



**O VIVER NAS BRECHAS:
a arte, o teatro e o ensino descolonizados**

**VIVIR EN LA BRECHA:
arte, teatro y enseñanza descolonizados**

**LIVING IN THE GAPS:
decolonized art, theater, and teaching**

Vitória Pavan¹

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

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

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

Resumo

O pensamento descolonial (MIGNOLO, 2008) para o ensino de Teatro propõe outras perspectivas pedagógicas, mediado pelas abordagens de Freire (2020) e Boal (1987) e com a premissa da Arte como área do conhecimento que os discursos coloniais e hegemônicos excluem quando não pensados/feitos na visão Ocidental linear. Fazeres/saberes descoloniais vivem nas brechas do sistema acadêmico, mas re-existem evidenciando perspectivas educacionais outras aos corpos das diferenças.

Palavras-chave: Arte, ensino de teatro, pensamento descolonial.

Resumen

El pensamiento decolonial (MIGNOLO, 2008) para la enseñanza del Teatro propone otras perspectivas pedagógicas, mediadas por los planteamientos de Freire (2020) y Boal (1987) y con la premisa del Arte como área de conocimiento que los discursos coloniales y hegemónicos excluyen cuando no se piensa/realiza en la visión lineal occidental. Los saberes/haceres decoloniales viven en los vacíos del sistema académico, pero re-existen mostrando otras perspectivas educativas a los cuerpos de las diferencias.

Palabras clave: Arte, enseñanza del teatro, pensamiento decolonial.

Abstract

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e-mail: vickpavan3@gmail.com. Bolsista FUNDECT com pesquisa em andamento. Educação de/em Teatro sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Professora de Artes Cênicas da rede privada da Educação Básica.

² Artista Visual, descolonial.; Professor dos Cursos de Dança e Teatro (Graduação Licenciaturas), na Cadeira de Artes Visuais, e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. Pós-doutor em Estudos de Linguagens UFMS; Doutor em Artes Visuais pelo IA-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq. E-mail: marcosbessa@uems.br

The decolonial thought (MIGNOLO, 2008) for the teaching of Theater proposes other pedagogical perspectives, mediated by Freire's (2020) and Boal's (1987) approaches and with the premise of Art as an area of knowledge that the colonial and hegemonic discourses exclude when not thought/performed in the Western linear vision. Decolonial knowledges/doings live in the gaps of the academic system, but re-exist showing other educational perspectives to the bodies of differences.

Keywords: Art, theater teaching, decolonial thinking.

1 – Introdução – A potencialidade epistêmica decolonial para o fazer teatral

O pensamento decolonial é uma opção *outra* de pesquisa (e também de vida!) que defende o desprendimento de um modelo hegemônico que discursa e impõe o que é arte, cultura, conhecimento, pesquisa, e quais sujeitos/as podem fazê-los. Para Walter Mignolo (2008), o principal teórico que desenvolve esta proposta epistêmica, “[...] precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Nossa premissa está ancorada especialmente na perspectiva epistêmica de Walter Mignolo por compreender a partir da leitura de parte de sua extensa bibliografia que o autor defende que cada lugar da exterioridade (fronteira) com seus corpos, saberes, fazeres e sentires são aptos a desenvolver modos outros de pensar, sentir e saber para fazer-sendo como observa Bessa-Oliveira também em várias produções bibliográficas.

A descolonialidade nos leva a pensar de um modo *outro* para que vidas *outras*, que se encontram em situação de fronteira, possam coexistir e ser produtoras de arte, de cultura e de conhecimento. Agora não mais apenas o homem branco, cristão, heterossexual, falante de um ou mais dos seis idiomas oficiais (de origem do Norte do mundo) e supostamente o produtor de ciência será a única parcela minoritária da população que poderá ser considerada capacitada ou até mesmo existente. A perspectiva decolonial possibilita a horizontalidade na coexistência de saberes e fazeres. E tal perspectiva é defendida a partir da proposição de que os corpos das diferenças re-existem ancoradas na lógica do *aprender a desaprender para reaprender* com discute Mignolo.

Ao evidenciar a situação de fronteiras dos/as sujeitos/as que defendemos como produtores/as de arte, de culturas e de conhecimentos *outros*, não nos restringimos à ideia e conceituação de fronteira geográfica, embora a maior localidade para esses/as sujeitos/as da exterioridade fronteira em questão se encontre no Sul do mundo, ao Sul dos centros hegemônicos europeus e estadunidenses, com seus discursos e narrativas modernas e pós-modernas, respectivamente.

Pensar a partir da discussão crítica decolonial, é entender-se como sujeito/a que é, sente, faz, produz e sabe a partir de uma visada epistêmica *outra*, não alheia, mas desobediente às outras existentes, que muitas vezes impendem a nossa existência em sua máxima potencialidade. Para

Mignolo, “pensar habitando a fronteira moderna/ocidental, senso consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço” (MIGNOLO, 2017, p. 20), o que nos leva a considerar o corpo que habita a fronteira aquele que tem a consciência de estar fora da referência forjada pela modernidade/colonialidade.

[...] um aspecto chave para entender a relação entre o pensamento fronteiriço e a descolonialidade consiste em entender a colonialidade do poder como “fronteirização”, a permanente construção de fronteiras [...] e [...] a descolonialidade como sentir, pensar, fazer e acreditar fronteiriços, como o posicionamento crítico em e desde a fronteira dos/as³ classificados/as, os/as vencidos/as] e *as vítimas* da modernidade/colonialidade (GÓMEZ, 2015, p. 8).⁴

Estar em situação de fronteira é entender-se como sujeito/a que vive na exterioridade, não apenas do lócus, mas também dos discursos modernos e pós-modernos. E essa exterioridade é ter a consciência de um centro (localizado ao norte ou com as funções padronizadoras que ditam o que é arte, cultura, conhecimento e pesquisa idônea a esse norte) e que se está ao Sul. “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 no processo de desprender-se e re-subjetivar-se” (MIGNOLO, 2017, p. 19).⁵ A fronteira, nesta perspectiva, é compreendida para além de lugar natural (Natureza) ou como edificações construídas que dividem localidades, quase sempre, estrangeiras.

A partir da perspectiva de pensar descolonial é possível, por exemplo, o entendimento de que corpos da diferença colonial – que os são devido as distinções que existem que os condicionam à subalternização - precisam de epistemes que contemplem as suas diversidades de raça, classe, gênero, mas não somente pois incluem as diferentes féis, línguas e produções de conhecimentos a partir de suas situações histórico e geográficas ainda que em situação de exterioridade em relação aos projetos hegemônicos. Por diversidades, diferente de diversidades, propomos a defesa de uma pluralidade de corpos e subjetividades presentes na realidade latino-americana sem ter um padrão como a referência. A pluralidade vem da ideia de a linha referencial não ser mais vertical, colocando

³ Todos os acréscimos no feminino das palavras entre colchetes (“[]”) são grifos da autora do presente texto, uma vez que, por mais que se entende o masculino englobando o feminino, esta o rejeita repeti-lo para não reforçar mais um apagamento também de ordem colonial dos discursos hegemônicos em relação à mulher.

⁴ No original: “Ahora bien, un aspecto clave para entender la relación entre pensamiento fronterizo y decolonialidad consiste en entender la colonialidad del poder como “fronterización”, la permanente construcción de fronteras [...] y [...] la decolonialidad como sentir, pensar, hacer y crear fronterizos, como el posicionamiento crítico en y desde la frontera de los clasificados, los vencidos y las *víctimas* de la modernidad/colonialidad.” (GÓMEZ, p. 8).

⁵ “Pensar habitando a fronteira moderna/ocidental, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial. (MIGNOLO, 2010, p. 20).

moldes inalcançáveis para os corpos da diversidade, e sim uma via horizontal, na qual o ser plural que passar ser a referência.

Logo, a descolonialidade enquanto um pensamento e projeto epistemológicos não é uma simples revisão aleatória das histórias e lugares estabelecidos, mas, de modo efetivo, é discutir as proposições estabelecidas para evidenciar a geopolítica do conhecimento que se estabeleceu, a partir da criação de regras para padronizar o ser, o sentir e o saber a fim de manter-se no poder como universal/global.

Com esse pensamento que nominamos de teórico-crítico fronteiriço, pensamos a pesquisa em ensino de Arte, e nesse estudo mais especificamente, no ensino de Teatro a partir do pensamento descolonial como epistemologia *outra*.⁶ Estudar a partir da perspectiva da descolonialidade nos leva a enxergar para além da História da Arte e/ou Teatro Ocidentais, que apresentam uma ordem cronológica e linear do tempo literalmente baseada em uma linha contínua que exclui todos/as diferenças culturais fora dessa verticalidade. Enquanto tudo começar pela Grécia, desde o primeiro ator Téspis, até as clássicas peças teatrais como Antígona e Édipo Rei, pouco espaço terá para se considerar os ritos e fazeres africanos, indígenas e até mesmo latino-americanos.

Isso não quer dizer que a Grécia será colocada à mercê de uma nova colonização, mas agora o protagonismo para nossos processos de ensino-aprendizagens mudam o foco principal: primeiramente se horizontaliza, depois se entende o Sul também como um lugar que pode emergir artes, culturas e conhecimentos. E grafar esses termos agora no plural é intencional, uma vez que entendemos que os discursos hegemônicos consideram apenas um modo singular de ser e se fazer arte, cultura e conhecimento. Portanto, ao falar de Sul, podemos começar a considerar, seres, fazeres e saberes em sua vasta pluralidade de artes, de culturas e de conhecimentos, o que Boaventura de Souza Santos (2010) chama de Ecologia dos Saberes a partir de nossos Suls (também no plural considerando tratar-se de várias localidades ao Sul do planeta que foram colonizadas).

O ensino e a aprendizagem da História do Teatro ou até mesmo os processos de fazeres teatrais, não precisam mais estar pautados em um método conteudista, como questiona Paulo Freire

⁶ A grafia de uma “epistemologia *outra*”, ao contrário de uma outra epistemologia, se situa a partir da necessidade de aprender a desaprender para reaprender igualmente as epistemes presentes nas academias. Quer dizer, na perspectiva em que estamos ancorados, enquanto projeto para o Ocidente (europeu e/ou estadunidense), as epistemologias, também, são cronológicas e lineares quase sempre substituídas os antecessores pelas que assumem as mesmas rubricas acrescidas do prefixo pós: moderno, logo, pós-moderno. Neste sentido, a premissa da epistemologia *outra* do pensamento descolonial descontinua esta ideia cronologia linear e, de certo modo, coloca em situação desnecessária a discussão sobre descolonial ou decolonial, já que consideramos primeiro a *episteme outra*.

(2020) com a educação bancária e nem pautados na falácia da tábula rasa, na qual o/a professor/a é o/a profeta que professa a verdade inquestionável, e o/a aluno/a o ser sem luz que precisa da profecia!

Assim, o presente texto, recorte de uma pesquisa maior, ambos de cunho descolonial, apresenta uma abordagem para pensar alternativas outras de mediar processos de ensinamentos e aprendizagens de/em Teatro na Educação Básica, mesmo que essas nos façam entender que esses fazeres e saberes se encontram na fronteira Sul e nas brechas de um sistema acadêmico, um sistema que é organizado pelos padrões hegemônicos que homogeneizam os discursos de arte, de cultura, de pesquisa e de conhecimento. Ainda assim são brechas que são cavadas e alargadas diariamente por fazeres e saberes *outros* que permitem cada vez mais a horizontalidade para que corpos *outros* possam coexistir.

2 – Relação docente/discente de Paulo Freire: uma proposta horizontal dialogando com a descolonialidade

Paulo Freire, conhecido como o patrono da Educação brasileira, curiosamente é mais estudado fora do país do que por seus/suas conterrâneos/as. Para esta pesquisa, seus estudos, apresentando diálogos evidentes com a epistemologia descolonial, mostram-se de extrema importância para pensar sobre como re-existir nas brechas que nós mesmos, as *exterioridades* na fronteira Sul, cavamos e representamos. A ideia de re-existência, como grafam a maioria dos/as autores/as que pensam a partir da descolonialidade, é o ato de fazer-sendo independente dos projetos hegemônicos vigentes e imperantes. Não é o ir contra para superar um antigo e se tornar a nova tradição ou o novo modelo, mas sim existir, ou melhor, re-existir, apesar desse modelo.

Em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2020) aponta que do/a educador/a há a exigência por parte do sistema do pensar certo, entre várias outras exigências. Porém, com esta destacada, temos que

[...] Pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos[/as] outros[/as] e *com os[/as] outros[/as]*, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2020, p. 48-49).

Então, já que o pensar certo exige uma postura para se relacionar certo, é possível refletir sobre a relação entre docentes e discentes na Educação Básica. A base filosófica ocidental retrata e reproduz esse tipo de relacionamento como sendo de via vertical que vê o/a professor/a como o

detentor/a do saber e seus/suas discentes como o ser que precisa do seu conteúdo, literalmente. Como as próprias palavras no latim significam: professor – o que professa; aluno – o ser sem luz.

O educador brasileiro, em contrapartida, se colocando como uma rica opção outra, propõe essa relação dos/das agentes da sala de aula em forma de diálogo, na via mais horizontal possível. Essa proposta não nega que o/a professor/a possui conhecimento e nem anula seu papel em sala de aula, mas salienta que os/as alunos/as também chegam à sala de aula com suas *experivivências*⁷ que podem ser mediadas com os conteúdos e abordagens curriculares. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus[/suas] sujeitos[/as], apesar das diferenças que os[/as] conotam, não se reduzem à condição de objeto um[/a] do[/a] outro[/a]” (FREIRE, 2020, p. 25).

Nossos/a alunos/as, que aqui podemos introduzir como os/as não-atores/não-atrizes pensados por Augusto Boal e discutidos posteriormente, possuem repertórios para criações cênicas a partir de suas próprias memórias, tramas, dramas e vida, – suas *biogeografias*, discutidas também posteriormente - o que Mignolo irá chamar de suas próprias histórias locais. Os currículos, que ditam quais as temáticas referenciais devem ser abordadas em aula, norteiam – e aqui destaco o sentido da palavra de literalmente apontar para referências do Norte – os conteúdos com a cultura moderna e pós-moderna sendo a única referência diária. Devemos lembrar que outras culturas podem até estar presentes sem deixar de mencionar que só são em datas específicas e ditas comemorativas, além de serem comparadas ao referencial já citado, como se não existissem por si mesmas. Re-pensar o currículo escolar, portanto é também uma necessidade do pensar certo a partir do pensamento descolonial para que além de termos uma via horizontal de saberes em sala de aula, nosso/as alunos/as entendem e reconheçam suas potencialidades para criação teatral.

Entender e defender essa relação dialógica entre educadores/as e educandos/as permite estabelecer mais um diálogo com o pensamento descolonial, uma vez que este entende nesse diálogo de mediações de conteúdos e abordagens, que ambas as partes são cocriadoras para a produção de artes, de culturas, de conhecimentos e de pesquisas, que estão na contramão da visão moderna de mundo. Quer dizer, na perspectiva do pensamento descolonial, mesmo antes de re-existir aprendendo a desaprender para reaprender, é bom que se diga, estamos considerando com-viver com as histórias universais/globais, mas a partir das nossas histórias locais.

É preciso, sobretudo, e aí vai um desses saberes indispensáveis, que o[/a] **formando[/a]**⁸, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito[/a] também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é *transferir*

⁷ Conceito criado a partir das junções de experiências + vivências do/as sujeito/a (BESSA-OLIVEIRA, 2010).

⁸ Destacamos esta parte do texto para salientar minha defesa de constante e contínua formação para professores/as.

conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2020, p. 24. Grifos meus).

Assim, o diálogo proposto por Paulo Freire está tanto para a relação desierarquizada de professores/as e alunos/as, sobre nenhum/a dos/as dois/duas ser mais ou menos e sim se enlaçarem por uma via horizontal, tanto quanto na perspectiva de entender os processos de ensinos e de aprendizagens como mediações⁹ e não transferências de conteúdos.

3 – O ensino de Arte e o Teatro na Educação Básica: um fazer descolonial a partir das biogeografias presentes em sala de aula

Ao pensar na disciplina/matéria/componente curricular Arte na escola, já nos deparamos com ele grafado no singular. E com a epistemologia descolonial, que vai entender as instituições de ensino como lugares de perpetuação da colonialidade¹⁰, sabemos que não é apenas uma ingênua grafia. O singular é para permanecer como a delimitação dos discursos modernos europeus e pós-modernos estadunidenses; qual Arte para o “aprendizado” e a partir de qual perspectiva se apresenta: a História da Arte ocidental com a perspectiva hegemônica e globalizante, desde a Arte Pré-histórica até a Arte dita Contemporânea.

Temos que a colonialidade é um processo colonial que nos é imposto desde a colonização histórica e vem se arrastando até em nossa atualidade. Aqui discutimos mais sobre arte, cultura e conhecimento, porém não podemos deixar de entender que a manipulação para esta continuidade é em todas as áreas de nossas vidas e, talvez principalmente, nossa subjetividade. Esta palavra não está em nossa discussão porque arte entra no campo da sensibilidade e que está longe de ser posta na racionalidade para ser considerada área do conhecimento.

⁹ Para este conceito de mediações em sala de aula, recorro-me a pesquisa de Mestrado da pesquisadora Kelly Queiroz dos Santos que propõe exatamente o que as discussões ao longo deste trabalho defendem com Paulo Freire e o pensamento descolonial: os/as discentes não são depósitos e sim estão tão disponíveis quanto os/as docentes em relação à conteúdos e ao papel de criação. Sobre a mediação, Santos diz: “Os estudantes que encontrei nas escolas públicas, as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento em que trabalho são sujeitos da diversidade, da exterioridade, da diferença e tudo isso precisa ser levado em conta quando vou dar aula, quando olho para esses sujeitos preciso mediar essas experiências, as minhas e as que desejo propor como produção de conhecimentos. Preciso considerar porque acredito que todos esses e essas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos, eles e elas também ocupam um lugar no mundo, um lugar de fala, ainda que a diferença colonial e a razão moderna digam o contrário” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 36-37).

¹⁰ Discussão apresentada por Mignolo (2014), retirada do texto produzido pelas mestras pelo PROFEDUC Ana Carolina Pereira de Souza, Kelly Queiroz dos Santos, Marcela dos Santos Ortiz e o orientador das três Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. ““Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 2).” (in 2020, p. 73).

Primeiro que a descolonialidade não quer entender-se na racionalidade do que se considera racional as teorias modernas e pós-modernas: razão X emoção. Segundo que entender a nossa subjetividade colonizada é perceber que nossos gostos e senso de estética, voltando para o campo artístico e cultural, só passa pela lógica dos discursos aqui discutidos, que muitas vezes nem nos reconhece e nos valida. Não que precisamos desta validação, pelo menos não desta perspectiva descolonial que busca desprender-se desses requisitos, provocando muita rejeição no âmbito acadêmico e até artístico, que são regidos por sistema com caráter hegemônico. Então,

Para trazer a forma descolonial de pensar, pesquisar e produzir conhecimento, igualmente por meio da arte, da ciência e da cultura sem hierarquias é preciso resistência. É preciso desobediência à lógica cartesiana de produção de conhecimento até aqui imperante na grande maioria das Uni-versidades. (PEREIRA; SANTOS; ORTIZ; BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 62).

Vamos para as problemáticas sobre Arte na escola: além de apenas a perspectiva de Arte ocidental estabelecida ser abordada, também temos a banalização dessa área do conhecimento em relação às outras. A descolonialidade permite o entendimento de que diferenças não se comparam (Bessa-Oliveira) e abre espaço para convivências nunca antes estabelecidas. Nos deparamos com a banalização quando ao chegar ao final do bimestre na reunião pedagógica ouvimos do conselho: “ficou só em Arte? Ah, então aprova”; ou até mesmo no durante quase todos os bimestres sobre a insistência de aplicação de atividades de desenhos livres ou releituras (reproduções).

Para a área teatral, quando esta se consegue fazer presente no âmbito escolar, muitas vezes nem é trabalhada por um/a profissional licenciado/a em Artes Cênicas, nem minimamente em Arte. Professores/as de Português querem ilustrar um livro da literatura clássica, professores/as de História querem recriar um fato histórico, entre outros exemplos. Ou ainda temos as datas comemorativas que precisam de “teatrinhos” e “dancinhas” para apresentações aos/às responsáveis. Não vemos nenhum problema em querer ter o teatro para estas situações. Muito pelo contrário, consideramos de extrema importância experiências na área teatral desde a escola. A problemática apresentada é que, quando não por um/a profissional da área ou para representar ou ilustrar situações, esse fazer teatral se torna raso e banalizado, uma vez que não se pensam em processos para construções de cenas ou personagens, só precisam do resultado final, que precisa ser impecável, sem as condições impecáveis por sinal. O teatro na escola precisa nascer de processos ao longo das aulas que tenham sentido e significado, que se desenvolve a partir de diálogos dos/as proponentes em sala de aula.

Para fazer um recorte ainda maior sobre os temas abordados nos currículos escolares, pensemos na linguagem teatral. Se a Arte se encontra banalizada, uma linguagem que não seja as

Artes Visuais nas escolas é o menos do menos da Área. Primeiramente por escassez de licenciados/as dessa Área que queiram ir para Educação; segundo por mexer com a estrutura do espaço escolar, já que demanda um espaço sem cadeiras e carteiras para os corpos melhor transitarem e fazer os exercícios propostos.

Em Artes Visuais, por exemplo, como linguagem preterida quase sempre na história da educação em Arte no Brasil, tudo tem, ainda que não de excelência, melhores condições que o Teatro, a Dança e até mesmo em relação à Música como outras linguagens artísticas oficiais na Educação. O número de cursos formando licenciados é maior; o universo inteligível sociocultural é mais amplo, por mais que a arte ainda seja decorativa para muitos; a direção e sistema escolares reconhecem as Artes Visuais como formadora de artistas; entre outras coisas que poderiam render uma lista enorme.

Mas supondo que as duas primeiras problemáticas apresentadas sejam superadas, nos deparamos novamente com os padrões da Arte ocidental, agora em se tratando da História do Teatro no Ocidente que, quase sempre, se baseia na perspectiva colonial (linear e cronológica), na qual a origem de tudo é a Grécia: o primeiro autor Téspis, a herança inquestionável do Teatro de Arena, as grandes e clássicas peças teatrais como “Édipo Rei”, “Antígona”, entre outras características eurocêntricas.

O que a História do Teatro (ocidental) aborda como herança e referência, a descolonialidade entende como reforço e perpetuação do modelo europeu e estadunidense de se apresentar e ensinar Teatro. “[...] A descolonialidade é uma visão e uma orientação que coexiste e coexistirá em tensão com outras visões e sistemas de ideias [...], assim como com orientações e visões disciplinares [...]. A descolonialidade é uma opção entre outras” (MIGNOLO, 2014, p. 2).

Nesta lógica, portanto, fica reforçada a nossa observação de que nem a Grécia será banida da história do Teatro ou que as peças de William Shakespeare serão, de agora em diante, descreditadas das suas importâncias. O que a perspectiva descolonial como opção *outra* quer fazer evidenciar, inclui-se aí numa visada de convivência entre diferenças, é incluir histórias outras, vilipendiadas, apagadas, exterminadas da lógica de História da Arte, portanto, não só do Teatro, que eram emergentes em contextos de fronteiras exteriorizados das visões hegemônicas e homogeneizantes de arte, cultura e conhecimentos.

Posto isso, já que estamos abrindo diálogos desde que apresentamos Paulo Freire, e que também não estamos apenas para criticar e sim para propor caminhos *outros*, uma abordagem teatral que pode ser trabalhada e discutida em sala de aula é a proposta por Augusto Boal, com o *Teatro do Oprimido* que derivou da *Pedagogia do Oprimido* de Freire. Uma abordagem também brasileira que

prioriza os contextos de quem participa dos fazeres teatrais presentes no aqui e agora, os tornando protagonistas.

Os/as alunos/as e também os/as professores/as passam, com essa abordagem de Boal, da situação de *não-atores* e *não-atrizes* para atuantes na situação da sala de aula e assim, além de *experivenciar* processos de ensino e de aprendizagens teatrais, eles e elas entendem seus fazeres e saberes como material para a criação de cenas, improvisos e até mesmo peças teatrais. Não é negar Édipo Rei, é apresentar também a história de Maria, de João, de Mateus e também os seus dramas e suas tramas, a partir de suas próprias *biogeografias*¹¹.

A técnica trabalhada no teatro de Boal não é direcionada única e exclusivamente aos[às] artistas profissionais, pelo contrário, sua verdadeira intenção é apresentar e integrar o[a] cidadão[cidadã] do cotidiano, das mais diversas áreas de trabalho, ao desafio de se tornar protagonista de sua própria história. Deixa-se de ser espectador[a] para assumir o papel espec-ator[espec-atriz], pessoa e personagem da mesma cena. Para Boal, ser cidadão[cidadã] não significava apenas viver em uma sociedade, mas sim, ajudar a transformá-la (KUHN, 2011, p. 13).

Porque a arte também implica, além da obrigação dos/as docentes de mediação dos processos de ensinos e de aprendizagens de Teatro na escola, um papel social de (trans)formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel transformador na sociedade e em sua própria vida. E o *Teatro do Oprimido*, embora não pensado para dialogar com a epistemologia descolonial, permite construir saberes e fazeres de sujeitos/as de exterioridades dos Suls protagonizarem mesmo que nas nossas brechas. Essas, agora, como lugares de produção.

Com a proposta *biogeográfica* é possível mediar um caminho para processos de ensinos e de aprendizagens do fazer teatral que permite o desprendimento dos fazeres hegemônicos. Isso porque, ao entender, reconhecer e defender que todo/a aluno/a e também professor/a é produtor/a de artes, de culturas e de conhecimentos *outros* a partir de seus corpos, suas geográficas, narrativas e memórias – de suas *biogeografias* – os fazeres teatrais passam de moldes e processos para um resultado final obrigatório e ganham um espaço potencial para possibilidades outras de processos que tragam sentido e significado para quem está produzindo.

E optar por essa proposta exige no fazer docente uma postura do pensar certo freireano dialogado com as ideologias de Boal em mediar caminhos para um fazer que torne o/a sujeito/a protagonista de construção de seus fazeres e saberes. Os/as *não-atores/não-atrizes* agora em ação

¹¹ Proposta conceitual de Bessa-Oliveira (2016): “[...] todo[a] sujeito[a] [bio], espaço[geo] e narrativas [grafias] são produtores[as] de arte, de cultura e 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).

teatral, passam a ser criadores/as mediados/as por um/a diretor/a/professor/a que não se coloca em situação de transferência e sim de partilha, de troca.

Para isso, temos a pesquisa de Kelly Queiroz, mencionada anteriormente, que dialoga também com toda a proposição apresentada. A Arte-mediação para a artista-professora-pesquisadora é uma proposta pensada a partir da descolonialidade que discute as mesmas problemáticas da arte na Educação Básica, de temáticas, currículos e a falta de representatividade horizontal destes, os abismos e brechas que vivemos e re-existimos. Grafamos artista-professor/a-pesquisador/a desse modo para demonstrar nossa opção e afirmação de entender essas três áreas indissociáveis: para ser um/a preciso da prática do outro/a vice e versa. Por isso esta pesquisa também se entende como proposta de ensino teatral fora do ambiente da Educação Básica, como exemplificaremos a seguir.

Para um verdadeiro diálogo em sala de aula para a construção de fazeres artísticos, a Arte-mediação é um caminho potente para pensarmos o teatro como meio potencial para se estabelecer tudo o até aqui discutido: desde um diálogo entre docentes e discentes para o fazer certo, o protagonismo para criação dos fazeres e saberes teatrais, até propor as *biogeografias* como caminho deste.

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, como 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 visto como “estranho” (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Para exemplificar tudo o que dialogamos nessa proposta, daremos dois exemplos de *experivivências* a partir da epistemologia descolonial, um em um Estágio Supervisionado na educação formal, pela perspectiva da estagiária e a potencialidade subsequente para ser fazer artístico, decente e de pesquisa; e outro em um Estágio Supervisionado na educação informal, porém agora na perspectiva de professora regente, desdobramento de anos pesquisando e entendendo esses diálogos teórico-críticos para incorporar nos fazeres e construção de saberes.

Em 2020, em meio a uma pandemia global, nossos estágios obrigatórios na educação formal passaram a ser via remota e *online*, o que, além de escancarar as dificuldades já existentes e destacadas aqui que a Arte enfrenta nesse espaço, também encaramos a realidade de falta de acessos, recursos e domínio tecnológicos e de internet por ambas as partes: professores/as e alunos/as.

Ainda assim, essa experiência docente nos proporcionou entender o fazer descolonial como uma maneira *outra*, até mais sensível e acessível, de propor atividades que desenvolvam habilidades e permitam experiências teatrais aos corpos *biogeográficos* que encontramos em sala de aula.

A atividade, seguindo o currículo do 6º ano¹², era sobre o Teatro Grego. Nossa proposta foi mediar a contextualização sobre Téspis, “o primeiro ator”, considerando que não estamos querendo excluir as referências globais, mas sim propor novos caminhos para construções de referências plurais; e incentivar os/as alunos/as a serem os/as primeiros/as atores/atrizes de suas casas, no momento da atividade.

Enviamos uma vídeo-aula explicando a atividade¹³ na qual, a partir do contexto de suas próprias casas, eles/as criariam suas personagens com esses elementos: “quem é?”, “onde está?” e “o que está fazendo”. Propomos também a escola de figurinos e pedimos a devolutiva em fotos via WhatsApp para a professora regente.

Embora não possamos compartilhar as imagens, recebemos devolutivas de cozinheiros/as, médicos/as, alunos/as, dançarinos/as de TikTok, entre outros/as, refletindo os contextos que vivenciavam em casa e nessa realidade pandêmica de isolamento: criações de receitas com os familiares; idas constantes aos hospitais; tarefas diárias no mesmo ambiente que era para ser de descanso; influência das mídias nas danças e entretenimentos.

Acreditamos ser essa uma das experiências desse estágio que tenha o maior diálogo com a descolonialidade, com a Arte-mediação e os protagonismos a partir das *biogeografias* dos/as sujeitos/as para a mediação de processos de ensinamentos e de aprendizagens teatrais no ensino formal. Propor ao/à aluno/a criar personagens a partir de seus contextos e realidades mostrou a potencialidade de corpos criadores a partir de si e de seus repertórios.

A outra experiência, no estágio de educação informal, aconteceu no ano de 2022 com a companhia teatral *Corpos&Poesias*. A pesquisa dessa companhia está pautada na criação de repertório corporal e cênico através da investigação em grupo a partir dos 5 sentidos. Os exercícios consistem em instigar a presença do corpo cênico, – considerando este como o corpo pronto para criar cena ou sendo preparado para esta – com todos os sentidos abertos para a relação consigo, com o/a outro/a e com o meio. Dessa investigação, os/as presentes criam poesias e/ou registros da experiência com o intuito de melhor sintetizá-las. Posteriormente, todas as impressões registradas e *experivivenciadas* são a base para a criação de cenas, de falas e até de personagens.

¹² Aqui localizo que estamos narrando a *experivivência* na Educação Municipal de Campo Grande-MS para Teatro.

¹³ Estágio realizado juntamente com Larissa Natália e Vanessa Pereira, no antigo curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://youtu.be/wDGvDo-RCbo>.

Na experiência de 2022, enquanto professora/diretora regente desse estágio, pude observar como os corpos e suas dramaturgias criadas são potentes para estabelecer diálogos entre si e compor suas próprias narrativas em conjunto. Para melhor exemplificar, precisa-se dizer que os/as presentes eram corpos universitários dos cursos de Teatro e de Dança no final do 2º semestre do primeiro ano pós pandemia – primeiro ano de volta às aulas presenciais. Também vale o destaque para o ambiente em que as oficinas foram ministradas: no bairro em frente à universidade em que estudam – UEMS – que tinha um jardim cheio de verdes e um salão com portas grandes que o deixavam bem iluminado e ventilado.

A partir da investigação de como esses 5 sentidos reverberariam para a criação cênicas, afetados/as pelas relações presentes e dos/as presente; e do quanto esses *experivivências* ativariam memórias e seus repertórios de mundo já existentes, - suas *biogeografias* – os corpos dos/as participantes, cada um em sua subjetividade, compuseram uma narrativa dramaturgica, na qual dou destaque ao trabalho do Thiago e da Milene.

Para ele, todas as relações experimentadas nas oficinas o auxiliaram a criar um ser animalesco e selvagem, o que bem remetia ao processo de libertação de um espaço – a universidade – para o outro – o amplo salão, sendo mais afetado pelo tato e visão da amplitude. Já ela, que sempre destacava os sons dos pássaros semelhantes aos de sua casa, trouxe para a criação movimentos leves e fluídos, remetendo ao vento, à areia ou à algo que seja arrastado por esses. Vemos aqui o trabalho de criação com e a partir dos 5 sentidos com a relação com o espaço e até entre os dois, demarcada em primeira instancia pelas diferenças entre suas personagens.

Mas, olhar essas criações a partir da potencialidade biogeográfica que aponta para protagonismos dos/as sujeitos/as, é entender quais os pontos de uma mesma mediação são capazes de gerar resultados tão antagônicos, na visada moderna e pós-moderna; pois a sensibilidade descolonial nos permite observar que os processos de criação levaram o e a participante a proporem personagens que dialogam com o ambiente, aos seus contextos universitários e pós pandêmicos.

Portanto, a *experivivência* nesse estágio torna-se potente para entendermos como uma proposta descolonial, que dialoga também com todo o proposto até aqui, a medida que possibilita uma horizontalidade para as criações cênicas a partir do/a próprio/a sujeito/a que produz e suas corpos *biogeográfico/a*. sinalizando assim, uam nova alternativa para o ensino, a pesquisa e a prática cênica que desprende-se dos moldes hegemônicos.

As duas *experivivências* narradas nos evidenciam que a proposta da epistemologia descolonial, dialogada com Freire, Boal, a Arte-mediação e as *biogeografias*, é um caminho potente

para descentralizar referências, seja em currículos ou nos fazeres, e desierarquizar relações – professor/a-aluno/a e diretor/a-ator/atriz – como manda o projeto da modernidade/colonialidade. É por esses fazeres e saberes que defendemos nossos viveres nas brechas como re-existência.

4 - Considerações finais: diálogos em propostas para potencialidades na fazer, ensinar e pesquisar teatral biogeográfico

O viver nas brechas da academia, instituição que é sustentada pelos discursos moderno europeu e pós-moderno estadunidense, não como lugar com sinônimo de menor, de inferioridade, é ter a consciência de estar em situação de fronteira Sul desse saber e fazer hegemônicos, e se reconhecer como ser da *exterioridade* com corpo que também produz. As brechas representam as resistências e existências como lugar de re-existência dos/as sujeitos/as que buscam a *desobediência epistêmica* como forma de aprender a desaprender para fazer diferente: sujeitos/as que cavaram a própria cova/brecha conseguiram voltar à superfície para buscar coexistência horizontal com a colonialidade, por mais que esta ainda insiste em não querer a presença de corpos das diferenças.

Temos nossas problemáticas na Educação, com a hierarquização da relação de discentes e docentes e a didática conteudista destes/as; na Arte, temos a banalização e marginalização dessa Área do conhecimento na escola; e no Teatro, temos a também marginalização desta linguagem e a falta de um espaço adequado para a realização dessa aula no ambiente escolar. E a cortina maior que abre esse espetáculo de problemáticas, tendo o palco/a base o próprio sistema de ensino brasileiro, é a teia que a hegemonia padronizadora e globalizante dita sobre (coloca por cima) a Educação, a Arte e o Teatro.

Anos de tradição e “herança” não se corrompem tão facilmente e nem é esse o propósito do pensamento descolonial que se apresenta como uma alternativa *outra*, como realmente uma opção *outra* às variantes “pós” em evidência. “[...] a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos possam co-existir” (MIGNOLO, 2008, p. 296) é, igualmente, uma opção epistemológica *outra*, também, às formas atuais de ensinar Arte para mediar saberes/conhecimentos e fazeres de corpos das diferenças.

Dialogando com o pensamento descolonial, abordamos Paulo Freire para discussões de relações entre docentes e discentes e também os processos de ensinos e de aprendizagens; e Augusto Boal para pensar o fazer e o ensinar teatral para não-atores e não-atrizes (nesses casos, os alunos e as alunas) serem os/as protagonistas de seus fazeres como construção de saberes. Com essas três propostas epistêmicas e de abordagens é possível suscitar a potencialidade das individualidades e

subjetividades presentes no ambiente escolar e proporcionar a ativação e valorização dessas para a produção de artes, de culturas, de pesquisas e de conhecimentos a partir dessas, o que a Arte-mediação melhor nos contempla para entender e defender essas práxis.

Se a brecha é a discussão, entender os/as sujeitos/as das fronteiras Suls, vivendo, fazendo, sentindo, sabendo e sendo nessa brecha, é abrir caminhos para a possibilidade dos/as sujeitos, seus *lóci* e suas narrativas *experivenciais* (*biogeografias*) serem finalmente protagonistas de seus fazeres e construções de saberes, com a medição de professores/as adeptos/as ao *pensar certo*, como diz Freire.

Boal no teatro Freire na educação recusam a manipulação do conhecimento e consequentemente a 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 social (KUHN, 2011, p. 58-59).

A proposta dialogada e os estágios exemplificados, tanto de educação formal quanto informal, mostram pontes para entender a potencialidade de uma nova pedagogia para o ensino, a pesquisa e o fazer teatral, a partir do pensamento descolonial. E os estágios apresentados não tem a intenção de provar que dá certo e nem se evidenciar como uma cartilha/manual para futuras práticas. Todas as *experivências* desse artigo tem seus contextos e realidades dos corpos *biogeográficos* em situação, indicando ser esse o potencial da prática descolonial de um/a professor/a-artista-pesquisador/a.

Assim, os exemplos de nossos fazeres e criação de saberes são uma proposta para entender o fazer-sendo e re-existindo das brechas estabelecidas pelo norte do mundo e *experivenciadas* pelos contextos do sul. Que essa ocupação seja cada vez mais nossa, sujeitos/as fronteiriços/as que buscam uma coexistência horizontal a partir da premissa de desaprender para aprender fazendo de modos outros e a partir de si, do/a sujeito/a *biogeográfico*.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas d Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26º, 2017, Campinas os estudos de cultura. **Movimento – Revista Educação**, Niterói, RJ, ano 6, n.11, p. 100-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em 16 de março de 2023.

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

GÓMEZ, Pedro Pablo. “Prefacio”. In: 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, p. 7-26.

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 16 de março de 2023.

LORCA, Javier. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução de André Langer. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/170-noticias-2014/533148-o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em 16 de março de 2023.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/tatiana/classes/ppgd-pluralismo-epistemol%C3%B3gico/materials/desobedi%C3%A2ncia-epist%C3%A2mica-walter-mignolo>. Acesso em 16 de março de 2023.

MIGNOLO, Walter. Desafios descoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em 16 de março de 2023.

SANTOS, Kelly Queiroz; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Mediação: uma pedagogia da diversidade para pensar o ensino de arte. Curitiba: **Revista O Mosaico**, v.19, jul-dez, p. 32-55, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/3668>. Acesso em 16 de março de 2023.

SOUZA, Ana Carolina Pereira; SANTOS, Kelly Queiroz; ORTIZ, Marcela dos Santos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Penso (hegemonicamente), logo existo*. Lavras-MG: **Revista Devir Educação**, vol.2, n.4, p. 55-79 jul./dez., 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/242/169>. Acesso em 16 de março de 2023.