer discurso hegemônico, que esteja ditando as regras para estabelecer uma ou outra dessas três produções artísticas como características de uma identidade que se queira una e simplificada para representar muitos que são tão diferentes entre si (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 128).

Apresentar as *biogeografias* é uma proposta que não pretende provar nada e nem reforçar o que é melhor ou mais conveniente para produções de corpos fronteiriços. Apenas quer evidenciar o que você já sabe por uma outra perspectiva, juntamente como uma opção para que, caso a ferida colonial sangre, você possa desprender-se, desobedecer, se livrar dela e seus modos de dominação/operação. Viva à *biogeografia*!

2.2 Possibilidade de protagonismos em/de arte, cultura e conhecimento: corpo *biogeográfico*

“Hoje não me traio mais: sei de onde penso o meu verso e o meu corpo” (NOLASCO, 2019, p. 105).

Tenho total consciência de que a jornada tem muito da vida acadêmica, mas ela se expande muito além disso. Trato esta pesquisa como uma opção de vida, como bem vai defender Walter Mignolo. Ao entender, reconhecer e me defender como um corpo *biogeográfico* para a produção de arte, de cultura e de conhecimento também defendo que minhas potencialidades emergem a partir do meu ser, sentir, saber, que me lavam ao processo de fazer-sendo.

Todo esse diálogo que se estabelece ao pensar com a epistemologia descolonial, apresentando caminhos de processos criativos as *biogeografias*, revela o que ainda pode o corpo que busca a opção de viver desprendimentos hegemônicos ou apenas uma via de re-existência para ser, sentir e saber a partir de seus próprios corpos, memórias, histórias, a partir de suas *experivivências*. Eu, artista-professora-pesquisadora, permiti que tudo o que me foi dialogando, o que nunca me excluiu, se consolidasse criando uma possibilidade que fez sentido e trouxe significado para aquelas poesias no papel que dançaram e criaram pela pele. Minha poética me leva a crer que esses encontros na jornada toda são o “ar” da arte em que eu habito e que me habita.

Ao produzir a partir dessas *biogeografias* corpóreas, a criação atinge uma violação da tão persistente manutenção de um sistema que estabelece as fronteiras às quais somos submetidos/as constantemente por discursos padronizadores do que é e quem produz arte, cultura e conhecimento.

Para essa crítica [...] tradicional, as produções artísticas contemporâneas – do início do século XXI – devem ter valores de produção artística que faça relação, principalmente, com um conceito de belo que deva ser rigorosamente seguido ao pé da letra para que as produções contemporâneas tenham que dialogar com as produções tradicionalmente acadêmicas para ser reconhecidas como obras artísticas. Outra coisa: é preciso dialogar com essa tradição para se estabelecer como uma obra de arte hoje? (BESSA-OLIVEIRA, 2011, p. 126-127).

Junto à Iniciação Científica mencionada antes, criou-se uma companhia teatral, a *Corpos&Poesias* (2020-∞). Embora estivéssemos vivenciando um contexto social, histórico, cultural e político caótico nesse período pandêmico, essa companhia foi aquele nosso “ar” em meio ao sufocamento, aos apagamentos. Referente à companhia temos em mente que

O pensamento *biogeográfico* torna-se, então, a opção para mediar nosso processo de construção coletiva, no qual a dramaturgia teatral 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).

Nosso primeiro processo que resultou em um espetáculo intitulado “O dentro em nós”, aconteceu em todas as suas etapas via *online*⁴⁶, nos desafiando a entender e reconhecer as potencialidades de corpos que estavam entendendo suas *biogeografias* e entendendo o que era esse fazer *online*. Nossos processos *biogeográficos* para criar

⁴⁶ O memorial descritivo desse processo está publicado na **Revista O Mosaico**, na qual tem detalhado todos os processos criativos, que envolveu muita pesquisa para entender como estimular as potencialidades dos corpos *biogeográficos* presentes na companhia, o que era um novo caminho para todos/as, além de nos desafiarmos a fazer arte em meio à morte e à um (des)governo gritando em nossos rostos. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3861/pdf_156. A filmagem do espetáculo – que pelas condições de distanciamento e isolamento teve que ser produzida em formato audiovisual – também está disponível em: <https://youtu.be/GoAcu4wK5M>, como já mencionamos na nota 4.

poesias e cenas *biogeográficas*, se desenvolveram com a possibilidade de criar a partir dos nossos próprios corpos.

Começamos a entender, a reconhecer e assim defender, que nossos corpos produzem arte, cultura e conhecimento, porque estávamos vendo com nossos próprios olhos, nossos próprios órgãos, nossas próprias peles que cada palavra que surgia de experimentações corporais, traduzia-se em poesia, traduzia-se em cena. E essa tradução na verdade era a porta voz de tudo o que realmente “o dentro em nós” estava querendo dizer, atuar, dançar, ser, sentir e saber.

Assim, entender, a reconhecer e a defender a potencialidade para a criação de espetáculos, de cenas, de falas, de poesias a partir de nossas *biogeografias*, naquele momento, isoladas vivendo uma re-existência contra o coronavírus, contra um (des)governo e a desvalorização artístico-cultural e da Educação no Brasil.

Esses fazeres revelaram que é possível criar de forma independente de sistemas hegemônicos, embora não desconsideremos a colonização em nossos corpos que carrega muitos indícios de uma ferida colonial. Essa ferida embaça e borra nossos valores estéticos, científicos e até mesmo de liberdade criativa. Por isso, a *biogeografia* para a criação desses processos na companhia *Corpos&Poesias*, foi o “ar” da arte, que já “poesiamos”⁴⁷ anteriormente para a possibilidade de um novo caminho, de uma opção para criar arte, cultura e conhecimento a partir de corpos de exterioridades.

O processo criativo *biogeográfico* é ainda um processo que faz arte para manter o corpo expressivo vivo. Ao contrário de processos e criações artísticas anteriores (modernos, pós-modernos e contemporâneos), na sua grande maioria que fazem arte para sobreviver, que se obrigam a exprimir para manterem-se vivos. O primeiro produz arte porque o corpo biográfico necessita expressar/produzir porque falamos de uma necessidade *biogeográfica*, dos espaços geográficos, das narrativas gráficas das diferenças coloniais – corpórea que teve seu corpo barrado [...] em todos os sentidos: de ser, de sentir e de saber para poder fazer arte, cultura e produzir conhecimentos e que têm, ainda hoje, impedidos os seus direitos de terem fé não cristã e de falarem dialetos ou idiomas não oficiais (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 104-105).

A fase desta companhia, que está criando processos artísticos até a presente data (2023), marcou na jornada desta pesquisa de vida um *atrave(r)ssamento* para entender,

⁴⁷ Se poesia fosse um verbo, poderia ser conjugada assim. E os/as sujeitos/as da conjugação com certeza seriam aqueles/as que entendem, reconhecem e defendem suas *biogeografias* para produzir arte, cultura e conhecimento. Porque poesia tem esse “ar” poético/(po)ético/po(ético) quando dialoga com a *biogeografia*, como se nos dessem um constante e delicioso “BOM DIA, BOM DIA”.

reconhecer e defender os processos artísticos – poesias, cenas, falas, dramaturgias, espetáculos, pesquisas – pensados a partir das *biogeografias* dos corpos presentes em cada etapa de liberdade criativa. Entendi em meu corpo, reconheci nele as potencialidades de produção de arte, de cultura e de conhecimento, para assim defender a busca de sentidos e significados para outros corpos a partir de si mesmos. O que alcançamos de resultado com os processos

[...] mostrou como corpos que precisam de corpos por serem corpos, podem criar por si, para si e a partir de si. Em isolamento, mas conectados/as por telas, esses corpos exploraram sentidos, *biogeografias* e foram protagonistas para a criação de uma dramaturgia teatral descolonial, livre de discursos padronizadores de normas ou caminhos para legitimar criações e saberes. Os corpos, as individualidades, criaram, atuaram, dirigiram, sentiram e foram nesse processo. Autenticaram um fazer artístico que, mesmo – e ainda bem! – vindo de seres da exterioridade, ainda é coexistente no mundo de fazeres artísticos, culturais e de conhecimentos (PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 422-423).

E como arte, cultura e conhecimentos, desta perspectiva descolonial que estamos nos referendando, não se desvinculam, toda a descoberta para criações artísticas, culturais e de conhecimentos em uma companhia de Teatro nos possibilita o viés dialógicos para ocupar novos espaços como a escola, a universidade e qualquer outro aberto e receptivo para *experivenciar* os processos: uma vez que apenas pelo fato de ter corpos presentes, já temos muitas possibilidades *biogeográficas* criativas, porque todo corpo é *biogeográfico* a partir de suas diferenças.

Portanto, o trabalho evidencia que não importa o tempo, a época, a situação política ou econômica, sempre existirão histórias para serem exploradas e narradas. Nenhuma circunstância é capaz de apagar um corpo *biogeográfico*, só é preciso protagonizá-lo e saber a melhor maneira de mediá-lo, com intenção de que suas impressões do mundo se tornem expressões no mundo, e assim, registre-se como produtor de arte, de cultura e de conhecimento (PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 423).

Todo esse diálogo teórico-prático nos leva ao entendimento, reconhecimento e defesa de que há opções muito potentes para apresentarmos o desprendimento e desvinculação dos moldes hegemônicos de produzir arte, cultura e conhecimento. A *biogeografia* é uma opção entre outras que busca uma coexistência, bem como o pensamento descolonial em relação à outras epistemologias teóricas – mesmo que o descolonial não se veja como teoria. Isso porque “um processo criativo *biogeográfico* é um processo do corpo que vive em situação fronteira como espaço de exterioridade. O

processo criativo *biogeográfico* é, antes de tudo, um fazer que emerge do corpo desobediente à colonialidade” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 106) dos poderes que querem impedir qualquer tipo de corpo.

Assim, produzir arte, cultura e conhecimento a partir de corpos *biogeográficos* que entendem, reconhecem esses fazeres e saberes, é a via para entender o “ar” da arte e elaborar protagonismos outros nunca antes vistos em uma hegemonia moderna europeia e pós-moderna estadunidense. Viva novamente à *biogeografia*: nossos corpos finalmente protagonistas! Portanto, é neste sentido até aqui tratado que todos os corpos produzem arte, cultura e conhecimentos, entretanto, como afirmado antes, nem todo processo artístico, cultural e de produção de conhecimentos é *biogeográfico* porque os sistemas preferem ainda obras sem corpos porque assim aqueles podem controlá-los: corpos e obras, mas também artistas, professores e pesquisadores.

CAPÍTULO 3 – UMA PROPOSTA DIDÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA (PO)ÉTICA: o ensino de/em Teatro a partir das *experivivências* e *biogeografias* do/a sujeito/a da ação teatral como uma proposta outra

O aprender e o conhecer apresentam possibilidades das diferenças quando pensados a partir do pensamento descolonial. Não negamos uma história de construções artísticas, culturais e de conhecimentos, sabemos que é nela que a maioria da humanidade está baseada e é guiada. A proposta da pesquisa então, se apresenta como uma possibilidade outra de entender, reconhecer e defender o mundo. Uma possibilidade que talvez agora os povos do sul não precisam mais nortear-se para se achar. Uma proposta em que se defende a existência de outras histórias, por mais que essas foram deslegitimadas e tentadas serem apagadas por uma lógica de história única. Rumemos ao sul!

Os estudos do Prof. Dr. Rodrigo Moraes Leite sobre a história do Teatro no Brasil, assim como diversos materiais que nos são disponíveis para estudos, apresenta os acontecimentos lineares e cronológicos de fazeres cênicos que ocorrem ora em um território colonizado, ora em uma república que ainda vive sob uma colonialidade estética e metodológica, como já discutido anteriormente.

Rodrigo Leite demonstra em sua pesquisa os panoramas históricos desde os considerados primeiros registros teatrais no Brasil Colônia, como os autos moralizantes direcionados pela missão jesuíta da Igreja Católica, até os teatros do século XX, seguindo as tendências modernas e pós-modernas do mundo globalizado. Sabemos o quanto esses registros são etnocêntricos com outras vidas, histórias, memórias e corpos existentes no território e “mundo” Brasil, como os povos indígenas e afrodescendentes. Mas esta pode ter sido umas das principais motivações para os surgimentos dos teatros ditos como resistências, porque a

[...] “colonialidade” designa histórias, formas de vida, saberes e subjetividades colonizadas, a partir das quais surgem as respostas “descoloniais”. De maneira que, se por um lado a colonialidade é o rosto invisível da modernidade, é

também a energia que gera a descolonialidade (MIGNOLO, 2015, p. 57-58, tradução nossa).⁴⁸

Para a exemplificação dessas resistências temos o Teatro Experimental Negro (TEN), desenvolvido em 1944 por Abdias Nascimento. Este teatro é fortemente marcado por promover experimentos cênicos para a população negra de sua época. Embora localizado apenas no Rio de Janeiro, o grupo ganhou alcance nacional devido sua preocupação e responsabilidade de desenvolver encenações de elementos culturais dessa população.

O TEN, usando formas do teatro convencional europeu, procurava características estéticas próprias que, sob influência da cultura africana, juntava dança, teatro, música e poesia. Eles podem ser considerados os primeiros *performers* do palco nacional, visto que juntaram as artes cênicas em geral (DOUXAMI, 2001, p. 321).

Segundo Douxami, Abdias do Nascimento não tinha implicado sobre o grupo uma responsabilidade de cunho social, como as lutas de classe dos partidos comunistas e os movimentos contra o racismo. Este grupo teatral tinha uma responsabilidade artística e cultural com os afrodescendentes, embora tenha uma enorme contribuição também no âmbito social.

Muitos/[as] atores/[atrizes] do TEN tinham baixo nível de escolaridade e exerciam atividades pouco valorizadas no mercado de trabalho, tais como motoristas, empregadas, pedreiros. O TEN lhes ofereceu formação teatral e cursos de alfabetização. Graças a essa política, criou-se uma companhia de mais de 50 atores/[atrizes], que atuou, muitas vezes, em formação reduzida, desde 1945 até o final dos anos 60 (DOUXAMI, 2001, p. 318).

Outro exemplo do que chamamos de teatro de resistência foi o *Teatro do Oprimido*, desenvolvido por Augusto Boal nos anos de 1970. Um teatro de atuação em meio à Ditadura Militar brasileira que seu criador descreve como uma poética.

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

⁴⁸ No original: “[...] “colonialidad” designa historias, formas de vida, saberes y subjetividades colonizados, a partir de los cuales surgen las respuestas “decoloniales”. De manera que si, por un lado, la colonialidad es la cara invisible de la modernidad, es también, por otro lado, la energía que genera la decolonialidad.” (MIGNOLO, p. 57-58).

espectador [e a espectadora] se libera[m]: pensa[m] e age[m] por si mesmo[s] [mesmas]! Teatro é ação! (BOAL, 1980, p. 169).

Esse teatro, como já apresentado nos capítulos anteriores, demonstra uma possibilidade do fazer teatral com seus/suas atuantes no lugar de protagonistas, sem necessariamente que estes/estas sejam profissionais dessa arte cênica. Boal o projetou para combater uma anestesia social da realidade em que a população brasileira se encontrava, em meio às censuras e torturas. Por isso, “[...] os principais objetivos defendidos por Boal, no Teatro do Oprimido, é o de transformar o[/a] espectador[/espectadora], de um ser passivo e ouvinte anestésico, para um[/a] protagonista em da ação em cena” (SILVA, 2016, p. 31).

O Teatro do Oprimido é baseado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, seu aspecto pedagógico e caráter político desvelam um teatro que vai muito além de divertir o público e entretê-los, o teatro aqui aparece como uma arma de libertação e de transformação social e educativa que é o que Boal prega em todo seu método de ensino teatral. Enfatizando a necessidade de transitividade do ensino, defendida por Paulo Freire” (SILVA, 2016, p. 29-30).

Com essas duas exemplificações do que é conhecido como teatros de resistência no Brasil, podemos dialogar para pensar a proposta do teatro a partir das *biogeografias* dos/as sujeitos/as como uma possibilidade e não novidade. Essas resistências lutaram “artisticamente” contra sistemas de censura, de preconceitos e controles que inferiorizam as existências das diferenças, sendo as próprias diferenças. Por isso defendemos o pensar a partir da descolonialidade como re-existência. Não só buscamos resistir, mas existir nesses sistemas. E re-existir porque é um existir que não depende de aceitação, permissão, ou outra coisa qualquer de algum outrem.

O teatro *biogeográfico*, assim como esses dois exemplos supracitados, é uma das possibilidades do fazer teatral a partir dos próprios corpos das diferenças, dos corpos que estão em ação para fazer, sentir, saber e ser. Como aqueles também, a pretensão *biogeográfica* é potencializar fazeres outros que não são os novos métodos, aplicações ou direcionamentos. São mediações a partir de uma didática po(ética) de como dialogar conhecimentos e *experivivências* em/do meu corpo para com os fazeres artísticos, culturais e de conhecimentos de outros corpos.

Isso me leva a entender, reconhecer e defender uma didática (po)ética: uma mediação de dialogar com meus alunos e com minhas alunas sem nenhuma anulação ou

sobreposição de saberes. Eu respeito e apresento as diferenças como uma teia de saberes, sendo a ponte, como defende a Arte-mediação, entre os saberes científicos-curriculares e os saberes presentes nos corpos das diferenças.

É possível falar, então, em decência quando se fala em docência e discência nos âmbitos universitário e escolar? Sem querer esta como uma padronização, sem me situar na ideia de que padrões são limitadores à atuação e prática docentes e discentes, minha pergunta se fundamenta na lógica de que moralidade e ética sociais, igualmente dignidade, correção, decoro e atitude andam sempre em conformidade com o que se espera de uma apresentação pessoal (ainda que em grupo) ao/à/e outro/outra/outra. Evidentemente, também, que tal apresentação, especialmente docente e discente, mas artística e investigativa tenham qualidades e utilidades com um fim único: social para a sociedade. E a recíproca deve ser verdadeira: sociedade-instituição = instituição-sociedade. Então, nesses sentidos, vou falar de decência, sem desprezar a indecência, como princípio para equidade de situações de extensão em disciplinas como práticas docentes formativas e de formação (como transformação) numa perspectiva descolonial que tem como fim primeiro a convivência social comunitária ética no sentido *comunal* de povos originários equatorianos, especialmente, mas também de outros povos latinos, inclusive amazônicos: bem viver; conviver; bem estar; sem ser baseados nas lógicas de que sobreviver à lógica capitalista é a nossa única alternativa de vida (BESSA-OLIVEIRA, 2024a, s/d, s/p).

Refletindo para o campo educacional, embora já estejamos falando do ensino de/em Teatro desde o começo, essa re-existência se manifesta no relacionamento entre docentes e discentes que se propõe a acontecer por via do diálogo das *biogeografias* desses/as atores/atrizes sociais, que as camadas organizacionais definem muito bem os papéis. Re-existir está relacionado com a constante (re)verificações de meus fazeres pedagógicos, meus fazeres artísticos e até mesmo com as minhas contribuições culturais. Isso devido às diferenças com as quais estou disposta e disponível para dialogar e assim, só a partir desse diálogo, produzir, arte, cultura e conhecimento, acreditando que todos os corpos são proponentes nas suas diferenças.

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos/[as] educandos/[as], deve orientar-se no sentido da humanização de ambos/[as]. Do pensar autêntico e não no sentido de doação, de entrega do saber. Sua ação deve estar infundada na profunda crença nos/[as] homens/[mulheres]. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 40).

O referencial de educação de Mato Grosso do Sul é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e traz um panorama histórico da educação de arte no Brasil. Apresenta também as divisões 1º e 2º, 3º e 4º, 5º, 6º e 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental com suas respectivas habilidades e competências que deverão ser

correspondidas. Há uma quebra da linearidade histórica do que os currículos devem abordar, levando ao entendimento que realmente o valor técnico e receptor da arte é que está em evidência. Aprender as habilidades (o técnico, o fazer da arte) e ter a competência de refletir as “diversidades” temporais, culturais e históricas.

Acredito em avanços, em melhoras, mas também nas problematizações na interpretação para esses referenciais normativos. Podemos destacar elementos essenciais que possivelmente dialogariam com nossa pesquisa como esses trechos: “[...] pressupõe estratégias personalizadas e essas foram organizadas em temáticas no currículo, pois não se adequam mais às práticas conteudistas e têm a intenção de construir a prática de associações entre as linguagens da Arte [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 301)

e

O objetivo aqui não é formar artistas plásticos[/as], bailarinos[/as], atores[/atrizes] ou músicos[/musicistas], mas sim garantir que esses conhecimentos produzidos contribuam para a contextualização de saberes e prática artísticas do[/a] estudante. Ressalta-se a necessidade de um olhar flexível, autônomo e coerente, respeitando a diversidade e as diferenças das culturas locais do Estado de Mato Grosso do Sul, focando no protagonismo e na articulação das práticas de: criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BNCC, 2017) [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 301).

Entretanto, reconhecemos e defendemos a necessidade das constantes (re)verificações para que essas normativas não reforce a educação tecnicista ou que, ao abordar as diferenças superficialmente, nos deparamos com os discursos de superioridades ou até comparações culturais. Porque um documento normativo que se apresenta comum para TODOS e direciona o estabelecimento de habilidades e competências pouco acredita nas individualidades e diferenças.

Aqui podemos abordar a premissa errônea da inclusão que tanto os discursos da hegemonia defendem. Incluir mais exclui do que cumpre o objetivo de trazer para o diálogo as diferenças de ser, de lugares e de *experivivências*. Os corpos das diferenças, que por si só não são o todo, são subtendidos à um “comum curricular” para se igualarem ao que já está no poder, em evidência, no referencial há décadas. O disfarce de trazer algo comum para TODOS com a promessa de inclusão e universalização para que todos se igualem e concorram às vagas universitárias e/ou no mercado de trabalho, encoberta as subjetividades de um micro, as *biogeografias* das diferenças. Tudo isso para apresentar

números: uniformizar para que índices educacionais “melhorem” em detrimento da massificação de saberes.

Os referenciais da atualidade no Brasil e no presente estado (MS) da pesquisa não nos contempla e não nos proporciona um diálogo minimamente decente, coerente e ético porque não se importa com desenvolvimentos de subjetividades das expressões artísticas, de cultura e de saberes de um micro, dos corpos das diversidades, que para eles, atrapalham os índices e pouco contribuem para mostrar resultados esperados que os sistemas precisam para se manter. Mesmo que os governantes não enxerguem a vivência de sua colonialidade e julga a necessária a necessidade de desenvolvimento para se igualar aos países que estabelecem a hegemonia.

O papel docente Arte-mediador/a nessa situação é estudar como haverá um melhor diálogo para a realidade da sua sala de aula, que podemos apresentar no plural, porque sabemos que apenas um/a professor/a é selecionado para, no mínimo, quatro turmas diferentes, de anos diferentes. Entender essas realidades é a possibilidade mais humana para o diálogo desses referenciais com sentido e significado para ambas as partes – docentes e discentes.

Já o referencial da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande – MS, apresenta mais especificidades com elaborações próprias para o ensino do município. Além de toda a abordagem, também orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a REME traz pontos significativos para a defesa do trabalho da respectiva linguagem que o/a professor/a cursou em sua licenciatura (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a importância de entender os processos de criações e os “produtos finais” apenas como partes do que significa a arte na escola.

Assim, os momentos de criação na arte não devem acontecer de maneira estanque. Em primeiro plano devem estar contextualizados ao ensino e aprendizagem do componente, de modo que se houver a intenção de criar uma produção visual, cênica, ou musical, para ser apresentada a comunidade escolar, é necessário que essa produção seja resultado dos processos e do trabalho com os conhecimentos específicos do componente e não atendendo temáticas alheias ou negligenciadas à prática como forma de ferramenta externa ao campo específico (CAMPO GRANDE, 2020, p. 29).

Também podemos analisar quadros organizacionais construídos para orientar de maneira mais didática os/as professores/as para a elaboração dos planos de aulas. Eles orientam como os Conhecimentos e Especificidades das Linguagens podem atender às

habilidades e competências exigidas pela BNCC. Por exemplo: para a linguagem do Teatro, para o Teatro na África, na Ásia, das Culturas Ameríndias: Rituais e Teatralidades, Europeu, Romano e Grego, – povos pré-colombianos e antiguidade – temas a habilidade

[...] (CG.EF69AR136.n). Reconhecer, identificar, e analisar, de maneira crítica, as relações entre a história do teatro com as perspectivas contemporâneas na área, de forma a perceber as questões éticas, estéticas e políticas presentes nas mais variadas manifestações artísticas (CAMPO GRANDE, 2020, p. 202).

Essa habilidade também é apresentada para vários outros Conhecimentos e Especificidades das Linguagens, porque esta subentende-se no conhecer a história do teatro, o “comum a todos”. Uma das contribuições da REME com esse referencial foi orientar quais são esses conhecimentos específicos para que nenhum ficasse de fora, como, por exemplo, do Teatro de Mato Grosso do Sul, Teatro Ameríndio, e até mesmo Teatro Brasileiro, com o Augusto Boal e outros nomes importante para essa construção cultural. Porém ainda é sempre necessário as (re)verificações para não reintegrar a premissa da inclusão que exclui.

Analisar esses dois referenciais foi com o intuito de trazer uma reflexão de como os entendemos e podemos (re)verificá-los *biogeograficamente*. Porque mesmo com referenciais como normativas, os conteúdos ainda serão mediados de acordo com as didáticas de um/a professor/a, que na maioria das vezes é vencido/a pelo cansaço dos/nos sistemas ou não teve oportunidades de (trans)formações que mediassem essas problematizações e o despertar de sensibilidades para o diálogo com os/as sujeitos/as das diferenças. Portanto, a partir do pensar descolonial, podemos refletir como esses documentos podem ser auxiliares – indo além de normativos – para o despertar de corpos *biogeográficos* que produzirão artes, culturas e conhecimentos em diálogo com os saberes curriculares pré-estabelecidos.

Para contribuir com essa reflexão, trago algumas práticas enquanto estagiária de Artes Cênicas na educação formal e diretora da minha companhia de teatro, que vou exemplificar como a educação não formal. Essas *experivivências* são para entender como toda a busca pelo desenvolvimento de uma didática (po)ética aconteceu a partir de meu corpo *biogeográfico*. E como elas construíram todo o diálogo que estabeleço não só com

os/as autores/as, mas também com outras diferenças *biogeográficas* que me impulsionam na trajetória enquanto artista-professora-pesquisadora.

3.1 O pano de fundo do *Teatro do Oprimido* para entender protagonismos

Em 2018, no mesmo ano que iniciei a minha graduação de licenciatura em Artes Cênicas, também comecei a participar de uma companhia teatral, da qual não faço mais parte, chamada Cia. AM(ar)TE. Nós, calouros/as do curso, decidimos nos reunir para pesquisar um estudo do Teatro que, na época, não era tão aprofundado na grade curricular.

Estudar Augusto Boal e o *Teatro do Oprimido* (TO) na companhia foi uma *experivivência* que transformou meu corpo cênico em um ser mais investigativo em cena, através de jogos e a montagem de um processo cênico intitulado “Por amor às causas perdidas”⁴⁹, peça ambientada nos anos da Ditadura Militar brasileira.

Nesse processo de criação, entendi como meu corpo precisava ser um protagonista da cena para conseguir “dar vida” à uma personagem. E digo protagonista não no sentido da trama girar em torno de minha personagem, e sim das minhas investigações enquanto atriz entender todas as situações além do contexto histórico em que a peça seria criada, mas também do meu contexto histórico e vivencial de repressões, censuras e discriminações ao corpo da mulher. Um dos maiores marcos para entender a potencialidade dessa pesquisa de protagonismos foi entender que meu corpo gordo me protagonizou como uma grávida que abortou em cena. Um corpo que sempre foi negado, escondido, isolado, tornou-se protagonista para Carmem, a minha personagem.

E para deixar bem esclarecido, a peça foi escrita com intenções bem certeiras de quem seriam os/as atores/atrizes para as personagens. Porém, a Carmem foi escrita para mim, ou eu vivi aqueles meses de processo para ela, porque meu maior sonho é ser mãe. Queríamos explorar esses desejos e sensações em cena e, então, desenvolvemos um protagonismo do corpo gordo, que não era a maior importância para as investigações.

⁴⁹ Essa peça foi escrita e dirigida por Marcus Perez, diretor e criador da companhia na época.

Pesquisando cada vez mais autores/as que discutiam sobre o TO, comecei a querer investigar o protagonismo proposto por Boal além de seus jogos e “métodos”, como alguns/as descrevem. E entendendo o TO como um teatro de poética que os/as “[...] atores[/atrizes] e plateia mostram em cena suas ideias, exercitam ações da vida real, de maneira consciente, como forma de se fortalecerem para atuar em suas próprias vidas [...]” (SILVA, 2014, p. 3), achei o caminho para começar a dialogar com um fazer teatral mais *biogeográfico*, trazendo os protagonismos aos corpos a partir de suas próprias *experivivências* carregadas de memórias, histórias, culturas e conhecimentos próprios.

Assim, pensar em ensino de/em teatro, a partir do pensamento descolonial e desenvolvendo uma didática (po)ética, dialogo com o pensamento de Augusto Boal para entender os protagonismos que desejava despertar em seus/suas atores/atrizes e também espectadores/as, que posteriormente conceituou como não-atores e não-atrizes. É dessa maneira que dialogamos também com o ensinar aprendendo e aprender ensinando que Paulo Freire tanto defendeu. Entendendo em meu corpo toda a potencialidade de criação, de investigação e de construções de saberes que me é possibilitado entender, reconhecer e defender que os corpos dos meus alunos e das minhas alunas também são potentes para o mesmo.

Por esse contexto, com maior relação entre a educação de/em Teatro e o fazer teatral, que para nós estão em constante diálogos, que as conceituações de *não-atores* e *não-atrizes* de Boal, em sua Poética do Oprimido melhor se relaciona com essa pesquisa. Os/as discentes, como bem nos orienta o referencial da REME, não serão formados/as na Educação Básica para serem dançarinos/as, atores, atrizes e/ou outros profissionais de áreas. A arte na escola está para o despertar sensível e crítico de como entender a Arte em seus contextos e suas expressões. Para Boal é

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só como cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia (BOAL, 2009, p. 16).

Com as conceituações dos estudos de TO supracitadas, nossos/as alunas/as podem ser mediados/as para processos de ensinos e aprendizagens com sentido e significado, com respeito e reconhecimento de suas diferenças para que se entendam e se reconheçam

produtores/as de arte, de cultura e de conhecimento. Suas situações de não-atores e não-atrizes são o mote criador para que, ao estar na ação do fazer teatral, sejam os atores e as atrizes em investigações de processos cênicos. Esses protagonismos do fazer na Educação são respostas a partir do pensamento descolonial em diálogo com fazeres, sentires, saberes e seres *biogeográficos* para um desenvolver teatral – conhecer contextos, códigos, técnicas, mas escolher seu corpo *biogeográfico* da diferença despertado.

3.2 *Experivivências* docentes como artista-docente-pesquisadora a partir de uma perspectiva descolonial

No ano seguinte, em 2019, fui estagiária na escola da turma do 7º ano pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa experiência me proporcionou a escrita do meu primeiro artigo científico – 2 anos depois – e o entendimento do que posso escolher como minha didática (po)ética a partir do pensamento descolonial, como meus fazeres pedagógicos são totalmente intrínsecos aos meus fazeres artísticos e de pesquisa.

Esse estágio aconteceu em dupla, com meu colega de turma Jhonatan Soares, e nossas mediações com os/as alunos/as primeiro se davam com o entendimento do conteúdo proposto pelo Estado de Mato Grosso do Sul e pela professora de Artes Visuais para a transposição deste para a linguagem da Dança. Sobre transposição, nos baseamos na conceituação e pesquisa da Prof. Dra. Christiane Araújo.

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) (PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 167).

Assim, o conteúdo do primeiro semestre do ano letivo era Arte Renascentista e o do segundo, Barroco. Para o Renascimento, nós aplicamos – literalmente – a Transposição e mostramos alguns passos do balé de corte e do balé de campo, apresentando suas características, seus contextos e seus códigos. Relatar essa experiência não me orgulha por dois grandes motivos: para uma pesquisadora do pensamento descolonial, meu fazer docente naquele semestre foi totalmente incoerente. Segundo porque nos frustramos ao ouvir dos nossos/as alunos/as: “quando vamos começar a dançar?”.

Nosso trabalho não estava fazendo sentido para nossos corpos docentes (futuros) e nem para os corpos discentes. Todas aquelas aulas e aplicações, por mais que atenderam ao conteúdo e aos planos de aula, não trouxeram nenhum significado para todos/as que se propunham a dançar naquele espaço tão reduzido que é a sala de aula com 40 adolescentes, dois estagiários e uma professora regente.

Esses estilos de danças apresentados, revelaram um conteúdo já imposto que mostra o conhecimento já estabelecido, sem possibilidades de modificações, pois um passo diferente do que deve ser o da proposta, já é errado e fora do contexto da época tão remota e persistente. A experiência frustrante de ver os/as discentes descontentes em reproduzir passos sem significados e com movimentos pré-estabelecidos, torna-se potencialidade quando se escancara uma reflexão crítica ao entender o erro de uma iniciação docente para abrir-se para uma escuta docente-mediadora, pedagógica e verdadeira. A escuta que interfere em um caminhar docente decente que nasce e se fortalece no diálogo de construções de saberes e fazeres (PAVAN; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 6).

Portanto, no segundo semestre, com o conteúdo dos códigos e contextos do Barroco, nós entendemos, reconhecemos e defendemos mudanças significativas em nossos fazeres para que realmente pudéssemos trabalhar a partir de uma mediação e em diálogo com o alunado. Consideramos dessa vez o que Christiane Araújo conceitua como Transposição Indireta que consiste em transpor os temas/conteúdos das Artes Visuais para outras linguagens artísticas, mas com os códigos específicas destas outras. Nas palavras de Araújo:

[...] 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).

Para o conteúdo do Barroco com aquela turma do 7º ano, nossa escolha foi abordar a carga dramática e alta expressividade desse movimento artístico, bem como a sinuosidade de suas pinturas, para que buscássemos uma expressão para a Dança. Criamos então, um projeto de Dança Contemporânea, na qual todos os/as alunos/as participaram dos processos criativos de alguma maneira: seja nas coreografias, nos solos, na composição da sonoplastia ou na filmagem, porque este processo resultou em uma gravação.⁵⁰

Essa *experivivência*, desde nosso trabalho com o Renascimento a criação do projeto, foi muito significativa para os discentes, que finalmente se viram na dança, a partir de uma problemática da escola que, além de estar no contexto deles/as, também eram o que queriam expressar corporalmente. Para mim, enquanto prática pedagógica, pude associar aos escritos de Paulo Freire quando diz que

[...] enquanto a educação bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos[as] educandos[as], a educação proletizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 45).

O projeto foi potente para o despertar daqueles corpos que expuseram sua vontade de levantar mais vezes da cadeira, relatando a saudade da Educação Infantil, na qual seus corpos tinham mais liberdades para investigações ou possibilidades de movimento. Todas as individualidades e diferenças dessa sala de aula entenderam que a partir da arte esses corpos podem se expressar, mesmo o corpo tímido que não dançou em cena, mas foi o responsável por criar as ideias da sonoplastia. Os protagonismos desses corpos para esse projeto e o despertar para que permanecessem nesse desenvolvimento foi possível porque eles se entenderam e reconheceram parte da criação, investigando construções artística e de conhecimento que fizessem sentido e significado para seus contextos, diferente da prática com o Renascimento.

⁵⁰ Nesse link está o vídeo com o projeto de Dança que criamos com nossos/as alunos/as: <https://drive.google.com/drive/folders/171eNP49uQIB6J0IdPNTvSrUINyK3G11Z>. Para mais detalhes e informações desse projeto que criamos no PIBID com os/as discentes e nossas professoras supervisoras, publiquei um artigo intitulado: “Paulo Freire e o pensamento descolonial: um diálogo com as Artes Cênicas em sala de aula”, exemplificando melhor a experiência. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7433>.

[...] A reinserção do *bios* dentro da discussão do/[a] pesquisador/[a], a começar por seu projeto de pesquisa e por sua atitude e compromisso com seu lugar de estudo ou trabalho, não mais seria do que a presença incontestada do corpo vivo do/[a] sujeito/[a] e do ‘objeto da pesquisa’ que, na verdade, nunca saíram de cena na pesquisa, como tentou nos fazer crer o modelo acadêmico institucionalizado moderno (NOLASCO, 2018, p. 13-14).

A partir dessas duas *experivivências* bem contrastantes, meus fazeres pedagógicos se “sulearam” para esse fazer, sentir e ser mais sensível. Desenvolvi caminhos, muitas vezes mais doloridos e trabalhosos, para que o pensamento descolonial fosse o mediador para todos meus projetos tanto investigativos, como artísticos e pedagógicos. E essa escolha foi trabalhosa para os dois Estágios Supervisionados que cursei nos anos de 2020 e 2021 (anos pandêmicos), devido às situações que nos impuseram de propor atividades de Artes Cênicas para os alunos e as alunas virtualmente e através de apostilas criadas nesse contexto.

Esses estágios foram desafiadores para todos/as: pais, mães, responsáveis, discentes, estagiários e até mesmo nossos/as professores/as. Enquanto todos tinham o trabalho de desenvolver atividades possíveis para o contexto casa, mediadas por pais/mãe/responsáveis que não tinham tempo e talvez nem conhecimento da nossa área, nós⁵¹ também buscávamos maneiras do conteúdo fazer sentido e trazer significados para os processos de ensino e de aprendizagem para os/as discentes em casa, precisando sobreviver à pandemia da COVID-19. Além da problemática da tecnologia que, segundo Bessa-Oliveira é

[A] tecnologia que tem demonstrado uma das barreiras quase intransponíveis entre Educação e isolamento social necessário. Primeiro porque estamos enfrentando problemas de diferentes natureza em relação ao uso ou não-acesso às tecnologias dadas às circunstâncias, também diversas, de professores/[as] e estudantes: condição de domínio mínimo para o manuseio da tecnologia; condição mínima de aparelhagem tecnológica para o acesso à tecnologia; e, talvez a pior das situações/condições, a impossibilidade de professores/[as] 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, 2020c, p. 19).

Bombardeados/as de informações, demandas de trabalhos, prazos muitas vezes inflexíveis de entrega, e ainda tentando manter um certo equilíbrio de saúde mental e

⁵¹ Esses dois estágios foram feitos em dupla com a minha grande amiga Vanessa Pereira dos Santos.

física, destaco uma atividade desenvolvida que mais me chamou atenção e uma das únicas que nos foi possível a liberdade de criar além de exercícios escritos de Teatro e Dança.

O conteúdo do 6º ano do Ensino Fundamental para a linguagem de Teatro era Teatro Grego, o que para o teatro ocidental é o nascedouro deste. Nossa proposta de videoaula, infelizmente sabendo que não seriam todos/as os/as discentes que teriam acesso, contextualizou e explicou o surgimento desse teatro. Já nossa proposta de atividade, baseada em Téspis, conhecido como o primeiro ator, foi a criação de uma personagem para “o primeiro ator” e “a primeira atriz”, possivelmente, da casa deles/as. Demos algumas orientações de que pensassem e investigassem no corpo quem era essa personagem, onde ela estava e o que estava fazendo⁵², perguntas inspiradas nos estudos de Viola Spolin (ANO), responsável pela criação de diversos jogos teatrais.

Essa atividade também foi uma das únicas que conseguimos devolutiva dos/as alunos/as por meio de nossa professora regente do estágio. Os pais, as mães e os/as responsáveis enviaram fotos⁵³ das crianças com roupas desses/as adultos sendo médicos/as, cozinheiros/as, pessoas trabalhando no computador, a própria realidade de suas casas e contextos.

Desenvolver essa atividade de investigação para criar personagens a partir de si, das vivências em seus lares em um contexto de medo e insegurança, foi a proposta mais coerente possível a partir da epistemologia descolonial. Não negamos os saberes do Teatro Grego, mas também buscamos um fazer e uma criação de conhecimento que emergisse dos corpos daquelas crianças. O que dialogamos com os não-atores e não-atrizes e também como sendo

[...] Um corpo sem técnica; um corpo genuinamente contemporâneo – um corpo com *experivivências* cotidianas, um corpo contemporâneo que tem como premissa sua as suas histórias, memórias e geografias particulares: suas *bio*geografias. Um corpo sem fronteiras! Pela lógica, um não-corpo que seja de fato nosso corpo em situação histórico-geográfico no século XXI; no hoje, nos agora 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, *experivivências* 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).

⁵² Aula disponível em: <https://youtu.be/wDGvDo-RCbo?si=rE4HExCtQR1EIjuf>.

⁵³ Infelizmente as fotos foram apresentadas apenas em reunião de videochamada com a professora regente.

Essas *experivivências* no ensino formal, tanto as do PIBID, como as dos Estágios Supervisionados, são meus relatos de como toda essa pesquisa apresentada na escrita aconteceu e ainda acontece nos corpos que me estão disponíveis para o diálogo aprendendo-ensinando, enquanto eu ensino-aprendendo.

3.2.1 Potencialidades do ensino não formal pensando em futuros docente

Na educação não formal, com processos de ensino e aprendizagem fora do ambiente escolar, temos, até certo ponto, mais liberdade para escolher quais conteúdos serão mediados no processo, porque certamente os objetivos dos ambientes são diferentes. Enquanto a Educação Básica busca o entendimento e desenvolvimento de cidadãos/cidadã críticas, reflexivas e expressivas a partir do fazer e conhecer contexto e culturas diferentes, o ensino teatral em companhias de teatro visa o desenvolvimento técnico e investigativo de atores/atrizes para cena, para criações artísticas. Não que os objetivos não se esbarram nas etapas de ambos os processos, mas a maior evidência que os diferencia está nessa questão.

Em 2022, agora já licenciada, fui professora de estágio de um acadêmico e uma acadêmica do curso de Artes Cênicas a partir da minha companhia *Corpos&Poesias*. Além dos/as integrantes que já fazem parte, as aulas/oficinas foram abertas para todos/as os/as outros/as discentes desse curso e dos cursos de Teatro e Dança. A proposta desse estágio era que ele e ela vivenciassem as práticas de mediação dentro de uma companhia.

Iniciamos com minhas práticas de sensibilização a partir dos cinco sentidos e do despertar corporal para entender e reconhecer o espaço e os outros corpos com quem estavam contracenando na convivência dos ensaios. Após toda essa investigação corpórea, o estagiário e a estagiária começaram suas propostas de atividades acadêmicas, corrigidas anteriormente pela professora de estágio dele e dela e por mim, professora/diretora da companhia.

Desenvolveram propostas de aulas e o mais interessante foi perceber o envolvimento do futuro professor e da futura professora com a minha proposta da pesquisa dentro da Cia., não a anulando e apresentando conteúdos completamente

diferentes de nossos contextos, como outras companhias fazem ao estudar teóricos/as e suas técnicas e métodos. Os dois pesquisaram minhas publicações anteriores, estudaram o antigo espetáculo da companhia e propuseram, na primeira aula, um estudo a partir da leitura desses materiais.

Depois de toda sensibilização que já tinha proposto, inclusive para o estagiário e para a estagiária, as leituras foram pontes para que os corpos entendessem e reconhecessem que são produtores e proponentes de arte, de cultura e de conhecimento. Com isso, a mediação do estagiário e da estagiária se tornou muito mais fácil e para a criação não engessada. Os/as integrantes da oficina dialogavam com o espaço entendendo as diferenças do salão fechado e do espaço com árvores e flores, entendendo como os corpos se expressavam em cada ambiente e como este era despertado para suas próprias *experivivências* que eram parte de suas criações.

Perceberam também a sensibilidade que rima com liberdade, uma sensibilidade que convive em casa, convive na universidade e que pode trazer todas essas *experivivências* para cena. Assim, surgiram composições coreográficas, tanto individuais como coletivas, demonstrando que um corpo individual *biogeográfico*, quando em contato com outro, que teve a mesma sensibilização, o encara como o mesmo. Porque mesmo com as diferenças, e por elas existirem, entendem, reconhecem e defendem todos/as como produtores/as e proponentes.

Dois corpos *biogeográficos* com histórias, memórias e narrativas diferentes, contracenam em diálogos para o surgimento de dramaturgias, uma vez que receberam a mesma sensibilização e mediação com toda pesquisa apresentada até aqui. Porque ambos se tornam protagonistas dos fazeres porque foram despertados a partir de suas diferenças, dando uma abertura para a compreensão dialógica de que se meu corpo pode, todos os corpos podem, sem negação de corpos, de técnicas, de códigos, de vidas. Todos os corpos podem ser, sentir, saber para fazerem-sendo.

Essa *experivivência* como professora de uma acadêmica e um acadêmico que precisavam entender como acontece a educação informal, me fez entender que, para que haja uma (trans)formação na qual a sensibilidade descolonial ocorra a partir de uma epistemologia outra fronteira, será possível com (trans)formações didáticas em formações nas licenciaturas. Meu corpo pôde entender, reconhecer e defender a opção descolonial dentro de uma licenciatura em que alguns/as de meus/minhas professores/as despertaram a sensibilidade para dialogar com outros corpos, também produtores de arte,

de cultura e de conhecimento. Assim, a potencialidade desse processo de ensino e de aprendizado para mim, docente que busca a didática (po)ética, foi entender que essa didática emerge de uma sensibilidade descolonizada, buscando a ética de possibilitar a ponte entre saberes científicos e os ditos não científicos, como atores e atrizes em uma companhia e não-atores e não-atrizes em uma sala de aula.

Finalizada essas oficinas, a companhia *Corpos&Poesias* retornou suas atividades para criações de processos cênicos. Em 2023 estreamos nosso primeiro processo, montagem e espetáculo presencial. Dessa vez contamos com outros/as integrantes, todos/as dos cursos de Teatro e de Dança – licenciaturas da UEMS, porém, como novos/as na companhia, retornamos com o processo de sensibilização a partir dos cinco sentidos e o entendimento e investigações das *biogeografias* desde o início. A cada ensaio, um sentido era despertado através de mediações indicadas pela fala de como entender o paladar, a visão, o olfato, a audição e o tato além do seu natural. Isso fazia cada corpo ganhar seu protagonismo para entender as possibilidades de seus corpos em cena ou para criar cena, arte, cultura e conhecimento.

Em um dos exercícios dessa sensibilização inicial, propunha que andassem pelo espaço e que, nas pausas indicadas, digam uma palavra relacionada ao que estão sentindo ou percebendo ao seu redor. Toda vez que o grupo estava nessa sintonia coletiva, surgiam indícios de palavras que remetessem à saudade. Após os exercícios, criaram a ambientação em que os corpos se entendem protagonistas para criações com seus corpos despertados e sensibilizados; a proposta foi a criação de personagens independente de estabelecimento de diálogos ou sentidos entre elas.

Ao longo dos meses, criávamos, a cada ensaio, poesias para o entendimento e registros de sensações e de *experivivências* de cada ensaio, mas também como aquele corpo estava pensando e sentindo para a criação. E muitas vezes essas poesias se tornam as falas das personagens. Com isso, criamos as personagens Mulher, Ladrão, Boneca e Nick, depois de um longo processo e algumas desistências de outros integrantes que já tinham iniciados suas criações.

A cada ensaio, buscávamos estabelecer os diálogos e sentidos entre as personagens a partir de como elas se comportavam em cena. A criação se deu a partir do

que os corpos realmente desejavam expressar tendo como referência a saudade. Surgiu assim, o espetáculo “Qual a sua ~~saudade~~-verdade?”.⁵⁴

Criar e mediar diálogos e cenas, nos quais temos um culpado para ir reclamar, é tudo o que nosso corpo um dia pode gritar. E era isso o que aqueles corpos queriam gritar. Todo grito foi transformado em cena, e toda cena refletia as nossas vidas, que se desejou se mostrar como poesia em cena. Não temos um roteiro teatral desse espetáculo: todas as falas nasceram de improvisos que ficaram tão registrados nos corpos, de uma criação tão *biogeográfica*, que o decorar foi substituído por Ser o texto. Os protagonismos que entendemos a partir do diálogo com os estudos de Boal, criaram entre si e consigo mesmos/as um processo teatral de 45 minutos sem um roteiro fixo.

Hoje

O que ainda pode o corpo?/ O que ele precisa?/ O que ele proíbe?/ O que ele grita?
 Hoje me vi numa dança/ De voar nos corpos/ Dos corpos/ Pros corpos
 E nasceu/ Um novo alargar de boca/ um brilho no olho/ E a certeza/ De que a gente que é corpo/ Precisa de corpo
 Precisa do sentir/ De ser e viver/ Tudo o que um dia/ Chegou a escrever
 (PAVAN, 2023, s/p.)⁵⁵.

Neste espetáculo também tivemos a *experivivência* de trazer luzes para diálogo. Cada personagem tinha sua cor, cada cena, de acordo com sua intensidade modificava essa cor, mostrando a potencialidade do trabalho e investigações dos elementos cênicos para criações que fazem sentido e têm significados para quem às produzem. Outro elemento para a criação que nos é importante para entender esses protagonismos como primordial para a pesquisa e prática da companhia, foi como os/as integrantes tinham percepções diferentes do ambiente em que as cenas se passavam (floresta, caverna, cabeça de alguém, etc.). Ao reproduzir em uma sala de aula comum, em uma Universidade Pública, cada um/a deixou-se encenar no espaço imaginado e sem desconsiderar o que as

⁵⁴ Sinopse: “Um ladrão de saudade se depara com suas vítimas que precisam de respostas. Até onde você iria para descobrir sua ~~saudade~~ verdade? Em meio às dores e faltas de suas saudades roubadas, Mulher, Nick, Boneca e o Ladrãozinho buscam maneiras de expor o dentro em nós, o que não tivemos o direito de ser, mas dá saudade de ser. Uma trajetória lindamente dolorida que nos fará procurar debaixo da cama, em olhos de cascatas, no pedaço que te molda ou na simples vontade de viver, qual é a nossa ~~saudade~~ verdade roubada”. Estreia na **VI Jornada das Artes (JART)**, evento organizado pelos cursos de Teatro e Dança, no dia 23 de novembro de 2023.

⁵⁵ Poesia autoral criada em um dos ensaios semanais desse processo teatral.

diferenças acreditavam de si, o que as diferenças entendiam, reconheciam e defendiam de si e suas investigações artísticas.

Defendemos que todo corpo é *biogeográfico*, porém, precisa ser despertado para que se entenda como. A partir da sensibilidade epistemológica descolonial então, esses corpos despertados em suas *biogeografias* e conscientes de seus protagonismos, criam personagens que não são sua própria vida retratada na arte, não buscam recapitular cada detalhe de sua vida e representá-la. Mas, a partir de seu entendimento do mundo e da sua interpretação de sensibilidades no mundo, cria tudo aquilo que seu corpo deseja expressar. É uma criação mais voltada para o ser, sentir, saber que não explora, mas investiga a partir de si mesmo/a. Suas personagens, pode-se dizer, são uma interpretação do tema, são personificações do que aquele corpo quis representar *biogeograficamente*.

Meu papel como diretora/professora, uma vez que os/as integrantes dessa Companhia são futuros/as professores/as de Arte, em uma licenciatura que os/as encaminham para uma educação formal, era a busca primeiro de despertar a sensibilidade, que primeiro me foi possibilitada e sentida, a experimentação do protagonismo no meu corpo *biogeográfico* a partir das minhas diferenças e do meu ser, sentir, saber para só assim, e por isso mesmo, fazer-sendo.

Logo, se existem mundos *outros*, há obviamente uma arte que tem como princípio básico o próprio corpo da diferença de quem produz esses trabalhos, – artísticos, investigativos e/ou pedagógicos – em emergência nesses espaços, tempos, história, memórias, lugares, geografias e como narrativas outros (BESSA-OLIVEIRA, 2020a, p. 187).

Como no improviso, uma didática (po)ética busca ao máximo não negar nada, mas sim investigar caminhos para que todas as propostas, a partir dos corpos da sensibilidade *biogeográfica*, já que todos são produtores e proponentes de arte, de cultura e de conhecimento, possam dialogar e, assim, em sua máxima potencialidade, criar espetáculos a partir de corpo e de poesias.

3.2.2 O fazer docente decente pensando a partir de si e prezando diálogo (para) com o outro

Todas as *experivivências* descritas até aqui, sejam no campo artístico-investigativo ou docente-investigativo, tanto na educação formal, como na informal, me levam a acreditar que por mais difícil que sejam os desprendimentos de padrões hegemônicos existentes em todas as áreas da arte, da cultura e da educação, este não é uma utopia. Não é uma mera premissa quando o meu corpo que sente e se entende *biogeográfico*, media processos para que corpos outros possam *experivivenciar* o mesmo totalmente diferente. Digo isso pensando e reconhecendo que os processos de sensibilização sempre podem ser os mesmos, embora nunca sejam, porém a reverberação dessa sensibilização será de acordo com cada corpo.

Não é possível fazer um processo criativo *biogeográfico* sem que esse corpo não queira responder e nem investigar a partir dessa situação. Por isso, a primeira etapa de tudo para entender essa pesquisa é sensibilizar o despertar corporal para que se entenda, reconheça e defenda. Esses três processos constituem toda a pesquisa como uma proposta, uma opção e não um novo universal ou a substituição dos projetos de mundo que estão ruindo.

A didática (po)ética que buscamos entender, reconhecer e defender nesse contexto e pesquisa, se desenvolve a partir de uma sensibilidade epistemológica descolonial, uma didática que ao mudar o pensar, transforma minha prática e me estabelece como ser da diferença que busca o diálogo com diferenças outras.

Quando comecei a identificar que minha pesquisa gostaria de promover caminhos outros para futuros/as docentes que, na maioria das vezes, primeiro se reconhecem como artistas, meu desejo foi escrever uma carta contando toda a *experivivência*. Assim, surgiu um artigo com a ideia de uma carta, (a partir) DE/ PARA (com)⁵⁶, usando o “de” do/a remetente e o “para” do/a destinatário/a e o “a partir” para identificar que as reflexões emergem do meu corpo e seu despertar *biogeográfico*, e o “com” porque não é para chegar e se impregnar e sim propor para fazermos juntos/as.

Não quero falar de mim para que outras pessoas imprimam em si todas as minhas *experivivências* e façam como um manual de instrução ou como uma receita de bolo, como costumamos dizer, seguindo o passo a passo. Isso seria o reflexo da educação

⁵⁶ Este subtítulo começou a ser desenvolvido com a escrita de um artigo na disciplina eletiva de Itinerários Culturais do PROFEDUC, mediada pelo Professor Bessa-Oliveira, publicado nos **Cadernos de Estudos Culturais** da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/18300>.

bancária, segundo Paulo Freire, que infelizmente ainda é muito presente no campo educacional.

A narração de que o[a] educador[a] é o[a] sujeito[a], conduz os[as] educandos[as] à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os[as] transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo[a] educador[a]. Quanto mais vai ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador[a] será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos[as] serão (FREIRE, 1987, p. 37).

Busco dizer a partir de mim para que dialogue para com outras pessoas, sejam estas docentes, futuros/as docentes, atores e atrizes de uma companhia ou alunos e alunas em sala de aula. Sei que esta pesquisa é um processo de um mestrado profissional em Educação que busca propostas e respostas para a Educação Básica. Porém não podemos deixar de também apresentar os diálogos que estabelece com outros tipos de educação e práticas que podem ser possibilidades entre seus fazeres e saberes, nos seus campos de atuação que não precisa se restringir à apenas uma faceta do ser artista-professor/a-pesquisador/a.

A ideia dessa “carta” que nasce a partir do/a sujeito/a que investiga para com outras pessoas que estarão despertadas e disponíveis para esse diálogo, nasce com as reflexões dos estudos de Freire, que conversa e trança toda a trama da pesquisa até aqui. Pensando que “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não uma coisa que se deposita nos[as] homens[mulheres]. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos[as] homens[mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 43), percebemos como o patrono da educação defende o diálogo de desierarquizar as ações sociais de educador e educando e não seu papel de importância para os acontecimentos de construções dos processos de ensino e aprendizagem.

O/a docente mediador/a sensibilizado/a, despertado/a e entendendo, reconhecendo e defendendo seus processos pedagógicos a partir da epistemologia descolonial de entendimento do mundo, associamos ao que Freire chama de liderança libertária ou revolucionária. Um dos pontos de defesa desse estudioso é o entendimento de que se esse/a professor/a chegar apresentando à condição de oprimidos/as dos/as sujeitos/as em que estão educando, seria apenas mais um depósito de informação de sua condição, perpetuando as mecanizações e memorizações de conteúdos sem o despertar crítico

sensível do ser humano. Porém, Freire defende a ideia de que esse/a educador/a libertário/a deve não fazer a revolução por esses/as educandos/as e sim, a partir do diálogo, promover o despertar da consciência de oprimidos/as para transformação em necessidade de libertação.

Para isso, os/as educadores/as precisavam entender que as posições de docente e discente não deveriam se estabelecer com hierarquias e sim de igual para igual no que entendemos de ser humano para ser humano, com possibilidades e capacidades de aprender e ensinar seja qual for o seu nível educacional. Não é que um/a toma o papel do/a outro/a, e um/a se impõe mais importante que o outro/a. Pelo contrário, descentralizar a hierarquia e demonstrar uma humildade necessária em aceitar seus processos de ensino e de aprendizagem que se dão com sentido e significado a partir do momento em que, primeiro eu sensibilizado/a posso/a sensibilizar meu/minha aluno/a à possibilidades de se entender, reconhecer e defender como um/a sujeito/a que também pensa e que também pode produzir arte, cultura e conhecimento.

O importante de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os/as] homens[/mulheres] se sintam sujeitos/as] de seu pensar, sua própria visão de mundo manifestado implícita ou explicitamente nas suas sugestões e de seus/suas] companheiros/as] (FREIRE, 1987, p. 75-76).

A compreensão desse ensinar-aprendendo e aprender-ensinando é relativamente fácil, o problema está em sua efetivação na prática, na vivência do dia a dia, no cotidiano em um espaço educacional que não favorece a abertura para conhecimentos outros que não os científicos curriculares. Mas quando um/a professor/a *experivencia* toda a sensibilização a partir de sua própria *biogeografia*, se entende como produtor/a e proponente de arte, de cultura e de conhecimento, me é quase impossível imaginar que não busque vias de estabelecimento dessas possibilidades em sua sala de aula no seu fazer docente da educação formal ou informal. Porque uma vez transformado em mim, não consigo parar por aqui.

Há humildade docente nesse ceder espaço para que diálogos se estabeleçam. É o despertar que transforma e forma a partir de uma nova perspectiva, que aqui defendemos como a opção descolonizada. É um trabalho árduo porque, como já dito, não queremos negar nenhum conhecimento científico e/ou curricular, mas queremos encontrar mediações com sentido e significados com os saberes existentes nos corpos

biogeográficos que dialogam com o/a educador/a-mediador/a. Queremos entender as potencialidades que as diferenças podem e devem dialogar em um coletivo para que o despertar sensível *biogeográfico* desse/a professor/a desperte e potencialize os mesmos potenciais em seus/as alunos/as. Mesmos, porém totalmente diferentes, já que somos as diferenças de um mundo hegemônico centralizado.

Vivemos uma exterioridade que demarca todos os dias o quão diferente somos de padrões estéticos, artísticos, culturais e de conhecimentos. Portanto, o caminho de entender esse diálogo e possibilidades outras de processos de ensino e de aprendizagem, é um suspirar de *esperançar* que me faz pesquisar o entender, reconhecer e defender uma proposta para com artistas, futuros/as docentes, docentes e meus alunos e minhas alunas.

[...] somos exteriorizados[as] daqueles[as], assim como eles[as] o[a] são interiorizados[as] das nossas exterioridades, mas o oposto é logo verdadeiro: agora os[as] europeus[europeias] são exteriores às nossas interioridades e aqueles[as] passam a ser, por conseguinte, exteriorizados[as] aos nossos modos de ser, sentir e saber, por igual o de fazer arte, cultura e produção de conhecimentos. Do mesmo modo, somos desvinculados[as], inexistentes, àquelas construções históricas, filosóficas, memorialísticas, das produções artísticas construídas pelas condições europeias e/ou estadunidenses, pois, de modo objetivo vinculamo-nos às nossas construções de história, memória, filosofia e produções de arte (BESSA-OLIVEIRA, 2020b, p. 56).

Pensar em uma didática (po)ética, que prioriza as (re)verificações constantes do seu fazer, mas também do seu sentir, sentir e saber, e com isso, seu fazer-sendo, é uma proposta desafiante devido ao contexto desafiante em que ela busca e se propõe a estar: na educação, na arte e na cultura de um país que ainda vive uma colonialidade imposta e exposta em todos essas áreas. Essa didática então, é um caminho para investigações de formações outras para professores/as, o que chamamos de (trans)formação, uma vez que buscamos transformar, despertar e sensibilizar primeiro o corpo que participa desses processos, para posteriormente ele se colocar como o corpo Arte-mediador.

3.3 (Trans)formação de professores/as: para (com e) (a partir de) futuros/as docentes e docentes que buscam (trans)formações *outras*

[...] Foi quando ali aprendi/ Que também posso ensinar/ Que todo encontro é de troca/ E me permiti sonhar/ Era doce, não feria/ Com afeto ao partilhar (BIGIO, 2021, p. 4).

Para o entendimento da (trans)formação docente como temos grafada, primeiro vamos refletir como esta pesquisa pensa a “formação” e a “deformação” docente. Para formação docente, levamos em consideração o tradicionalismo da história da educação brasileira, na qual desde o início, – se considerarmos apenas o processo de colonização e nada anterior a ele – ou a educação foi para o controle ou para a elitização da população, principalmente no Ensino de Arte. Por conseguinte, quando falamos em “deformação” docente, podemos nos aproximar do que Paulo Freire chamou de educação bancária, no quesito de formação para reprodução de fazeres e saberes que qualificamos como sempre fazer o mais do mesmo. Quando grafamos (trans)formações docentes, queremos pensar na formação acadêmica e de vida, que realmente forma transformando o pensar e o fazer desse/a professor/a. Essa (trans)formação seria o que estamos defendendo como o despertar e o sensibilizar a partir das *biogeografias* com a epistemologia descolonial.

No Brasil, a educação jesuítica nos revelou o controle das artes, das culturas e do conhecimento em prol de normatizar sensibilidades e engessar todos os seres dos processos de ensino e de aprendizagem em uma identidade religiosa. Os reflexos dessa educação são demarcados até os dias de hoje, com definições por padrões do que deve ser considerado arte, cultura e conhecimentos e quais seres o podem fazer, quais raças, em qual língua, em qual território. Posteriormente, quando a Coroa portuguesa veio para sua colônia, o ensino passa a ser um meio de trazer cultura para esse Brasil “desculturado”, para essa colônia que tem uma beleza natural, porém precisa dos registros belos que somente os/as impressionistas, os/as realistas e os/as outros/as “istas” europeus/europeias poderiam reproduzir. Outro reflexo na educação em/de arte também na contemporaneidade.

Na década de 1930, a Escola Nova surgiu trazendo novos métodos educacionais considerados revolucionários para sua época de tradicionalismo extremo. Foi um grande ganho para a educação, mas devido às transformações constantes do pensamento, do ser, do sentir e do saber da sociedade que usufrui dessa educação, esta não pode se estagnar. Com isso, também tivemos na época da ditadura militar (1964-1985) a educação específica desse regime e em contrapartida a educação libertária de Freire. Nos dias atuais, com uma educação contemporânea com a máscara de um “tradicionalismo novo”, a didática (po)ética busca o fazer de (re)verificações buscando seguir e dialogar com as transformações sociais, culturais, históricas e principalmente epistemológicas.

Buscamos superar o fazer mais do mesmo; desprender do tradicionalismo que destrói histórias, memórias, artes e culturas que não se encaixam no padrão da tradição, e mediar diálogos com corpos que, ao longo dessa história da educação no Brasil, foram controlados, apagados e até mesmo aniquilados.

Por isso, ao defender uma (trans)formação docente, queremos dizer que estudar a história da educação brasileira não fique apenas nessas demarcações históricas e cronológicas, mas que uma (trans)formação sensibilizada e despertada, a partir da epistemologia descolonial, provoque (re)verificações nos fazeres pedagógicos, artísticos e de pesquisas de cada docente que se propor a estar em constante investigação e transformação.

Não é que tudo comece pelo pensamento. Começa no despertar para primeiro me entender e depois propor caminhos para entendimentos outros de como propor e produzir arte, cultura e conhecimento a partir de um corpo que produz arte, cultura e conhecimento com sua sensibilidade *biogeográfica*. O corpo que interpreta o mundo a partir de suas *experivivências* e isso não poderia ser diferente, porque, como Edgar Nolasco diz “[...] aprendeu [...] melhor a fazer sua poesia *no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar das coisas*, das palavras e da natureza” (NOLASCO, 2020, p. 25).

Ao também entender a grafia da didática (po)ética, falamos em entender, reconhecer e defender que poesia é leve, mas demanda responsabilidade e compromisso de fazê-la ser, e ser poético também envolve ética. A leveza dentro do desafio de ser ético é respeitar mediando conhecimentos dos corpos das diferenças com saberes pré-estabelecidos científicos e curriculares. Uma ética para além dos conceitos aceitos e enquadrados pelo dicionário, o defender de que “[...] a minha ética está baseada na existência de vocês” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p). Busco minha ética docente a partir do quanto me relaciono com corpos das diferenças, por primeiro entender a minha diferença e quanto esta é potente para criações e proposições de arte, de cultura e de conhecimento. E o anseio em ser ética para que corpos outros da diferença também entendam, reconheçam e defendam essa sua condição de corpo da diferença que também produz e propõe a partir de suas *biogeografias*.

Portanto, uma didática (po)ética é toda práxis de um ser, sentir, saber para fazendo que, após uma sensibilização e um despertar da sensibilidade *biogeográfica* a partir de corpos que se dispõem a entender, reconhecer e defender suas diferenças para produzir arte, cultura e conhecimento. Uma práxis de fazer pedagógico, investigativo, artístico,

propositor, produtor e também pensador para suas (re)verificações em todas as áreas em que irá atuar/viver.

3.3.1 A sensibilidade do fazer teatral a partir das *biogeografias*

A investigação dessa proposta de didática (po)ética, surge a partir dos meus fazeres e *experivivências* com a mediação de/em Teatro, por isso pesquisei o fazer teatral em diálogo com toda essa investigação. Já participei de companhias, de oficinas, de montagens, fiz uma graduação, e em todas as vivências me foram importantes para entender que o meu fazer que proponho aqui não quer se apresentar como uma novidade, mas uma opção entre e em coexistência com tantas outras que existem no campo teatral.

A proposta da didática (po)ética que busca um fazer teatral a partir das *biogeografias* dos/as sujeitos/as com disponibilidades para o sensibilizar e despertar estas, acontece porque primeiro entendi os processos no meu corpo e depois busco caminhos outros para que corpos outros também possam se identificar e se potencializar com esta pesquisa. As *experivivências* tanto em estágios, como na companhia Corpo&Poesias, me fazem acreditar que a proposta de um teatro *biogeográfico* é uma maneira de manter a dinâmica do Teatro viva: a dinâmica do ao vivo, do corpo presente e consciente, e de expressar que o/a sujeito/a deseja o estar em cena. Muito mais do que ler, criar e interpretar textos e cenas, o teatro *biogeográfico* busca que, a partir de uma didática po(ética), todos os corpos presentes em situação em que essa investigação chegar à sua presença e experimento, se entenda, reconheça e defenda como protagonista de seus saberes e fazeres.

E esse protagonismo não vem sem uma mediação de um/a artista-docente-pesquisador/a, investigador/a de uma didática que sabe que entendeu que a potencialidade de seus fazeres pedagógicos, artísticos e culturais só acontecem quando ele/a dialoga com as sensibilidades *biogeográficas*, porque são as diferenças que constroem uma dinâmica de sintonia coletiva para a criação de arte, de cultura e de conhecimento em espaços que nos são oportunizados.

Uma jornada poética/ Que passou por corpos e poesias/ De uma natureza/ Que não desgasta
 O mundo se volta pra criação/ Ao se posicionar/ Ao nascer/ Ao estar
 Natural como honra/ Para celebrar um fim/ Cheios de novos começos/ Porque agora vocês podem/ Vocês sabem e são (PAVAN, 2022, s/p.).

Essa poesia foi criada após a finalização das oficinas supracitadas em que fui mediadora e observadora do estagiário e da estagiária e suas proposições em minha Companhia teatral. Observei essa *experivivência* dela e dele como uma formação outra, ou uma (trans)formação como temos apresentado, possibilitada a partir das minhas pesquisas, nas quais, quando escrevo na poesia “porque agora vocês podem”, em nenhum momento é sobre permissividade. Essa expressão é para apresentar que o estágio foi um caminho despertado e sensibilizado para apresentar uma via outra de proposição teatral, o que o estagiário e a estagiária podem escolher como mais uma proposta conhecida ou a opção de seus fazeres.

Experivivenciar o mundo e investigar suas interpretações deste, a partir de suas próprias percepções, ou seja, a partir de seus cinco sentidos e, assim, explorar, propor e produzir um teatro, é o que podemos conceituar como teatro *biogeográfico*. Embora essa pesquisa busque desenvolver principalmente os desdobramentos de uma proposta de didática (po)ética, a investigação por um teatro *biogeográfico* também está presente em suas entrelinhas. *Biogeografias* sensibilizadas são o que se conceitua como “repertórios” para a criação de arte, de cultura e de conhecimentos porque, histórias, memórias, narrativas, geografias, culturas, saberes são os potenciais que criam um fazer outro no teatro.

O processo criativo *biogeográfico* é ainda um processo que faz arte para manter o corpo expressivo vivo. Ao contrário dos processos de criações anteriores (modernos, pós-modernos e contemporâneos), na sua grande maioria, que fizeram arte para sobreviver, que se obrigaram a exprimir para manter-se vivo. O primeiro produz arte porque o corpo *biogeográfico* necessita expressar/produzir porque falamos de uma necessidade *biogeográfica* – do corpo biográfico, dos espaços geográfico, das narrativas gráficas das diferenças coloniais – corpórea que teve seu corpo barrado (BESSA-OLIVEIRA, 2018c) em todos os sentidos: de ser, de sentir, de saber para poder fazer arte, cultura e produzir conhecimentos [...] (BESSA-OLIVEIRA, 2020a, p. 105).

Assim, a proposta da didática (po)ética pode ser entendida como o fato de o/a artista-docente-pesquisador/a mediar seu viés de investigação em diálogo com as *biogeografias* sensibilizadas e despertadas. Mas, em contrapartida, as trocas com sentido

e significado só ocorrem quando a parte que recebe a sensibilização se dispor a entender, defender e reconhecer como a sua opção ou realmente uma opção o trabalho de docente-mediador. Mais uma vez enfatizamos é uma proposta outra a partir de uma epistemologia descolonial que defende ser mais uma via entre tantas outras já existentes, apresentando-se como coexistente para processos de ensino e aprendizagem. E esta só poderá existir se o diálogo ativo possibilitar uma (trans)formação docente com (re)verificações constantes dos seus fazeres, pois já não consegue pensar um reproduzir, um copiar, o mais do mesmo.

CONCLUSÃO – DIDÁTICA (PO)ÉTICA COMO PROPOSTA DE UMA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE/EM ARTE

Realizar uma pesquisa que busca o entender, reconhecer e defender uma didática (po)ética a partir da investigação de uma (trans)formação docente é uma potencialidade que a epistemologia descolonial nos proporciona a pensar. Todos os diálogos presentes ao longo deste estudo, o pensamento descolonial com as pesquisas e propostas de Paulo Freire, Augusto Boal, Bessa-Oliveira e Kelly Queiroz Santos, com a Arte-mediação; nasceram em/de um corpo *biogeográfico* que é, que sente, que sabe, que se entende, reconhece e se defende como protagonista de seus saberes e fazeres artísticos, pedagógicos, de cultura e de conhecimento. Este é o meu corpo *biogeográfico*, minha pesquisa de vida, que, ao investigar em si, conseguiu buscar uma proposta para corpos outros.

A epistemologia descolonial nos apresenta um caminho para *aprender a desaprender para poder reaprender de uma maneira outra*, de um modo outro despendido de todas as situações que buscam agrupamentos permissivos excludentes ou até mesmo apagamentos de si para o fazer de outros. Portanto, busca uma autonomia de um/a sujeito/a de pensamento outro que irá aprender-ensinando a partir de si para dialogar com o mundo. Assim como Paulo Freire, o pensamento descolonial busca a mudança como a superação das imposições/opressões que nos foram colocadas por vias estéticas, artísticas, filosóficas e educacionais.

[...] a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e ‘melhore’ a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados nem nas mãos de reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores (MIGNOLO, 2017, p. 30).

Pensando no ensino de/em Teatro, todo esse diálogo é potencializado quando conversamos também com Augusto Boal na busca de protagonismos dos/as atores/atrizes e dos não-atores e das não-atrizes. Esses/as sujeitos/as presentes na ação teatral, dialogam suas próprias histórias e interpretações de mundo para as produções e proposições de arte, de cultura e de conhecimento. Com isso, Freire e Boal defendem um protagonismo em

relação à manipulação do sistema hegemônico que discursa como devemos fazer e quem pode fazer, o que o pensamento descolonial vai reconhecer como a necessidade do desprendimento para podermos ser, sentir e saber para re-existir como sujeitos/as das exterioridades, que fazem-sendo.

Boal no teatro e Freire na educação recusam a manipulação do conhecimento e consequentemente da opressão. Os dois estudiosos primam pelo diálogo, participação, cooperação, integração, com o propósito de que o/[a] cidadão/[cidadã] problematize a sociedade em que vive, podendo dessa maneira ser transformador/[a] de sua realidade (KUHN, 2011, p. 55).

Portanto, o fazer artístico, pedagógico e a opção de pensamento escolhido para esta pesquisa dialogam com esses/as teóricos/as para entender, reconhecer e defender as potencialidades dos corpos *biogeográficos* de sujeitos/as que buscam protagonismos, quando mediados a partir de uma sensibilidade despertada, nos seus seres, sentires e saberes para fazerem-sendo.

Permeada à didática (po)ética, há uma sensibilidade que esta poderá despertar a partir da investigação dos cinco sentidos dos/as sujeitos/as *biogeográficos/as* para a criação de narrativas artísticas. Despertados/as e sensibilizados/as, esses/as sujeitos/as, mais uma vez, entendem, reconhecem defendem que a partir de seus próprios corpos, das suas histórias, memórias, narrativas, desejos, ou seja, dos seus seres, sentires e saberes, que surge o protagonismo que estamos defendendo em diálogo com Augusto Boal.

Vemos essa proposta *biogeográfica* como a “suleadora” para que os protagonismos realmente surjam nos corpos que se expressam e interpretam o mundo a partir de si, o que por muito tempo nos foi negado. Entender, conhecer, ensinar e aprender Teatro, estavam, na maioria das vezes, baseados nos códigos, nos históricos, nos tempos cronológicos para atingir uma lógica de um teorizar e praticar teatro universal e comercial, teatro de uma única estética bela. Não negamos todo este “legado”, porém agora queremos construir um caminho outro para propor e produzir arte, cultura e conhecimento.

E todo trabalho a partir das *biogeografias* é o que nos encaminha para a proposição de uma (trans)formação docente que dialoga estritamente com a busca da didática po(ética). Optando por essa (po)ética, me (trans)formo a partir de uma sensibilidade despertada através e por meio dos cinco sentidos e de todas as *experivências* de quem se propõe à investigação; e me protagonizo como um corpo *biogeográfico* que entende,

reconhece e defende que produz arte, cultura e conhecimento. Algumas coisas parecem repetições enfadonhas e utópicas, porém trabalhamos tecendo construções de caminhos para a práxis de sintetizar na escrita o que o corpo já teceu em si e em suas poesias, em suas afetações para mediações.

Como fingir afetos?

É impossível te dar uma resposta/ Pra falar sobre fingir/ Sobre representar/
 Porque sou eu
 Eu sou afetos e sou afetada/ Eu sou cadeia, eu sou liberdade/ De ser uma vida
 de afetos/ Com os corpos que me atravessam
 Parar de sentir não existe/ O que é existe o movimento do sentir/ A mesma
 cama de paz/ Hoje só me lembra como eu cresci na guerra
 Lutei contra mim mesma/ E minha insistência em corresponder/ O que nunca
 vai ser eu/ Porque sou múltipla
 Lutei contra um sistema/ Que sempre vai existir/ Mesmo eu não querendo viver
 pra ele/ Mesmo eu não entendendo ele
 Porque ele é uma macro de controle/ Que afeta e não se abala/ Que destrói e
 não salva/ Só mês mostra o quanto sou diferente
 Mas não se finge afetos/ Nem de dor/ Nem de carinho/ Porque sou afeto e sou
 afetada (PAVAN, 2023, s/p.).

Como artista docente, o que quero ensinar com essa pesquisa é mais uma Arte-mediação, que busca ser a ponte entre os códigos teatrais, o histórico e o cronológico de um contexto educacional artístico e cultural já existentes, com uma proposta outra que anseia ser coexistente com e para com alunos/as, sejam da Educação Básico, como da Educação Superior, aos/às futuros/as docentes.

Assim, essas considerações conclusivas são encaminhamentos acadêmicos mediados com meus processos de *experivivências* como aluna, como docente e também como artista. Todo o *experivivenciado* de uma curta vida na idade, mas uma longa vida de fazeres e saberes que me (trans)formaram em um ser que busca a (trans)formação para protagonismos outros dialogarem comigo. Uma (trans)formação que me faz viver em práxis e entender, reconhecer e defender minha condição de professora-artista-pesquisadora, promovendo assim fazeres interdependentes que auxiliam a não dicotomizar, porque “[...] a tendência então, do[/a] educador[/a]-educando[/a] como dos[/as] educandos[/as]-educadores[/as] é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos[/as] e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 1987, p. 46).

A (trans)formação docente seria com a possibilidade de ter a busca da didática po(ética) para seus fazeres pedagógicos, ou mesmo artísticos. Essa didática não quer

conceituar-se, embora esteja encontrando brechas para ser um fazer mais leve com a responsabilidade de ser ético/a, respeitando os corpos das diferenças para que se protagonizem em seus saberes e fazeres. E com isso, o fazer-sendo as diferenças é a oportunidade que a opção de todo o diálogo desses escritos busca propor.

Todo esse viés nos abre caminhos para adentrar ao ambiente de uma unidade escolar, no “chão” da Educação Básica. Neste caso, a (trans)formação da docência seria mediada a partir da Arte-mediação, entendendo o currículo escolar e os saberes outros nos/dos corpos *biogeográficos*, e a responsabilidade (po)ética do/a artista-docente em ser uma ponte que se dispõe como um/a facilitador/a para que esta seja de mão dupla. Meu aluno e minha aluna conhecerão os conteúdos curriculares, mas também irão protagonizar-se em seus saberes e fazeres, não apenas em partes específicas da aula, e sim como uma práxis fluída no decorrer de todo o ano letivo. Porque um corpo *biogeográfico* o é em todos os dias do ano na escola e fora dela; existe como ser humano em sua totalidade e na escola está em situação de aprendiz, que aqui já entendemos, reconhecemos e defendemos como um ser que aprende-ensinando, e não apenas recebe conteúdos.

E essa proposta também pode chegar ao nível superior de ensino, quando pensando nessa (trans)formação docente. A base para as mudanças na Educação Básica, seja de pensamento, de estrutura, ou como defendemos, de uma práxis artística, pedagógica e cultural, está nas licenciaturas, neste caso, de Artes. Com oficinas que oportunizem o trabalho de investigação de uma sensibilidade despertada a partir do pensamento descolonial e das *biogeografias* desses/as sujeitos/as que se proponham a participar, a (trans)formação ocorre primeiro em si para depois ser uma continuidade de mediação para corpos outros.

Como já mencionado, as oficinas não podem ser descritas como uma receita ou oferecidas como modelos que mostram o manual de como fazer. A cada novo grupo nesses encontros de (trans)formação a partir de uma didática as po(éticas) serão diferentes, com necessidades diferentes e são as reflexões em diálogos com a Arte-mediação que serão a via para o desenvolvimento das discussões e fazeres desses/as sujeitos/as *biogeográficos/as*. Essas oficinas, que buscam um fazer teatral, artístico-cultural e também de conhecimento a partir das potencialidades das *biogeografias*, são o caminho para a investigação de (trans)formação de dentro para fora, do pensamento para

modos outros de práxis, e o primeiro de tudo, a reconhecendo como uma opção em que pode escolher e se não fizer, ela continuará coexistindo.

Acreditamos que essa didática só chegará na escola por meio de um/a professor/a já sensibilizado/a e despertado/a. Por meio de (trans)formações na educação superior oportunizadas a partir de um pensamento outro que se faz como uma opção outra. Portanto, o projeto de intervenção desta pesquisa se apresenta como oficinas para artistas docentes, com caráter formativo para a construção de mapas mentais, que denominamos mapas corporais, porque é como um corpo em unidade que produz arte, cultura e conhecimento. Esses mapas serão mediadores-orientadores de caminhos para planejamentos de oficinas que buscarão as sensibilidades despertadas com o entendimento do que é e o que pode propor e produzir um corpo *biogeográfico*. As oficinas precisarão de contextos teóricos, obviamente, mas enxergamos como uma práxis, porque não é só o escrito e não é só o corpo, falamos em corpos e poesias!

Distante de uma utopia, esta pesquisa é viva porque nasce de diálogos com estudos sintetizados em uma escrita que ganha sentido e significado em corpos que também buscam o desprendimento. São esses corpos que possibilitam o entender, reconhecer e defender, que possibilitam uma didática (po)ética, que possibilitam uma (trans)formação. O ser, sentir, saber, fazer e escrever o pesquisado só é potente e se considera uma proposta outra porque existe corpo. Afinal, “a gente que é corpo, precisa de corpo”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Christiane. **A dança na disciplina de Arte**: Transposição entre as linguagens artísticas. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021.
- BIGIO, Mari. **Encontro com Paulo Freire**. Recife: Editora Coqueiro. 2021.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ÉTICA E O OUTRO. ÉTICA DO OUTRO. ÉTICA COM O OUTRO. ARTE. EDUCAÇÃO. CULTURA. DESCOLONIALIDADE.. **Acervo do autor**, 2024. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. DISCIPLINA. ANTI-MATÉRIA. ENSINO DE ARTE E A DESCOLONIALIDADE PARA APRENDER-ENSINANDO.. **Acervo do autor**, 2024a. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. EXTENSÃO. DISCIPLINA. DOCÊNCIA. DISCÊNICA. DECÊNICA. DESCOLONIALIDADE E A COMUNIDADE.. **Acervo do autor**, 2024b. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 55, n. 55, 2023. DOI: 10.19179/rdf.v55i55.1212. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. DESCOLONIALIDADE, UM PASSADO TAMBÉM “EN-COBERTO” PELA OPÇÃO AO “MITO” DA MODERNIDADE. **Acervo do autor**, 2023a. (Texto no Prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ARTE *BIOGEOGRÁFICA* (prática artística, cultura e produção de conhecimento). SUBJETIVIDADE. DESCOLONIALIDADE. **Acervo do autor**, 2023b. (Texto no Prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Qual Será o Passado da Arte Contemporânea Daqui 50 ou 100 Anos?: temporalidade na Arte Ocidental. **Acervo do autor**, 2023c. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A ARTE E A CULTURA COMO “FORMAS DE VIDA” E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS A PARTIR DOS LUGARES DA EXTERIORIDADE. **Acervo do autor**, 2023d. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. SEMINÁRIOS. DISCIPLINAS. EXPERIVIVÊNCIAS DESCOLONIAIS. PROCESSOS TRANS-FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DE ARTE. **SciELO Preprints**, 2023e. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6658. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6658>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte Biogeográfica, Processos Criativos & a COVID-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020a.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Artevírus, Arte de dentro de casa & a COVID-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020b.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Educação, Tecnocolonialidade, Docência Remota & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020c.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas dos Estudo de Culturas. 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>. Acessado em: 03 ago. 2023.

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: 26 jan. 2024.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paragens, passagens e passeios: movimentos de geovisualizações** das Artes Visuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 164p.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação descolonial: formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. **Revista Educação**, Guarulhos, SP, v. 16, n. 1, 2021. DOI: 10.33947/1980-6469-V16N1-4133. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133>. Acesso em: 03 de agosto de 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular – REME – Linguagens - Arte**. Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação. 2020

DOUXAMI, Chistiane. Teatro negro: a realidade de um sonho sem sono. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 25-26, 2001. DOI: 10.9771/aa.v0i25-26.21016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21016>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FARIA, J. R.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 5–35, 2019. DOI: 10.20396/rfe.v11i1.8655077. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

KUHN, Mara Lúcia Welter. **Boal e o teatro do oprimido**: o espect-ator 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>. Acesso em: 05 fev. 2024.

LEITE, Rodrigo Moraes. História do Teatro no Brasil e na Bahia: das primeiras ações teatrais jesuíticas ao Pré-Modernismo. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação à Distância, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/714726/2/eBook_Historia_do_Teatro_no_Brasil_e_na_Bahia.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação: Mato Grosso do Sul. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, n° 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. **Trayectorias de re-existencia** : ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

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: 06 fev. 2023.

NOLASCO, Edgar César. **O jardim das fronteiras**. São Paulo: Intermeios, 2020.

NOLASCO, Edgar César. **A ignorância da revolta**. São Paulo: Intermeios, 2019.

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: 4 ago. 2023.

PAVAN, V.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Pedagogias Descoloniais a partir de Corpos e Poesias: criação de dramaturgias biogeográficas na educação básica no Brasil. **Ephemerá - Revista do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto**, v. 5, n. 10, p. 156-180, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/5438>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PAVAN, Vitória; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Paulo Freire e o pensamento descolonial: um diálogo com as Artes Cênicas em sala de aula. **Anais do Seminário Formação Docente**: Intersecção entre Universidade e Escola, n° 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7433>. Acesso em: 25 já. 2024.

PAVAN, Vitória; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo-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: 04 ago. 2023.

PAVAN, Vitória. **Hoje**. 2023. Texto no prelo.

PAVAN, Vitória. **Como fingir afetos?**. 2023. Texto no prelo.

PAVAN, Vitória. **Da minha pele**. 2022. Texto no prelo.

PAVAN, Vitória. **De viver**. 2022. Texto no prelo.

PAVAN, Vitória. **Corpo**. 2019. Texto no prelo.

SANTOS, Kelly Queiroz; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte-mediação**: uma proposta outra para pensar Mediação “Cultural” no ensino de Arte. Curitiba: CRV, 2021.

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: 22 jan. 2024.

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: 24 jan. 2024.

APÊNDICE I– PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OFICINAS PARA A CRIAÇÃO DE MAPAS CORPORAIS PARA OFICINAS DO DESPERTAR DAS SENSIBILIDADES *BIOGEOGRÁFICAS*

1. INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção desta pesquisa, na linha de Formação de Professores/as, investiga uma (trans)formação docente que se dará a partir de sensibilidades *biogeográficas* despertadas para processos de ensinos e de aprendizagens, a partir de um pensamento outro dialogados com a epistemologia descolonial, os estudos de Paulo Freire, Augusto Boal, Bessa-Oliveira e Kelly Queiroz, referente à Arte-mediação.

Essa (trans)formação acontece a partir de uma didática (po)ética que busca um fazer ético com responsabilidade de respeito às diferenças que estão presentes em seu processo de se (trans)formar em um/a sujeito/a de práxis outra das hegemônicas comumente conhecidas. E também, se considerarmos a palavra poética, remete-se às poesias no sentido mais leve e sensível, sem perder o tom de trabalho e papel social que um/a docente exerce.

Tudo isso ocorre a partir de oficinas com o intuito de formação outra, sempre buscando o viés de (trans)formação, na qual se *experivencia* investigações corporais que se façam entender, reconhecer e defender as potencialidades criadoras de seu corpo. Assim como graduações, pós-graduações e cursos de formação continuada, essas oficinas, com esse caráter formativo, duram no mínimo seis meses e têm o objetivo de buscar o entendimento do que a proposta visa alcançar.

Essas oficinas são divididas em três blocos que dialogam entre si: o teórico, o prático e o que envolve uma práxis para a sintetização de *experivivências* a partir dos dois blocos anteriores. Não se objetiva a criação de um espetáculo artístico, embora as mediações ao longo das oficinas podem ser encaminhadas para isso. Porque no bloco Um conheceremos todos os diálogos estabelecidos pelos estudiosos/as estabelecidos ao longo da pesquisa; no bloco Dois, é proporcionado os estudos corporais a partir do entendimento das *biogeografias* sensibilizadas e despertadas com os cinco sentidos, que resultam em criações *biogeográficas*, que podem resultar em um espetáculo teatral. Já o bloco Três é para desenvolver diálogos entre essas teoria e prática e mediar caminhos para que os/as participantes criem seus protagonismos a partir de seus próprios corpos com suas histórias, memórias, narrativas e lugares.

Um dos objetivos é que esse corpo participante das oficinas, entenda, reconheça e defenda como seu corpo mediará todos os processos *experivivenciados* para suas práticas docente, mas também artísticas e investigativa. Não vemos professores/as de Arte desassociados/as de seus fazeres artísticos e de pesquisas, portanto a possibilidade da criação de um espetáculo não precisa ser descartada.

A finalização das oficinas, após os três blocos, acontece com uma construção de mapas corporais de todo a práxis que esse/a participante desenvolveu na oficina. Esses mapas são construções individuais que proporciona a cada artista-docente a investigação de sua didática po(ética), uma didática que entendeu, reconheceu e agora pode defender em seu próprio corpo, dialogando com corpos outros que encontra em sua sala de aula, a responsabilidade de mediar caminhos para protagonizar todos os corpos, porque sim, corpos *biogeográficos* produzem arte, cultura e conhecimento.

Ainda nas oficinas, há momentos de rodas de conversas para debatermos e refletirmos como cada pessoa entendeu e está no processo de construir essa didática a partir de sua sensibilidade despertada e como cada individualidade ganhou a possibilidade de ser, a partir do fazer-sendo.

2. JUSTIFICATIVA

O ensino de Teatro na Educação Básica e Superior, em sua maioria, segue um referencial construído pelas secretarias de educação do estado ou do município em que as escolas se encontram. Os/as professores/as devem criar a sua didática e suas atividades pedagógicas para que este currículo seja orientador de/em sua aula. Nesse currículo temos, em sua maioria, os códigos, as histórias e cronologias de uma História do Teatro e de metodologias do mesmo, que, por vezes fogem de estabelecer sentidos e significados para com corpos das diferenças não contemplados nesse documento normativo. São conteúdos protagonizados por discursos hegemônicos que atribuem a colonialidade do fazer, do sentir, do conhecimento e também do pensar de exterioridades que estão fora desse centro padronizador e conteudista.

Assim, a proposta apresentada nos três blocos das oficinas, é pertinente para investigações de um fazer outro que não nega nada presente nos referenciais, porém proporciona os fazeres pedagógicos a partir de uma Arte-mediação dialogada para que corpos *biogeográficos*, que buscam protagonismos a partir de mediações de uma didática (po)ética,

também possam estar realmente presentes em suas criações e proposições de arte, de cultura e de conhecimento dentro de uma sala de aula.

Buscamos apresentar uma proposta em que não mais discursos representam os protagonismos para os processos de ensinos e de aprendizados, e sim mediações com estes revelam sentido e significado para que o/a artista docente busque sua própria didática ao mediar caminhos outros para protagonismos outros.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Criar mapas corporais a partir do entender, reconhecer e defender os três blocos *experivenciados* que desenvolvem propostas didáticas po(éticas) *biogeográficas* individuais, sensibilizadas e despertadas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os diálogos teóricos estabelecidos na proposta de uma (trans)formação docente;
- Investigar corporalmente, sensibilidades despertadas a partir do entendimento de um corpo *biogeográfico*;
- (Trans)formar perspectivas de criações de uma didática outra para a produção de fazeres artísticos, pedagógicos e investigativos de corpos das diferenças.

4. METODOLOGIA

As oficinas são mediadas tendo como base epistêmica o pensamento decolonial que busca o desprendimento dos discursos e padronizações do que já existe como arte, cultura e conhecimento para corpos outros, para corpos das diferenças encontrem caminhos para protagonismos outros a partir de seus corpos *biogeográficos*. Elas são divididas em três blocos: o primeiro com reflexões, mediações e discussões teóricas, dialogando com aulas expositivas dos/as estudiosos/as presentes no referencial da pesquisa; o segundo bloco é apresentado com mediações práticas para o despertar e sensibilizar do corpo a partir dos cinco sentidos, com orientações para as investigações corpóreas pensando práticas cênicas do artista-docente. Já no bloco 3, as mediações são orientadoras para investigações de toda a práxis *experivenciada* nos meses de oficinas.

Para a elaboração dos mapas corporais que cada artista-docente cria, as mediações são a partir de diálogos que despertem e sensibilizam uma organização dos processos das *experivivências* para as investigações de suas próprias (re)verificações de fazeres artísticos e pedagógicos.

5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	ANO/MÊS	ANO/MÊS
Bloco 1: Teórico reflexivo	Março	Abril
Bloco 2: Prático <i>experivencial</i>	Maio	Junho
Bloco 3: Práxis investigativa para a construção de didáticas (po)éticas	Agosto	Setembro
Elaborações dos mapas corporais	Setembro	Setembro