



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE ARTES DA CENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

MARLON JEFERSON DA SILVA SANTOS

**TEATRO DE SI:
PROCESSOS CRIATIVOS DECOLONIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

SÃO JOÃO DEL-REI

2023

MARLON JEFERSON DA SILVA SANTOS

**TEATRO DE SI:
PROCESSOS CRIATIVOS DECOLONIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na linha de pesquisa *Performance, Processos e Poéticas Artísticas*, da Universidade Federal de São João del Rei, como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Drº. André Luiz Lopes Magela

SÃO JOÃO DEL-REI

2023



Universidade Federal
de São João del-Rei

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

No dia sete do mês de julho de 2023, às 9 horas, através de reunião remota MEET-UFSJ, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras André Luiz Lopes Magela (presidente da banca e orientador PPGAC/UFSJ), Juliana Alves Mota Drummond (UFSJ) e Leonardo Augusto Paulino (IF Baiano), a fim de arguirm o mestrando MARLON JEFERSON DA SILVA SANTOS, cujo trabalho intitula-se “**TEATRO DE SI: PROCESSOS CRIATIVOS DECOLONIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**”, sob a orientação do professor André Luiz Lopes Magela. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao mestrando expor o tema de sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo realizadas, posteriormente, as considerações e perguntas pelas membras da banca acerca do trabalho. Sendo dadas as explicações que foram necessárias, os membros da banca consideraram a Dissertação de Mestrado APROVADA.

Considerações da Banca: A banca ressalta a qualidade e importância política e acadêmica do trabalho, recomendando sua publicação.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
LEONARDO AUGUSTO PAULINO
Data: 10/07/2023 09:44:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Leonardo Augusto Paulino (IF Baiano) _____

Juliana Mota Drummond (PPGAC/UFSJ) _____

André Magela (orientador - PPGAC/UFSJ) _____

Marlon Jeferson da Silva Santos (orientando) _____

São João del-Rei, 07 de julho de 2023.



Emitido em 10/07/2023

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 8/2023 - SIPOS-CTAN (13.53)

(Nº do Protocolo: 23122.026227/2023-07)

(Assinado digitalmente em 10/07/2023 10:51)

ANDRE LUIZ LOPES MAGELA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DEACE (12.83)
Matricula: 1803297

(Assinado digitalmente em 11/07/2023 15:12)

JULIANA ALVES MOTA DRUMMOND
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DEACE (12.83)
Matricula: 1586304

(Assinado digitalmente em 10/07/2023 10:29)

MARLON JEFERSON DA SILVA SANTOS
DISCENTE
Matricula: 2021102660

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: **8**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **10/07/2023** e o código de verificação: **45ce7e6164**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237t Santos, Marlon Jeferson da Silva .
Teatro de si: : processos criativos decoloniais
no espaço escolar / Marlon Jeferson da Silva Santos
; orientador André Luiz Lopes Magela. -- São João
del-Rei, 2023.
144 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal de São João
del-Rei, 2023.

1. Teatro de si. 2. Decolonialidade. 3. Cuidado
de si. 4. Educação teatral. 5. Pesquisa Somático
Performativa. I. Magela, André Luiz Lopes, orient.
II. Título.

Aos meus pais, por me permitirem ser!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus Voduns (Orixás) e guias espirituais que me fortalecem e me conduzem nessa linda jornada que é viver!

A minha família, Mãe Penha, Pai Sebastião, irmão, tias e tios que sempre me apoiaram e acreditaram de olhos fechados em mim.

À minha avó materna, D.^a Maria Carioca (*in memoriam*), mulher guerreira, amorosa e bondosa que sempre me aplaudiu de pé!

À André Magela, pela escuta afinada, pelos diálogos, por toda troca e generosidade em todos os momentos da pesquisa.

À Leonardo Paulino e Juliana Mota, por aceitarem fazer parte deste processo, gratidão a dedicação destinada ao trabalho e pelo cuidado na leitura dessas páginas.

À Lucílio Gomes, meu pai de Santo, Zelador do meu Vodun (Orixá), que cuida com muito carinho de tudo que está relacionado a minha espiritualidade. Amado pai, Vodun Paó Madegi!

A minha família espiritual, irmãos e irmãs do Ilê Asè Azirí e Lissá. Vodun Paó Madegi!

Aos estudantes da *Escola Estadual “Professora Palmira Morais”*, que fizeram parte desta investigação, vocês são potentes. Obrigado!

Ao PPGAC/UFSJ, por abrir espaços e possibilitar essa pesquisa.

À Annia, Ana Júlia S., Ana Júlia B., Maria E. F, Maria E. S, Mellyssa, Ryan, Weverton, Kaique, Grazielle, Paloma, Giselle, Sabrina, Júlio R., Silvane, Paula, Lucas, Higggor, Sheila, Jack Lucas, Ana Cecília, Kátia, Bárbara, Bruno, Amanda, Ariadna, Rafaela, Rafael, Alessandra, Letícia, Tatiane, Michele, Fátima, Léia, Andréia, Alisson, Weber, Márcio, Danilo, Juliana, Nina, Carine, Cléia, Berilo, Isabel.

Gratidão!

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e
depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.”

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

SANTOS, Marlon Jeferson da Silva. Teatro de si: processos criativos decoloniais no espaço escolar. 144 f. il. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.

Essa dissertação de mestrado destina-se ao desenvolvimento de um processo de investigação de um campo epistêmico da Educação Teatral (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021) com o objetivo de transformar a atuação enquanto educador em uma atuação decolonial, capaz de desestabilizar as estruturas coloniais de hegemonias eurocêntricas presentes em nossas escolas e em nossos currículos. Tendo a escola como *lócus*, a pesquisa se desenvolveu a partir da relação educador-educando, mediada pela prática artística, tendo como base as noções decoloniais em diálogo com o princípio do “cuidado de si” (FOUCAULT, 1994, 2004, 2006). Por acreditar no processo de pesquisa como prática contínua de investigação e intuição, a Abordagem Somático-Performativa (ASP) (FERNANDES, 2014, 2018, 2022) surge como desafio ao pensar em um caminho metodológico para a construção dos processos criativos decoloniais, trazendo como princípio a prática artística como eixo organizador. Apropriamos e incorporamos ao processo artístico realizado, alguns elementos da Abordagem Somático-Performativa na perspectiva da Pesquisa Somático-Performativa (PSP), pois acreditamos que a investigação ao partir do corpo vivido (soma) como meio de criação, produção e reflexão é capaz de construir um elo entre teoria e prática, tornando assim, a prática artística e o corpo em toda a sua potencialidade, elementos-eixos de toda a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro de si; Decolonialidade; Cuidado de si; Educação teatral; Pedagogia decolonial; Prática como Pesquisa; Pesquisa Somático-Performativa.

ABSTRACT

SANTOS, Marlon Jeferson da Silva. Theater of the self: decolonial creative processes in the school space. 144 f. il. 2023. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Performing Arts – Federal University of São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.

This master's dissertation is intended to develop an investigation process of an epistemic field of Theater Education (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021) with the aim of transforming the role of educator into a decolonial role, capable of destabilizing the colonial structures of Eurocentric hegemonies present in our schools and in our curriculum. Having the school as a locus, the research was developed from the educator-student relationship, mediated by artistic practice, based on decolonial notions in dialogue with the principle of “self-care” (FOUCAULT, 1994, 2004, 2006). By believing in the research process as a continuous practice of investigation and intuition, the Somatic-Performative Approach (SPA) (FERNANDES, 2014, 2018, 2022) emerges as a challenge when thinking about a methodological path for the construction of decolonial creative processes, bringing as artistic practice as an organizing axis. We appropriated and incorporated into the artistic process carried out, some elements of the Somatic-Performative Approach from the perspective of the Somatic-Performative Research (PSP), as we believe that the investigation, when starting from the lived body (soma) as a means of creation, production and reflection, is capable of build a link between theory and practice, thus making artistic practice and the body in all its potential, core elements of all research.

KEYWORDS: Theater of the self; Decoloniality; Take care of yourself; Theater education; Decolonial pedagogy; Practice as Research; Somatic-Performative Research.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
1.1 Fragmento 01.....	27
2. Uma conversa entre os estudos dedicados à decolonialidade e o “cuidado de si”.....	28
2.1 Os estudos decoloniais e o Grupo Modernidade Colonialidade.....	32
2.2 Terminologias e conceitos importantes para este estudo: <i>glossário decolonial</i>	37
2.2.1 Diferenças entre Colonialidade e Colonialismo; Decolonialidade e Descolonização..	37
2.2.2 Modernidade/colonialidade.....	40
2.2.3 Colonialidade do poder (saber e ser).....	42
2.2.4 Giro decolonial.....	45
2.2.5 Decolonialidade.....	46
2.3 O “cuidado de si”, de Michel Foucault.....	47
2.3.1 Contextualização.....	47
2.3.2 Definições e aspectos filosóficos.....	50
2.4 Diálogos entre os conceitos investigados.....	54
2.5 Fragmento 02.....	58
3. Reflexões acerca do teatro e da pedagogia em uma perspectiva decolonial.....	59
3.1 A educação teatral como forma outra de se pensar o ensino de teatro na escola.....	60
3.1.1 Educação teatral como um gesto decolonial.....	65
3.2 Fragmento 03.....	67
3.3 Urgências por uma pedagogia decolonial: caminhos para se pensar/fazer uma práxis educativa de(s)colonizadora.....	68
3.4 Apontamentos sobre uma nova forma de ver, pensar e fazer: pedagogia e práxis educativas decoloniais.....	71
3.5 Fragmento 04.....	82
4. Como desenvolver uma prática teatral decolonial por meio de um processo artístico?.....	84
4.1 Reflexão sobre a prática como pesquisa em Artes Cênicas.....	85
4.2 A Prática como pesquisa e a Pesquisa Somático-Performativa como uma potência decolonial.....	90
4.3 Movimento-ações iniciais: metodologia das aulas de Artes/Teatro.....	97
4.3.1 A prática movimentando a pesquisa.....	99

4.3.2 O corpo como elemento-eixo da investigação.....	100
4.3.3 As teatralidades presentes na vida cotidiana dos estudantes e a produção de um “teatro de si”.....	104
4.3.4 Fragmento 05.....	107
4.4 Laboratório investigativo na Escola Estadual “Professora Palmira Morais”.....	108
4.4.1 Fragmento 06.....	110
4.4.2 Laboratório de Prática e Pesquisa Cênica: fragmentos, relatos e descrições de uma prática teatral decolonial.....	111
5. Considerações finais: um exercício para corpos desobedientes.....	133
6. Referências bibliográficas.....	139

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Registro escrito por aluno (digitalizado).
- Figura 2: Estudantes produzindo relatos sobre a experiência vivenciada.
- Figura 3: Frase-estímulo escrita no quadro escolar.
- Figura 4: Estudantes se movimentando de forma livre.
- Figura 5: Registro verbo-imagético produzido por estudante.
- Figura 6: Estudantes imersos desenvolvendo a prática proposta.
- Figura 7: Professor realizando uma atividade prática proposta pelos estudantes.
- Figura 8: Relato escrito por aluno (digitalizado).
- Figura 9: Registro escrito por aluno (digitalizado).
- Figura 10: Estudantes imersos desenvolvendo a prática proposta.
- Figura 11: Quadro escolar
- Figura 12: Estudantes modificando o espaço da sala de aula movendo as carteiras.
- Figura 13: Estudantes desenvolvendo a prática proposta para o encontro.
- Figura 14: Desenho de árvore com anotações. Estímulo imagético da vivência.
- Figura 15: Estudantes em investigação.
- Figura 16: Grupo 1 realizando a análise da imagem.
- Figura 17: Grupo 2 realizando a análise da imagem.
- Figura 18: Composição cênica do grupo 1.
- Figura 19: Composição cênica do grupo 2.
- Figura 20: Aluna em ação realizando a “escrita corporal de si”.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida tem como objetivo geral investigar, por meio de um processo artístico com os educandos da Escola Estadual “Professora Palmira Morais”, uma prática teatral decolonial capaz de estimular nestes sujeitos um desejo de desaprendizagem, ao menos virtual ou relativa, das hegemonias eurocêntricas ou de romper ou desestabilizar amarras coloniais, subvertendo matrizes que domesticam e estigmatizam corpos, saberes, culturas e existências. Tendo a escola como *locus* da pesquisa, esta irá se desenvolver a partir da relação educador-educando, mediada pela prática artística, tendo como base as noções decoloniais, desenvolvidas em diálogo com o princípio do “cuidado de si”, de Michel Foucault (2004a).

Para iniciar esse processo orgânico de pesquisa, que tem como título *Teatro de si: processos criativos decoloniais no espaço escolar*, resolvi revelar meus desejos em abordar os temas escolhidos. Porque a decolonialidade? Por que o teatro? Por que a educação? Para responder essas perguntas simples e profundas, necessito criar um trajeto para abordar também minha existência, meu caminhar, minhas origens, revisitando a minha formação enquanto sujeito (ainda em construção).

A escola sempre exerceu um papel extremamente importante em minha vida, foi por intermédio dela que hoje estou aqui escrevendo e desenvolvendo esta pesquisa, que dentre outras coisas, irá refletir também sobre ela. Foi através da escola que entendi que poderia me tornar aquilo que eu quisesse, mesmo, estatisticamente, pertencendo à inúmeros grupos minoritários: pobre, periférico, negro, candomblecista, homossexual.

Percebi muito cedo, após ouvir minha mãe dizer inúmeras vezes, “que era necessário estudar para ser alguém na vida”. E isso nunca foi nenhum sacrifício pois sempre gostei de estudar. Ir à escola era um evento, algo muito prazeroso, pois lá encontrava meus amigos e pessoas que eu gostava, além de realizar os trabalhos e as atividades que eram feitos de forma exemplar, pois sempre cobrei de mim certa excelência.

Hoje, já adulto, percebo que pessoas pretas necessitam sempre estar acima da média, desempenhando tudo o que fazem da melhor maneira, no emprego, na escola, na faculdade dentre outros lugares, para que este possa vir a ser reconhecido como um indivíduo qualificado e competente. E mesmo sendo excelente ainda corremos o risco de não ocuparmos lugares de prestígios uma vez que, em uma disputa com um sujeito branco, sempre estaremos em desvantagem.

Essa desvantagem se dá ao racismo estrutural existente em nossa sociedade, que cria um cenário desfavorável ao desenvolvimento pleno de homens e mulheres pretos,

subalternizados, expostos constantemente a fatores de risco, que comprometem, inclusive, suas existências. Sobre o conceito de racismo estrutural, Silvio Almeida, salienta:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Dessa forma, reiterando, percebi ainda muito jovem que necessitava da escola e que ela era o lugar que iria me propiciar caminhos possíveis para um futuro melhor. Digo isso com muita verdade sem querer construir um discurso demagogo que vá justificar o motivo de estar hoje atuando na escola, mas ironicamente, o lugar mais importante na construção do sujeito que sou (ainda em construção) torna-se o ambiente onde hoje atuo na tentativa de propiciar a outros sujeitos, transformações próximas às que tive através da educação.

O meu desejo é de justamente extrapolar as possibilidades educacionais vivenciadas por mim na educação básica, que a meu ver, poderiam ter sido diferentes se as abordagens fossem outras, uma vez que a escola nos anos 2000, tinha proposições didáticas e pedagógicas muito distanciadas e diferentes das de hoje.

Não que tenhamos avançado muito nas discussões de pautas raciais ou de diversidade de gênero, por exemplo, mas atualmente temos um levante de professoras e professores, em sua maioria negros, comprometidos com essas questões (o que talvez naquele tempo não fosse uma prioridade), e isso se dá, acredito eu, ao desejo de transformação da escola ainda tradicional, em um ambiente plural e diverso. E que, principalmente, atue e construa práticas pedagógicas por meio das culturas e saberes outros, tão ignorados por este modelo ainda colonial, abastecedor de hegemonias eurocêntricas.

Aqui é importante ressaltar que a expressão “outro(a)” utilizada neste estudo com certa frequência, faz sempre uma oposição às hegemonias eurocêntricas. Os estudos decoloniais desenvolvem, principalmente por meio dos pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), temáticas diversas e plurais atualizando a ideal de um “pensamento outro” (MIGNOLO, 2003) , “conhecimento outro” (GROSFUGUEL, 2020), “pedagogia outra” (WALSH, 2009), permitindo assim “(...) a coexistência de diferentes estratégias de pesquisa, com a abertura para inovações epistemológicas (FREITAS, 2018, p. 153), construindo “(...) uma ideia de ‘Outro’ [decolonial], oposto ao ‘Mesmo’ [eurocêntrico] (...)” (FREITAS, 2018, p. 161) que vá, de certa maneira, dar visibilidade às formas de conhecimento não ocidentais, invisibilizadas e subalternizadas historicamente pelo processo de colonização, e que ainda são mantidas através da colonialidade do saber, poder e ser.

Partindo deste princípio, o meu desejo seria corroborar para o alargamento de possibilidades outras, capazes de no mínimo questionar o modelo de escola e de currículo vigentes para a criação de um espaço democrático e diverso que respeite as diferenças e que inclusive, construa conhecimentos a partir da mesma. Uma vez que este espaço social é o lugar que pode contribuir de forma potente para a criação de um sujeito, ao passo que ele, na mesma proporção, pode colaborar para a destruição deste indivíduo ao reproduzir e alimentar certos estigmas e preconceitos advindos de nossa sociedade machista, patriarcal, racista, homofóbica, misógina, dentre tantas outras “des-qualidades” oriundas deste sistema.

Contudo, sabemos – como já dissemos anteriormente – que além de existir professores e professoras empenhados em modificar o currículo (tradicional-colonial) inserindo propostas pedagógicas e criando espaços para as diferenças, temos na mesma medida, escolas de ensino privado, técnico e até mesmo públicas engajadas e comprometidas com essas pautas, mas estas são minorias no panorama da educação brasileira.

Mas voltando às perguntas iniciais, *porque o decolonial, o teatro e a educação?* Sem me prender a uma ordem, acredito que nos parágrafos anteriores tenha ficado evidente o porquê de estar na educação e de escolher a mesma como um recorte da pesquisa que estou realizando.

O teatro, que também tem uma relação com a educação, foi a possibilidade que tive para que pudesse ser, falar e fazer-se ouvido por meio desta linguagem artística. Arrisco-me em dizer que o teatro feito na escola promoveu um encontro comigo mesmo, com minha essência, com o meu eu interior e me proporcionou também caminhos e possibilidades de me modificar, fazendo toda diferença na minha formação pessoal.

O meu contato com o teatro foi através de um projeto (que no decorrer dos anos tornou-se um programa da Secretaria Municipal de Educação/ SME, da cidade de Itabira – MG) do qual fiz parte no ensino fundamental, chamado de Cres@arte¹, o qual tinha como principal objetivo atuar junto a estudantes indisciplinados e/ou em vulnerabilidade social, visando assim, desenvolver habilidades artísticas contribuindo para o bom comportamento destes, sanando também suas defasagens no aprendizado.

A minha inserção no projeto se deu em razão da minha indisciplina. E essa talvez

¹ Cres@Arte é um programa criado para melhorar o comportamento e o desempenho dos alunos na escola através da arte. O Programa Cres@Arte é fruto da experiência adquirida no trabalho com artes em escolas do município de Itabira. O trabalho teve início no ano de 2002 como Projeto Cres@Arte e ao longo dos anos o trabalho evoluiu em vários aspectos, o número de alunos atendidos passou de 25 em 2002 para 740 em 2011; as atividades oferecidas aos alunos também acompanharam o processo de evolução passando de uma (teatro), para seis, sendo Teatro, Música, Percussão, Dança, Artes Plásticas e Artes Audiovisuais. Disponível em: <https://www.schoolandcollegelisting.com/BR/Itabira/1494534137463073/CresArte>. Acesso em: 05/02/2023.

acontecesse por meu desejo de querer falar e não ser ouvido, de quere expressar e não saber como, uma vez que a escola não lida e não atua junto às subjetividades dos estudantes. Foi necessário, portanto, um projeto artístico e social para que eu pudesse me expressar de forma livre e menos oprimida.

A opressão, silencia. Ela é capaz de tornar indivíduos oprimidos “(...) acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria estrutura dominadora (...)” (FREIRE, 2005b, p. 47). Experimentar o teatro, a arte, desenvolvendo assim minha sensibilidade, me permitiu descobrir em mim um anseio por liberdade (FREIRE, 2005b). E assim teve início a minha relação com o fazer teatral que desde então tornou-se algo constante em minha vida.

Por fim, não menos importante, temos a temática da decolonialidade que integra um dos conceitos chave desta dissertação. A Decolonialidade “(...) põe em xeque as ideologias totalitárias da modernidade, por meio de uma lógica anti-universalista e anti-homogeneizadora, que afirma outro-modo ou modo-outro de vida, sempre em processo de fazer-se e refazer-se (...)” (ICLE; HAAS, 2019, p. 98).

O decolonial, portanto, é um processo de luta tanto contra uma matriz colonial e seus preceitos universalizantes, homogeneizadores, hierarquizantes e eurocêntricos, quanto por outros conhecimentos e outras formas possíveis de existência, sempre em inter-relação e articulação com o outro (idem, 2019, p. 98).

Dessa forma, as questões que permeiam este campo epistêmico vieram ao meu encontro, da forma como ele se apresenta atualmente, um pouco tanto quanto recente. Não por falta de interesse ou engajamento, mas pela própria área ser nova nas pesquisas acadêmicas em nosso país, mas a minha existência, posso afirmar, sempre insurgiu contra as forças motrizes do colonialismo.

O incômodo diante dos inúmeros preconceitos e violências que eram destinados a mim e aos meus semelhantes, transformaram-se em antídotos que me impulsionaram desde a infância a lutar em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que as causas humanistas e sociais sempre foram pautas que me despertavam interesses.

Minha formação desde a educação básica ao ensino superior não contemplou muito este lugar de fala, talvez por quase não ter tido professores que fizessem destas pautas lugares propícios para o ato de educar. Dessa forma, acredito, que as noções de decolonialidade já caminhavam comigo, porém com outra roupagem, além de outras formas de entendimento, acentuando e se fazendo mais presente neste formato, após a minha inserção como docente na educação básica.

Adentrar a escola, ocupando o lugar de docente e perceber que ela não contemplava as

diferenças, e que ainda o seu formato tradicionalista fazia perpetuar alguns estigmas, violências e preconceitos, principalmente o racial, despertou em mim o desejo de atuar na desconstrução desse pensamento que é fruto do eurocentrismo, que afoga as possibilidades de existirmos em nossa essência.

Sendo assim, decidi investigar e estudar este campo epistêmico com o objetivo de transformar minha atuação enquanto educador em uma atuação decolonial, capaz de desestabilizar as estruturas coloniais de hegemonias eurocêntricas presentes em nossas escolas e em nossos currículos. Sei que não vou mudar o mundo, mas tenho a certeza que posso contribuir com esta pesquisa, minimamente, para que a escola onde atuo no momento e as que ainda irei atuar, assim como colaboração para o trabalho de outros arte-educadores, serão espaços de investigação, pesquisa e de vivências com práticas pedagógicas comprometidas em trazer para a centro do projeto político-pedagógico o estudante, com seus desejos, saberes, culturas, deixados de lado por esta escola que não o tem como protagonista.

A referida escola encontra-se em uma área afastada da região central de Itabira. Ela atende estudantes do seu entorno e de outros bairros variados e longínquos, com traços sociais muito distintos e distantes, transitando do rural ao urbano periférico. O objeto desta pesquisa surge como uma inquietação, como um movimento investigativo, após vivenciar algumas práticas artísticas com os alunos desta escola, que habitam, em sua grande maioria, lugares de grande vulnerabilidade social. Ao encontrar-me com este público, pude ampliar também as minhas percepções de vida e a minha sensibilidade para aquelas relações, e, principalmente, compreender a arte em seus aspectos relativos à potência e como fator de transformação.

É notório que as práticas artísticas na escola ainda estão limitadas a datas comemorativas e encenações superficiais, sem considerar as potências criativas dos estudantes. E ainda, há um excessivo atrelamento da educação teatral ao sistema profissional de produção de espetáculos, o que resume seus critérios a parâmetros nada pedagógicos (MAGELA, 2021). Ao mesmo tempo, por outro lado, o sistema de licenciaturas brasileiro vem fomentando há aproximadamente 25 anos, que haja um movimento por parte de arte-educadores para transformar o papel da arte dentro da escola, vista não apenas como uma simples disciplina, mas como um espaço para ampliação das conexões subjetivas do educando, como lugar de criação de relações férteis e afetivas com o mundo.

Com o intuito de nutrir acontecimentos e experiências em processos criativos, busca-se com esta pesquisa criar espaços de reflexão e produção de saberes acerca de práticas e processos criativos em teatro, integrando perspectivas decoloniais em uma produção de si

(FOUCAULT, 2004), alargando os modos e formas de existência desses alunos ao movimentarem seus corpos em uma dança ética, política e social.

Portanto, o elemento-eixo da pesquisa se dá na aproximação do conceito “cuidado de si”, amplamente discutido e presente na obra de Michel Foucault e as noções de decolonialidade. Entendendo que, provocar no estudante, a partir das “técnicas de si” e do “cuidado si”, o desejo de se modificarem ao desaprender aquilo que foi historicamente instituído a ele (modos de ser, pensar e existir em decorrência do eurocentrismo) desde o período colonial, dialoga de certo modo com os princípios da decolonialidade.

Em tese, o que será investigado nesta pesquisa é a possibilidade do conceito “cuidado de si” poder colaborar para a de(s)colonização de um sujeito, para que este possa se desprender e desaprender as hegemonias eurocêntricas em todas as perspectivas, reconhecendo a sua importância e valorizando a sua existência.

Nesse sentido, a investigação irá transitar por dois caminhos que se retroalimentam, em um movimento contínuo entre teoria e prática. O primeiro será um levantamento teórico sobre as possibilidades existentes de aproximação entre os conceitos “decolonialidade” e “cuidado de si”. O segundo, de como construir um processo teatral que possa, por meio do “cuidado de si” e da noção de decolonialidade, estimular no estudante o desejo de libertação de paradigmas eurocêntricos para atingir um lugar de emancipação e de empoderamento.

Desejo então, com essa investigação, explodir as práticas criativas como forma outra de experiência e existência, como gesto micropolítico de produção de saber e poder (FOUCAULT, 2014). Ao construir um processo criativo decolonial dentro do espaço escolar, desejo, assim, tornar esta proposta “parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 49).

Por acreditar no processo de pesquisa como prática contínua de investigação e intuição, proponho como abordagem metodológica para organizar as experimentações com os educandos a Abordagem Somático-Performativa (ASP). A Abordagem Somático-Performativa, desenvolvida pela pesquisadora Ciane Fernandes, baseia-se em princípios para compor a pesquisa em Artes, com diferentes intensidades, em diversas conexões e integrações. Para essa pesquisa específica, os princípios compartilhados desta Abordagem são:

Processos e estudos têm constituição viva e integrada – soma; (...) Sintonia somática e sensibilidade; (...) Criatividade, imprevisibilidade e desafio; (...) Conexões – fronteiras fluidas entre diferenças; Criação de associações e sentidos a partir dos afetos e apoio coletivo; Coerência e(m) inter-relação; (...) Arte como eixo de

Esses princípios colaboram para criar uma prática teatral decolonial a partir da compreensão do corpo enquanto lugar de potências, desejos e afetos, mas também como criador de práticas discursivas subversivas, desestabilizando as normas e padrões que domesticam e colonizam os corpos.

Um corpo potente, é um corpo vivo, descolonizado. A ideia de potência é visualizada neste trabalho através de uma perspectiva nietzschiana. A “vontade de poder” ou “vontade de potência” em Nietzsche (1996) está associada aos processos da vida. Todo ser vivo é possuidor de vontade de poder. Segundo o filósofo alemão “onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência (NIETZSCHE, 1996, p. 222), dessa forma, acreditamos que perceber o corpo como potência é um caminho possível para a sua descolonização.

Quando se fala em teatro na escola, nosso imaginário fica povoado de representações e experiências que tivemos durante nossa jornada como estudantes. Algum tempo passou e as práticas teatrais na escola ainda são muito centradas em criar personagens de forma superficial, usufruir de dramaturgias cujo processo de encenação não é pertinente aos alunos ou, ainda, para comemorar datas específicas dentro do espaço escolar. Note-se que há um enrijecimento nas práticas artísticas, eliminando a possibilidade de expansão da subjetividade e sensibilidade dos estudantes.

Essa utilização precária e excessivamente convencional do teatro no ambiente educacional é, de certo modo, fruto e perpetuação de um pensamento colonial, que nos primórdios da educação brasileira utilizava a encenação para fins de animação/ilustração de datas comemorativas e cívicas do calendário escolar, onde o educando era instruído a decorar um texto e dizer o mesmo para uma plateia. Sobre essa prática limitadora do Ensino de Teatro na escola, Olga Reverbel (1978) provoca uma reflexão, salientando que:

O Teatro na escola foi por longos anos encarado como uma atividade que não requeria continuidade, manifestando-se, esporadicamente, em festas de fim de ano ou em datas nacionais. Os professores, preocupados em ensinar uma disciplina, iam atentamente acompanhando o aluno em cada fase do desenvolvimento do pensamento, mas em se tratando de teatro, impunham aos alunos a apresentação de uma peça ou uma complexa declamação sem respeitar-lhes os interesses, nem levá-los gradativamente à descoberta de suas possibilidades de expressão vocal e gestual. O resultado de tal empreendimento sempre foi lamentável para os alunos, tanto para os tímidos como para os mais desembaraçados, pois a estes estimulava a vaidade e àqueles impunha o sofrimento de ficarem fora da atividade (REVERBEL, 1978, p.23).

O teatro utilizado de forma ilustrativa ou comemorativa na escola pode reforçar práticas coloniais, universalistas e hierarquizantes, na medida em que ainda é utilizado como

uma imposição que não acolhe nem considera modos pertinentes de teatralidade para a vida dos estudantes. É necessário criar outros caminhos para o Ensino de Teatro nas escolas, apostando cada vez mais nos processos criativos como *modus operandi* de uma educação ética, estética, sensível, política e social.

Posto isso, acreditamos ser necessário confrontar o pensamento convencional (colonial) sobre a educação teatral, de forma a propor aulas que não tenham como objetivo “(...) ensinar o teatro já realizado e consagrado (peças ou textos de teatro) ou facilitar o contato com manifestações teatrais instituídas e convencionalmente consideradas como tal (...)” (MAGELA, 2021, p. 12), mas sim de “(...) fomentar que o aluno faça da sua vida uma obra de arte teatral (idem, 2021, p. 12), produzindo dessa forma um “*Teatro de Si*”.

“Teatro de si”, é um conceito construído ao longo da pesquisa que originou essa dissertação, mediante as leituras realizadas a partir de outros conceitos como a Educação Teatral (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021); o “Cuidado de si” (FOUCAULT, 1994, 1995, 1997) e os estudos decoloniais. O “Teatro de si” se transforma, ao aglutinar tais conceitos e estudos, em um conceito-chave desta investigação que tem como principal objetivo potencializar esteticamente a escrita de si de cada estudante, seus impulsos internos, seus desejos, anseios, medos, alegrias e frustrações.

Nessa perspectiva, o “Teatro de si”, vai se configurar em um gesto micropolítico decolonial, agenciando a produção de saber e poder de forma potente; imbricando elementos da educação teatral, cuidado de si e da decolonialidade desenvolvendo uma prática decolonial que deseja estimular o estudante a se perceber melhor, se conhecendo mais, de forma que este consiga se desvincular das imposições (colonizações) acometidas a ele, promovendo ao mesmo a possibilidade de se transformar, percebendo sua vida como uma obra de arte através de um exercício ético e estético de construção de si. Sobre a relação entre arte e vida, Michel Foucault (1995) nos chama a atenção quando nos diz:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas, que são os artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Dessa forma, o “Teatro de si”, neste trabalho, vai operar como gesto micropolítico atuando sobre as singularidades e subjetividades do estudante, entendendo que essa melhor percepção de si pode corroborar para sua emancipação. Defendendo a necessidade de entender o teatro e suas operações de outra maneira, menos formatada, técnica e institucionalizada, como algo que está presente no cotidiano, nas relações sociais, nos

comportamentos, enfim, em nossas vidas.

Aqui, podemos nos valer de algumas perguntas que podem ser respondidas (ou não) nesta investigação: como propor processos inventivos para estudantes inseridos em áreas de grande vulnerabilidade social, fomentando pessoas agenciadas, ativos em suas próprias histórias, singulares e plurais? Como operar, através de um processo pedagógico teatral, algo que possa ter uma “função decolonial”? Essas questões são disparadoras para pensar em práticas teatrais decoloniais como dispositivo para criar corpos indóceis e suas respostas serão amplificadas durante o trajeto e processo dessa pesquisa.

Ancorado em meus desejos e nos processos fluídos da vida, essa pesquisa de mestrado afina-se com as intenções de possibilitar aos educandos a experiência em arte, em teatro, formando sujeitos éticos, autônomos, críticos e ativos, em um movimento contínuo de ensino e aprendizagem.

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre (OSTROWER, 2014, p. 27).

Portanto, essa pesquisa define-se como um *continuum* de experiências práticas e de produção de saberes da cena, por caracterizar-se como uma pesquisa em movimento, propondo reflexões sobre arte, educação, decolonialidade e processos criativos. Pretendendo, assim com estes processos criativos valorizar “nos processos de produção de conhecimento, além do pensamento, outras habilidades humanas fundamentais, como as sensações, os sentimentos e a intuição” (FARIAS, 2012, p.33).

Existem diferentes e infinitas possibilidades de produzir processos criativos em arte, com distintas abordagens, dinâmicas, metodologias, princípios, linguagens etc. Para essa pesquisa, proponho refletir sobre o processo criativo em teatro a partir das experiências dos educandos antes, durante e depois dos processos realizados na disciplina de Artes. Os registros das ações foram feitos através de gravação de vídeo, áudio, entrevistas, relatos de experiências e diários de bordo.

A Abordagem Somático-Performativa surge como desafio ao pensar em um caminho metodológico para a construção dos processos criativos decoloniais, trazendo como princípio a prática artística como eixo organizador.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, criamos algumas ações disparadoras que nortearam os processos criativos com os educandos, ações estas, que tiveram como elemento-eixo o corpo e suas relações no espaço escolar, com o objetivo de intensificar a participação

artística dos criadores, são elas: práticas com jogos teatrais adaptados e criados especialmente para o processo; o desenvolvimento de jogos sobre empoderamento e o protagonismo; práticas de escuta dos desejos e movimentos internos; a utilização de textos e imagens capazes de provocar reflexões sobre problemas sociais; debates sobre minorias sociais, seus silenciamentos e marginalizações.

Para contribuir com a reflexão que essa investigação propõe busquei conectar teorias para criar uma rede de produção de saberes, provocando trânsitos entre diversos caminhos teóricos que se completam, se suplementam, realçando a importância desses pensamentos enquanto atravessamentos das práticas e dos processos criativos.

Objetivando propiciar ao leitor uma leitura imersiva, fluida e dinâmica, iremos situá-lo sobre o desenvolvimento de algumas práticas que serão inseridas ao corpo do texto desta dissertação, revivendo momentos importantes para a construção desta pesquisa de caráter eminentemente prático, incorporando elementos do processo artístico realizado com os estudantes da Escola Estadual “Professora Palmira Morais”, no Laboratório de Prática e Pesquisa Cênica.

Integrar à estrutura textual depoimentos dos envolvidos, registros verbo-imagéticos, descrição de atividades, dentre outros fragmentos e recortes desta vivência, faz parte de uma tentativa de construir um trabalho que traga em sua escrita ou junto de todo arcabouço teórico, a prática e seus desdobramentos a todo momento, elaborando uma escrita que não segmente ou separe de forma dicotômica teoria e prática, fomentando uma “(...) escrita viva, sensível e sensitiva, seguindo ritmos, cadências e ênfases da própria pesquisa, numa ordem quântica que se faz fazendo (não-linear) (...)” (FERNANDES, 2018, p. 123).

Mesmo ciente de que essa escrita performada, somática, desconstruída ou decolonial, trata-se de algo contemporâneo e de certa forma inovador na academia – pois viola regras e o rigor acadêmico que de forma hegemônica determina padrões de escrita e estruturação textual atrelados ao eurocentrismo dominante –, acreditamos que esta nova forma de escrever não dicotomizada, menos hegemônica configura-se como um gesto decolonial. Temos então, nesta experiência, uma busca pessoal de desvinculação de um formato eurocêntrico de criação e construção de um trabalho acadêmico, ao questionar este formato euro-colonial, alargamos as possibilidades de escritas outras, contra-hegemônicas, portanto, decoloniais.

No primeiro capítulo faremos uma análise dos principais conceitos que norteiam a hipótese do trabalho: as noções de decolonialidade e o “cuidado de si”, de Michel Foucault. Através de uma revisão bibliográfica, faremos uma contextualização dos mesmos para situar o leitor sobre suas origens, evidenciando a importância da utilização de ambos para o

desenvolvimento deste trabalho.

Para tratar da decolonialidade tivemos como aporte teórico autores e autoras que pertencem ao grupo de investigação Modernidade/Colonialidade – M/C, são eles: Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, responsáveis pela disseminação e inserção deste campo epistêmico no cenário mundial, bem como nas universidades. Sobre a importância deste grupo é sempre bom salientar que,

Não há dúvidas de que um dos méritos do grupo de investigação da modernidade/colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições terceiro-mundistas formuladas, seja no interior, seja no exterior das fronteiras dos países norte-cêntricos. Outro mérito foi trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema mundo moderno/colonial (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFÓGUEL, 2020, p. 11).

Utilizamos também, estudiosos que investigam na contemporaneidade tanto o conceito de decolonialidade, como o grupo M/C e suas potencialidades, como João Colares Mota Neto e Luciana Ballestrin, dentre outros, além de autores que são considerados por muitos estudiosos os iniciadores deste campo epistêmico ao abordarem em suas obras questões relacionadas ao Pós-colonialismo, são eles: Frantz Fanon e Aimé Césaire. A consagrada obra de ambos, sem dúvida, abriu espaços para as discussões acerca dos princípios da decolonialidade, portanto, consistem em uma das principais referências na edificação do debate decolonial e, conseqüentemente, da construção de epistemes contra-hegemônicas, opostas ao eurocentrismo dominante.

Ao abordarmos o conceito “cuidado de si”, utilizaremos como principal referência o filósofo francês Michel Foucault (1994, 2004, 2006) e seus escritos, principalmente aqueles que tiveram origem após o curso *A hermenêutica do sujeito*, realizado no Collège de France no ano de 1982, além de alguns estudiosos que também analisaram as noções de “cuidado de si” sobre a ótica de Foucault. São eles: Judith Revel (2005); Edgardo Castro (2009) e Bruno Abílio Galvão (2014).

No segundo capítulo, iremos propor uma reflexão tendo como ponto de partida o teatro e a pedagogia analisados sobre uma perspectiva decolonial. Logo no seu início, apresentamos um breve percurso da atividade teatral utilizada como instrumento pedagógico desde a invasão colonial iniciada em 1500, onde os indígenas e, posteriormente, os africanos escravizados foram doutrinados pelo teatro de catequese, até chegarmos na utilização do teatro na educação escolar que de alguma maneira ainda segue alguns princípios oriundos do

período colonial.

Aqui, por não concordarmos com esta perspectiva de ensino de teatro ancorado em uma matriz tradicional (colonial) que tem como único objetivo montar cenas e espetáculo mecânicos, onde o estudante apenas decora o texto e representa um personagem, sem que aquilo de fato interfira em sua vida, buscamos no pensamento desenvolvido pelo pesquisador André Luiz Lopes Magela, a partir do conceito de *Educação Teatral*, que dentre outras provocações nos chama a atenção por percebermos algo desejavelmente decolonial em sua proposta, pois o estudioso problematiza o uso do ensino de teatro em uma perspectiva tecnicista como se estivéssemos formando atores e atrizes, uma vez que o objetivo da arte na escola não se trata em formar artistas. Para Magela,

(...) a teatralidade imbricada à vida é também a percepção mais complexa do espaço, do tempo e de relações humanas ou a capacidade de invenção colaborativa de outros mundos de experiência e novas formas de viver. Ela seria um dos grandes campos que estas aulas abordariam: um estrato teatral que forma a vida cotidiana e que a prática qualificada da cena exercita e amplia. Trata-se de um fomento a que o educando se atente melhor ao teatro, problematize, invente teatro. Mas um “teatro expandido”, o teatro em seus aspectos intensivos, qualitativos, operativos, e não tanto em suas configurações formais (MAGELA, 2017, p. 28).

Em sua concepção, o teatro na escola precisa ser experienciado a partir da vida do sujeito, para que este perceba as operações da teatralidade em seu cotidiano, portanto, o seu pensamento, em nossa análise, se opõe ao ensino de teatro com um viés profissional (colonial) e aqui visualizamos algo potente e que de alguma maneira caminha de forma próxima aos princípios da decolonialidade, que tem em sua máxima o rompimento com formas mantenedoras da colonialidade do poder, saber e do ser.

Em um segundo momento, iremos desenvolver um pensamento acerca da necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, na atualidade, incorporando elementos da decolonialidade em todo o currículo pedagógico, inscrevendo e defendendo a nossa proposta como sendo uma proposta pedagógica decolonial. Portanto, iremos recorrer a alguns autores e autoras que estão desenvolvendo pesquisas que partem do princípio de um conceito pertencente ao campo epistêmico da decolonialidade muito recente, que é a *Pedagogia Decolonial*. Utilizaremos como principal referência sobre este assunto, a autora integrante do grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, Catherine Walsh e o brasileiro João Colares Mota Neto.

Mais adiante proponho alguns caminhos possíveis de se pensar/fazer uma práxis educativa, de(s)colonizadora tendo o estudante como protagonista, sendo o princípio do processo educativo por meio da arte e do teatro, insurgindo sobre a necessidade de repensar

o currículo que ainda mantém, de forma viva e intensa, hegemonicamente, estruturas epistêmicas coloniais e colonizadoras que impede o estudante de ser quem ele realmente é.

No terceiro capítulo, após a apropriação dos conceitos investigados ao longo destes dois anos em que cursei o mestrado em Artes Cênicas no PPGAC-UFSJ, idealizamos um processo artístico que criasse uma relação com tudo aquilo que foi sendo elencado como importante para este estudo, que teve como ponto de partida a criação de uma prática teatral decolonial a ser desenvolvida com os estudantes da *Escola Estadual “Professora Palmira Morais”* como forma de correlacionar as aspirações, os desejos e a hipótese central que alimenta este trabalho, que consiste na aproximação dos conceitos “Cuidado de si” e decolonialidade, utilizando esses princípios para o desenvolvimento de uma prática teatral decolonial que permita um encontro do estudante consigo mesmo, uma vez que este perceba a importância de se distanciar das amarras coloniais que o cerceia, limita, subalterniza, o distanciando de si.

A prática foi desenhada ao longo deste processo, especificamente no primeiro e segundo semestre junto da revisão bibliográfica, se concentrando de maneira metodológica em autores que investigam temas que julgamos relevantes para a nossa proposta que tem o estudante como um dos elementos principais, são eles: processos de criação, com Fayga Ostrower; a experiência, com Jorge Larrosa Bondía; a Abordagem Somático-Performativa e a Prática como Pesquisa em Artes Cênicas, com Ciane Fernandes e Leonardo Paulino.

Iniciamos o capítulo refletindo sobre as especificidades da pesquisa em Artes Cênicas e de como estas vêm sendo incorporadas ao universo acadêmico, uma vez que a arte, por ser um campo de conhecimento que se inscreve e se assinala a partir da prática, tenha formas específicas que viabilizam a edificação do conhecimento (FERNANDES, 2018). A nossa proposta, então, terá “(...) como princípio a transformação da prática cênica como *modus operandi* da pesquisa (...)” (PAULINO, 2014, p. 33).

A partir da abordagem do corpo como eixo das práticas, visualizado como meio de produção, criação e fruição, colabora-se para estimular no estudante o desejo por uma desaprendizagem daquilo que historicamente modulou o seu corpo, cerceando, limitando, estigmatizando e silenciando sua existência. Dessa forma, aproprio-me de alguns princípios da Abordagem Somático-Performativa (FERNANDES, 2014, 2018), ressaltando que pesquisas que utilizam deste conceito não necessitam necessariamente “(...) imprimir técnicas de educação somática, mas deve ter a corporeidade como elemento-eixo (...)” (PAULINO, 2014, p. 33).

Ao final do capítulo, iremos reviver o processo artístico realizado com os estudantes,

através de uma análise de como foi a criação metodológica para planejar as aulas de Arte que serviram de laboratório de experimentação, para posteriormente refletir especificamente sobre a participação dos estudantes nas atividades planejadas e desenvolvidas.

Foi a experiência e a vivência destes corpos, por ora, desobedientes, que ao insurgir contra as matrizes coloniais que a escola ainda lança sobre estas singularidades, motivou e inspirou o nascimento deste trabalho.

1.1 Fragmento 01

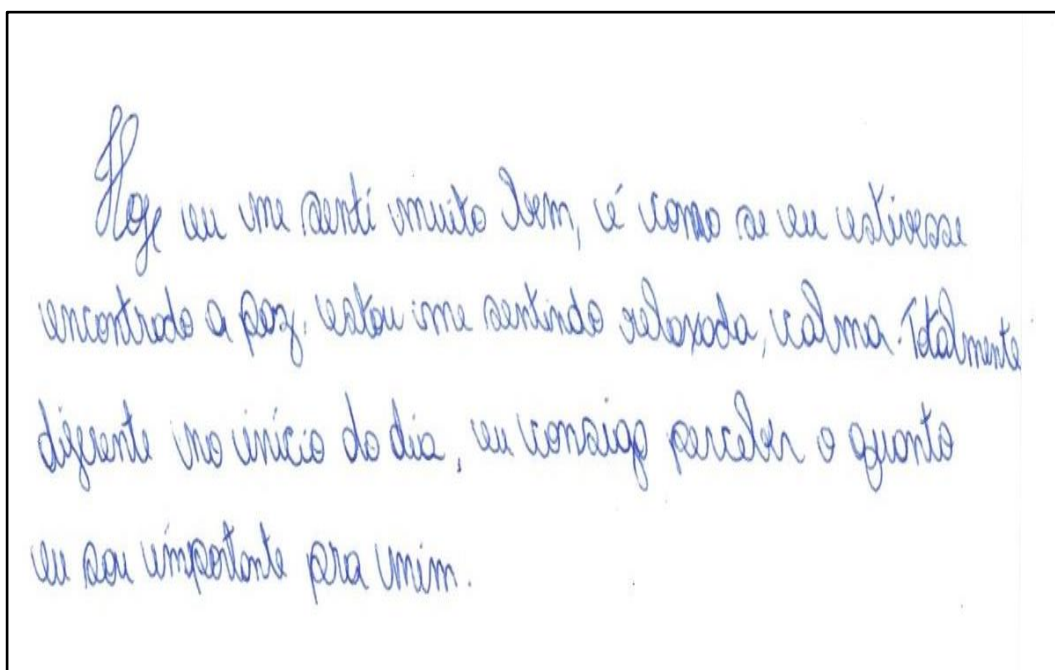


Figura 1 – Registro escrito por aluno (digitalizado).
Fonte: arquivo pessoal.

Na imagem acima, temos um fragmento em forma de relato de um estudante após uma vivência realizada no Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica.

Desenvolvemos ao longo do processo de criação, vivências que estimularam no estudante o ato de escrever sobre si, sobre seus desejos, sonhos, sentimentos, dando inclusive para este ato um certo grau de importância e relevância.

Em nossa prática diária, escrevíamos, alunos e professor, sobre cada momento desta vivência, sobre o que fazíamos, sobre nossas impressões do que experimentávamos, etc. Este exercício colaborou de forma expressiva para a composição e criação do processo artístico desenvolvido.

Escrever sobre si, configura-se em uma prática que compõe as Técnicas de si, como

salienta Michel Foucault: “Uma relação se forma entre a escrita e a vigilância. Presta-se atenção às nuances da vida, aos estados da alma e à leitura, e o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências que não existia anteriormente se abre” (FOUCAULT, 1994, p. 8).



Figura 2 – Estudantes produzindo relatos sobre a experiência vivenciada.

Fonte: arquivo pessoal.

2. UMA CONVERSA ENTRE OS ESTUDOS DEDICADOS À DECOLONIALIDADE E O “CUIDADO DE SI”

Esta pesquisa surgiu como uma inquietação e/ou como um anseio, após vivenciar algumas práticas artísticas com os estudantes da *Escola Estadual “Professora Palmira Morais”*². O desejo desta pesquisa nasce entre as relações férteis que foram construídas nestas vivências, durante os anos em que lecionei aulas do componente curricular Arte para as turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, onde pude ampliar minhas

² Escola pública da rede estadual de ensino situada no município de Itabira/MG, que se localiza em uma área afastada do centro da cidade e atende estudantes do seu entorno, moradores de regiões variadas que apresentam uma extrema vulnerabilidade social.

percepções de vida, minha sensibilidade e principalmente compreender a arte como potência e transformação.

Através destas relações e inte(g)rações, e principalmente, do contraste social inerente àquele espaço ao ser comparado com outras instituições educacionais onde pude lecionar, percebi que utilizar das perspectivas decoloniais – que dispõem-se a provocar e subverter práticas e matrizes coloniais, com seus princípios universalizantes, homogeneizadores, normativos e hierarquizantes (ICLE; HAAS, 2019), e seus movimentos de docilização e silenciamento dos corpos – poderia ser uma possibilidade de intervir naquele espaço de modo a instigar aqueles sujeitos a serem donos de suas próprias histórias, de forma a não aceitarem tão pacificamente os estigmas a que são sujeitados: pobres, marginais, incapazes, burros, bandidos, etc.

A partir deste desejo de mudança e transformação, percebi que o teatro, não aquele que historicamente estamos acostumados a fazer dentro do espaço escolar para um evento, ou para o dia das mães, dia da água, ou ainda, da feira de ciências, mas um teatro alinhado à vida daqueles sujeitos, este sim, seria capaz de driblar aquelas formas de fazer teatro com raízes coloniais, além de subverter os estigmas e amarras ancoradas no colonialismo inerente a estes corpos periféricos e marginalizados. Desejando com isso explodir as práticas criativas como forma outra de experiência e existência, como gesto micropolítico de produção de saber e poder (FOUCAULT, 2014), ao construir um processo criativo decolonial dentro do espaço escolar, visando assim, tornar esta proposta “parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 39).

Diante do exposto, percebi que poderia encontrar nos escritos do filósofo Michel Foucault e nos estudos decoloniais, uma relação possível para ser investigada afim de construir um diálogo, ou um paralelismo, para desenvolver a pesquisa pretendida, sendo assim, a partir desta práxis surgiram algumas problematizações: 1) Como trazer para este trabalho os conceitos de um filósofo europeu³ (branco), não muito presente nas pesquisas que abarcam esta temática e que não escreveu uma linha diretamente ligada aos estudos decoloniais? Seria possível essa aproximação? 2) Descobrir potências nesta relação entre Michel Foucault e os estudos decoloniais, deslegitimaria minha pesquisa, ao ponto de não ser caracterizada como pertencente às produções acadêmicas de pesquisadores pretos e pretas que fazem um levante de inserção desta temática no universo da pesquisa científica? Esta pesquisa seria menos decolonial por dialogar com um autor europeu? 3) Confrontar o conceito que julgo relevante na obra de Michel Foucault com os estudos decoloniais, para

³ Aqui refiro diretamente a Michel Foucault.

estabelecer um diálogo ou não, na pesquisa pretendida, corrobora para novas discussões a cerca de um projeto decolonial⁴, inacabado, que ainda está sendo construído?

Provocado por estas questões (que foram se delineando durante as disciplinas realizadas no curso de mestrado, além dos diálogos e trocas com meu orientador nos encontros de orientação), comecei a tecer hipóteses que foram alimentadas por uma série de leituras investigativas, em torno de obras como *A hermenêutica do sujeito* (2006), de Michel Foucault, especificamente o conceito “cuidados de si/técnicas de si”; *Os condenados da terra* (1968), de Frantz Fanon (onde o autor irá debater sobre as noções de descolonização como embate ao colonialismo); *Discurso sobre o colonialismo* (2020), de Aimé Césaire; *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2020), organizado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, além de outros textos e artigos de autores que se debruçam sobre os estudos decoloniais.

Partindo então dessas polaridades conceituais, que foram criando vida por meio das leituras e estudos, percebi a necessidade de iniciar uma fricção desses conceitos com o processo artístico desenvolvido e que será analisado no terceiro capítulo da dissertação.

Portanto, torna-se objetivo desta pesquisa de mestrado, atuar junto a estes corpos estigmatizados com suas identidades deterioradas (GOFFMAN, 1975) pela máquina social-capitalista-colonial, possibilitando que estes sujeitos se emancipem de si, que conheçam a si mesmos, de forma a se transformarem e se desprenderem destes *status*, dessas imposições, que o sistema social determina para estes sujeitos periféricos – no caso desta investigação, destes estudantes periféricos –, utilizando a arte, o teatro e a educação como possibilidade de transformação.

Aqui, é importante ressaltar que neste estudo, o conceito de estigma, alinha-se com o pensamento desenvolvido por Erving Goffman⁵ (1975), importante sociólogo norte-americano que contribuiu de forma significativa para as teorias sociais com os seus estudos sobre a interação simbólica. Em sua teoria acerca do conceito de estigma, fica evidente uma relação física entre dois grupos, os “normais”, aqueles que irão estigmatizar alguém, e os estigmatizados, que sofrerão os estigmas.

Em sua perspectiva, e é neste ponto de intersecção que o alinhamento com este

⁴ Refiro-me ao projeto decolonial como algo que ainda está sendo construído, alinhado à teoria decolonial, que entende a decolonialidade, não como “(...) um evento passado, mas um projeto a ser feito”. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 50).

⁵ Erving Goffman (1922-1982), foi um sociólogo, antropólogo e escritor canadense, considerado o pai da microsociologia. Sua obra tem influenciado e contribuído para estudos na área da sociologia, da antropologia, como também no campo da psicologia social, psicanálise, comunicação social, linguística, literatura, educação, ciências da saúde etc. (Disponível em: https://www.ebiografia.com/erving_goffman/. Acesso: 19/01/2022).

pensamento se acentua, os sujeitos tidos como normais criam categorias ou atributos pré-determinados àquelas pessoas que não pertencem ao seu grupo, ou seja, ao estranho, ao avesso, fazendo afirmações do que ele deveria ser, impondo-o papéis estereotipados ao seu modo. Sobre essa relação entre “normais” e “estranhos” (os estigmatizados), Goffman, nos diz:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 1975, p. 12).

Dessa forma, acredito que os estudantes atendidos por esta escola, de diversos bairros, situados em áreas de grande vulnerabilidade social, transitando do rural ao urbano periférico, e que possuem um déficit de aprendizagem muito inferior à média esperada, sofrem com esses atributos que os categorizam como: favelados, inferiores, burros ou ainda como sujeitos que não são capazes de mudar o quadro ou a realidade social na qual estão inseridos.

De certa maneira, o que eu percebi atuando na Escola Estadual “Professora Palmira Moraes” há quase cinco anos, local onde escolhi realizar a parte prática da pesquisa, é que os processos educativos lá realizados não corroboram para uma percepção do sujeito estigmatizado sobre si mesmo – assim como a grande maioria das escolas em nosso país, pois seguimos um modelo tradicionalista que carrega em seu currículo elementos que fazem a organização e a reprodução do conhecimento eurocêntrico sustentando o “(...) eurocentrismo⁶, contribuindo significativamente para a manutenção das relações coloniais/modernas de poder, ser e saber (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1784) –, ou seja, a didática e os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos ali, não proporcionam àqueles corpos marginalizados e estigmatizados uma mudança sobre si (FOUCAULT, 1997) capaz de reverter ou subverter estes estigmas de forma a se perceberem como seres autônomos, livres, libertos e capazes de serem o que quiserem.

⁶ O eurocentrismo como conceito, carrega em si a ideia de que a Europa é o centro do mundo em perspectivas culturais e epistemológicas. Sendo também elemento fundamental na constituição da modernidade. Anibal Quijano, o definirá como sendo: “(...) o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (...) específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 115).

A partir do exposto, me propus então a investigar modos de fazer teatral ancorados em um processo artístico que utilizou da linguagem teatral e dos conceitos “cuidado de si/técnicas de si” e decolonialidade – entendendo que um poderia perfeitamente dialogar com o outro –, objetivando assim, potencializar o desejo por uma de(s)colonização dos sujeitos.

Tendo em vista a exploração destes conceitos e da criação de uma hipótese em que eles poderiam se relacionar, dialogar, conversar, correlacionar, conferenciar, de forma a fortalecer minha investigação, irei discorrer sobre estes dois campos epistemológicos que irão fundamentar a minha hipótese, são eles: decolonialidade e “cuidado de si/técnica de si”.

2.1 Os estudos decoloniais e o Grupo Modernidade Colonialidade

Este subcapítulo tem como principal objetivo explorar o conceito *decolonialidade* bem como sua construção diante dos estudos decoloniais investigados e desenvolvidos pelos intelectuais que compõem o grupo modernidade/colonialidade latino-americano.

O coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C) emerge na cena intelectual a partir dos anos de 1990, como uma espécie “evoluída” de outro coletivo chamado Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos fundado no Estados Unidos por intelectuais latino-americanos que lá moravam. O grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos se inspirou nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos comandado pelo indiano Ranajit Guha (BALLESTRIN, 2013).

Porém, no ano de 1988, o grupo veio a se desfazer por divergências intelectuais, mais precisamente, por alguns de seus integrantes acreditarem que o grupo não realizou uma ruptura necessária com autores europeus e com o pensamento eurocêntrico. Logo após este ocorrido, ainda no mesmo ano, iniciou-se alguns encontros e reuniões que deram origem ao coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C), porém, sem a presença de nenhum dos intelectuais que compuseram o grupo anterior (BALLESTRIN, 2013).

O coletivo, que é chamado também por alguns pesquisadores de grupo, rede, programa, é composto por estudiosos de diversas universidades das américas, tendo como principais expoentes os/as intelectuais, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Zulma Palermo e Fernando Coronil (falecido em 2011) (BALLESTRIN, 2013), sendo

(...) fundado a partir de uma costumaz crítica às visões eurocentradas da modernidade, e propondo uma forma de entendê-la a partir de sua *exterioridade*, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periferizado pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de *colonialidade* (MOTA NETO, 2016, p. 59).

Dessa forma, o grupo tem como principal objetivo trazer para o centro dos debates, principalmente no que tange aos campos epistemológicos do saber, tudo aquilo que foi negado em função do colonialismo e que ainda hoje é negado em razão da colonialidade, visibilizando os saberes “outros” daqueles que foram (e ainda são) subalternizados. Uma vez que estes autores têm como consciência o fato de que a modernidade não se configura em um “(...) fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos ‘originários’ da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo” (MOTA NETO, 2016, p. 59).

A expansão territorial em função da colonização protagonizada pela Europa, aniquilou povos, culturas, saberes... Existências que a história não dá conta de mensurar, tudo em função do progresso, da evolução, em nome da modernidade, essa justificativa para ações cruéis e desumanas, é chamada por um dos principais intelectuais do grupo M/C de “mito da modernidade” (DUSSEL, 1993).

Enrique Dussel (1993) é cirúrgico na defesa deste pensamento que se tornou um conceito amplamente explorado pelos estudos desenvolvidos pelo grupo. Vejamos nas palavras de Dussel (1993, p. 8) sua definição precisa sobre o conceito de modernidade:

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento da Modernidade”; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “em-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu.

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é constituído, a partir de um desejo incomum destes intelectuais, que dentre outras questões, tem como principal força orientadora, “(...) uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53). Essa constituição irá se formalizar então, mediante a estes desejos

que foram e ainda são debatidos em eventos e seminários que acabaram aproximando estes intelectuais. Ainda sobre as aspirações destes intelectuais e seus objetivos, João Colares Mota Neto (2016, p. 62), afirma que

Eles têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e que inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos.

Inúmeras publicações, resultados destes eventos, foram sendo entregues ao universo acadêmico e um novo campo epistemológico emergiu nas pesquisas em diversas universidades, principalmente aquelas que ocupam o sul global, e assim, cresceu a “(...) disseminação do pensamento decolonial na primeira década do século XXI (...)” (MOTA NETO, 2016, p. 61). O grupo desde a sua formação inicial, compartilha há mais de trinta anos, “(...) noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (BALLESTRIN 2013, p. 99).

Porém, é importante deixar evidente que estes estudiosos criaram estes conceitos a partir de uma corrente epistemológica que vem sendo desenvolvida desde os estudos pós-coloniais principalmente por aqueles desenvolvidos por Frantz Fanon e Aimé Césaire, além do movimento de resistência à colonização perpetuado pelos povos originários.

Cabe, no entanto, ressaltar (...), que não se deve utilizar o conceito decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles que desenvolveram o termo. Mais importante que o nome é a concepção política, ética e epistemológica que lhe é subjacente, concepção aliás que tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina, por muitas mãos, no interior de uma plêiade de movimentos de resistência, em diversas perspectivas teóricas e filosóficas, o que justifica a ideia de que a decolonialidade tenha recebido diferentes nomes e originado distintos conceitos em sua história de pelo menos cinco séculos. Walsh (2014) nesse sentido, esclarece que ainda que a rede modernidade/colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, sua herança é muito mais ampla que este grupo. Afirma que as feministas chicanas queer Chela Sandoval e Emma Perez já se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 1980 e 1990. Nas décadas de 1950 e 1960, Fanon pensou na descolonização em termos similares aos que sustentam a concepção decolonial de hoje. E, evidentemente, os povos indígenas da América Latina, por mais de 500 anos, têm empreendido formas de luta decolonial. (MOTA NETO, 2016, p. 43 apud WALSH 2014).

Aqui, sobre a luz de uma provocação trazida por Mota Neto (2016), precisamos deixar evidente que o conceito decolonialidade não foi inventado pelos intelectuais que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade, mas que o mesmo é uma construção que vem tomando

forma desde as invasões da América do Sul, há mais de 500 anos atrás, a partir das inúmeras lutas de povos autóctones que desde então vêm resistindo às várias formas de colonização, essas lutas, devem portanto, ser consideradas, lutas decoloniais. Cabe ressaltar também, a importância de Frantz Fanon, que segundo o autor, desenvolveu o seu conceito de descolonização através de terminologias que se aproxima daquelas exploradas pela rede modernidade/colonialidade. Sobre essa pertinente provocação, João Colares da Mota Neto, conclui que “(...) a rede não inventou, propriamente, o conceito, mas contribuiu para a sua visibilidade, particularmente no mundo acadêmico-intelectual, e para a sua utilização como uma categoria de análise” (MOTA NETO, 2016, p. 43).

O autor, em consonância com os estudos decoloniais e as suas investigações sobre a educação popular e a pedagogia crítica, tendo como principal referência de estudo Freire e Fals Borda, propõe então, uma definição conceitual do termo diante de sua amplitude e diversidade. Para Mota Neto (2016, p. 44), decolonialidade opera

(...) como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas do pensamento e da educação.

Como podemos perceber no excerto anterior, a noção de decolonialidade emerge como um gesto de resistência às diversas opressões, silenciamentos e negações destinadas aos povos invadidos e desterritorializados pela colonização nefasta que lhes retirou a humanidade, colocando-os no lugar de subalternizados, “(...) é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão dos corpos e de formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 44). Sobre a concepção decolonial, contexto e origem, Mota Neto salienta que

(...) a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela em primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfretamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia (*ibid.*, p. 44).

Para João Colares da Mota Neto (2016), Nelson Maldonado-Torres (2008) define o conceito *giro decolonial* a partir destas perspectivas: (I) a colonização é constitutiva da modernidade, ou seja, ela é o cerne principal para a formação desta concepção; (II) já a

descolonização opera com um aporte de variadas estratégias e de debates que insurgem contra as inúmeras opressões e estruturas hegemônicas (eurocêntricas) de poder, ser e saber.

Ainda com o intuito de delinear o conceito *giro decolonial* (porém, sem aprofundar em sua conceituação, uma vez que, mais adiante irei discorrer com mais precisão sobre os principais conceitos desenvolvidos e estudados pelo grupo de investigação Modernidade/Colonialidade), que se apresenta como um segmento extremamente importante para a compreensão das investigações acerca das noções de decolonialidade, Mota Neto, a partir de Walter Mignolo (2007), outro importante pesquisador que integra o grupo Modernidade/Colonialidade, conclui que “(...) a perspectiva decolonial procura revelar o terror, a morte, a discriminação e o epistemicídio escondidos por detrás da retórica salvacionista da modernidade” (MOTA NETO, 2016, p. 44). Segundo Mota Neto,

(...) a genealogia do pensamento decolonial proposta por Mignolo estabelece que as produções intelectuais dos integrantes da rede modernidade/decolonialidade são herdeiras diretas dos pensamentos de resistência indígena e afro-caribenho que se desenvolveram na América Latina. Isto implica considerar, [...] que desde a implantação da matriz colonial de poder, tem havido uma fecunda prática epistêmica decolonial, ainda que uma reflexão mais sistemática sobre o giro decolonial seja recente, por volta dos anos 90 do século XX em diante, quando começa a se articular os principais conceitos que desembocarão no programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano (*ibid.*, p. 45).

Como podemos perceber no excerto acima, existe um movimento de resistência que alimenta de forma direta as nuances que dão cor para este campo epistemológico, e estas são oriundas dos povos que habitavam a América latina antes da invasão colonial. Esses dominados, invadidos, ou como disse Frantz Fanon (2005), “condenados da terra”, sempre lutaram contra todas as inúmeras formas de colonização, portanto, precisamos reconhecer que esta relação foi a responsável por gerir o húmus do pensamento decolonial.

Outro fato muito importante sobre este grande campo epistêmico em construção, desenvolvido e protagonizado pelo grupo M/C, é sobre a terminologia da palavra *decolonial* que carrega a identidade epistemológica dos estudos desenvolvidos por eles.

Segundo Ballestrin (2013), foi a partir de uma sugestão feita por Catherine Walsh, considerada atualmente como pedagoga da decolonialidade, que o grupo adotou o termo *descolonização (decolonial)* sem a palavra “s” e não *descolonização (descolonial)*.

A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C (...) (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Por fim, é importante salientar que as bases deste campo de estudo foram fecundadas em solos nutridos com muito sangue e dor, derramados em decorrência da barbárie colonial. É neste contexto de insurgência, protagonizado pelos povos autóctones, indígenas e africanos em diáspora, que temos a genealogia epistêmica da decolonialidade.

2.2 Terminologias e conceitos importantes para este estudo: glossário decolonial

Apresentarei a seguir alguns conceitos-chave explorados e desenvolvidos pelo programa M/C que já apareceram e que irão aparecer com uma certa frequência neste trabalho, objetivando situar o leitor, contribuindo para uma melhor conexão com esta investigação, entendendo que estas terminologias acabam sendo específicas deste campo epistêmico, podendo assim, não fazer parte do vocabulário de todos que porventura possam ler esta dissertação. Destaco também, que esta espécie de *glossário decolonial* não pretende esgotar os significados destes conceitos uma vez que muitos ainda estão sendo elaborados, atualizados, lidos e relidos por seus criadores e por estudiosos que estão desenvolvendo pesquisas acadêmicas em torno deste grande campo de estudo que é a decolonialidade.

2.2.1 Diferenças entre Colonialidade e Colonialismo; Decolonialidade e Descolonização.

Antes de iniciarmos o aprofundamento de conceitos importantes que julgo relevantes serem aprofundados nesta pesquisa, uma vez que estes serão tratados em diversos momentos desta escrita, vou utilizar como aporte teórico a tese desenvolvida por Nelson Maldonado-Torres (2020) em seu artigo *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, onde o autor desenvolveu uma sequência de dez teses como uma espécie de “(...) arquitetura conceitual básica (...)” que serve “(...) como uma referência no esforço de avançar [o debate sobre] a decolonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 32).

Tomarei como referência principal para iniciar a explanação dos conceitos-chave que irei desenvolver a seguir, seus escritos que têm como objetivo tornar evidente o entendimento sobre as diferenças entre colonialidade e colonialismo; decolonialidade e descolonização, uma vez que estes podem ser expressos e compreendidos de forma generalizada, o que acabaria encobrendo suas relevâncias para o campo epistemológico da decolonialidade. A partir de Nelson Maldonado-Torres e de outros pensadores pós-coloniais e decoloniais, iremos neste primeiro momento distinguir colonialismo de colonialidade, e descolonização de decolonialidade e mais adiante aprofundaremos nos conceitos-chave que julgamos

relevantes de serem aprofundados neste trabalho.

Antes de iniciar uma elucidação destes conceitos é importante ressaltar que os estudos acerca da decolonialidade estão em movimento, portanto, em construção, pois a decolonialidade “(...) é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

Dessa forma, este grande campo de discussão, ao ser comparado com outras áreas de estudos, pode ser considerado recente e que se mantém na contramão de uma hegemonia acadêmica-científica eurocêntrica, resistindo e abrindo caminhos para conhecimentos “outros”, que historicamente foram (e ainda são) deslegitimados, invisibilizados, descaracterizados, anulados, silenciados etc.

Sendo assim, ao falarmos de decolonialidade precisamos traçar minimamente um trajeto desta luta pela descolonização do ser, do poder e do saber (MALDONADO-TORRES, 2020), que vem sendo construída, resistentemente, desde o início das invasões coloniais.

A colonização foi um período de extrema violência e destruição de vidas, territórios, famílias, línguas, saberes, culturas, etc. O colonialismo, prática de dominação em que um território fará sobre outro, foi o responsável por aniquilar muitos grupos étnicos em nome do poder, da busca por riquezas, na justificativa da expansão de seus territórios. Os países europeus, para ficar mais evidente, a Europa como um todo, é a grande responsável por diversos extermínios que ocorreram mundo a fora.

Aimé Césaire (2020), em seu livro *Discurso sobre o colonialismo*, é enfático ao dizer que a Europa “(...) é incapaz de resolver os dois principais problemas aos quais sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial” (CÉSAIRE, 2020, p. 9). Sobre sua responsabilidade, ele conclui: “A Europa é indefensável” (*Idem*, p. 9). Nas palavras de Nelson Maldonado-Torres, temos uma definição precisa sobre o colonialismo, ele nos chama a atenção quando diz:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 35).

A colonialidade então, é fruto direto do colonialismo e pode ser compreendida como a sua continuidade, ou ainda, como extensão do pensamento colonial. Esta pode ser identificada ou percebida nas relações dominantes do saber, poder e do ser.

O mexicano Nelson Maldonado-Torres, um dos principais representantes das Teorias Pós-Coloniais, nos oferece de forma precisa uma importante contribuição sobre esta temática, ao organizar o processo histórico e epistemológico acerca das noções de colonialidade. O

pensador destaca em sua obra que a colonialidade ainda vigora entre nós, ela ainda se faz presente, analisando-a a partir de três dimensões: colonialidade do saber, colonialidade do poder e colonialidade do ser.

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. (...) É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42).

O martinicano Frantz Fanon (1968), psiquiatra, filósofo, revolucionário marxista e anticolonialista é um dos grandes nomes da Teoria Pós-Colonial que irá contribuir de forma significativa para a epistemologia decolonial. É nele que encontramos, visceralmente, uma leitura precisa da descolonização. Fanon é insurgente ao tratar desta temática, e não tiro sua razão, em suas obras ele escancara o quão violento foram os processos de colonização, e afirma, que a descolonização só é possível uma vez que esta violência é rebatida na mesma força e intensidade.

O colonizado que resolve cumprir este programa, tornar-se o motor que o impulsiona, está preparado sempre para a violência. Desde: seu nascimento percebe claramente que este mundo estreito, semeado de interdições, não pode ser reformulado senão pela violência absoluta (FANON, 1968, p. 27).

A descolonização então implica em um levante, em um movimento onde os sujeitos, historicamente colonizados, se mobilizam e lutam em prol de suas liberdades, mais precisamente, ela “(...) refere-se a momentos históricos em que sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência (...)” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

Para Fanon, um processo de descolonização sempre será evidente, perceptível, pois os sujeitos se transformam, se modificam, e isso implica em um surgimento de um novo ser. A descolonização então seria capaz de dar vida a um novo ser, ou, de reviver um eu adormecido em virtude da colonização que o distanciou de seus devires.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atôres [*sic*] privilegiados, colhidos de: modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por

homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos” (FANON, 1968, p. 26).

Se a descolonização, para Fanon, implica a criação de homens novos, podemos encontrar neste ponto uma intersecção com as técnicas de si foucaultianas, pois voltar-se para si é “(...) um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo [novo] modo de ser” (FOUCAULT, 2004a, p. 1), o que provoca, de certo modo, o nascimento de novos sujeitos, modificados, renovados, descolonizados.

Decolonialidade é um grande campo de estudo que está interligado a todos estes conceitos explanados anteriormente, todos eles pertencem ao grande campo dos estudos decoloniais. Estes estudos visam desconstruir as epistemologias eurocêntricas da colonialidade do saber, do poder e do ser.

A partir do exposto, podemos concluir então que a decolonialidade surge como uma proposta de combate à colonialidade e ao pensamento moderno, ela “(...) refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Sobre a decolonialidade, iremos aprofundar em sua conceituação mais adiante em um subtópico exclusivo sobre este tema central de nosso trabalho.

2.2.2 Modernidade/colonialidade

A modernidade é fruto da expansão colonial protagonizada pela Europa. A mesma também foi usada como desculpa para as inúmeras invasões que aconteceram em diversos lugares do mundo, principalmente nas Américas. A conquista por meio das invasões coloniais justificada pela modernidade ocultou o genocídio, as barbáries, o epistemicídio e todo extermínio promovido pelos colonizadores, em nome do progresso e da evolução. Nessa esteira, Ramón Grosfoguel é pontual quando nos diz:

A modernidade não é um projeto emancipatório, como grande parte do pensamento eurocêntrico nos tem feito acreditar. A modernidade/colonialidade é um projeto civilizatório, que se produz no calor da violência e difunde com a violência em uma escala planetária que gerou a expansão colonial europeia (...). Não existe “civilização ocidental” antes da expansão colonial europeia. A “modernidade” é a civilização que se cria a partir da expansão colonial europeia em 1942 e que se produz na relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente”. Como nos recordam os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte (GROSFOGUEL, 2020, p. 61).

Nessa perspectiva, a modernidade é fruto direto da colonização e do colonialismo, e a

colonialidade seria uma continuidade deste projeto. Houve, portanto, (e ainda há) uma tentativa de mascarar este processo de forma a amenizá-lo, embelezando-o “(...) ocultando o seu rosto imperial/colonial (...)” (GROSFOGUEL, 2020, p. 62) retirando das costas da Europa sua parcela significativa de culpa neste projeto de destruição em massa de inúmeras sociedades que se opuseram ao processo civilizador.

O pensamento moderno/colonial nos empurra goela abaixo o “mito da modernidade” (DUSSEL, 1993), construído por quem nos colonizou, que encobriu a existência de outros com a falácia da linda e nobre missão de desenvolver aqueles sujeitos bárbaros e rudes mesmo que para isso fosse necessário matá-los em nome da modernidade, do avanço e do desenvolvimento.

Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (BALLESTRIN, 2013, p. 102 apud DUSSEL, 2000, p. 49).

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, que integra o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade, é enfático ao elaborar o seu pensamento sobre a colonialidade, afirmando que o racismo é o principal vetor que fomenta as relações de poder e de dominação da modernidade.

(...) a ideia de “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (GROSFOGUEL, 2020, p. 59).

Nesse sentido, fica evidente que “(...) a modernidade é um ‘mito’ que oculta a colonialidade (...)” (BALLESTRIN, 2013, p. 101), e ambas coexistem e se retroalimentam, fazendo a manutenção de um pensamento colonial ainda em vigor, além das hegemonias eurocêntricas que ainda imperam nas sociedades contemporâneas. Ramón Grosfoguel define o conceito de modernidade utilizando as palavras de Aimé Césaire e Enrique Dussel: “(...) a modernidade é um projeto de morte genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas ‘outras’ de conhecer, ser e estar no mundo)” (GROSFOGUEL, 2020, p. 63).

2.2.3 Colonialidade do poder (saber e ser)

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido primeiramente por Aníbal Quijano (2005), sendo posteriormente um dos principais conceitos adotado pelos estudiosos que integraram o grupo M/C.

No cerne do conceito de colonialidade do poder, temos dois pensamentos que o fundamentam, sendo necessários para o surgimento deste importante conceito para os estudos decoloniais, são eles: a ideia de raça e a noção de capitalismo. Quijano compreende a *modernidade* como um sistema de poder colonial, definindo-a como *colonialidade do poder*.

Para Quijano, a raça se constitui em uma categoria mental da modernidade e seu surgimento aconteceu a partir da colonização e da relação entre colonizador e colonizado, especificamente na diferença construída entre ambas as realidades.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (...) raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Ainda segundo Quijano, os “conquistadores” (e aqui prefiro adotar a palavra “invasores” por acreditar que foi justamente esta a condição em que se enquadram aqueles que usurparam terras e mataram indivíduos, além de destruírem inúmeros grupos étnicos), por estarem em uma posição superior àqueles que foram submetidos involuntariamente a este processo, por meio de uma diferente estrutura biológica e fenotípica “(...) situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros (...)” (QUIJANO, 2005, p. 117). Ou seja, a partir desta concepção europeia, o não-europeu colonizado era, portanto, diferente e inferior ao colono, o que acabou justificando toda a barbárie cometida aos mesmos em razão do avanço e da modernidade.

Este pensamento cruel e nefasto foi adotado pelos invasores (europeus colonizadores) e acabou se firmando “(...) como o principal elemento constitutivo, funcional, das relações de dominação que a conquista exigia (...)” (QUIJANO, 2005, p. 117). Ainda para o autor, foi por meio desta relação que se desenvolveu a origem de algumas identidades sociais da América Latina, como o indígena, o negro e o mestiço (QUIJANO, 2005).

Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (p. 117).

Marina de Chiara (2021), a partir de Quijano, observa uma relação importante da ideia de raça, em razão do capitalismo. O surgimento de uma nova classificação que se deu em razão de uma hierarquia pautada nos status e nos lugares em que cada sujeito ocupava na pirâmide colonial construída pelos colonizadores europeus. Seu pensamento ainda nos chama a atenção no que tange a relação entre raça e trabalho, o sujeito branco (europeu-invasor-colonizador) é aquele detentor do poder, ou seja, eram os patrões ou os assalariados, o indígena era aquele que servia, já o negro constituía a mão de obra gratuita e escravizada.

(...) compreender o papel central que a ideia de raça reveste na classificação social da população do mundo. Dentro desse sistema, as novas identidades sócio-históricas espelhavam as exigências do capitalismo emergente: isto é, nessa nova classificação, os brancos eram a parte patronal e assalariada; os negros eram a parte reduzida à escravidão, mão de obra gratuita para o sistema capitalista; os indígenas eram a parte destinada à servidão, parte não assalariada. Essa ligação entre raça e trabalho tornava-se um precioso instrumento da colonialidade do poder (DE CHIARA; BAGGIO, 2021, p. 181).

A partir dessa divisão racial do trabalho no período colonial, o indígena foi poupado da escravidão. Segundo Quijano (2005), a Coroa de Castela na região hispânica agiu dessa maneira para que não houvesse um extermínio total deste grupo étnico, sendo assim, foram condicionados à servidão, obviamente, não remunerada. Já os negros africanos foram sucumbidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, brancos e europeus, "(...) como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias (QUIJANO, 2005, p. 118).

Dessa forma, aqui, nesta relação de raça/trabalho, fica evidente como o capitalismo mundial hoje se expressa, quais grupos étnicos possuem mais posses, ocupam os melhores cargos e possuem os melhores salários. A diferença econômica intrínseca em nossa sociedade tem suas raízes na colonização, onde apenas o colonizador tinha a possibilidade de remuneração a partir de sua mão de obra, de seu trabalho. Vejamos nas palavras do autor deste conceito, suas percepções sobre a relação abordada.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos (QUIJANO, 2005, p. 120).

Temos então, na construção deste importante conceito, algo fácil de ser interpretado. Findaram-se as colônias formais com o fim da colonização nas Américas. Porém, existe o cultivo deste pensamento e a manutenção de práticas remanescentes deste período na face da colonialidade do poder.

O filósofo Nelson Maldonado-Torres, pesquisador atuante do grupo M/C, vai desenvolver o conceito de colonialidade nas perspectivas do ser, saber e poder, entendendo que essa tríade são componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020), definindo-os da seguinte forma:

A colonialidade do ser envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade. A colonialidade do ser inclui a colonialidade da visão e dos demais sentidos, que são meios em virtude dos quais o sujeito têm um senso de si e do seu mundo. Uma exploração da colonialidade do ser, portanto, requer uma averiguação da colonialidade do tempo e espaço, bem como da subjetividade, incluindo a colonialidade do ver, do sentir e do experienciar. A colonialidade do saber e a colonialidade do poder envolvem a mesma operação em relação aos elementos que a constituem. O mais direto e óbvio fio que unifica a colonialidade do poder, saber e do ser é o sujeito colonizado, que eu proponho que concebamos, seguindo Fanon, como *damné*, ou condenado (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 43-44).

A partir do autor, podemos perceber que a colonialidade se diluiu nas relações sociais, econômicas, culturais, educacionais. Por meio da análise destes conceitos fica evidente o quão devastador foi o período colonial, o colonialismo e a colonização para as sociedades passadas e pela sociedade atual que vive sobre o reflexo deste momento.

A colonialidade do poder, saber e do ser pretende fazer a manutenção dos sujeitos, condenados e subalternizados, de forma a ocuparem os mesmos lugares, permanecendo fixos, inertes e imóveis, silenciados e apagados pelo capitalismo-mundial dominante e pelas

hegemonias eurocêntricas. Portanto, nos resta insurgir sobre tais domínios e imposições, frutos da modernidade/colonialidade, que ainda nos colonizam.

2.2.4 Giro decolonial

Giro decolonial é sem dúvida um dos conceitos mais importantes que integra o campo epistêmico do programa de investigação da Modernidade/Colonialidade. Falamos de forma breve inicialmente sobre ele, reservando este momento para aprofundarmos um pouco mais em sua conceituação, logo, sem a pretensão de esgotá-lo.

Segundo Luciana Ballestrin (2013, p. 105), “(...) ‘giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, sobre esta terminologia, salienta que

A mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do poder, saber e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44).

O giro decolonial, no nível da atitude como expresso por Nelson Maldonado-Torres no excerto acima, implica ao sujeito, ao condenado (FANON, 1968), a construção do desejo de romper com os obstáculos impostos pela modernidade/colonialidade e todos os seus imperativos, e, principalmente, contra seus efeitos devastadores que ainda continuam a retirar a dignidade humana daqueles que transitam nas margens e que não ocupam lugares de prestígio nesta sociedade alinhada com princípios da hegemonia eurocêntrica.

Enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial vice-versa (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44).

O sujeito engajado, preocupado com tais questões, que pretende ocupar-se com tentativas de mudar o mundo moderno/colonial, precisa evidentemente buscar mudar a si mesmo, e para isso, é necessário recorrer a um dos princípios do giro decolonial, proposto por Maldonado-Torres, a atitude, construindo assim “(...) uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia das instituições e práticas que mantêm a

modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 49).

2.2.5 Decolonialidade

Para iniciarmos este subtópico é necessário antes nos certificarmos sobre uma questão extremamente importante, que já foi mencionada anteriormente neste trabalho, *decolonialidade* não é um termo construído e de uso exclusivo do programa de investigação da Modernidade/Colonialidade. O conceito é sim, desenvolvido e debatido por eles, mas “(...) diferente das teorias tradicionais, a decolonialidade não é pensada exclusivamente por intelectuais, mas é forjada, também, no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, e em particular no Sul global” (MOTA NETO, 2016, p. 19).

Portanto, aqui, iremos fazer um recorte sobre algumas definições que podem corroborar para o entendimento deste conceito-chave de extrema importância para esta investigação.

A ideia conceitual de decolonialidade está contida no desejo de ruptura com uma estrutura colonial ainda presente nas sociedades contemporâneas mesmo após o fim das colônias formais, rompendo dessa forma com aquilo que restou deste período e que hoje é expresso através da colonialidade do poder, saber e ser. Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 28) ao entender a decolonialidade como um conceito, nos chama a atenção para

(...) dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente.

A decolonialidade não pode ser entendida nunca como um evento único e exclusivo da academia, este como já vimos vem sendo forjado desde o período colonial quando os colonizados insurgiram contra as invasões protagonizadas pela Europa, e lutaram por suas existências, em todos os sentidos, físicas, culturais, epistêmicas e sociais. Catherine Walsh, integrante do grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, é incisiva ao afirmar:

(...) que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23 Apud WALSH 2005).

A concepção da teoria decolonial, proposta pelo grupo de investigação M/C, pretende então dar voz a estes povos que foram silenciados adquirindo o status de subalternizados por

quem os colonizou (a Europa), trazendo estas “epistemologias subalternas” para dentro dos espaços que legitimam os saberes, as universidades, como modo de reconstrução destas identidades deterioradas desde a colonização.

Entendemos então que a decolonialidade é, portanto, um processo de desvinculação com as amarras coloniais, com o colonialismo na face da colonialidade, é o desaprender para aprender novamente, é o se desprender do resquício colonial que ainda existe em todos nós e se apresenta ainda de forma latente, nas relações de poder, nos modos de ser e do saber.

2.3 O “cuidado de si” de Michel Foucault

Com o objetivo de justificar a utilização do conceito “cuidado de si” desenvolvido por Michel Foucault (2006), apresentarei nesse tópico da pesquisa uma contextualização, por meio de uma revisão bibliográfica de autores e autoras que se debruçam sobre esta temática e posteriormente faremos uma explanação dos aspectos filosóficos abordando algumas definições acerca do “cuidado de si”.

Mais adiante, no subcapítulo seguinte, iremos elaborar alguns apontamentos e indícios que legitimam a hipótese construída neste trabalho, que consiste na aproximação dos estudos decoloniais com o conceito “cuidado de si”, para futuramente relacioná-los a uma prática artística realizada com os estudantes da Escola Estadual “Professora Palmira Morais”, no período de julho a dezembro de 2022.

2.3.1 Contextualização

Ao iniciarmos as investigações acerca deste grande campo de estudo foucaultiano em torno do “cuidado de si”, que corresponde a algo similar ao “domínio de si sobre si” ou ao “conhecimento de si por si”, percebemos que Foucault evidencia outras expressões encontradas em outros textos filosóficos que conotam o mesmo sentido e que traduzem esta relação do indivíduo com ele mesmo, compreendidas principalmente como o conhecimento e domínio de si sobre si.

Com efeito, vemos que, ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como "ocupar-se consigo mesmo", "ter cuidados consigo", "retirar-se em si mesmo", "recolher-se em si", "sentir prazer em si mesmo", "buscar deleite somente em si", "permanecer em companhia de si mesmo", "ser amigo de si mesmo", "estar em si como numa

fortaleza", "cuidar-se" ou "prestar culto a si mesmo", "respeitar-se", etc. (FOUCAULT, 2006, p. 16).

Portanto, ocupar-se consigo mesmo, seria talvez a máxima deste importante conceito. As “técnicas de si” ou ainda “tecnologias de si”, se constituem em um conjunto de práticas que visam estimular no sujeito o desejo de cuidar-se de si, recriando assim, o seu eu interior por meio de “(...) um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004a, p. 1).

Em alguns textos, Foucault chega a comparar as práticas de si, com o ofício do artesão que está sempre a lapidar uma obra. Porém, nesta perspectiva, a obra a ser lapidada seria o próprio artesão. Nesta ótica, o sujeito estaria em um constante trabalho sobre si, onde ele seria a sua própria matéria prima, objetivando assim, uma transformação/modificação de si a todo momento no decorrer de sua existência.

Michel Foucault no curso *A hermenêutica do sujeito*, realizado no Collège de France no ano de 1982, nos chama a atenção para um fato muito importante sobre o conceito aqui analisado, afirmando que este teve sua origem na Grécia Antiga, além de destacar que a noção de “cuidado de si” foi registrada em alguns textos de Platão, como por exemplo em *A apologia de Sócrates* (1999) onde o autor relata momentos em que Sócrates provoca os cidadãos atenienses a cuidarem de si.

De todo modo, não se deve esquecer que no texto de Platão, *A apologia de Sócrates*, sem dúvida demasiado conhecido mas sempre fundamental, Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descuidarem de si (FOUCAULT, 2006, p. 4).

Mas foi em outro texto, o *Alcibíades I*, de Platão, analisado no curso de 1982, especificamente no diálogo de Sócrates com Alcibíades, que Michel Foucault irá identificar a primeira teoria, talvez a mais completa, do “cuidado de si”. Vejamos nas palavras do autor, em uma de suas aulas, esta afirmação:

Entretanto, façamos ainda uma prévia observação. Eu lhes dizia, pois, que a fórmula “ocupar-se consigo” emerge e aparece nos textos platônicos com o Alcibíades (...). É a primeira teoria e, pode-se mesmo dizer, [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si. Pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da *epiméleia heautoû* (FOUCAULT, 2006, p. 58).

Dessa forma, o texto Alcibíades configura-se como uma peça-chave do curso de 1982. O texto de Platão, compreende-se em um diálogo entre Sócrates e Alcibíades. Alcibíades, dono de uma expressiva fortuna, extremamente ambicioso, decide-se por querer governar a cidade de Atenas. Sócrates, orientado por deuses age de forma a interrogá-lo, levando-o a

refletir sobre tal desejo, mostrando para Alcibíades as responsabilidades atribuídas a este cargo, que dentre as inúmeras funções, este ainda tinha a missão de governar os outros. Sócrates então diz a Alcibíades que para isso era necessário antes “(...) dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica o teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida política (FOUCAULT, 2006, p. 44). Ainda sobre o Alcibíades, Foucault salienta:

Para o Alcibíades, por exemplo, o cuidado de si inscrevia-se no interior de uma diferença de *status*, que fazia com que Alcibíades fosse destinado a governar, sendo por isto, e de certo modo por causa do status recebido e não questionado, que ele devia ocupar-se consigo mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 146).

No diálogo, fica evidente que Alcibíades reunia algumas características favoráveis para exercer uma vida política bem-sucedida: jovem, bonito e rico, porém lhe faltava autoconhecimento, este por sua vez, não sabia como cuidar de si mesmo, desta forma como iria cuidar dos outros, de uma cidade inteira? Sócrates, então, pedagogicamente orienta Alcibíades que se prepare para entrar na vida política, de forma a se tornar capaz de refletir e reconhecer a si mesmo.

Em outras palavras temos neste diálogo o surgimento da noção *Epiméleia Heautoû*, onde Sócrates deixa evidente para Alcibíades de que é preciso primeiro, governar a si, para governar os outros. A partir deste texto de Platão, Michel Foucault fará uma explanação profunda e profícua sobre a origem do conceito “cuidado de si” na cultura greco-romana por meio da noção da *Epiméleia Heautoû*.

A terminologia “cuidado de si” origina-se da expressão *Epiméleia Heautoû* pertencente a cultura grega, que segundo Foucault (2006, p. 4) significa: “o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.”. De forma sintética, logo na primeira hora da aula de 6 de janeiro de 1982, relatada no livro “A hermenêutica do Sujeito”, Michel Foucault define a expressão *Epiméleia Heautoû* como sendo:

- Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo.
- Em segundo lugar, a *epiméleia heautoû* é também uma forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para ... eu ia dizer “o interior”; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, coloca muito problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palavra *epiméleia* com *meléte*, que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação (...)
- Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos,

nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí, uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidentais) será bem longo. São por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 14).

Posto isto, temos até o momento uma explanação sintetizada contextualizando a origem do conceito cuidado de si. Mas é importante reiterar que não nos preocuparemos em aprofundar, ou ainda, elaborar uma genealogia densa sobre este, uma vez que já existem inúmeros textos, artigos, dissertações e teses que desenvolvem de forma extensa tal assunto. Concentraremos então, de agora em diante, nos aspectos filosóficos do conceito que estamos analisando, trazendo para esta conversa alguns estudiosos que também analisaram as práticas/técnicas/tecnologias de si em Michel Foucault.

2.3.2 Definições e aspectos filosóficos

Segundo Judith Revel, o conceito “técnicas de si/cuidados de si” aparece no vocabulário de Michel Foucault no início de 1980 como um prolongamento da ideia de governamentalidade (REVEL, 2005). Revel em seu livro *Michel Foucault: conceitos essenciais*, define “cuidado de si”, como sendo: “à análise do governo dos outros segue, com efeito, aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (REVEL, 2005, p. 33). Sobre o cuidado de si/técnicas de si, Judith Revel, ainda salienta:

A expressão “cuidado de si”, que é uma retomada do *epiméleia heautoû* que se encontra, em particular, no Primeiro *Alcebiades*, de Platão, indica, na verdade, o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo (idem, p. 33).

Na antiguidade, a cultura do “cuidado de si” foi pensada e concebida como uma espécie de técnica, com variados exercícios capazes de direcionar o sujeito ao encontro consigo mesmo, por meio da escrita, leitura, memorização, atividades que estimulavam a concentração etc., de forma a tornar o sujeito capaz de lapidar a si mesmo, obtendo assim, um domínio de si.

Edgardo Castro, Doutor em Filosofia pela Universidade de Fribourg (Suíça), estudioso da obra de Michel Foucault, elaborou, assim como Judith Revel, um vocabulário com os principais verbetes do filósofo, desenvolvendo os mesmos a partir das obras de Foucault. Na sessão destinada ao verbete “cuidado de si”, Castro refere-se ao momento do qual estamos

falando, como sendo, “A pré-história filosófica das práticas do cuidado de si mesmo”, fazendo uma referência direta ao período que remonta a Grécia Antiga.

Entre as técnicas do cuidado de si mesmo, encontramos: os ritos de purificação, as técnicas de concentração da alma, as técnicas de retiro (*anachóresis*), os exercícios de resistência. Esse conjunto de práticas já existia na civilização grega arcaica e foi integrado nos movimentos religiosos, espirituais e filosóficos, em especial no pitagorismo (CASTRO, 2009, p. 93).

Edgardo Castro, ainda nos chama a atenção sobre um fato extremamente importante sobre o “cuidado de si”; “práticas de si”; “técnicas de si”; “tecnologias de si”: “O ‘cuida-te a ti mesmo’ não é uma invenção filosófica; trata-se, antes, de uma tradição de antiga data” (CASTRO, 2009, p. 93), ou seja, é algo pertencente a cultura grega, podendo inclusive ser encontrado em outras civilizações em outros tempos, como podemos perceber também nas palavras de Foucault.

Contudo ainda assim, não se deve esquecer e é preciso reter sempre na memória, que esta exigência de ocupar-se consigo, esta prática ou antes, o conjunto de práticas nas quais vai manifestar-se o cuidado de si – enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isto bem antes de Platão, bem antes de Sócrates (FOUCAULT, 2006, p. 58).

Outra questão que perpassa a temática das práticas/técnicas/cuidados de si, que não poderíamos deixar de abordar nessa subseção, é a problemática de como atingir a verdade tão debatida pelos filósofos na antiguidade. Edgardo Castro, vai nos dizer que existe uma “(...) tese que domina o marco da interpretação de Foucault: o acesso à verdade requer um trabalho do sujeito sobre si mesmo, uma série de práticas como a *anachóresis* ou a meditação” (CASTRO, 2009, p. 187). Ou seja, a partir dos estudos dedicados ao cuidado de si, Michel Foucault, de certa maneira, responderá, a partir de sua ótica, essa grande questão filosófica sobre como chegar à verdade. Vejamos, nas palavras de Foucault, como este explana a percepção de

Que a verdade não possa ser atingida sem certa prática ou certo conjunto de práticas totalmente especificadas que transformam o modo de ser do sujeito, modificam-no tal como está posto, qualificam-no transfigurando-o, é um tema pré-filosófico que deu lugar a numerosos procedimentos mais ou menos ritualizados. Havia se quisermos, muito antes de Platão, muito antes do texto do Alcibíades, muito antes de Sócrates, toda uma tecnologia de si que estava em relação com o saber, quer se tratasse de conhecimentos particulares, quer do acesso global à própria verdade. A necessidade de pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade é uma ideia manifestada na Grécia arcaica e, de resto, em uma série de civilizações, senão em todas, por um certo número de práticas (...) (FOUCAULT, 2006, p. 58).

A relação entre verdade e sujeito, foi talvez a temática central do curso de 1982

ministrado por Michel Foucault no Collège de France, a noção de cuidado de si é colocada em questão quando Foucault discorre sobre as formas possíveis de atingir a verdade, como observamos no excerto anterior. A reescrita de Michel Foucault sobre este assunto, coaduna com aquilo que Sócrates e Platão também pensavam. Segundo Foucault, “(...) para Sócrates e Platão: *epiméleia heautoû* (cuidado de si) designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 21).

Dando continuidade as definições deste conceito a partir de pesquisadores que estudaram e ainda estudam Foucault, temos em Bruno Abilio Galvão, doutor em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador da obra de Michel Foucault, uma definição precisa do conceito em questão. Segundo o estudioso, as “práticas de si/cuidado de si” tem uma relação com aquilo que

(...) da forma à maneira como os indivíduos estabelecem a si mesmos seus modos de vida, culminando em uma “estética da existência” em que o homem, voltando-se para si reflexivamente, alcança momentos de liberdade e dá a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como obra de arte, sua vida e subjetividade (GALVÃO, 2014, p. 158).

A partir da leitura de Galvão sobre este conceito desenvolvido por Michel Foucault é possível dizer que a gênese do cuidado de si está naquilo que o sujeito define como sendo o seu modo de ser, viver e estar no mundo, construindo suas próprias regras e normas, distanciando dessa maneira de inúmeros modelos de verdades padronizados.

Essas normatizações, verdades padronizadas, podem ser percebidas de forma bem explícita – e aqui faremos uma aproximação direta com aquilo que estamos investigando – nas colonizações europeias, onde o colonizador realizou inúmeras imposições (social, cultural, epistêmica etc.) ao colonizado, distanciando esse indivíduo de suas origens, ou ainda, de si mesmo. Dessa forma, ao “adotar” os valores e a cultura do colonizador, o colonizado distancia-se de si, e neste processo de distanciamento sua

(...) subjetividade se afasta de si ao travar e sofrer diversas interferências de variados processos de subjetivação, confundindo sua identidade ontológica com os padrões morais e normativos impostos como modos padronizados de vida. Portanto, há uma abstração idealizada da vida compreendida segundo regras de condutas às quais os sujeitos são direcionados afastando-se de si mesmos, ou seja, esquecem-se de si ao adotar um modelo padronizado de vida (...) (GALVÃO, 2014, p. 160).

Aqui, é importante salientar que, ao trazermos tais definições que circulam em volta das concepções de Foucault a partir de sua leitura e interpretação dos textos greco-romanos, não pretendemos fixar os sentidos de forma a esgotar as percepções de cada um desses termos

e conceitos tão complexos. Nosso interesse se assenta em discuti-los para posteriormente criar uma relação com os estudos decoloniais, uma vez que percebemos um lugar potente, que se configuraria em uma releitura específica do cuidado de si.

Por fim, apresentamos estas definições evidenciando a forma como Foucault as percebe e de como alguns estudiosos às entendem ao lerem Foucault. Mas porque nos preocupamos com essas questões? Como estas práticas de si irão se desenvolver? Segundo, Galvão, a culminância deste exercício sobre si está na liberdade, em

“(...) ‘momentos de liberdade’, pois não se trata de um patamar da vida pleno e transcendental, pensar sobre a liberdade implica num retorno aos diversos tipos e modalidades simbólicas de prisão. Portanto, o “si” do sujeito encontrar-se-ia em diversas prisões simbólicas as quais o impedem de fazer de sua vida um alinhamento com sua vontade. Então, cuidar de si é alcançar cumes de liberdade para agir (...). Portanto, a partir da conquista desses ‘momentos de liberdade’, o sujeito passa a construir e a elaborar outros modelos de vida distintos na medida em que vai se apropriando de si e modificando a própria vida, trata-se de conceber esta como obra de arte a ser realizada, de tomar seus próprios direcionamentos e atitudes, esculpindo, assim, sua própria subjetividade na medida em que vai produzindo seu próprio estilo de vida” (GALVÃO, 2014, p. 167).

Fica evidente então, a partir de Bruno Abilio Galvão, que o lugar de chegada, a culminância e a consequência do cuidado de si seria a “estética da existência” (FOUCAULT, 2006), uma vez que o sujeito produz formas e estilos próprios, de ser e estar no mundo, ou seja, construindo assim o seu estilo de vida, único e singular.

Porém, aqui, entendemos que se torna um desafio driblar a lógica sistêmica, o capitalismo e a colonialidade do saber, poder e ser, que contemporaneamente nos aliena, nos formata, nos organiza, nos doutrina, ou ainda, que nos coloniza. O “cuidado de si”, este olhar para o nosso interior, se configura como uma ruptura com o poder disciplinar, com tudo aquilo que nos foi e ainda nos é imposto.

Então, uma vez que “(...) vida, para Foucault, é compreendida como obra de arte a se fazer (...)” (GALVÃO, 2014, p. 167), esta pesquisa recorre ao fazer artístico alinhado aos cuidados de si, que compreende um caminho para se atingir a liberdade (“estética da existência”), somado aos estudos decoloniais que, em outras palavras, visam romper com as amarras coloniais expressas e mantidas pela colonialidade/modernidade, realizando uma prática artística utilizando a linguagem teatral, por acreditarmos ser na escola um lugar possível para reconstruir o sentido da liberdade, visando assim estimular nos estudantes a autonomia e o protagonismo.

Todas essas práticas realizadas com os alunos propiciam aos mesmos a possibilidade de atingirem um lugar de transformação de si, desvinculando-se das verdades aceitas e

impostas por outrem, desprendendo-se daquilo que os distanciam de si, das hegemonias do mundo (eurocêntrico), das verdades (que não são suas) soberanas e absolutas, das amarras coloniais. Uma vez que, cuidar de si, implica em renascer dentro de si, por si mesmo, pois bem como disse Foucault: o “(...) desenvolvimento de uma prática de si (...) tem como objetivo constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (FOUCAULT, 2004b, p. 244).

2.4 Diálogos entre os conceitos investigados

Como já apresentada no início deste capítulo, visualiza-se nesta investigação a possibilidade de construir uma relação entre o “cuidado de si/técnicas de si” com a decolonialidade, mesmo que inicialmente essa relação apresente-se com algumas problemáticas como as que destaquei anteriormente. Essas problemáticas em primeira instância podem ser percebidas no pensamento e no posicionamento dos autores decoloniais que se expressam como contrários aos teóricos europeus e suas produções intelectuais, pois estariam estes, na contramão do discurso decolonial, dessa forma, o filósofo francês Michel Foucault encontra-se neste lugar.

Contudo, antes de apresentarmos nossos argumentos acerca dos possíveis diálogos entre os conceitos que estamos investigando, é importante deixar evidente que não se torna objetivo desta pesquisa a pretensão em dizer que Michel Foucault é um autor decolonial, pois ele não é.

É importante também ressaltar aqui que essa investigação acerca destas aproximações não é pioneira, existem inúmeras pesquisas que propuseram diálogos semelhantes, acreditando nesta possibilidade de interstício. Pesquisas que tratam das noções desenvolvidas por Michel Foucault em torno da crítica pós-colonial, de como o seu pensamento corroborou para o desenvolvimento destas epistemes pós-estruturalistas. Porém, volto a afirmar, isso não faz deste filósofo um autor decolonial.

A filosofia e o pensamento foucaultiano – como foi possível perceber nos diversos estudos que recorreremos, e que foram aqui citados para fundamentar a hipótese construída neste trabalho – contribuiu para o desenvolvimento dos estudos de alguns autores decoloniais, como por exemplo o filósofo colombiano Santiago Castro Gómez, e o sociólogo peruano Aníbal Quijano, principalmente no que tange o pensamento desenvolvido por ambos acerca do conceito “colonialidade do poder”.

Podemos encontrar inclusive citações de autores decoloniais usando a obra de Michel

Foucault em seus estudos, como por exemplo o semiólogo argentino Walter Mignolo, que em seus próprios dizeres afirma que o pensamento foucaultiano, de certo modo, corrobora para uma compreensão da colonialidade do poder.

O que me chamou a atenção, entretanto, foram os entusiásticos partidários e mediadores do pensamento da Europa Ocidental, Derrida, Lacan, Foucault, da Escola de Frankfurt, de Raymond Williams. Isso pareceu-me um exemplo muito sugestivo para compreensão da colonialidade do poder e do conhecimento na América Latina, onde a Europa ainda mantém sua posição epistemológica hegemônica (MIGNOLO 2003, p. 16).

Faço essa enunciação como forma de legitimar o meu discurso uma vez que essa aproximação já vem sendo cotejada por outros pesquisadores, a exemplo de Mignolo, pois ele sendo um autor decolonial que afirma beber em fontes foucaultianas, sinto-me respaldado em dar seguimento em minhas aspirações.

Os estudos desenvolvidos por Michel Foucault, um filósofo francês que se integra ao campo epistemológico eurocêntrico, teceu contribuições – mesmo que em um viés de negação ou de uma hipercrítica por autores latino-americanos ou ainda pelos estudos decoloniais – para as dimensões do pensamento pós-colonial. O que queremos dizer aqui é que existe sim, algo em Foucault que contribuiu para a formação deste campo epistêmico (o Pós-colonialismo e os estudos decoloniais), seja por meio de suas concepções acerca do sujeito, ou de sua noção de poder.

O pesquisador Ramon Luis de Santana Alcântara⁷, a partir de um de seus estudos que tinha como objetivo questionar a formação docente no Brasil, visando entender “(...) como a dimensão ética na formação de professores pode subjetivar profissionais para que compreendam a diversidade nas relações humanas” (ALCÂNTARA, 2013, p. 9), desenvolveu sua pesquisa situando-o

(...) na abordagem do filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, notório pensador pós-colonial que se baliza, nas suas análises pós-coloniais, em alguns aspectos da produção intelectual de Michel Foucault. Parto das propostas de Castro-Gómez (2007) para apontar possíveis usos dos estudos foucaultianos em pesquisas latino-americanas, especificamente no Brasil (...) (ALCÂNTARA, 2013, p. 2).

Portanto nesta investigação, Alcântara evidencia que existe uma relação, mesmo que indireta, ou ainda que se posicione em um lugar de hipercrítica, entre as análises Pós-coloniais

⁷ Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), lotado no Departamento de Psicologia. Doutor em Políticas Públicas e Mestre em Educação pela UFMA. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador do Grupo de Pesquisa Diálogos em Psicologia e Relações Étnico-Raciais. Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFMA). Tem como objetivo: formar psicólogas (os) com foco nas relações étnico-raciais. (Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1620217203200891>. Acesso em: 18/12/2022).

feitas por Santiago Castro-Gómez com o pensamento foucaultiano. Nesse viés, o autor ainda salienta que:

Para fundamentar as noções de colonialidade do saber, do poder e do ser, o filósofo Santiago Castro-Gómez recorre a alguns conceitos desenvolvidos por Michel Foucault. Nesse exercício de fundamentação, o autor colombiano provoca uma mediação do pensamento foucaultiano pelas vias da crítica pós-colonial, o que acarreta na possibilidade de se pensar uma pesquisa pós-colonial, utilizando-se das ferramentas do filósofo francês (ALCÂNTARA, 2013, p. 5).

Trazer autores que desenvolveram pesquisas recentes como Ramon Luis de Santana Alcântara, que visam aproximar o pensamento foucaultiano com os estudos decoloniais, para este debate, torna, de certa maneira, a minha hipótese como algo não muito distante de problematizações de pesquisas que estão criando esta fricção entre pensamentos opostos, mas que de alguma maneira, podem se complementar, como uma retroalimentação, fomentando assim, linhas de fugas variadas para compor este grande campo epistêmico em construção, a decolonialidade.

Posto isso, visualiza-se que as “técnicas de si” – mesmo sendo amplamente estudadas e difundidas por um filósofo que contribuiu para a hegemonia da produção do conhecimento ocidental – podem sim, ser lidas, relidas e traduzidas, ou ainda incorporadas a um projeto decolonial, mais precisamente, serem aplicadas em consonância à minha proposta artística a ser desenvolvida dentro do espaço escolar.

Os “cuidados de si/técnicas de si”, nesta ótica, podem operar como um “dispositivo decolonial” potencializando o processo de desconstrução de epistemes da colonialidade, uma vez que o sujeito ao voltar-se para si, comprometerá (consigo mesmo) a se desprender das amarras instituídas pelo poder opressor mantido pela colonialidade.

Sendo assim, acredito que as noções de cuidado de si em sua amplitude, podem contribuir de forma significativa para este processo criativo, que vislumbra a decolonização destes sujeitos marginalizados, silenciados, cerceados, impedidos e estigmatizados.

A mais básica expressão de giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado [colonizado], como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si (MALDONADO-TORRES, Nelson, 2020, p.44).

A partir da afirmação de Maldonado-Torres, onde nos diz que dentro das perspectivas do giro decolonial, através da atitude decolonial, o sujeito tem a capacidade de distanciar-se dos preceitos e diretrizes coloniais que foram impostos e que o mantêm distanciado de si, pois o “(...) giro decolonial requer uma suspensão da lógica de reconhecimento e uma renúncia

das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p.49).

Nesse viés, propor então a este sujeito um movimento de encontro consigo mesmo (cuidado de si/técnicas de si) seria um aglutinador deste processo decolonial em si, capaz de promover a sua libertação. Um sujeito engajado, motivado e impulsionado a cuidar de si seria então capaz de se descolonizar, rompendo com as amarras da colonialidade do poder, saber e ser. Dessa forma o “cultivo de si”, as “técnicas de si”, o “cuidar-se de si”, pode se configurar em um dispositivo que irá corroborar para essa de(s)colonização.

Dessa forma, a descolonização – parte essencial de uma atitude decolonial – é capaz de promover o “desaprender-se (em si)”; o “desvincular-se (em si)”; o “desapropriar-se (em si)”; o “desamarrar-se (em si)”, desfazendo-se de tudo que foi imposto pelas elites dominantes, arraigadas em estruturas coloniais e pós-coloniais.

Na tentativa de buscar aproximações teóricas a fim de justificar a hipótese de considerar que as “técnicas de si”, estudadas e analisadas por Michel Foucault, se aproximam dos estudos decoloniais, principalmente naquele dedicado à decolonialidade do saber, do poder e do ser, usarei as palavras de Ramón Grosfoguel:

O processo de colonização da modernidade alterou todas as epistemologias, espiritualidades e cosmovisões colonizando-as com narrativas eurocêntricas da modernidade. Daí que a decolonialidade não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas de dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também com as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser) (...) (GROSFOGUEL, 2020, p. 67).

A partir de Grosfoguel podemos considerar que “lutar contra as estruturas internas” ou ainda, lutar contra o “Ocidente que levamos dentro de nós”, em decorrência da colonialidade, pode, de certo modo, ser entendido como algo que tem uma similaridade com as “técnicas de si”, que propõe uma modificação do indivíduo com ele mesmo, transformando-o internamente. Valer-se dessa tentativa de mudança interna e consigo mesmo em uma perspectiva decolonial configura-se no desejo de se desprender das amarras coloniais ainda existentes em todos nós.

Nesse sentido, acreditamos que podemos encontrar nas “técnicas de si”; “tecnologias de si”; “cuidados de si”; “conhecimentos de si”, um combustível que irá contribuir para este processo de desaprender para aprender novamente, aprender novamente consigo mesmo, de forma a se libertar dessas amarras coloniais.

Desse modo, o processo criativo ao qual pretendo desenvolver nesta escola de periferia, alinha-se, ao meu ver, com estes dois conceitos, “cuidado de si/técnicas de si” e decolonialidade, a fim de provocar por meio do teatro o desejo de mudança em si, destes

estudantes que são, na maioria das vezes, desacreditados, rotulados, estigmatizados, por uma sociedade que reforça e impõe certos papéis aos mesmos, os impedindo de acreditarem em si, de acreditarem na possibilidade de se transformarem, e de se tornarem sujeitos autônomos, emancipados, empoderados, donos e protagonistas de suas próprias histórias.

2.5 Fragmento 02

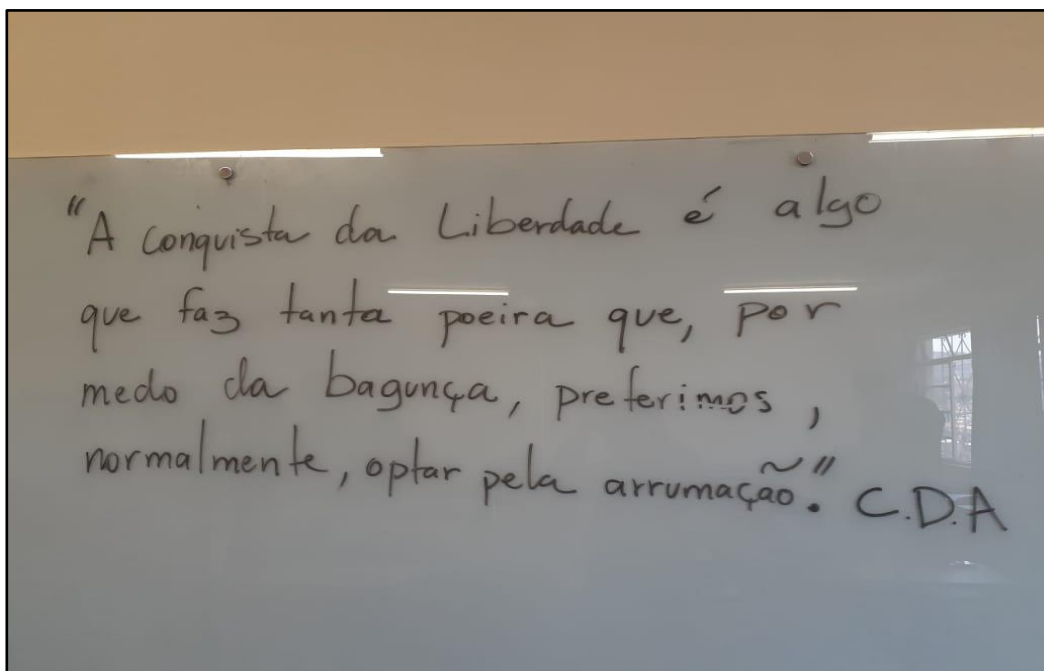


Figura 3 – Frase-estímulo escrita no quadro escolar.
Fonte: arquivo pessoal.

Tendo a frase acima como estímulo, solicitei que todos virassem de costas para o centro do círculo e sugeri que pensassem em um momento de extrema intimidade e de muita liberdade consigo mesmo e que reagissem à música. A partir desta imagem, todo o grupo começou a se movimentar com mais liberdade. Percebi que alguns estudantes fecharam os olhos para realizar a prática, o que permitiu, de certa maneira, uma maior conexão com o exercício proposto. Aqueles corpos livres permaneceram ali imersos e despreocupados com erros, acertos, julgamentos ou censuras.

“hoje, eu dancei e me movimentei da forma como senti vontade diante da música, hoje tive mais liberdade” (M.S.P).



Figura 4 – Estudantes se movimentando de forma livre.
Fonte: arquivo pessoal.

3. REFLEXÕES ACERCA DO TEATRO E DA PEDAGOGIA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

O presente capítulo tem como objetivo, num primeiro momento, refletir sobre o teatro na educação básica ainda utilizado de forma tradicional, limitadora e tecnicista, em consonância com as formações de atores e atrizes, que de certa maneira, ignoram as teatralidades oriundas da vida do sujeito em processo de ensino e aprendizagem. E posteriormente, refletir sobre o conceito de pedagogia decolonial, objetivando também construir e analisar o processo artístico, pretendido, sob essas lentes.

Utilizaremos como referência o teatro dentro da escola com objetivos pedagógicos, visando assim, edificar e estruturar a nossa hipótese, com o conceito de Educação Teatral amplamente estudado por André Luiz Lopes Magela, por acreditarmos que existe um lugar de proximidade das perspectivas abordadas por este estudioso que se coadunam com esta pesquisa de mestrado.

Ao propormos uma investigação que tem como objetivo construir uma proposta artística que caminha na contramão de um ensino clássico de teatro e que tenha uma ligação com os estudos decoloniais, estamos de certo modo, abrindo um espaço de discussão que pretende questionar a pedagogia, o currículo e a própria escola, que ainda, no século XXI,

não avançou e tem a sua estrutura enraizada em matrizes coloniais de hegemonias eurocêntricas.

Portanto, acreditamos que esta investigação em processo, pode de alguma maneira, contribuir epistemologicamente para este campo de estudo em construção, a decolonialidade, entendendo também que esta proposta pedagógica estaria, de certo modo, comprometida com as pedagogias decoloniais, outro campo de estudo que será abordado neste capítulo.

3.1 A educação teatral como forma outra de se pensar o ensino de teatro na escola

O teatro como instrumento pedagógico vem sendo usado em nosso país desde os primórdios, quando os portugueses invadiram a “ilha Brasil” (RIBEIRO, 2015), e iniciaram aqui o processo desumano e devastador chamado colonização.

Logo neste início, meio século após a invasão, os jesuítas foram enviados como missionários para o novo território e são considerados por muitos pesquisadores, os iniciadores da atividade teatral no Brasil (CACCIAGLIA, 1986). Dessa forma, a partir desta perspectiva, o teatro brasileiro nasceu no século XVI como instrumento (pedagógico) de catequese dos jesuítas, usado estrategicamente para evangelizar os povos autóctones (os indígenas), além de advertir os colonos. Aqui, vale ressaltar, que essa evangelização inicialmente aconteceu com os indígenas, e posteriormente com os negros africanos escravizados. Eles (indígenas e negros) foram, ao mesmo tempo, público e atores desse teatro (LIMA, 2015).

O teatro como instrumento educativo com o intuito de evangelizar e doutrinar os indígenas foi utilizado pelos invasores como uma das principais estratégias de dominação e de imposição cultural. E essa matriz ocidental (colonial) parece ter acompanhado esta prática artística para dentro das escolas de nosso país.

As atividades que utilizam do teatro na escola, ainda são reduzidas e limitadas a datas comemorativas e/ou trabalhos escolares, desenvolvidos em sua grande maioria por professores sem algum conhecimento prévio desta linguagem artística que apenas orientam o educando a decorar um texto e dizê-lo para uma plateia de outros estudantes nada engajados na engrenagem pedagógica que o fazer teatral pode propiciar a estes sujeitos.

Talvez a utilização precária da linguagem teatral limitada às datas comemorativas se justifique pelo fato de que ainda, mesmo tendo avançado o ensino de arte no Brasil, este se mantém vinculado ao tecnicismo, ao desenho e as artes visuais, não abrindo assim espaços para outras linguagens da arte que podem desenvolver potencialidades nos estudantes como

a dança, o cinema, e o próprio teatro, como afirma Célia Aparecida Soares.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico fizeram parte dos programas das escolas. Era o único componente curricular que mostrava alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo. Nessa época, a arte foi incluída nos currículos como Desenho Geométrico. Segundo Barbosa (1979), a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio; ensinada através do método positivo, subordinava a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma. Buscou-se, com isso, melhorar a mão de obra para as indústrias e para a ciência. O teatro e a dança só eram lembrados em festividades escolares e datas comemorativas (SOARES, 2016, p. 15).

Definitivamente, decorar um texto, vestir um figurino e representar um determinado personagem não permite ao educando uma vivência estética em teatro, apenas, mais uma vez, o coloca em contato com uma prática artística enviesada a profissionalização do teatro, como a formação de atores e atrizes, por exemplo. Aqui, temos um grande problema acerca desta concepção, o teatro na escola não tem por objetivo formar atores e atrizes. Portanto, acreditamos que a sua abordagem necessita ser tratada na escola de outra maneira, distanciada destes mecanicismos técnicos do teatro profissional, uma vez que o ensino de arte não tem como objetivo formar artistas, como nos aponta Ricardo Japiassu:

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (2001, p.24).

Dessa forma, percebemos em André Luiz Lopes Magela uma certa insurgência quando este nos diz que “(...) há equívocos na compreensão do que se ensina em aulas de teatro, decorrentes principalmente da excessiva dependência que essa educação ainda tem em relação ao teatro profissional” (2020, p. 5). Estes equívocos acabam por não permitir que o teatro seja explorado de forma potente na escola, pois, de certa maneira, por ser abordado de forma banalizada não cria uma relação direta e profunda com o educando, mas sim uma relação distanciada.

Magela ao refletir sobre o ensino de teatro na escola, problematiza questões pertinentes sobre a arte-educação, educação artística e o ensino de arte em linhas gerais, evidenciando principalmente

As falsas questões relativas à transferência de competências (aulas de artes servirem para aprimorar capacidades linguísticas, matemáticas ou socioemocionais), bem como a abordagem superficial sobre o utilitarismo quanto ao ensino de artes (MAGELA, 2020, p. 6).

Essa visão de que o teatro aprimora ou “ajuda” a desenvolver habilidades e

competências de outros componentes curriculares, torna-o coadjuvante no processo educacional, fazendo com que este seja utilizado de forma precária, rasa e sem nenhuma perspectiva verdadeiramente pedagógica que vá, por exemplo, estimular a potência do educando.

Contudo, sabemos, o fazer teatral pode sim despertar além da criatividade, a concentração, a atenção, o domínio sobre o corpo, dentre outras inúmeras habilidades, porém, acreditamos que este olhar periférico e não aprofundado sobre este campo epistemológico apenas o limita, deixando de explorar de forma intensa o seu potencial cognitivo. Para isso é necessário “(...) tomarmos o teatro em sua qualidade intensivamente cognitiva (...)” (MAGELA, 2018, p. 309).

Esta proposta teórica ou conceitual de cognição teatral pretende auxiliar os modos como professores de teatro em escolas podem implementar, nas aulas, atividades criadas ou adaptadas para ampliar os meios à disposição dos alunos para que dialoguem com componentes teatrais da existência que já estejam instaurados, e criar, assim, novos componentes existenciais. É um processo de subjetivação que conjuga normatividade e invenção. Ou, resumidamente, trata-se de fomentar maneiras de tornar complexa a atenção dinâmica dos alunos. Nessas aulas de teatro, a atenção teatral, ou ao teatral, seria o cerne desta cognição teatral, muito presente em improvisações, jogos, exercícios teatrais e processos pedagógicos de construção e exibição de cenas, se sua condução observa a necessidade de mobilização dessa atenção, tão multifacetada quanto específica (MAGELA, 2018, p. 310).

Magela, a partir de seu pensamento, provoca uma discussão extremamente urgente e necessária sobre o “ensinar” teatro de forma distanciada dos modos operacionais de produção espetacular, propondo assim um processo de cognição teatral ancorado na relação arte-vida ou teatro-vida, permitindo que o educando experiencie a vida como um teatro.

A partir desta perspectiva as aulas de teatro estariam ligadas a estética da vida e conectadas às tramas da mesma, pois “se o sentido profundo da vida é estético e o teatro está entranhado no cotidiano, logo aulas que dizem respeito a isto estariam no cerne de uma educação *para a vida*” (MAGELA, 2021, p. 14). Portanto, acreditamos então que entender, abordar e experienciar o teatro dessa maneira permite que o educando perceba os aspectos teatrais ou as operações da teatralidade em seu cotidiano.

Magela (2018) propõem que olhemos para os aspectos teatrais inerentes à vida, e que se fazem presentes no cotidiano, para que façamos a incorporação destas operações teatrais utilizando suas cognições nas aulas dedicadas a essa temática. Sendo assim, sua concepção de “Educação Teatral” partirá do sujeito, utilizando referências de ações teatrais alinhadas e existentes na vida do educando, portanto

(...) o conteúdo da aula é a teatralidade presente no aluno – que não é o mesmo que as metodologias de ensino (que podem ou não construir aulas efetivamente de teatro), nem o teatro em suas formas instituídas (cenas ou peças, que podem ou não provocar a experiência de teatralidade junto aos alunos). Em outras palavras, o acontecimento teatral é o que importa, e a educação teatral se detém sobre os agenciamentos do aluno com esses acontecimentos (...) (MAGELA, 2018, p. 309).

Dessa forma, sobre o conceito que estamos discorrendo na introdução deste capítulo, Magela nos chama a atenção ao defender a seguinte hipótese, a

(...) educação teatral de maneira mais didática, mesmo que ainda imprecisa, podemos dizer que, se as aulas de artes visuais podem tocar a beleza do que é visual, e a música do que é sonoro na vida, as aulas de teatro nos ajudam a perceber e produzir a beleza de uma ação, de uma situação, de uma história de vida – a vida como obra de arte teatral (...). Estas aulas de teatralidade fomentam, na acepção aqui sendo construída, a instauração social de um paradigma estético como avaliador e orientador das ações de cada um, para o fomento de uma vida estética, imbricada a uma estética da existência. Se pensamos assim, é necessário abordar o teatro não apenas como fenômeno cultural institucionalizado (espetáculos teatrais, por exemplo), mas como uma dinâmica complexa que mobiliza aquilo que está presente no comportamento, aquilo que é teatral no dia-a-dia (MAGELA, 2018, p. 304).

Sendo assim, consideramos que esta concepção de Educação Teatral como proposta pedagógica, tendo o educando como epicentro deste processo de ensino e aprendizagem, é de certo modo, transgressora, por desconstruir um pensamento convencional de ensino de teatro vinculado a produção de cenas e espetáculos.

O ensino de teatro na escola pautado na representação a qualquer maneira acaba distanciando alguns estudantes desta prática, por serem tímidos ou pelo simples fato de não gostarem. Agora, se passarmos a utilizar as operações teatrais presentes no cotidiano desses alunos incorporando-as em aulas que se dedicam às teatralidades existentes em suas vidas, estaríamos de certa maneira, promovendo também uma ruptura na resistência de participação em aulas que tenham este objetivo por parte de estudantes que temem a exposição.

Portanto, acreditamos que uma aula de teatro que tem como eixo estrutural os aspectos teatrais da vida e do cotidiano dos educandos, e que não tem a pretensão prévia de construção de cenas e espetáculos, agradaria ao nosso ver, todos os estudantes inclusive aqueles tímidos e vergonhosos. Estas aulas estariam, de certo modo, propiciando aos educandos um desenvolvimento pleno, estético e ético. Justificando, inclusive a necessidade de que todos os estudantes, por exemplo, teriam o direito de ter aulas de teatro, como se tem de outros componentes curriculares como matemática, história, língua portuguesa etc.

(...) o ensino de teatro em escolas objetivaria contemplar o desenvolvimento de um campo de pensamento estético, tão fundamental na vida de todos, como o são, por exemplo, os campos de pensamento matemático, linguístico, geográfico etc. Um

domínio que é constitutivo da cognição, uma vez que o teatral não ajuda a pensar ou a sermos criativos; ele é pensamento - porque está conectado ao mais vital de nossas existências. E essa visão se mostra pertinente também se consideramos todos os alunos que não serão atores ou profissionais do teatro e que são obrigados a participar das aulas de teatro, uma vez que a teatralidade abordada não é a da produção e circulação de espetáculos, mas a de sua vida (MAGELA, 2018, p. 315).

Com seus estudos sobre a Educação Teatral, Magela busca trazer uma discussão totalmente pertinente sobre o “ensinar” as operações do teatro (as teatralidades) de forma distanciada dos modos operacionais de produção espetacular, mas sim, propor ao educando que experiencie a vida como um teatro. Dessa forma entendemos que Magela propõe que as aulas de artes estejam ligadas a estética da vida e que o ensino de teatro, ou a Educação Teatral, esteja conectada as tramas da mesma. Uma abordagem que permita ao educando que ele perceba os aspectos teatrais em seu cotidiano, em sua vida.

Um grande paradoxo na educação teatral é que talvez ela será tão mais importante quanto mais ordinária se tornar na rotina escolar e na existência de todos. Para uma maior inserção do teatro (e suas aulas) na sociedade, talvez seja preciso haver uma implantação da vida ordinária no teatro. Contaminação recíproca, que não é apenas deixar a cidade ou a vida entrar no palco como tema, mas sim aceitar e reconhecer a legitimidade do teatro da vida comum; aceitar que as relações humanas e a experiência do tempo e do espaço na vida de todos, e não apenas o trabalho dos artistas profissionais, também são teatro. Em outros termos, as aulas não são do teatro, mas de teatro (MAGELA, 2020, p. 14).

Nesse sentido, entendemos também que a incorporação do ensino de teatro ou da educação teatral nos currículos e, consecutivamente a sua valorização, só fará sentido uma vez que os interesses do educando se tornem eixos estruturais deste processo. Esta percepção antecipa uma questão que será desenvolvida mais adiante que é justamente ter o educando como epicentro em sua formação escolar. Sobre os interesses dos educandos e o seu lugar de protagonismo, André Magela salienta:

Trata-se aqui da defesa de uma abordagem Freireana na educação teatral, ao alimentar centelhas de potência teatral na vida dos alunos, acolhendo as configurações de teatralidade que lhe sejam pertinentes (e não apenas as formas previamente aceitas de teatro). Também é uma convocação a examinarmos melhor ou com mais eficácia argumentativa o porquê de haver aulas de teatro para todos e que tipo de conteúdo-abordagem elas devem ter – um modo que não contemple apenas o ponto de vista dos profissionais do teatro e mesmo os de sua educação. Enquanto não forem priorizados os interesses mais abrangentes de todos os alunos, a educação teatral não cumprirá um papel efetivo como elemento integrante da educação básica e continuará sendo desimportante para os que são estranhos (...) (MAGELA, 2020, p. 14).

Tendo em vista as linhas argumentativas desenvolvidas por Magela é possível dizer que o autor não vê sentido em ensinar o teatro pelo teatro como convencionalmente visto, aquele realizado por profissionais, mas sim de reconhecer o teatro na vida comum, em suas efetivas

operações de teatralidade de forma a “(...) aceitar que as relações humanas e a experiência do tempo e do espaço na vida de todos, e não apenas o trabalho dos artistas profissionais, também são teatro. Em outros termos, as aulas não são do teatro, mas de teatro” (MAGELA, 2021, p. 14).

Na busca por outras formas e possibilidades de “ensinar” teatro, mais próximo da realidade e da vida dos estudantes, encontramos nos estudos desenvolvidos por André Luiz Lopes Magela acerca de sua concepção de Educação Teatral, um alinhamento com as questões levantadas por mim nesta investigação, que tem como principal objetivo estruturar e experimentar um processo artístico que: a) dialogue com os estudos decoloniais em uma perspectiva macro utilizando o conceito de “cuidado de si” foucaultiano, entendendo que ambos os campos epistemológicos possam se correlacionar potencializando assim o lugar de de(s)colonização do estudante; b) instaure por meio de uma prática pedagógica “outra”, uma abertura para as pedagogias decoloniais que pretendem subverter as hegemonias epistemológicas eurocêntricas que subalternizam outras formas de saberes, culturas e existências; c) contribuir para as pesquisas no campo das artes cênicas que de forma ainda tímida estão debatendo essas questões tanto em um contexto educacional quanto no de criação artística.

3.1.1 Educação teatral como um gesto decolonial

A pesquisa acadêmica tem o poder de ampliar o nosso olhar sobre tudo aquilo que passamos a criar relações, sejam elas por meio das leituras, estudos, conversas, práticas, vivências, enfim, a nossa vida passa a girar em torno dessa engrenagem. E algo começa a fazer sentido, ou não, mas esses sentidos vão sendo construídos em nosso imaginário fértil, sendo alimentados por todas as epistemes que vamos em busca e que coadunam com aquilo que estamos tentando dizer/construir/fazer/ser.

Naturalmente, iniciei o curso de Mestrado de maneira diferente da grande maioria dos discentes que iniciam essa jornada logo após a saída da graduação, optei por viver outras experiências até sentir a necessidade em dar continuidade a vida acadêmica. Dessa forma, não conhecia o trabalho e a pesquisa desenvolvida pelo meu orientador André Luiz Lopes Magela, principalmente seus estudos dedicados a licenciatura em teatro e o campo educacional de modo geral, desenvolvendo de maneira densa e singular o conceito de Educação Teatral.

A partir de nosso encontro e dos encontros que vieram, iniciei uma leitura afinada sobre parte de sua obra, especificamente no que tange ao conceito que estamos explorando aqui, a Educação Teatral. Diante dos estudos sobre este conceito junto de outras leituras, como: o “cuidado de si” de Michel Foucault e os estudos decoloniais, passei a perceber possíveis semelhanças ou lugares de potência para trabalhar estes campos epistemológicos em diálogo. E neste ponto de intersecção enxergamos na Educação Teatral algo desejavelmente decolonial.

A proposta de André Magela, como já dito anteriormente, propõe uma outra forma de “ensinar” o teatro distanciada da forma tradicional (colonial) tal qual ele ainda é ensinado nos espaços educacionais, ou seja, constituindo assim um rompimento com as normativas tecnicistas do teatro profissional e do teatro convencional que se faz presente em todos os lugares, escola, igreja, empresa, praça, edifício teatral, dentre outros.

O que queremos defender aqui, é que a proposta de Magela tem algo de decolonial na medida em que ela percebe que o estudante não precisa lidar com este tipo de teatro que já existe e que de certa forma não irá modificar nada em sua existência. Mas quando o estudioso propõe que “ensinemos” o teatro a partir da vida do sujeito, uma vez que este percebe em seu cotidiano as operações do teatro, ou seja, as teatralidades, aí sim, algo pode vir a fazer sentido para este indivíduo em processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é possível perceber que a Educação Teatral caminha em um sentido oposto a este ensino de teatro com viés profissional (colonial) do qual falamos, que ainda se faz presente nas práticas pedagógicas educacionais, assim como a decolonialidade opera na contramão do discurso colonial, da colonialidade do saber, ser e do poder (MALDONADO-TORRES, 2020), descentralizando e desestabilizando a visão eurocêntrica de mundo e todas as hegemonias imperativas de origens europeias.

Sendo assim, acreditamos que a proposta de criar um processo artístico em uma perspectiva decolonial estaria de certa forma dialogando com a visão de educação teatral proposta por Magela, pois, enxergamos em sua concepção também um lugar de proximidade com os estudos decoloniais, uma vez que a educação teatral insurge contra o ensinamento tradicional (colonial) do teatro dentro da escola.

Aqui, neste ponto de intersecção, arrisco-me em dizer que existe um lugar de concordância entre a proposta de Magela, na sua percepção singular sobre a Educação teatral, com a decolonialidade por ela transgredir com o ensino clássico, ocidental e colonial de teatro.

Dessa forma, podemos entender e sugerir que a Educação Teatral seja uma política pública de decolonização deste teatro colonizador da vida (família, igreja, capital,

normatizações), pois este já existe e todos os alunos já o conhecem, já o trazem, já o são. Portanto, torna-se necessário subverter esse ensino de teatro tradicional (colonial) insurgindo por meio de uma prática que transcenda este lugar e instaure uma “(...) conexão daquilo que se faz em uma aula de teatro com aquilo que compõe teatralmente a vida cotidiana (...)” (MAGELA, 2019a, p. 55). Dessa forma, torna-se também interesse desta pesquisa de mestrado explorar a relação entre esses conceitos como uma possibilidade para a construção de um processo teatral decolonial.

3.2 Fragmento 03

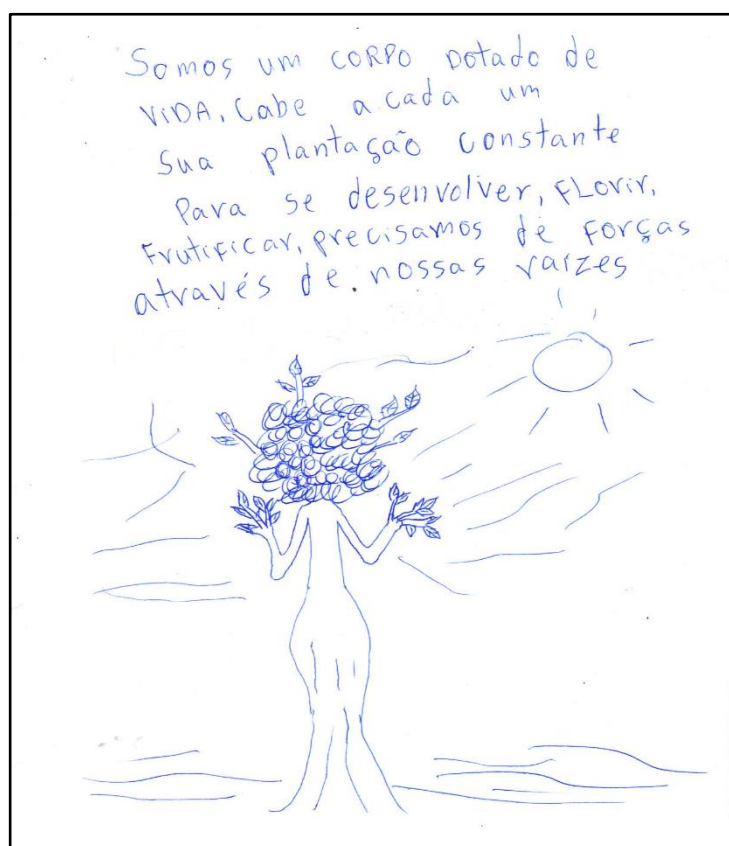


Figura 5 – Registro verbo-imagético produzido por estudante.
Fonte: arquivo pessoal.

Inicialmente, era perceptível, um semblante de estranheza, que quase podia ser lido em seus rostos, “como vou desenhar no espaço com um membro do meu corpo?”, mas logo essas expressões foram se dissipando e dando lugar para uma introspecção e um cuidado ao escrever de forma clara e nítida coisas pelo espaço a partir do corpo. À medida que a experimentação ia ganhando mais presença, fui sugerindo partes do corpo que deveriam ser

usadas para escrever naquele espaço, ora sugeria a pélvis, os joelhos, os troncos, a orelha, a ponta do nariz, a panturrilha, enfim, diversos membros do corpo que não são explorados no cotidiano destes sujeitos, principalmente no tempo em que ficam imersos na jornada escolar.

Neste momento, percebi o quanto os corpos destes indivíduos são moldados, formatados e educados para uma não descoberta de si, para um não olhar para dentro, a escola tal qual ela ainda é, não cria espaços e lacunas para que os estudantes sejam em suas plenitudes, a escola ainda cerceia e limita a construção de corpos indóceis, livres e autônomos. Existe no olhar dos estudantes e em seus gestos e atitudes, uma limitação, que a meu ver, foi imposta por esse formato educacional que tem em seus pilares uma relação colonial, que de certo modo, impede a liberdade destes corpos.



Figura 6 – Estudantes imersos desenvolvendo a prática proposta.
Fonte: arquivo pessoal.

3.3 Urgências por uma pedagogia decolonial: caminhos para se pensar/fazer uma práxis educativa de(s)colonizadora

O mito da modernidade, amplamente debatido pelos autores decoloniais, justifica a colonização protagonizada pela Europa como sendo algo benéfico para o restante do mundo,

aqueles que foram submetidos a este processo se tornaram inferiores diante aos olhos de quem os colonizou em todos os aspectos.

A cosmovisão que orienta a modernidade é a que afirma o progresso e a superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz, articulada com a colonização e subjugação dos outros povos, territórios e suas culturas. Esta narrativa organiza todas as culturas, povos e territórios de forma que a Europa é sempre o centro e superior. Tal cosmovisão eurocêntrica, também presente nos currículos escolares, coloca todas as outras formas de ser, viver e pensar diferentes como míticas, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas (RIBEIRO, 2018, p. 52 Apud LANDER 2005).

Essa cosmovisão superior por parte da Europa, sobre as demais regiões do mundo, é, portanto, como dito anteriormente, fruto direto das invasões coloniais promovidas por ela e que construiu uma pirâmide hierárquica ocupando o topo, onde os demais espaços invadidos e colonizados acabaram tendo a base da pirâmide como um lugar definido pela própria Europa.

O conceito de raça para Aníbal Quijano (1993), surge entre os séculos XV e XVI, produzido pelo colonialismo na formação da América e do capitalismo. Para Quijano e outros autores decoloniais, raça expressa a experiência hierarquizante de dominação exercida sobre os povos colonizados que, a partir desta relação, passou a fundar e construir novas concepções de raça (a racialização), surgindo nesta perspectiva, novas identidades sociais como indígenas, negros, mestiços, mulatos.

A noção de racialização reforçou o lugar de prestígio dos colonizadores os colocando no topo da pirâmide da hierarquia social: espanhóis, portugueses e futuramente europeus, o que antes designava apenas a localização passou a ser entendido como uma raça. A raça branca (europeia) é quem domina e quem detém o poder e o saber, e é também na mesma medida, quem deslegitima o conhecimento, a organização política e os saberes dos “dominados”, negando seus conhecimentos e subalternizando suas existências. Portanto, a concepção moderna (colonial) de produção de conhecimento nega e deslegitima os saberes dos povos colonizados, tidos como inferiores àqueles que os colonizou.

Débora Ribeiro (2018), a partir de Nelson Maldonado-Torres (2007), nos chama a atenção para um fato oriundo da colonialidade (fruto do colonialismo) sobre a classificação mundial por raças, que segregou os povos definindo também lugares a serem ocupados na pirâmide hierárquica social construída pela Europa, dividindo o mundo em europeus e não europeus.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição de uma classificação étnico-racial da população

mundial. Origina-se do colonialismo, a colonialidade não se limita a uma forma de relação de poder entre os povos, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça, assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (RIBEIRO, 2018, p. 52 Apud MALDONADO-TORRES, 2007).

Essa classificação de raças, fruto da colonialidade, construiu e ainda constrói um ideário hierárquico. Os que dominam (colonizadores), são possuidores de uma cultura, modo de pensar e agir, falar e se expressar, colocando-a como superiores ao colonizado, que por sua vez, passa a ser considerado despossuído de cultura e valores, suas tradições hábitos e costumes são deslegitimados nesse processo colonizador que o torna um nada. A partir dessa relação, constrói-se também, a ideia de superioridade nas raças, de “(...) civilizado e não civilizado, centro e periferia, moderno e tradicional. O modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos países atrasados é o europeu ocidental” (RIBEIRO, 2018, p. 54) edificado e imposto pelos colonizadores (invasores).

Dessa forma, fica evidente, o porquê de os currículos escolares brasileiros ainda serem tão atrelados a uma visão hegemônica de mundo, seguindo fidedignamente matrizes epistemológicas eurocêntricas que não abrem espaços para as culturas e epistemologias outras, que ela (a Europa) desde a colonização subalternizou.

Contudo, ainda temos uma concepção errônea, que em função da modernidade (o que os autores decoloniais irão chamar de mito da modernidade) justifica o extermínio, as invasões e todas as formas de dominação, cultural, social e epistêmica, em nome do progresso e da modernização. A partir destas perspectivas, podemos perceber que por meio dessa “(...) ótica, o processo civilizatório e modernizador é isento de culpa, pela superioridade e missão civilizadora atrelada à modernidade” (RIBEIRO, 2018, p. 53).

Existe uma lógica monocultural e eurocêntrica nos currículos escolares brasileiros que imperam desde a organização das primeiras escolas construídas em nosso país, tornando estas instituições distantes da realidade da maioria dos estudantes. Ao escolher perpetuar na história, no currículo, no ensino, os saberes de um único grupo social – tido historicamente como superior, em razão de todo processo colonial e da modernidade/colonialidade – este modelo de escola tradicionalista opta por excluir os grupos subalternos e reforça a superioridade de um saber eurocentrado em detrimento de outros.

Esta escola, então, corrobora para a perpetuação da colonialidade do saber que deslegitima e nega outras formas de produção de conhecimento – epistemologias “outras” – tidas como inferiores. O que acaba, de certo modo, desclassificando os estudantes pertencentes a esses grupos minoritários: negros, homossexuais, indígenas, quilombolas,

pobres, mulheres, pois esta escola reforça os estigmas sociais a que estes grupos minoritários foram submetidos.

Sendo assim, concordamos que existe uma certa urgência em repensar as práticas educativas de forma a tornar o território escola, em algo possível de acolher as diversidades em todos os aspectos, dando voz e vez aos estudantes tornando-os partes indissociáveis dos processos educacionais. Diante do exposto achamos pertinente provocar alguns questionamentos: essa escola é possível? A educação em uma perspectiva decolonial, é viável? Quais os caminhos para o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial?

Pensar uma prática artística decolonial, tendo o teatro como principal ferramenta ao ser desenvolvida dentro da escola, requer também, a meu ver, insurgir por uma prática de “ensino” outra, das matrizes teatrais em um contexto pedagógico e educacional. Desse modo, acredito que ao propor essa nova forma de ensinar e aprender as teatralidades em um outro contexto, que aqui escolhemos a decolonialidade, requer provocar questionamentos sobre os processos pedagógicos que ainda estão fincados em terrenos epistemológicos de hegemonias eurocêntricas.

Portanto, a prática artística aqui pretendida necessita, também, propor, sugerir ou no mínimo trazer para o debate a ideia de uma pedagogia decolonial, que uma vez assentada, permitirá um desenvolvimento mais fecundo de atividades educativas que caminham na contramão de um currículo tradicional (colonial) que não abre espaços para a diferença, a diversidade, as questões de ordem racial etc.

A pesquisa, parte do desejo de reconfigurar a escola, seu entendimento acerca das abordagens pedagógicas que ao nosso ver não contemplam as subjetividades dos estudantes, apostando assim em uma prática artística – alinhada ao cuidado de si em consonância com os estudos decoloniais – como um instrumento capaz de alargar as possibilidades estéticas e pedagógicas no ambiente escolar. Dessa forma, acreditamos que pensar em uma prática teatral outra, para a escola, requer também, pensar sobre uma pedagogia outra (decolonial). O que talvez responderia as provocações feitas anteriormente.

3.4 Apontamentos sobre uma nova forma de ver, pensar e fazer: pedagogia e práxis educativas decoloniais.

O modelo de escola brasileira e seu currículo ainda apresenta resistência às subjetividades do educando e aos saberes e culturas outras, o que é extremamente lamentável,

pois o interior do indivíduo e tudo aquilo que o compõe enquanto sujeito somado a seus valores e sua potência de vida, poderiam contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, afetiva, solidária e fraterna.

Negar os saberes outros que compõem nossa sociedade e seus indivíduos é negar a formação identitária do povo brasileiro que surgiu “(...) da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 2015, p. 17), portanto, a partir de Darcy Ribeiro (2015), como vimos em sua afirmação, podemos constatar que nossa gênese se constitui a partir da “mistura” dessas três matrizes étnicas. Mas porque apenas uma se sobressaiu perante as outras?

Essa pergunta é simples de ser respondida, uma vez que os colonizadores portugueses, europeus, são os responsáveis por imposições culturais que silenciaram e tentaram apagar linguagens, saberes, modos e hábitos dos povos autóctones e dos negros africanos escravizados. Digo tentaram, porque por mais que tenha acontecido o genocídio destes povos e conseqüentemente de alguns de seus valores, houve aqueles que resistiram e que mantiveram, por meio de suas existências – frente à resistência – suas culturas.

A partir deste pensamento, é pertinente uma provocação: a história do Brasil, contada nos livros do componente curricular História, abarca esse multiculturalismo enaltecendo a cultura indígena, africana e afro-brasileira? A resposta para esta pergunta, como na questão trazida anteriormente, também é fácil de ser respondida. Pois se houvesse o tratamento adequado destas narrativas outras, não seria necessário a implementação de uma lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história destas culturas (aqui me refiro a lei 10.639, que será abordada mais adiante). Posto isto, fica evidente que o currículo educacional brasileiro ainda segue um padrão europeu de ensino. Portanto, precisamos urgentemente descolonizar também este currículo.

Por muito tempo, a arquitetura educacional serviu como um espaço de reforço de inúmeros estigmas nos estudantes uma vez que ela não propiciava espaços para as diferenças, além de não permitir que o sujeito expressasse seus desejos e anseios, colocando assim a subjetividade do educando em um lugar periférico. Acreditamos em uma escola que viabilize, de alguma maneira, o encontro do sujeito com ele mesmo, com suas origens, com aquilo que a colonização retirou e a colonialidade ainda retira.

Para isso, julgamos ser necessário, com uma certa urgência, colocar em prática a ideia de descolonização proposta por Frantz Fanon, que sugere a criação de novos sujeitos. Este renascimento (em si) está condicionado à liberdade, ou seja, sujeitos libertos se tornam

sujeitos descolonizados.

Nessa perspectiva, a escola em alguma medida precisa propiciar a criação destes novos sujeitos ou um encontro deles com eles mesmos, proporcionando, inclusive, uma desvinculação com as amarras coloniais. Observemos a seguir esta afirmação nas palavras do antilhano Fanon

A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta. (FANON, 1968, p. 26).

Nesse sentido, reconfigurar o modelo de escola tradicionalista (colonial) implicaria, de certa forma, em descolonizar mentes, corpos, sociedades, sistemas e a própria escola, pois “(...) a tarefa descolonizadora deve ser permanente, assumida por muitos atores e movimentos em diálogo e articulada a um conjunto amplo de esferas do social, como a economia, a linguagem, a cultura e a educação” (MOTA NETO, 2016, p. 57).

A partir de Fanon, e aqui fica evidente uma aproximação deste pensamento por parte dos autores decoloniais, é possível entender que a “criação de homens novos” (FANON, 1968), a que se refere, é a criação de “novos” sujeitos, desconstruídos e distanciados das hegemonias eurocêntricas, capazes de desaprender aquilo que foi historicamente imposto desde as invasões coloniais europeias.

Esse movimento de criação de um novo homem abordado por Fanon – que também está presente nos estudos decoloniais –, em diálogo com o “cuidado de si” foucaultiano são bases sólidas para a problematização central deste trabalho.

Construir um novo homem e uma nova mulher, descolonizados/as, faz parte de um projeto decolonial que está em construção, e a construção deste novo sujeito, acreditamos fielmente que necessita partir do próprio sujeito, mas não só dele apenas, a sociedade e os mecanismos sociais (aqui destaco a escola) precisam estar alinhados com esta nova criação. Dessa forma, entendemos que a escola pode corroborar de maneira significativa para este processo.

Para Fanon, descolonizar implica na criação de um novo sujeito, e a construção deste novo ser, não se configura em um evento extranatural ou miraculoso, é algo vinculado ao processo de libertação. Portanto, para Fanon, um indivíduo liberto é um indivíduo descolonizado. Porém, os processos de libertação das amarras coloniais, atreladas às hegemonias europeias epistêmicas, etnocêntricas e monoculturais, não é algo simples de ser realizado ou adquirido, é algo que necessita de intervenções políticas, sociais e principalmente, educacionais. E aqui, nos cabe inferir algumas perguntas pertinentes: qual é

o papel da escola neste processo de desconstrução de um sujeito com a mente colonizada para a criação de um sujeito livre das hegemonias eurocêntricas? A pedagogia pode corroborar para este processo em qual medida?

Existem inúmeras respostas para as perguntas provocadas anteriormente, uma vez que já existem inúmeros pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre as temáticas educacionais e pedagógicas, porém, a estrutura da educação brasileira ainda, mesmo estando no século XXI, está enraizada com alicerces firmes em um modelo de escola tradicionalista que ignora os saberes outros, aqueles que foram subalternizados no processo colonial e que ainda não foram devidamente reconhecidos e incorporados em nosso currículo.

Foi através da “pedagogia” ou do ato de reeducar aquele que será colonizado, por intermédio das imposições culturais realizadas em todos os processos de colonização que aconteceu a castração e aculturação de diversos povos originários que tiveram suas línguas, identidades, culturas e memória decapitadas pelo colonizador ao imporem suas epistemes.

Em contrapartida, acredito então ser também a pedagogia uma importante aliada a promover uma ruptura com o etnocentrismo e com a hegemonia epistêmica eurocentrada, para que os sujeitos desaprendam aquilo que foi introjetado, permitindo assim que estes possam redescobrir suas origens. A pedagogia comprometida com este rompimento é capaz de trazer para o centro, epistemes outras que a colonialidade tentou apagar e destruir, dos sujeitos que ela mesmo subalternizou.

Portanto, podemos afirmar que uma pedagogia que valoriza os saberes outros é uma pedagogia insurgente, necessária e extremamente importante para a desconstrução de epistemologias hegemônicas. E essa proposta pedagógica, em construção, é denominada pelos poucos autores que se debruçam sobre essa nova perspectiva epistêmica de *Pedagogia Decolonial* (MOTA NETO, 2016; WALSH, 2009).

Ao aprofundar sobre o tema decolonialidade com o objetivo de construir uma prática teatral decolonial no espaço escolar, percebi que esse desejo não caberia em uma escola com um viés tradicionalista com estruturas coloniais (eurocentradas), sem questioná-la.

Dessa forma, percebi que era urgente propor neste trabalho, uma discussão que já vem sendo abordada, de maneira ainda um pouco tímida por alguns estudiosos, sobre as pedagogias outras, que visam enaltecer e valorizar os saberes outros e as outras formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem distanciados das matrizes ocidentais e coloniais europeias.

Portanto, trazer para dentro da escola uma prática artística que pretende ser decolonial, necessita problematizar e questionar o modelo de educação brasileiro que ainda no século

XXI está seguindo aquilo que os colonizadores e a Europa impuseram como verdades absolutas.

Diante do desejo de desenvolver um estudo acerca de uma proposta pedagógica que estaria na contramão das hegemonias epistêmicas ancoradas no eurocentrismo, iniciei uma investigação em torno de estudiosos que fizeram ou estão fazendo uma reflexão sobre práticas pedagógicas outras, decoloniais.

Porém, antes de refletirmos sobre as pedagogias outras, acho pertinente evocar os indícios capazes de comprovar que o nosso currículo educacional ainda está vinculado às epistemologias eurocêntricas.

A Europa, no período das invasões coloniais, se firmou como um modelo a ser seguido, de forma imposta, em diversos seguimentos: econômico, social, político, religioso, educacional, entre outros, e a isso podemos atribuir o conceito de hegemonia europeia.

As imposições por parte da Europa aos demais povos que ela dominava colocou saberes, culturas e linguagens em um lugar subalternizado e inferior. Povos autóctones tiveram suas existências negadas, quase apagadas, pelos europeus colonizadores. Este processo acarretou danos irreparáveis, aniquilou e destruiu coisas que hoje não podemos mensurar. E o que restou é fruto daqueles que resistiram. Por isso que hoje, ainda, se faz necessário resistir ao eurocentrismo que insiste em realizar seu projeto de apagamento.

Nos processos de dominação, a opressão, torna-se um dos principais recursos de conquista dos sujeitos (colonizados), oprimir para diminuir, para segregar, para manipular, e principalmente, para invadir culturalmente. Essa relação pode ser percebida de forma precisa na obra *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968), muito utilizada por Paulo Freire na construção da concepção de sua *Pedagogia do Oprimido* (1968). Sobre o processo de dominação, rico em opressão, Fanon nos chama a atenção quando nos diz que:

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural (FANON, 1968, p. 197).

Invadir para usurpar, deturpar, negar e aniquilar, esta era uma das principais estratégias no período das invasões coloniais, após a desterritorialização destes sujeitos, estes tornavam-se alvos fáceis de serem dominados, uma vez que, não obtendo seus valores, hábitos e culturas de forma viva, os invasores possuíam um terreno mais próspero e fácil de exercer suas imposições.

É uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçada de perdê-la. Desse modo, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos, reproduzindo os valores e os padrões culturais das elites invasoras (MOTA NETO, 2016, p. 180).

Posto isto, podemos perceber nas escolas brasileiras e em nosso currículo pedagógico traços impositivos daqueles que nos dominaram, invadindo nossas terras no período colonial. A hegemonia epistêmica eurocentrada está enraizada na estrutura educacional de nosso país desde a educação básica ao ensino superior. Nossa educação é uma educação importada, ela não foi construída e nem pensada por brasileiros e nem para os brasileiros.

A pedagogia do oprimido elaborada por Freire, assentada na concepção de educação como situação gnosiológica e na crítica à teoria da ação antidialógica, particularmente no seu aspecto de invasão cultural, é uma fonte da decolonialidade na América Latina, porque é uma clara reação crítica à educação importada, que Freire jamais aceitou (...) (MOTA NETO, 2016. P. 183).

Esta educação importada que Freire jamais aceitou, é a nossa atual educação que não reconhece a existência e os saberes daqueles que foram colonizados, é uma educação que traz uma visão (eurocêntrica) unilateral de mundo, negando e subalternizando todas as outras construções epistêmicas que foram consideradas pelos colonizadores como inferiores.

Esta educação importada rechaçada por Freire, é esta educação que não valoriza e não reconhece a cultura dos povos originários brasileiros e dos negros africanos escravizados que ajudaram a construir este país. É uma educação que não cria nenhuma relação com o contexto e com as histórias destes sujeitos. É uma educação que desprivilegia a cultura, os saberes e os modos de existência destes povos. Esta educação importada, é, portanto, uma

(...) manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade (FREIRE, 2011, p. 117).

Uma educação que não cria uma relação com o seu contexto, com o espaço e com os corpos e as subjetividades que ocupam este espaço, não tocará o íntimo destes indivíduos, esta não irá cumprir com o seu papel de transformação, modificação e construção social-político-cultural, mantendo assim, os princípios éticos, políticos e culturais das concepções educacionais de seus colonizadores.

Dessa forma, uma educação que pretende se desvincular destas imposições oriundas do colonialismo, reforçadas (hoje) pela colonialidade do ser, saber e poder (MALDONADO-TORRES, 2020), necessita operar na contramão destes princípios, e para romper com o eurocentrismo e as hegemonias europeias, acreditamos ser necessário a inserção de saberes

outros em nosso currículo. Saberes estes que em decorrência da colonização foram silenciados, inferiorizados e subalternizados.

Temos então em Freire, assim como bem coloca o estudioso João Colares da Mota Neto (2016), uma potência decolonial, uma vez que o seu pensamento converge para este lugar de ruptura de uma educação tradicional (colonial) que ainda é mantida no currículo educacional brasileiro. A concepção de educação popular libertadora de Paulo Freire, faz uma oposição ao modelo tradicionalista de escola, rompendo com as matrizes que tornam a educação um lugar de manutenção de um pensamento colonial ainda introjetado em nossa sociedade que não cria espaços para a diversidade étnica e de gênero.

É necessário que a escola reconheça e construa conhecimentos e aprendizagens com e a partir das culturas africanas e indígenas, dando espaço também para os saberes destes povos, valorizando suas epistemologias, que são epistemologias outras. Sobre a educação libertadora freireana, caminho importante para a desconstrução da manutenção de uma educação tradicional (colonial), Mota Neto (2016, p. 83) salienta que,

A educação popular libertadora (...), deve possibilitar ao homem e a mulher do Terceiro Mundo decifrem-se a si mesmos, compreendendo o processo concreto de opressão em que estão imersos para que, mais conscientes, possam fazer da pedagogia uma ferramenta de transformação e humanização do mundo.

Decifrar a si mesmo, como aponta João Colares da Mota Neto no excerto acima a partir de Freire, é garantir ao sujeito o direito de voltar-se para a sua origem ancestral, aos valores que foram deturpados, silenciados, negados e subalternizados pela colonização impositiva.

Decifrar a si mesmo, é reconhecer-se. É dar espaço para que aconteça uma transformação de si (FOUCAULT, 2014), desaprendendo e se desprendendo das hegemonias eurocêntricas. Pois, é cuidando de si, de se reconhecer e de se transformar que “(...) o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 2001, p. 11), o que poderia estimular a construção de possibilidades para se esquivar da opressão/colonização que ainda modula nossos corpos.

Acreditamos então, e aqui iremos defender também essa hipótese, que a educação que fomenta o encontro do sujeito com ele mesmo, seria, portanto, uma educação decolonial, tornando-se um dos princípios mais importantes das concepções de uma pedagogia decolonial. Promover este encontro torna-se um grande desafio, pois é insurgir sobre um currículo educacional que não tem o estudante como epicentro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este currículo ainda perpetua matrizes coloniais de construções epistêmicas.

A educação, portanto, será libertadora (decolonial), uma vez que o sujeito se torne capaz de emancipar-se de si, de suas origens, de sua cultura, de sua língua, de sua arte, de sua escrita, de seus saberes, de seus hábitos e costumes, para que este, torne de fato, parte deste processo relacionado ao ensinar e ao aprender. Para isso, acreditamos ser necessário então, a construção de uma educação pautada no sujeito, pois só assim a educação será capaz de promover, de fato, a liberdade e a autonomia do educando.

O conceito pedagogia decolonial vem sendo utilizado ainda que de maneira reduzida por alguns pesquisadores que se debruçam sobre epistemologias decoloniais em diálogo com a educação. Dentre os autores considerados decoloniais, Catherine Walsh (2009), protagoniza este campo e vem propondo um debate decolonial partindo de um viés educacional.

Walsh é a estudiosa que vai se preocupar em grande escala com a noção pedagógica desse campo epistêmico. Sobre gestos decoloniais enquanto pedagogia, ela nos diz:

(...) um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Uma proposta pedagógica decolonial, como podemos ver no excerto acima, necessita ter em seu cerne o desejo de romper com as amarras coloniais, com as correntes que ainda estão nas entranhas dos sujeitos colonizados (todos nós que ocupamos o Sul das Américas). Esta é uma pedagogia disruptiva e insurgente, que evoca epistemes outras, que traz para o centro do processo de ensino-aprendizagem, os saberes, as culturas e linguagens dos condenados da terra (FANON, 1968).

A pedagogia decolonial precisa questionar e promover a inserção de epistemologias “outras”, as subalternizadas pela modernidade/colonialidade, no currículo pedagógico brasileiro, fazendo valer toda a luta do movimento negro e de outros movimentos sociais que protagonizaram a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/2008. Dentre outras coisas, essa pedagogia necessita combater, principalmente, a

(...) associação do negro apenas ao evento da escravidão [que] apagou da história nacional suas lutas de resistência, matrizes religiões e cultura. Este aprisionamento no tempo passado também alcançou os indígenas taxados como povos primitivos e atrasados. Desse modo, os saberes, as cosmologias e os grandes avanços medicinais desses povos foram inferiorizados e correlativamente ocultados ao longo do processo narrativo da história da nação brasileira. Essa pedagogia do silenciamento sobre as culturas não brancas foi e, ainda é, uma estratégia de branquear o país não só fisicamente, mas subjetivamente a partir da negação sistemática do “outro”

(ARAÚJO, 2017, p. 79).

A lei 10.639/03 desde sua promulgação e aplicabilidade vem operando como um importante dispositivo que rompe com a epistemologia eurocêntrica hegemônica na educação brasileira, que até o momento do surgimento da lei, não propiciava uma educação diversa, que valorizasse as diferentes formas de conhecimento e de sua produção.

A lei ainda impulsiona as políticas públicas que tem como objetivo realizar uma reparação histórica dos afrodescendentes em nosso país, que sofrem constantemente racismos em todas as instâncias, além de invisibilidades e silenciamentos.

Esse movimento de inserção de epistemes outras, avessas à epistemologia eurocêntrica, torna esta lei um importante instrumento de luta por uma educação que tenha a diversidade como eixo motor, no centro da espinha dorsal do ensinar, propiciando assim uma formação educativa que contemple e propague formas outras de saberes, de conhecimentos e culturas.

Nesse viés, podemos dizer que a lei 10.639/03, alinha-se com os anseios e desejos dos estudiosos da grupo Modernidade/Colonialidade que tem como objetivo (por meio de um gesto decolonial) modificar, desestruturar, abalar os modos operativos e hegemônicos (frutos do colonialismo exercido pela Europa), da colonialidade do ser, do saber e do poder.

Nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Podemos entender dessa forma a pedagogia decolonial como um sinônimo de luta contra o racismo institucional e educacional que protagoniza, infelizmente, o currículo pedagógico de nosso país, que ainda continua a impor uma única forma de saber, centralizada em epistemologias eurocêntricas.

Esta imposição corrobora para um desconhecimento de si do sujeito educando, e alimenta e potencializa um racismo capaz de provocar neste indivíduo uma negação de suas origens, de sua essência e de sua ancestralidade.

A imposição de uma única forma de saber, o moderno colonial, repercutiu negativamente nas histórias de vida dos sujeitos que carregam a marca da colonialidade. A assimilação de uma visão de mundo pautada na história e na cultura europeia provocou experiência alienante de não saber quem se é. O desconhecimento sobre si mesmo, por vezes, imprimiu marcas negativas e dolorosas na subjetividade dos sujeitos, de forma a alimentar o racismo contra todos os grupos e povos que representam a nossa origem não branca. (ARAÚJO, 2017, p. 80).

Esta pedagogia necessita, então, promover um encontro do sujeito com suas origens

que foi por muitos anos silenciadas e apagadas dos livros de história e de toda a narrativa histórica, social e cultural brasileira. É necessário propiciar um ambiente de ensino e aprendizagem que passa a ter as diferenças, os saberes, os conhecimentos “outros” como um pilar deste processo educativo. Violando a hegemonia epistemológica europeia, branca e colonizadora.

O fazer se conhecer exige reflexões sobre o contexto histórico-social em que estamos inseridos, considerando, obviamente, a condição colonial que nos foi imposta, visto que a nossa experiência histórica retrata um preconceito de origem que interditou identidades (ARAÚJO, 2017, p. 81).

Para Vanessa Rodrigues de Araújo (2017), a educação é a principal via de resgate do eu que se perdeu, ou melhor, que foi silenciado e apagado no processo de colonização de nosso país. Segundo a autora,

A principal via de resgate identitário é a educação, pois através dela pode-se transitar em diversas visões de mundo, temporalidades, construir e reconstruir histórias, além de visibilizar histórias silenciadas como as dos povos indígenas e negros. Entretanto, esse processo complexo esbarra em grandes desafios relacionais tais como o educar para a aceitação das diferenças presentes em nossa realidade (ARAÚJO, 2017, p. 81).

A inserção de pautas voltadas para a cultura afro-brasileira e indígena em nosso currículo pedagógico é capaz de provocar uma desconstrução de estigmas e estereótipos construídos e retroalimentados pela hegemonia epistemológica europeia na educação brasileira.

O referido conteúdo, associado a uma prática pedagógica que estimule a autorreflexão, a criticidade, a solidariedade e o afeto, transformará o ato de educar em uma relação de intersubjetividade. A intersubjetividade trabalhada tanto pela proposta pedagógica do saber quem se é quanto do sentir-pensar é fundamental para que os sujeitos educados, ao se apropriarem das ferramentas históricas e culturais, se construam enquanto sujeitos individuais e coletivos (ARAÚJO, 2017, p. 81).

O currículo brasileiro, construído e forjado por aqueles que nos colonizaram, tal como ainda é, não permite ao estudante um encontro consigo mesmo, pois não valoriza e não constrói conhecimentos tendo como pauta as diferenças, pelo contrário, as ignora. Essa desqualificação dos conhecimentos oriundos dos povos autóctones e dos negros-africanos, por exemplo, faz com que os que se assemelham a eles não se reconheçam, pois não existe a possibilidade de se identificarem como tal, pois não há representatividade.

Por muitos anos os livros de história reforçaram pejorativamente a imagem do negro-africano e do indígena, não reconhecendo e nem valorizando seus valores culturais e seus conhecimentos. Portanto, a proposta de uma pedagogia decolonial é uma proposta de

encontro com quem se é, com as suas origens étnicas, com a sua essência ancestral, com suas narrativas silenciadas.

Partindo deste pensamento, podemos construir alguns questionamentos: (a) como a escola poderia estimular o desejo no educando deste encontro consigo mesmo? (b) a educação brasileira, tal como é, cria espaços para este encontro? (c) como inserir no currículo práticas que possibilitem o encontro do educando com o seu eu interior? (d) a minha proposta de pesquisa, que visa criar uma prática artística decolonial, pode colaborar para este *conhecimento de si*?

A pedagogia decolonial em termos estruturais e conceituais deve engajar-se na reconstrução de um projeto político-educativo que abra espaço para as epistemologias “outras”, subalternizadas desde a colonização, negadas, apagadas e silenciadas pelo eurocentrismo hegemônico que ainda impera sobre a produção científica de conhecimento e pesquisa.

O ensino básico de educação precisa trazer para os seus currículos a diversidade cultural, étnica e epistêmica oriunda dos povos indígenas e dos negros africanos escravizados, possibilitando assim, um lugar de pertencimento aos sujeitos que se identificam e que se reconhecem etnicamente nestes grupos.

A escola necessita, urgentemente, ser um espaço plural, capaz de acolher todos os alunos, abrindo espaço também para as suas singularidades e subjetividades, construindo um espaço democrático de ensino e aprendizagem, com as narrativas destes sujeitos, não podendo mais serem ignoradas. Esta nova proposta de escola, que em nossa concepção é um modelo ideal, precisa permitir também um encontro destes sujeitos com suas essências.

Sem o resgate sobre quem somos, nossos corpos permanecerão como denomina Foucault (2012), “subjetificados” pelos discursos de poder. Diante desse cenário, todas as pluralidades etnicorraciais que possuímos como heranças permaneceriam silenciadas da história (da nação) e das nossas histórias de vida. (ARAÚJO, 2017, p. 74 *apud* FOUCAULT, 2012, p.).

Propiciar ao estudante um encontro consigo mesmo, pode vir a abalar as estruturas de dominação colonial que ainda reverberam em todos nós. Cuidar de si, reaprender sobre si, pode ser um movimento precioso para desvencilhar-se das hegemonias eurocêntricas que ainda modulam os nossos corpos.

Uma pedagogia comprometida com essa diversidade cultural, permitiria ao sujeito um encontro com suas origens, com tudo aquilo que o caracteriza, com sua essência, proporcionando um encontro consigo mesmo. Este voltar-se para as origens, pode, de certo modo, ser compreendido como um cuidado de si, uma prática de si, que irá corroborar para o

desaprender e o desvincular-se do eurocentrismo (colonizador) enraizado em todos nós.

A Educação Teatral (MAGELA, 2019a) tal como é percebida e analisada neste trabalho – como algo que se alinha com as noções decoloniais por subverter sobre uma forma de fazer teatro tecnicista e ocidental (colonial) –, pode também ser lida como uma prática pedagógica decolonial capaz de contribuir para este encontro do sujeito com ele mesmo (“cuidado de si”), uma vez que esta concepção de “ensino” de teatro parte do próprio estudante, do seu cotidiano, de sua vida de forma a “(...) fomentar que o aluno faça da sua vida uma obra de arte teatral (...)” (MAGELA, 2021, p. 12).

Dessa forma, acreditamos que uma proposta pedagógica decolonial deva insurgir, afrontando, desestabilizando, descentralizando, desterritorializando, indo na contramão de um projeto-político-pedagógico colonizador que ainda está em voga e continua a perpetuar a opressão, o racismo, a homofobia e não valoriza as diferenças, pelo contrário, só reforça os estigmas e os preconceitos. Assim, nesta ótica, os levantamentos realizados aqui seriam então, a meu ver, os principais objetivos ou ideais de uma pedagogia decolonial.

A partir de João Colares Mota Neto, Catherine Walsh, Paulo Freire, Frantz Fanon e os autores decoloniais usados nesta investigação, acreditamos então, que a pedagogia decolonial se configura como um caminho de busca por uma pedagogia da diversidade e da pluralidade, urgente e necessária; do encontro consigo mesmo; dos subalternos, da cultura no plural, afro-ameríndia e afro-brasileira; das pautas raciais e de gênero; das lutas dos movimentos sociais que reivindicam por terra, moradia, teto e comida; da natureza verde, animais, árvores, seres humanos, flores e rios.

3.5 Fragmento 04

Para iniciar a escrita do relato deste dia, fiquei pensando em inúmeras palavras que anunciassem a vivência em teatro ocorrida. Bom, escolho a palavra autonomia para titular este encontro.

Faço uma profunda reflexão sobre a autonomia dos estudantes que vem sendo desenvolvida ao longo deste processo artístico, onde dividimos responsabilidades, alegrias, dúvidas e muita sensibilidade. Essa relação outra, decolonial, com os estudantes e com essa forma de experienciar uma vivência estética no componente curricular Arte, me leva a refletir sobre o papel do professor que pretende ensinar “teatro” na escola. Este professor faz uma

mediação destes processos ou realiza imposições? A imposição é algo que está sendo trabalhada neste processo de criação, pois acredito ser um exercício decolonial distanciar-se de todas as imposições que cerceiam e colonizam os impulsos internos dos estudantes.

Nesta investigação, pude perceber no desenvolvimento do processo realizado junto aos estudantes no Laboratório de Prática e Pesquisa Cênica, que o papel que venho desenvolvendo, de forma desafiadora, é de um professor mediador e não de um professor impositor dono de verdades absolutas.

A prática desenvolvida nos modificou. Eu, enquanto propositos, ao instigar o desejo de transformação e mudança naqueles sujeitos me provooco também a ser mudado (descolonizado), e nesta relação, podemos perceber algo que se assemelha ao “cuidado de si” foucaultiano e a proposta descolonizadora fanoniana que sugere a “criação de homens novos”, me recriar e recriar minha prática docente, nas perspectivas elucidadas neste trabalho, possibilitou a desconstrução de visões ocidentais e eurocêntricas dos processos de ensino e aprendizagem.



Figura 7 – Professor realizando uma atividade prática proposta pelos estudantes.

Fonte: arquivo pessoal.

4. COMO DESENVOLVER UMA PRÁTICA TEATRAL DECOLONIAL POR MEIO DE UM PROCESSO ARTÍSTICO?

Movido pelas inúmeras questões levantadas nos capítulos anteriores, me desafiei a iniciar uma investigação acerca da criação de um processo artístico que: (1) motivasse nos estudantes o desejo de busca por uma descolonização – que podemos chamar também de desaprendizagem das inúmeras colonizações que seus corpos sofreram – para atingirem uma descolonização e uma emancipação de si (criando inclusive aqui, uma relação direta com a hipótese que sustenta essa investigação acerca da relação do cuidado de si, foucaultiano, com as noções decoloniais); (2) questionasse os processos educativos que ainda estão ancorados em pilares eurocêntricos, oriundos do colonialismo, e que se mostram, contemporaneamente, na face da colonialidade do saber, poder e ser; (3) fomentasse a experiência em processos criativos que estimulassem a autonomia, a liberdade de criação e o desenvolvimento cognitivo tendo o estudante como epicentro deste processo, estimulando nos mesmos, potencialidades como o empoderamento e o protagonismo.

Como professor que leciona o componente curricular Arte, me desafiei também a estar em um lugar capaz de questionar as minhas práticas educativas, artísticas e criativas visando assim, alinhá-las com as epistemologias decoloniais, entendendo que este é um processo longo e árduo uma vez que a educação brasileira ainda faz a manutenção de hegemonias eurocêntricas que invisibilizam, anulam e deslegitimam, culturas, saberes e as existências de todos os atores envolvidos nos processos educativos, principalmente os educandos.

O terceiro e último capítulo deste trabalho, será desenvolvido a partir dos seguintes eixos: (1) *A prática como pesquisa em Artes Cênicas*, partindo do princípio que: “O processo de pesquisa inclui ou utiliza-se da prática, mas baseia-se, descobre-se, constrói-se e se estrutura a partir da prática (...)” (FERNANDES, 2018, p. 119); (2) *A Prática como Pesquisa (PaR)* e a *Pesquisa Somático-Performativa (PSP)* (FERNANDES, 2014, 2018, 2022) como uma potência decolonial, encontrando nessas vertentes que utilizam o corpo como agenciamento de produção artística e de conhecimento, aspectos e noções que coadunam com a decolonialidade; (3) *Movimento-ações iniciais: metodologia das aulas de Artes/Teatro*, apresentando os elementos elencados para compor os planejamentos das atividades propostas nos encontros. Elementos estes, que tinham como principal objetivo fazer uma oposição às formas tradicionais de aulas de teatro que visam apenas criar espetáculos, cenas, esquetes, deixando de lado as teatralidades inerentes à vida do estudante tal como aquelas presentes em

seus cotidianos; (4) *Laboratório investigativo na Escola Estadual “Professora Palmira Morais”*, abordando como foram elaborados os planos de aulas que nortearam as atividades realizadas juntas aos estudantes, além de apontar os principais aspectos que julgamos relevantes e que se conectaram, de alguma maneira, com a nossa hipótese e os desejos iniciais que motivaram esta pesquisa.

Neste capítulo, iremos focar na experiência de fato, de como foi a relação dos educandos com as propostas desenvolvidas e realizadas por eles, bem como as nuances, as narrativas e os atravessamentos que emergiram nesta investigação, analisando, percebendo e refletindo de forma sensível sobre o processo artístico vivenciado por mim e por todos os estudantes que participaram desta experiência.

4.1 Reflexão sobre a Prática como Pesquisa em Artes Cênicas

A prática desenvolvida neste trajeto da pesquisa carrega o desejo de potencializar o diálogo entre o teatro e a educação, pois acreditamos que ambos podem ser fortes aliados na formação do sujeito em processo de ensino e aprendizagem. É necessário ficar esclarecido que nunca foi de nosso interesse, elaborar uma obra ou uma peça teatral, mas tecer possibilidades que corroboram para a construção de um processo que pudesse, por meio de elementos do teatro, do “cuidado de si” e das noções decoloniais, impulsionar no estudante o desejo de romper com as amarras coloniais que o aprisiona.

Ao situarmos a pesquisa, afirmamos também que ela se alinha com trabalhos que dialogam com o campo epistêmico (contemporâneo) denominado: *Prática como Pesquisa em Artes Cênicas*, uma vez que “(...) as artes são um campo eminentemente prático, e possuem formas particulares de construir conhecimento (...)” (FERNANDES, 2018, p. 187).

Portanto, começaremos apresentando o pensamento da pesquisadora referência neste campo epistemológico, Ciane Fernandes⁸ (2014, 2018, 2022), além de um cenário de

⁸ Ciane Fernandes é uma importante pesquisadora desta temática que expande a prática artística como um lugar capaz, por ela mesma, de direcionar a pesquisa acadêmica. A pesquisadora interartística, é mestre e Ph.D. em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University (NYU), analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (New York), possui pós-doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora titular da Escola de Teatro da UFBA, sendo também umas das fundadoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA), é fundadora, diretora e performer do Coletivo A-FETO, desta mesma unidade

pesquisas contemporâneas que utilizam de vertentes similares à nossa aqui no Brasil, no que tange a *Prática como Pesquisa* (PaR) em Artes Cênicas.

Através da pesquisadora, pioneira na exploração deste campo epistemológico que coloca a prática como eixo-motor capaz de direcionar a pesquisa e não o contrário, fica evidente o quanto que a pesquisa em arte no Brasil ainda ocupa lugares que transitam à margem, o que me soa inclusive com um certo demérito ou ainda um descrédito sobre a cientificidade de trabalhos que carregam este caráter. Fato é que a arte em si é um lugar da subjetividade, o que de certa forma, pode levantar questionamentos como: a arte pode produzir pesquisa científica? Conhecimento? Quais as relações possíveis entre arte e ciência, e suas relevâncias?

De certa maneira, essas perguntas ainda se tornam possíveis devido a um fato muito particular da pesquisa científica acadêmica, que requer métodos e análises, que são na maioria das vezes quantitativos, enquadrando a prática artística em formatos pré-determinados, uma vez que

(...) as práticas artísticas muitas vezes são demonstrações ou ilustrações de processos analisados ou comentados *a posteriori* na produção acadêmica, a partir de teorias em sua maioria de outros campos do conhecimento, sob a égide (do grego *aigis*, escudo) da interdisciplinaridade. No entanto, para que seja realizado um diálogo justo, a partir da arte – em vez de sobre ela ou paralelamente a ela, ou usando-a como aparato demonstrativo e ilustrativo, ou mesmo como objeto de interesse e escrutinização –, é necessária uma redimensionalização na qual os processos artísticos, em si mesmos, gerem e organizem a pesquisa, seus percursos, afinidades e coerências. A ênfase do ensino não pode mais ser apenas no conhecimento quantitativo e mental, reforçando a dicotomia corpo-mente, o congelamento ou adestramento corporal (FERNANDES, 2018, p. 141).

Dessa forma, a partir de Ciane Fernandes, acreditamos então, ser necessário perceber e valorizar a prática artística como pesquisa acadêmica, capaz de gerir, nutrir e estimular conhecimentos, de uma outra maneira, no mínimo, com um olhar que caminhe em direção oposta aos estudos que tem como objetivo chegar a lugares e a respostas exatas, quantitativas, formatadas, rígidas e lineares. Pois assim, torna-se possível que

(...) a arte deixa de ser apenas um produto ou mesmo um processo a ser descrito, analisado e inserido em outros moldes (por mais abertos e dinâmicos que sejam), e passa a ser em si mesma o modo de (des)organizar discursos e métodos, bem como questionar a imposição de resultados quantitativos. (FERNANDES, 2014a, p. 2).

de ensino, desde sua fundação no ano de 1987. Fonte: **Dança Cristal: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa**. Salvador: EDUFBA, 2018.

Mesmo não sendo algo muito difundido, ou pouco explorado, é necessário enfatizar que a *Prática como Pesquisa* ou especificamente a relação entre a prática e a pesquisa na academia não é algo novo ou recente (FERNANDES, 2014a), porém, Ciane Fernandes, traz em seus estudos uma problematização extremamente importante sobre um pensamento que mede na mesma régua pesquisas acadêmicas que tem a arte como campo epistêmico de outras pesquisas que possuem um caráter mais quantitativo, exato e preciso.

Para que possamos avançar neste pensamento, é necessário compreender que a pesquisa em arte não requer buscar uma verdade universal ou uma verdade absoluta, concreta e findada como as pesquisas que tem como objetivo o quantitativo, o certo, e o exato, aqui podemos explicitar as investigações que transitam por áreas de conhecimentos ligadas a matemática e suas tecnologias, as ciências da natureza, dentre outras.

A professora titular da Escola de Belas Artes da UFMG, Lúcia Gouvêa Pimentel (2015), a partir de Larrosa Bondía (2002) que desenvolveu o conceito de “ciência experimental”, irá entender que o processo artístico como experiência e metodologia

(...) não busca a verdade estanque e universal, mas a verdade possível naquele trabalho, naquela pesquisa. Essa “verdade” é a solução para o problema de pesquisa proposto, e é devolvida à sociedade sob a forma de objetos artísticos em suas variadas formas: gestuais, sonoros, táteis, conceituais, virtuais etc. (PIMENTEL, 2015, p. 96).

Esse pensamento, coaduna, de certa maneira, com aqueles investigados por Ciane Fernandes, uma vez que a Abordagem Somático-Performativa, desenvolvida por ela, “(...) busca transformar a prática cênica como o *modus operandi* da pesquisa (...)” (PAULINO, 2014, p. 13), ou seja, a prática como modo de proceder, operar, criar, vivenciar, desfrutar e executar a pesquisa.

No campo científico acadêmico, há uma tendência em separar a prática e a pesquisa, entendendo estes vetores como distintos, podendo um complementar o outro os colocando em lugares segmentados, às vezes opostos e até mesmo limitadores. A pesquisa tende a ser aquilo que irá subsidiar a prática, fornecendo elementos teóricos e referências que a permitirão existir. Logo, a prática, seria um resultado com certa relevância contextual à pesquisa (FERNANDES, 2014 apud WITKIN, 2011). Fato é que essa dicotomia presente nas universidades é fruto direto da colonização, como expressa Scialom e Fernandes.

A separação entre o pensar e o fazer veio com a colonização europeia e a institucionalização do conhecimento, através da introdução da chamada *high art* nos conservatórios. Consequentemente, o colonialismo acadêmico - onde o conhecimento é diretamente associado a formas literárias e à observação externa analítica e antropológica (...) (SCIALOM; FERNANDES, 2022, p. 3).

A partir de Stanley L. Witkin (2011), Ciane Fernandes (2014a), elenca três características que se mostram capazes de construir uma separação entre prática e pesquisa, são elas: *criatividade, mutabilidade e corpo(s) relacional(is) no(s) ambiente(s)*. No entanto, segundo a autora, “(...) justamente estas três características poderiam também ser consideradas pontos convergentes, uma vez que estão presentes tanto na prática quanto na pesquisa, porém, vem sendo enfatizadas em modos que as tornam divergentes” (FERNANDES, 2014a, p. 2).

A *criatividade*, para Ciane Fernandes, é algo extremamente importante, necessário e inevitável, e que se correlaciona com a prática – sobretudo a artística – e com a pesquisa (em artes) (FERNANDES, 2014a). “Porém, a criatividade artística nem sempre é valorizada como criatividade de pesquisa, inclusive porque fazer arte não é necessariamente pesquisa acadêmica (...)” (idem, 2014a, p. 2).

Dessa forma, podemos perceber, como ressalta Fernandes, que a criatividade artística apesar de ser uma criatividade de pesquisa, não necessita carregar ou trazer um teor acadêmico em si. No entanto, mesmo imbuídas de características muito específicas e peculiares, pesquisas e produções acadêmicas que investigam e produzem conhecimento por meio da arte, ainda continuam sendo alvo de críticas que deslegitimam e as desqualificam.

A *mutabilidade*, segundo a autora, é algo inerente à pesquisa e a prática, e é por meio dela que ambas encontram certa solidez, e que se constituem. Porém a pesquisa de rigor acadêmico: científica, objetiva, tecnicista e exata, tem como objetivo chegar a algo inevitavelmente palpável e concreto (positivista), logo, correntes pós-estruturalistas, demonstram que o sujeito, criador da pesquisa “(...) não apenas interferem, mas determinam os processos e seus resultados, que são sempre dinâmicos” (idem, 2014a, p. 2).

Os *corpos(s) relacional(is) no(s) ambiente(s)* (FERNANDES, 2014), são, segundo Ciane Fernandes, o meio de possibilitar a existência tanto da pesquisa quanto da prática, ele é o viabilizador. Dessa forma, o sujeito desenvolve sua prática e/ou pesquisa “(...) com e através de seu *soma*, corporeidade compreendida em seus vários aspectos e diversidades, a partir da experiência interna no/com o meio em constante mudança” (FERNANDES, 2014a, p. 3).

A prática artística como pesquisa, segundo Melina Scialom e Ciane Fernandes (2022), surge no Brasil nos cursos de pós-graduação em artes cênicas nos anos 80 “(...) a partir do primeiro programa criado em 1981 na universidade de São Paulo (USP)” (SCIALOM; FERNANDES, 2022, p. 2), e posteriormente em outros programas de universidades como a

UNIRIO e a UFBA, ampliando desde então este número para 37 universidades que contam com programas de pós-graduação em Artes Cênicas (SCIALOM; FERNANDES, 2022), mestrado e doutorado, que de certa maneira, estão construindo formas outras de pensar e fazer pesquisa no Brasil, sobretudo, pesquisas que partem em sua grande maioria de uma prática artística. A busca pelo

“(…) reconhecimento da prática, especificamente da prática artística, como conhecimento no contexto acadêmico brasileiro, tem sido discutido desde os anos de 1990 em um cenário de pesquisa plural, em desenvolvimento e por vezes pouco nítido” (SCIALOM; FERNANDES, 2022, p. 1).

As autoras Melina Scialom e Ciane Fernandes (2022), realizam em um artigo o levantamento de pesquisas nacionais que se desenvolvem tendo “(...) a prática como meio de gerar conhecimento artístico e acadêmico” (idem, 2022, p. 1) e percebem um fator que dificulta traçar o mapeamento de uma linhagem de pesquisas que carregam esta característica metodológica, atribuindo isso, ao seguinte fator: da “(...) Prática como Pesquisa (*Practice as Research - PaR*) não ter sido nomeada com uma terminologia distinta na pesquisa acadêmica nacional” (idem, 2022, p. 1).

Entende-se por PaR (*Practice as Research*) (HASEMAN, 2006), terminologia internacional, associada a pesquisas acadêmicas que se desenvolvem a partir da prática. Porém, mesmo não havendo ainda uma nomeação de caráter nacional, pesquisas brasileiras, especificamente no campo das artes, vêm adotando este conceito. Mas é importante salientar que o Brasil precisa avançar muito nesta forma de enxergar e de legitimar pesquisas que carregam este caráter, uma vez que outros países já o fazem.

No Brasil, as regulamentações oficiais para a obtenção do diploma não reconhecem práticas artísticas em si mesmas, ou seu registro em outros formatos, como parte integral da pesquisa. Isto é diferente, por exemplo, na Austrália, onde a obra artística criada e apresentada conta efetivamente como parte quantitativa do resultado e a defesa se faz com um documento de volume escrito bastante reduzido com relação a teses e dissertações sem prática artística (SCIALOM; FERNANDES, 2022, p. 9 apud HASEMAN, 2015).

Portanto, é necessário que nós, artistas e pesquisadores em arte, por meio de nossas investigações, continuemos a insurgir contra este cenário ou noção ideal e pré-determinado de pesquisa acadêmica ocidental-colonial europeizada da ciência e da produção de conhecimento, reinventando e subvertendo estes paradigmas limitadores, uma vez que a arte é o lugar da experiência, da vivência, portanto, do fazer, da criação e da prática, e está não pode ser limitada ou reduzida, pois a

Arte é um conhecimento sensível, que coordena ações e emoções; é um modo de pensar, chegar a criações inusitadas e estéticas, propor novas formas de ver o mundo e apresentá-lo com registros diferenciados. É uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. É a experiência dos sujeitos que se faz coletiva (PIMENTEL, 2015, p. 97).

O processo de criação em arte, carrega em si potencialidades, pois lida com a subjetividade humana, com a liberdade, com sentimentos, desejos, etc. portanto, torna-se necessário olhar para as pesquisas que dialogam com este campo epistêmico de uma maneira muito singular, e nós pesquisadores em/sobre arte, necessitamos de forma emergente e subversiva, propor “(...) concepções que arrisquem desafiar o que está posto e [que] busquem o inusitado não pelo prazer de fazer algo diferente, mas pelo risco de entender o processo artístico como algo imbuído de construção de conhecimentos” (PIMENTEL, 2015, p. 97).

De forma a fomentar práticas e experiências criativas em arte que, por meio de toda a sua subjetividade e complexidade, sejam capazes de se autoafirmarem, permitindo assim que as Universidades, órgãos que legitimam o saber, “(...) reconheçam os processos artísticos como possível metodologia para pesquisas em Arte” (PIMENTEL, 2015), e que também, reconheçam na mesma medida, que a prática artística possa ser norteadora de toda a pesquisa, tornando-se assim “(...) a chave-mestra que acessa, conecta e/ou confronta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única para o contexto acadêmico, que muitas vezes torna-se estagnado com seu excesso de regras e normatizações” (FERNANDES, 2014, p. 2).

4.2 A Prática como Pesquisa e a Pesquisa Somático-Performativa como uma potência decolonial

Partindo de alguns princípios que norteiam o pensamento desenvolvido por Ciane Fernandes, principalmente no que tange a Prática artística como Pesquisa em Artes Cênicas, nos deparamos com alguns conceitos que de certa maneira promoveram no processo artístico vivenciado por mim e pelos estudantes da Escola Estadual “Professora Palmira Morais”, uma maior consciência sobre a importância de ter o corpo, o cotidiano, a vida daqueles sujeitos como matéria para o desenvolvimento de todas as experimentações que surgiram destes encontros.

Nesta perspectiva, o corpo é entendido como sendo algo eminentemente vivo, uma vez que nas artes da cena, ou, na prática cênica é ele o provedor da criação artística, portanto, o responsável por gerir este fazer. Leonardo Augusto Paulino (2014), desenvolve em sua

dissertação de mestrado um “pequeno glossário para aventurar-se entre as páginas”, pontuando algumas definições de conceitos que ele julga relevante para que o leitor pudesse ter uma leitura mais fluída de seu trabalho, vejamos nas palavras do artista-performer-pesquisador a definição de **“corpo/soma”**:

o corpo é o que vibra com as experiências; é ele que eu vivo; materialidade daquilo que me pertence; conjunto de tecidos e órgãos; o que é vivo, experienciado; sinônimo de organismo, ser; da palavra grega somátikos, soma = corpo vivo, consciente; si próprio (PAULINO, 2014, p. 18).

Dessa forma, tentamos neste trabalho, aglutinar estudos e conceitos que tem o corpo como eixo-motor da criação, como a pesquisa desenvolvida por André Luiz Lopes Magela (2018), que insurge sobre a necessidade de vivenciar o teatro na escola, partindo da vida do estudante, do seu cotidiano e das relações que este corpo constrói com o seu entorno, identificando e percebendo teatralidades nas mesmas, para que o exercício teatral possa de alguma maneira fazer sentido para o educando uma vez que este se perceba e se sinta como parte do processo.

Percebemos então, que este processo artístico além de agregar o campo epistêmico relacionado à Prática como Pesquisa em artes cênicas transita e dialoga também com a Pesquisa Somático-Performativa que carregam, mesmo que de forma indireta, elementos que podem ser lidos e traduzidos como decoloniais, uma vez que estas se apresentam de forma contra hegemônica às produções acadêmicas que dicotomizam corpo e mente, teoria e prática, reestabelecendo formas outras de produzir conhecimento que tem a prática, o corpo, como *modus operandi* da pesquisa.

A Pesquisa Somático-Performativa é definida por Ciane Fernandes como algo capaz de buscar uma consolidação das artes cênicas não “(...) apenas como campo de produção de conhecimento científico, mas, antes, como campo de criação de Sabedoria Somática” (FERNANDES, 2014, p. 76 apud NAGATOMO, 1992), saberes construídos com e a partir do corpo vivo. A autora ainda nos chama a atenção para um fator extremamente relevante no contexto da Prática como Pesquisa e na Pesquisa Somático-Performativa, que é evitado e combatido em relação às produções acadêmicas de viés ocidental-europeu-colonial.

Com frequência, usamos autores de várias áreas do conhecimento para legitimar nossas pesquisas. Porém, a maioria desses autores não é artista – pelo menos não como opção primeira e fundante –, e utiliza a arte como objeto de ilustração ou mesmo se apropria de termos artísticos para compor teorias de outros campos. Esta configuração é politicamente incorreta e perpetua modos limitantes de ver e viver. Ela subtende o campo das artes como puramente prático, a ser analisado e citado pelos “pensadores”, ou exaltado como objeto do desejo, confirmando sua marginalização, além de reforçar a dicotomia entre fazer e pensar, corpo e mente,

Para Fernandes (2014), o campo das artes, sobretudo as Artes Cênicas, possuem mecanismos plausíveis e potentes para fazer valer suas próprias metodologias, pois ao assumirmos

(...) nossos próprios métodos, nos tornamos sujeitos de nossa própria história, e podemos inverter essa lógica colonizadora e hegemônica e passar a influenciar os demais campos em meios e modos bem mais flexíveis e coerentes com uma (nova) realidade contemporânea (FERNANDES, 2014b, p. 78).

Portanto, fica evidente que a Pesquisa Somático-Performativa, como sendo algo pertencente ao campo epistêmico da *Prática como Pesquisa* (PaR), faz uma oposição ou caminha na contramão de um pensamento euro-colonial, que podemos associar ao eurocentrismo, que dicotomiza pesquisa e prática, não reconhecendo a potência em desenvolver a prática como pesquisa, uma vez que

(...) prática não é apenas o meio pelo qual criamos obras a serem analisadas na pesquisa, ou processos de vida que passa a participar de procedimentos científicos. Mas esses procedimentos passam a ser definidos pela prática enquanto corpo vivo (*soma*) em pulsão *espaço-temporal* imprevisível. Além de dicotomias como “prática” e “pesquisa”, a Prática como Pesquisa incorpora o *modus operandi* da criação artística a partir da corporeidade e suas intensidades como meio de estruturar e fazer pesquisa (FERNANDES, 2018, p. 187).

Ao diluir “(...) a dicotomia entre prática e teoria, e enfatizando o *soma* como articulador principal de qualquer abordagem, perspectiva ou recorte (...)” (idem, 2018, p. 187), entendemos que o corpo vivo é o responsável tanto por fazer, pensar, escrever e praticar, sendo assim, não podemos de forma alguma segmentar e decapitar, práticas e vivências de escrita, teoria e pesquisa, neste mesmo corpo que as produzem de forma mútua, contínua e indissociável.

Desafiar a lógica acadêmica que de forma hegemônica dita as regras e vem propagando um fazer científico eurocêntrico, propondo por meio de pesquisas que partam da prática e utilizam o corpo como instrumento e meio de se criar, fazer, pensar, praticar, escrever e desenvolver a pesquisa, é de certa maneira, insurgir contra esse tradicionalismo euro-colonial de pesquisa acadêmica, construindo formas outras de operacionalizar a produção acadêmica que tem a arte como campo de conhecimento.

Esse movimento-gesto de inserção destas novas epistemes dialogam e coadunam com a decolonialidade uma vez que também é do interesse de quem se identifica com essa corrente conceitual, reorganizar a forma de percepção de mundo ainda colonial em todos os aspectos: social, cultural, intelectual etc., uma vez que existe nas universidades e nas pesquisas

acadêmicas, a manutenção de correntes epistemológicas de hegemonias eurocêntricas. Nesse sentido, julgamos ainda que práticas subversivas, ou, engajadas em desconstruir esse território eurocêntrico, que são as universidades, precisam partir de quem ocupa esses lugares, que ainda são coloniais, colonizados e colonizadores.

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade (...). Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.) (CARVALHO, 2020, p. 81).

É necessário reestruturar as Universidades bem como as formas de legitimação das pesquisas acadêmicas, inserindo nas mesmas novas possibilidades de organização desvinculadas das hegemonias que ainda impedem a “(...) diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (...)” (idem, 2020, p. 81), bem como os estudos em arte que tem a prática como pesquisa, pois só assim conseguiremos “(...) iniciar, então, um processo de reinstitucionalização descolonizadora, que levará a refundação completa das nossas universidades (...)” (CARVALHO, 2020, p. 103) e da produção de conhecimento.

Dessa forma, acreditamos que a Prática como Pesquisa e a Pesquisa Somático-Performativa, mesmo não sendo algo diretamente ligado às noções de decolonialidade, cumprem de forma precisa com este papel, de romper com o ideal euro-colonial de produzir ciência e conhecimento acadêmico que segregam prática (principalmente a artística) de pesquisa. Sendo assim, afirmamos que nesse contexto, ambas podem sim, ser lidas e entendidas como conceitos que se relacionam com as epistemologias decoloniais, que dentre tantas coisas, insurgem contra a hegemonia eurocêntrica que negam, principalmente, os saberes daqueles que ela, a Europa, colonizou.

Segundo Melina Scialom e Ciane Fernandes (2022), aqui no Brasil, nas últimas décadas, as investigações e pesquisas vêm sendo realizadas com elementos da PaR (*Practice as Research*). Aqui, podemos destacar trabalhos como os de Alba Vieira, Gabriela Holanda, Leonardo Paulino e Leonardo Sebiane, que de alguma maneira se aproximam desta pesquisa.

Alba Vieira Ferreira⁹ é professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV), que se identifica como artista-docente (VIEIRA,

⁹Alba Vieira possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1987), mestrado em Educação Física – Valdosta State University (1996), e doutorado em Dança pela Temple University, Estados Unidos (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em DANÇA. Disponível em: https://albavieira.com.br/?page_id=10. Acesso em: 05/03/2023.

2016) realiza junto aos discentes, dentre os vários estudos voltados para a criação, experiência e vivência em arte com e pelo corpo, “(...) processos criativos em dança e somática (...)” (VIEIRA, 2016, p. 1). Em um de seus trabalhos, Alba cria uma relação entre yoga e educação somática. Sobre essa relação a artista-docente salienta:

(...) ao realizar estudos criativos diversos para investigar como o uso de diferentes práticas corporais do yoga, a qual sugiro ser uma abordagem que integra as propostas de educação somática, podem ser articuladas à performance de dança contemporânea, a fim de agenciar materiais diversos que culminam na composição trabalhos artísticos variados (Idem, 2016, p. 1).

Gabriela Wanderley de Holanda¹⁰, em sua dissertação de mestrado, desenvolveu uma “pesquisa-criação”, tendo como princípio a composição “(...) em dança, considerando os direcionamentos advindos dos fluxos emergidos da conexão corpo e ambiente, através do processo de criação Sopros d’Água (...)” (HOLANDA, 2019, p. 6). A artista-pesquisadora utilizou como aporte de sua investigação a Educação Somática, e Ecossomática, desenvolvendo uma experimentação criativa a partir do Body-Mind Centering (BMC) (abordagem da Educação Somática) tendo como principal referência o estudo do Sistema dos Fluidos e da Pesquisa Somático-Performativa na dança aquática além da composição em dança guiada por estados corporais (HOLANDA, 2019).

O Prof. Dr. Leonardo Augusto Paulino¹¹, que também é artista-performer-pesquisador, realiza desde o seu mestrado, dando continuidade em seu doutorado, uma pesquisa voltada para às questões sobre a construção de identidades e sexualidades, ecoperformance, ecologia *queer*, Prática como Pesquisa e Pesquisa Somático-Performativa, desenvolvendo em seu doutorado o conceito de *ecodrag* tendo como impulso criativo a figura de *Leona_do Pau*___, sua drag queen, movimentando, a partir desta, sua criação estética e acadêmica, em um processo fluído e contínuo. Sua prática artística busca estabelecer articulações e relações com o conceito de *ecodrag* como uma potência de vida (PAULINO, 2020).

O Professor Dr. Leonardo Sebiane Serrano¹², integra o corpo docente do PPGAC-

¹⁰Artista (performer, dançarina, atriz e figurinista), artista-pesquisadora e arte-educadora. Pesquisadora nas áreas de dança contemporânea, estudos do corpo, performance, abordagem somático performativa, educação somática, ecossomática, improvisação em dança/performance e processos de criação em artes cênicas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3245788263018773>. Acesso em: 05/03/2023.

¹¹ Doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2015-2020), Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2013 - 2014) e Graduado em Artes Cênicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto (2008-2011). É arte/educador, performer, bailarino e artista-pesquisador do A-FETO Grupo de Dança-Teatro da UFBA. Atualmente, professor de Artes do Instituto Federal Baiano - Campus Itaberaba. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9738009772723642>. Acesso em: 05/03/2023.

¹² Possui graduação em Artes Cênicas - Universidad Nacional (2003), Habilitação em Docência das Artes Cênicas - Universidad Estatal a Distância (2006), Mestrado em Ciências do Movimento Humano - Universidad de Costa Rica (2007) e Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. É professor com

UFBA, desenvolvendo trabalhos que também partem da relação entre a Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa, investigando questões relacionadas com a temática corpo/corporeidades, além de processos e ações Anti-coloniais/Des-coloniais.

Em seu artigo, *Corporeidades Mestiças: Pesquisa Somático-Performativa como uma opção descolonial*, Leonardo Sebiane reflete a ideia de “corporeidade e(m) mestiçagem”, no âmbito das artes cênicas e performáticas, a partir dos princípios do Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa, apresentado no ano de 2012 pela Prof^a. Dr^a. Ciane Fernandes no VII Congresso da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênica), na cidade de Porto Alegre (RS) (SERRANO, 2013). Neste trabalho, o pesquisador revê estes princípios “(...) como uma opção descolonial, para a pesquisa/criação artística e acadêmica nas artes cênicas e performativas na atualidade (...)” (SERRANO, 2013, p. 21).

Leonardo Sebiane, em sua tese de doutorado, faz uma análise corpórea dos intérpretes e criadores do grupo de teatro Dimenti (BA) e concebe a ideia de *corpografias* como “(...) arquiteturas efêmeras que suportavam a subpartitura dos intérpretes-criadores, estruturas dinâmicas que servem para (re)entender os processos criativos e suas inter-relações” (SERRANO, 2013, p. 29). Em sua ótica, o dinamismo inerente aos corpos dos intérpretes, imbuídos de uma estabilidade, constituía a ideia de algo inacabado, característica esta, comum as obras e práticas cênicas e performáticas que tem o corpo como meio, estudo, eixo e tema da pesquisa-criação, dessa forma, as “(...) corpografias, vistas como um acervo em contínua transformação, têm uma relação estreita com o dinamismo em que a PSP se baseia” (Idem, 2013, p. 29).

O pesquisador associa então, a estabilidade e as movimentações inacabadas aos princípios da PSP (Pesquisa Somático-Performativa) que dentre outras coisas tem como objetivo colocar o corpo como eixo da pesquisa, portanto, o principal criador (FERNANDES, 2008), permitindo assim que “(...) aquilo que seria ‘objeto’ seja visto como sujeito num corpo em movimento, o que permite a (re)apropriação de uma consciência em mudança constante” (Idem, 2013, p. 29). As problemáticas levantadas neste artigo ainda, correlacionam esta estabilidade, originadas dessas corpografias (latino-americanas) , à mutabilidade, à diversidade e à miscigenação, provenientes da formação dos povos que ocupam o Sul global, uma vez que,

experiência na área de Artes, possui trabalhos em Artes Cênicas (Dança/Teatro), Performance, Produção e Educação. Atualmente é Professor adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Professor Milton Santos (IHAC), assim como do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8010584231449560>. Acesso em: 05/03/2023.

Essa cultura latino-americana incorpora as retículas de suas camadas dos processos interculturais inerentes a toda sua história de troca e mestiçagem, uma verdadeira intercultura, que foi, e é, uma rede de complexidades inscritas nos corpos mestiços de seus habitantes. É na complexidade dessa corporeidade mestiça que o psíquico, o emocional, o cognitivo e suas identificações individuais conformam a corpografia (SERRANO, 2013, p. 25).

A hipótese defendida por Leonardo Sebiane Serrano (2013), é que estas corporeidades mestiças – aqui presumo que tanto aquelas analisadas por ele nos performers do grupo Dimenti, quanto as nossas corporeidades brasileiras – são: “(...) corpografias, arquiteturas efêmeras, parte da arte inacabada, fruto da antropofagia e de processos mobilizadores (...)” (SERRANO, 2013, p. 29), que vem nos constituindo, desde a invasão colonial, construindo assim, uma mestiçagem corpórea resistente e resiliente, que mesmo misturada teve (e ainda tem) que aprender a desaprender aquilo que foi, e ainda é, historicamente ensinado: a superioridade e as hegemonias eurocêntricas, principalmente intelectual daqueles que nos colonizou. Vejamos então, nas palavras de Sebiane, a defesa da hipótese que considera, ou associa, a Pesquisa Somático-Performativa às noções decoloniais.

As estéticas descoloniais e de resistência convidam o artista pesquisador a desaprender para iniciar um caminho por outras aprendizagens, nos quais se possa desvelar a existência de formas diferentes de ver o mundo e de pintá-lo com diversas cores, o que constitui nada além da expressão dos numerosos processos que estão acontecendo em diversas partes da América e do mundo (...) a estética descolonial se equilibra, (...) na fronteira. É com esse infinito de possíveis olhares que a Pesquisa Somático-Performativa vira uma opção descolonial, como uma outra possibilidade de conhecimento: o conhecimento das corporeidades, suas possibilidades, estéticas e poéticas; no caso da América Latina, rico em mestiçagem/hibridação, ou seja, corpografias em estados de borderline contínuos (SERRANO, 2013, p. 30).

A associação da PSP feita por Sebiane às estéticas de(s)coloniais, se assemelham àquelas levantadas por mim nesta investigação, uma vez que, assim como os estudos decoloniais não tendem a dicotomizar corpo e mente, pois esta é uma concepção ocidental-europeia, A Pesquisa Somático-Performativa, que parte do corpo vivido (soma) como meio de criação, produção e reflexão da pesquisa, é incapaz de desassociar teoria e prática, pois a prática torna-se capaz de ser em plenitude a própria pesquisa (PaR).

Dessa forma, a partir de Sebiane (2013) e da própria Ciane Fernandes (2022), principal referência nesta temática, acreditamos que a PSP e “(...) a PaR oferece[m] uma opção decolonizadora justamente por destacar as diferenças e nuances locais e fomentar múltiplos resultados em desenvolvimento como conhecimento acadêmico reconhecido” (SCIALOM; FERNANDES, 2022, p. 18), sendo, portanto, possuidoras de elementos que podem caracterizá-las como opções de(s)coloniais.

4.3 Movimento-ações iniciais: metodologia das aulas de Artes/Teatro

A escolha de elementos, conceitos e pensamentos que vão se alinhar com esta prática teatral decolonial, iniciou logo no início deste processo de mestrado, pois sempre houve em mim um certo desejo em propor, mesmo que de forma tímida na disciplina que leciono, algo capaz de desafiar a lógica estrutural que vem sendo retroalimentada desde o período colonial, onde o teatro foi usado como um dos principais instrumentos de imposição religiosa, social e cultural.

O que ainda podemos perceber de forma velada, uma vez que o teatro ensinado na escola persiste em fazer a manutenção deste pensamento, ou desta cultura, visto que este é usado para ensinar, na maioria das vezes, a moralidade, os bons costumes ou para transmitir informações que o currículo e a escola julgam importantes de serem difundidas, o que acaba promovendo uma doutrinação através desta linguagem artística.

Essa forma de ensino de teatro ainda designa aos estudantes funções mecânicas, como: decorar o texto, criar um personagem, sua movimentação em cena, exercendo algo similar aos cursos de profissionalização com um currículo de ensino técnico do teatro que visa a formação de atores e atrizes, o que não dialoga com a proposta de ensino de Arte, como já nos apontava Ana Mae Barbosa (1991) no início dos anos noventa.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte (BARBOSA, 1991, p. 32).

Portanto, é importante ressaltar que a arte no ambiente escolar não carrega a função de formar músicos, bailarinos, pintores, escultores, cineastas, etc. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte (BRASIL, 1997, P. 41). O ensino de Arte na educação básica necessita então, garantir o cumprimento dos objetivos pedagógicos a serem desenvolvidos como consta no PCN-Arte, estimulando o desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético e da criatividade podendo assim, contribuir para a formação pessoal do sujeito em processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira logo no primeiro semestre já tínhamos a intenção de atuar de forma opositiva a estas formas tradicionais (coloniais) de ensino de teatro na escola, que ainda, no

século XXI usufruem desta linguagem artística para realizar encenações (cenas, esquetes e espetáculos) pré-determinados com temáticas que cumprem apenas com o calendário cívico: dia das mães; dia dos pais; páscoa; dia da família; Natal, dentre tantas outras, e que não permitem que o estudante acesse as potencialidades que a vivência em teatro poderia lhe proporcionar, como por exemplo, as ações cotidianas destes indivíduos, que podem ser trabalhadas em aulas de teatro pois as mesmas são imbuídas de teatralidades, como nos aponta André Magela (2021):

Quando a vida do aluno ou a importância das aulas de teatro para o cotidiano entram em qualquer análise, o que normalmente se avalia são transformações pessoais que poderiam ocorrer com qualquer outra aula que dinamize melhor seus vínculos sociais, não havendo uma percepção dos aspectos teatrais em seu cotidiano. (MAGELA, 2021, p. 13-14).

Ao reconhecermos as teatralidades da vida comum inserindo-as nas propostas pedagógicas das aulas de teatro ou de Educação Teatral (MAGELA, 2018), estaríamos de certa maneira rompendo com essas matrizes eurocêntricas que também colonizam a prática teatral no ambiente escolar. Dessa forma o estudante, acreditamos, passará a se sentir parte do processo, e não apenas um ventríloquo ou um “papagaio de pirata” que se move e fala à nossa maneira, de acordo com os nossos interesses, legitimando este “teatro da vida comum” da cidade e do cotidiano como possibilidades e potências teatrais, não reconhecendo como teatro somente o trabalho desenvolvido por artistas da cena (atores, atrizes, diretores, figurinistas, cenógrafos, etc.) (MAGELA, 2021).

Dessa forma, nossa metodologia se baseou e se construiu a partir dos seguintes pilares: (a) a prática movimentando a pesquisa – a partir do campo epistêmico da Prática como Pesquisa (PaR) (FERANDES, 2014, 2018, 2022); (b) o corpo como elemento-eixo da investigação – valendo-se dos conceitos Pesquisa Somático-Performativa e Abordagem Somático-Performativa (FERNANDES, 2014, 2018, 2022; PAULINO, 2014, 2020); (c) as teatralidades presentes na vida cotidiana dos estudantes (das relações construídas com os outros e consigo mesmo) ao produzirem um “teatro de si”, desaprendendo e desconstruindo hegemonias euro-coloniais mantidas através da colonialidade do poder, do saber e do ser – desenvolvendo este pensamento em diálogo com o conceito de Educação Teatral (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021) e o “Cuidado de si” (FOUCAULT, 1994, 1997, 2004, 2006) e as noções de decolonialidade (BALLESTRIN, 2013; BERNARDINO-COSTA, 2020; CESÁIRE, 2020; DE CHIARA, 2021; DUSSEL, 1993; ESCOBAR, 2003; FANON, 1998; GROSGOUEL, 2020; HASS, 2019; ICLE, 2019; LOSURDO, 2020; MALDONADO-TORRES, 2020; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; MIGNOLO, 2003; MOTA NETO, 2016;

OLIVEIRA, 2016; CANDAU, 2010; QUIJANO, 2005; RIBEIRO, 2018; WALSH, 2009).

4.3.1 A prática movimentando a pesquisa

A pesquisa que se desenvolveu ao longo destes dois anos, foi estruturada em função de uma prática, da construção de um processo artístico, portanto, este é o primeiro pilar que compõe a metodologia de nossa investigação, um processo prático que movimentou toda a pesquisa, inclusive as referências teóricas que foram agregadas ao processo que não dialogavam diretamente com o campo epistemológico das artes ou da Prática como Pesquisa, estas serviram como suporte e trabalharam em função da prática e não o contrário.

Dessa forma, como já dissemos anteriormente, utilizamos Ciane Fernandes por ser uma das principais referências no que tange a Prática como Pesquisa (PaR) em Arte Cênicas, tentando assim, moldar essa investigação a partir dos princípios que configuram este campo epistêmico, digo tentar pois é uma experimentação, um desejo, uma vez que a arte é subjetiva e não requer exatidão, assumindo aqui inclusive um lugar de imprevisibilidade que é extremamente

(...) importante no contexto acadêmico, pois muitas vezes somos obrigados a apresentar projetos completos e seguir fases pré-estabelecidas, que acabam por se modificar totalmente no percurso da pesquisa. Assumir a imprevisibilidade como parte do processo não significa a perda total de planejamento e estrutura, mas sim reconhecer que a mudança não faz apenas parte da vida, mas é uma característica fundamental da pesquisa e de qualquer processo de aprendizagem. É justamente o imprevisível que surge como descoberta inédita ao longo da pesquisa. Portanto, essa deve ser planejada de modo aberto o suficiente para permitir e facilitar sua própria função, que é de trazer novo conhecimento (FERNANDES, 2018, 149).

A metodologia deste trabalho se organiza, estrutura e se fundamenta através da prática, dos processos e estudos que partiram do corpo-vivo (soma); da sintonia somática, da sensibilidade e criatividade dos educandos; daquilo que é imprevisível e não exato, passível a mudança e a reorganização ou recriação; da construção/criação a partir das diferenças, dos afetos, das interações e inter-relações dos sujeitos, sendo a arte a mediadora entre os diversos campos de conhecimento (filosofia, sociologia, antropologia, etc.) que estão sendo tratados nesta investigação (FERNANDES, 2018).

4.3.2 O corpo como elemento-eixo da investigação

Outro pilar importante que compõe a nossa metodologia, é o corpo como elemento-eixo da investigação. Buscamos mais uma vez nos estudos desenvolvidos por Ciane Fernandes alguns argumentos que se relacionavam com o trabalho desenvolvido, principalmente no que tange o posicionamento da pesquisadora sobre as especificidades da pesquisa em artes cênicas, nos alertando sobre como desviar ou desvencilhar de pesquisas que carregam essas temáticas de teorias de outros campos do conhecimento como a ciências humanas e a sociologia, uma vez que a arte por si só pode sim, ser capaz de legitimar as investigações e pesquisas que pertencem a este campo epistêmico. Sobre esta relação, Ciane Fernandes, salienta:

Muitas vezes, nas artes cênicas, teorias de outros campos e áreas tomam a dianteira da pesquisa, e alunos se veem submersos num monte de ideias incríveis, mas que, infelizmente, não foram criadas e não estão sendo vivenciadas de modo corporal e artístico. E, no momento da escrita da tese ou dissertação, muitos pesquisadores entram em um estado de congelamento ou crise porque não conseguem fazer a tal “ponte” entre dois mundos separados pela formação acadêmica – a teoria e a prática. Isso é claramente uma relação de poder, na qual artistas são compelidos a valorizar suas obras no contexto acadêmico apenas a partir de respaldos de teóricos que, em sua maioria, não têm a vivência cênica específica de cada projeto. A ênfase em teorias em detrimento da experiência vivida pelo artista, de fato, desvaloriza a própria criação artística sendo pesquisada, marginalizando-a do processo de produção de conhecimento (FERNANDES, 2018, p. 125).

Dessa forma, nos apoiamos no pensamento da pesquisadora, por acreditar que a arte, a prática artística e os processos de criação, podem, por eles mesmos, produzir conhecimento, não necessitando assim, utilizar autores de áreas distantes da arte para que as pesquisas sejam legitimadas.

Ciane Fernandes (2018), sistematizou sua prática a partir da Educação Somática, que se configura em (...) um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa (BALSANELLO, 2011, p. 306). Segundo Fernandes,

A Abordagem Somático-Performativa é uma metodologia e Prática como Pesquisa, mais especificamente de Prática Artística como Pesquisa, que associa performatividade e a somática em processos integrados de ensino e pesquisa em criação em artes cênicas, mas que pode ser aplicado a qualquer campo de conhecimento. Por integrar ensino, pesquisa e extensão denominei-a de abordagem, influenciada pelo método do Movimento Autêntico e a técnica dos Bartenieff Fundamentals™, além da Análise Laban/Bartenieff em Movimento, a dança-teatro, a arte da performance, a dança improvisação e a dança clássica indiana de estilo *Bharatanatyam*. Mas quando utilizada especificamente como abordagem de pesquisa, aplicada ao desenvolvimento de projetos nesta linha, é denominada de

Dessa forma, apropriamos e incorporamos ao processo artístico, alguns elementos de sua Abordagem Somático-Performativa na perspectiva da Pesquisa Somático-Performativa. A nomenclatura adotada por Ciane Fernandes para designar os conceitos construídos por ela, devido a sua semelhança, pode causar certo conflito comprometendo a compreensão deles ao considerá-los a mesma coisa. Abordagem Somático Performativa (ASP) configura-se em uma metodologia. Já a Pesquisa Somático Performativa (PSP), é a Abordagem Somático Performativa sendo utilizada apenas como uma abordagem de pesquisa.

É importante ressaltar que não experienciamos a prática no âmbito da performance, também não tentamos reproduzir sua metodologia, pois não a vivenciamos, portanto, partimos de alguns elementos que julgamos relevantes e que de alguma maneira poderiam contribuir para o processo por ter havido uma identificação artística, investigativa e pedagógica com aquilo que é proposto por Ciane Fernandes.

Para fundamentar a sua abordagem, Ciane Fernandes (2018), elencou alguns princípios que foram se construindo ao longo de sua vida (artística e acadêmica). Porém, antes de nomeá-los, em 2012, a pesquisadora identificou algumas premissas que serviriam de base para a construção destes princípios. Essas premissas, assim como alguns princípios, vão de encontro com a nossa pesquisa, por isso sentimos a necessidade de trazê-los para esta escrita, destacando aqueles que mais criaram uma conexão com a investigação, são eles:

A arte é o elemento-eixo da pesquisa; a arte determina o método a (des)(re)organização da pesquisa; todo e qualquer elemento inserido na pesquisa vem por indicação da obra de arte – seu processo criativo, sua observação, sua recepção etc.; a coerência, relevância e inovação da pesquisa são criadas ao longo do processo, por se perceber e seguir o modus operandi da obra de arte em questão; (...) todas as fases da pesquisa estão conectadas com o/no todo, integrando dinamicamente pesquisador, tema e contexto; a criatividade é o eixo condutor relacional e imprevisível; (...) mais do que ser feita quantitativamente, a pesquisa se faz qualitativamente, numa dinâmica entre mover e ser movido, pesquisar e ser pesquisado, procurar e ser encontrado, perder-se e achar-se na diferença; (...) valorização da intuição, que se manifesta em insights, imagens, visões, sensações, senso-percepção etc.; (...) técnica como conexão e diluição; sensibilidade; valorização da pausa e lentidão tanto quanto impulso e dinamismo; escuta somática; (...) pesquisa viva, dinâmica (não apenas por ser escrita ou lida de forma dinâmica, mas principalmente por perpetuar a desorganização pulsante da vida e da arte); (...) escrita viva, sensível e sensitiva, seguindo ritmos, cadências e ênfases da própria pesquisa, numa ordem quântica que se faz fazendo (não-linear); (...) ao revelar e descobrir, a investigação cria, abrindo, ao mesmo tempo, inúmeras possibilidades e mistérios provisoriamente indecifráveis (até que se soma-performatize novos caminhos, que por sua vez dispararão novos mistérios, *ad infinitum*). Pesquisa é mistério, decifrar tudo seria a morte da pesquisa; pesquisa é pulsação espacial, sempre em processo (autocriativo e relacional) como a vida e a arte (FERNANDES, 2018, p. 120-124).

Essas premissas junto das outras que não foram abordadas nesta pesquisa, foram se configurando ao longo dos anos em princípios fundantes da Abordagem Somático-Performativa, identificada por Ciane Fernandes (2018), como uma metodologia de Prática como Pesquisa. Os quatro princípios fundantes da abordagem legitimam o fazer artístico, a prática artística, a arte em si, como determinante de toda a pesquisa capaz de alimentar todas as etapas da investigação,

(...) os princípios fundantes fortalecem o fazer artístico como eixo da pesquisa e esclarecem pontos-chave a respeito desse fazer na/com pesquisa. Portanto, não se trata de fazer uma ponte entre teoria e prática, mas de priorizar a obra de arte e seus processos como modos de gerar sabedorias específicas, únicas e relevantes, tanto para as artes quanto para os outros campos do conhecimento. Os quatro princípios fundantes dão o suporte para que a criação artística assuma o controle da pesquisa e de qualquer procedimento em questão. Trata-se de uma realocização da pesquisa a partir do eixo dinâmico da criação (...). Os princípios fundantes exercem essa estruturação inicial, enfatizando aquilo que realmente importa na pesquisa em artes cênicas – características, processos e modos específicos e únicos às artes cênicas (FERNANDES, 2018, p. 125).

Ciane Fernandes (2018) nomeia os quatro princípios fundantes que dão suporte a Abordagem (e Pesquisa) Somático-Performativa, da seguinte forma: (I) *Arte do movimento como elemento-eixo*; (II) *Processos e estudos têm constituição viva e integrada – soma*; (III) *Ser guiado pelo impulso de movimento*; (IV) *Performance e interartes como (anti-)método*.

O princípio “Arte do/em Movimento como elemento-eixo”, se fundamenta com e a partir da arte, ela será a responsável por inspirar e organizar: estudo, pesquisa e escrita. O movimento, como elemento característico e inerente a arte, será o eixo estrutural desta concepção (FERNANDES, 2018). Ciane Fernandes ainda salienta, que por mais que se use referências a diversos autores de áreas de conhecimento distintas que se aproximam ou não das linguagens artísticas, toda a pesquisa, estudo ou investigação deverá ser “(...) motivado e guiado pela arte e seu caráter dinâmico – processo criativo, espetáculo, procedimentos, técnicas etc.” (2018, p. 126).

O movimento é algo essencial para as artes, sobretudo, as artes cênicas. O corpo se move e constrói de forma dinâmica e estrutural a criação em/da arte, e isso fundamenta a prática. Segundo Fernandes:

Um estudo em artes cênicas se dá por meio da prática e participação artística - ou seja, tanto de criação quanto de observação ativa da arte - acompanhadas por uma reflexão coerente. Assim, o performer-aprendiz foca seus estudos na realização e observação das(s) obra(s) ou processo(s) cênico(s), a partir das quais e com as quais traça conexões teóricas, comparativas, analíticas etc. E é nesse processo em movimento que a pesquisa desenha seus percursos, relevâncias, escolhas e sabedorias (FERNANDES, 2018, p. 126).

Dessa forma, é necessário compreendermos que, pesquisas em arte cênicas, sobre a

ótica da Abordagem Somático-Performativa, carregam particularidades, e são legitimadas por meio da prática, como podemos perceber nas palavras de Fernandes:

A pesquisa em artes cênicas não se inicia nem se baseia em teorias de outras áreas, mas as utiliza para confirmar e se correlacionar dados artísticos. O que legitima a pesquisa em artes cênicas é a prática imersiva intensa e viva na obra de arte e suas particularidades constitutivas, às quais se associam teorias conforme a coerência e necessidade da obra estudada (FERNANDES, 2018, p. 127).

“Processos e estudos têm constituição viva e integrada – *soma*”, constitui o segundo princípio dessa Abordagem. *Soma*, é uma terminologia com origens etimológicas no grego, e refere-se “(...) a pessoa viva, consciente, corporal, ‘o corpo em sua totalidade’ (FERNANDES, 2018, p. 127 apud BATSON, 2009, p. 1).

Segundo Ciane Fernandes (2018), Thomas Hanna fez em 1970 uma reinterpretação do termo *soma*, partindo do princípio de que “(...) o pertencimento ao corpo, experienciado e regulado internamente, em integração corpo-mente como parte do mesmo processo vivo (FERNANDES, 2018, p. 127 apud HANNA, 1976). Ainda, no intuito de precisar o contexto etimológico do termo, Fernandes conclui que a palavra parece ter advindo do sânscrito, como sendo uma bebida sagrada citada no livro de hinos sânscritos, Rig Veda (FERNANDES, 2018, apud GRIFFITH, 1896).

Assim como somas, ensino, estudo e pesquisa em artes cênicas são processos vivos, únicos e dinâmicos. As artes cênicas não são um objeto a ser usado, testado e explorado passivamente sob o ponto de vista de alguma análise exterior, dominante e hegemônica. As artes cênicas são vivas e pulsantes tanto quanto os processos que lidam com elas. Não apenas seres humanos são somas, mas a arte e seus processos de ensino e pesquisa em criação. Portanto as artes cênicas contagiam a arte-educação, a arte-terapia, a crítica de arte etc. com sua natureza somática (viva, integrada e experiencial) e performativa (realizadora no espaçotempo da ação em interação). Dessa forma, objeto passivo vira sujeito ativo de sua própria história, revendo relações de poder. A pesquisa e o estudo são sujeitos ativos e determinantes do processo de criação e(m) análise teórica. O pesquisador e o professor são aprendizes e facilitadores dos processos vivos de crescimento de multiplicidades inteligentes e sensíveis, humanas ou não (FERNANDES, 2018, p. 128).

O terceiro princípio “Ser guiado pelo impulso de movimento”, é inspirado no método Movimento Autêntico criado na década de 1950 pela bailarina e terapeuta junguiana Mary Starks Whitehouse, na perspectiva desse método,

(...) autenticidade refere-se ao movimento pessoal, num contexto do mover-se de olhos fechados e com o foco interno, sempre com uma testemunha. Esse movimento pessoal acontece ao perceber e seguir seus próprios impulsos, numa dinâmica entre mover e ser movido, no momento presente de integração consciente-inconsciente (FERNANDES, 2018, p. 128).

Ser guiado pelo movimento ou impulso interno e externo, na Pesquisa Somático-Performativa não possuirá uma característica limitadora e fechada no corpo e aos movimentos

produzidos por ele, esta mesma concepção passa a ser compreendida e explorada na pesquisa como um todo, surgindo assim, questões capazes de direcioná-la em todas as perspectivas. Segundo Ciane Fernandes:

O mesmo princípio do Movimento Autêntico, pode ser usado, por exemplo, para reorganizar uma aula durante a sua realização, ou para desenvolver uma pesquisa, ou escrever um texto, seguindo impulsos autênticos de sentimento-sensação-intenção-atenção-intuição-percepção-interação de ir nesta ou naquela direção didática, de pesquisa e escrita (FERNANDES, 2018, p. 132).

A partir desse terceiro princípio que tem a sua origem no Movimento Autêntico, ao seguirmos os impulsos do movimento nos tornamos capazes, enquanto artistas/educadores e pesquisadores, de reorganizarmos “(...) maneiras de estudar e pesquisar, ou seja, de pensar e criar de forma autêntica (conectada internamente) e integrada (com todos e no todo)” (idem, 2018, p. 132).

O quarto princípio “Performance e interartes como (anti-)método”, se fundamenta no campo híbrido das formas artísticas que utilizam o corpo como principal matriz de criação, tendo a prática, como organizadora dos processos investigativos (estéticos e cognitivos), construindo assim metodologias outras distanciadas de formatos pré-determinados de estruturação da pesquisa.

Dessa forma, “(...) a Abordagem Somático-Performativa associa as interartes (a partir do Movimento) com a irreverência pulsional da performance” (FERNANDES, 2018, p. 134). Ou seja, a performance se constitui como eixo da pesquisa, que passa a adotar também, a incorporação de diferentes linguagens, característica intrínseca à arte da performance desde o seu surgimento no século XX (FERNANDES, 2018).

4.3.3 As teatralidades presentes na vida cotidiana dos estudantes e a produção de um “teatro de si”

Outro fator que compõe nossa metodologia está relacionado com as teatralidades presentes no cotidiano dos estudantes, das relações construídas por eles com o espaço, com os outros e consigo mesmo, objetivando assim a construção de um “teatro de si” ao desaprender e desconstruir amarras hegemônicas euro-coloniais que ainda nos aprisionam e são mantidas pela colonialidade do poder, saber e ser.

Para isso, utilizamos como principal elemento o corpo e tudo aquilo que compõe o indivíduo, memórias, fragilidades, subjetividades, sentimentos, etc., acreditando que estes

elementos serviriam de base para a criação de uma prática teatral decolonial no ambiente escolar.

Incorporamos a este campo metodológico, o conceito de Educação teatral, desenvolvido por André Magela, assim como algumas de suas propostas de atividades e exercícios que potencializam a inserção de ações da vida comum na prática teatral, ativando “(...) a atenção dos participantes a elementos de teatralidade presentes na vida cotidiana” (MAGELA, 2019b, p. 135).

Antes de avançarmos para as questões de ordem prática que alimentam este alicerce de nossa metodologia, é importante salientar que o conceito de Educação Teatral, desenvolvido por André Magela, se relaciona de forma direta com o campo epistemológico da Educação Somática, vejamos em suas palavras:

(...) seu caráter somático reside principalmente em propor aos participantes experiências onde o pensamento sai de enquadramentos automatizados ou consolidados, de cunho eminentemente racional, mas que não implicam necessariamente na verdade absoluta sobre determinada coisa. O que se visa é a constituição de novas formas de percepção e de movimento, que transbordem da aula para sua vida cotidiana. Novas formas de pensar (agir), de se relacionar, de construir novos mundos (MAGELA, 2019b, p. 135).

André Magela, sugere o campo somático como um princípio de sua Educação Teatral, e é justamente por esse motivo que estes estudos (Prática como Pesquisa; Abordagem Somático-Performativa; Pesquisa Somático-Performativa; Educação Teatral; Pedagogia decolonial e Decolonialidade) estão sendo debatidos aqui, por estarem em diálogo e por conversarem com as propostas desta pesquisa.

Dessa forma, acredito que estamos construindo uma pesquisa que ancora e interliga estudos, investigações e conceitos que criam um diálogo entre si e se retroalimentam, indo de encontro a temas e campos que conversam: o somático, o teatral, o decolonial, o estético e o pedagógico. E isso pode ser percebido na forma como esta dissertação está sendo construída, nas conexões expressas de forma latente entre os diversos autores e pesquisadores convidados para esta conversa.

Recorrer às relações construídas cotidianamente além dos sentimentos e sensações vivenciados por meio destas, compreende-se como uma estratégia para o desenvolvimento de atividades cênicas-pedagógicas realizadas com os estudantes no laboratório de investigação. Explorar uma nova forma de se fazer, viver e experienciar o teatro fazia parte de nossos objetivos, o que de certa maneira esbarrava em uma desconstrução de uma vivência em teatro, no âmbito escolar, que fugiria das representações convencionais, percebemos então nesta relação algo desejavelmente decolonial. Eis aqui, um primeiro apontamento desta matriz no

contexto da atividade teatral proposta.

A decolonialidade é tema desta pesquisa, ela perpassa todos os segmentos, desde a hipótese central, carregada de um teor filosófico, até a realização do processo artístico que, ao propor uma nova forma de experienciar o teatro, como dito anteriormente, configura-se em algo decolonial, uma vez que este propõe a desvinculação de uma forma hegemônica de utilização do teatro na escola.

Sobre essa temática é importante salientar que, ao utilizarmos o campo epistêmico decolonial, tomamos muito cuidado para que este não se configure como um tema ou assunto para os estudantes, ele operou, para mim, como um impulso, algo que me movia de encontro à construção e criação das estratégias didático-pedagógicas dos planos de aulas e atividades que norteariam os encontros, o que de certa maneira, colaborou de forma direta sobre os modos de sentir, agir e de se expressar dos participantes. Ao serem motivados a criar gestos, sons, movimentos, a partir de suas memórias, alegrias, tristezas, situações de opressão, acreditamos que os estudantes puderam se libertar de gatilhos, colonialismos e estigmas que os aprisionam, uma vez que estes puderam operacionalizar as teatralidades partindo deles mesmos, do seu eu interior, e não de uma dramaturgia pré-determinada ou de um tema ou assunto escolhido pela escola para contemplar o calendário letivo anual instituído pela SEE/MG¹³.

Essa relação consigo mesmo, tem como pano de fundo, o conceito “Cuidado de si” (FOUCAULT, 1997, 2004, 2006), que como já defendemos anteriormente, pode ser um potencializador da desvinculação/desaprendizagem daquilo que foi historicamente designado ao educando. Esse processo de romper com tais normatizações é algo inerente às tecnologias de si,

(...) que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria (...) (FOUCAULT, 1994, p. 1).

Este exercício de transformação em si, de modulação do seu eu interior, para que o indivíduo encontre dentro de si mesmo meios e possibilidades de atingir o estado pleno de felicidade, alegria, conhecimento, etc. Essa relação consigo mesma é uma relação potente, capaz de distanciar o sujeito de estruturas dominantes oriundas do poder e das normatizações hegemônicas (euro-coloniais) que o distanciam de si e de suas origens. Fato é que esta percepção não é algo caro ou findado na filosofia foucaultiana, podemos percebê-la de forma

¹³ Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, órgão responsável por gerir e administrar a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

latente nas epistemologias decoloniais, o que de maneira fundamenta e configura a hipótese central de nosso trabalho, vejamos nas palavras de Nelson Maldonado-Torres

A estética decolonial também tem esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

Dessa forma, todas essas matrizes citadas anteriormente, a partir destes três pilares descritos, compõem a metodologia deste trabalho e juntas colaboraram para a criação do processo artístico que iremos discorrer adiante, nas próximas páginas.

4.3.4 Fragmento 05

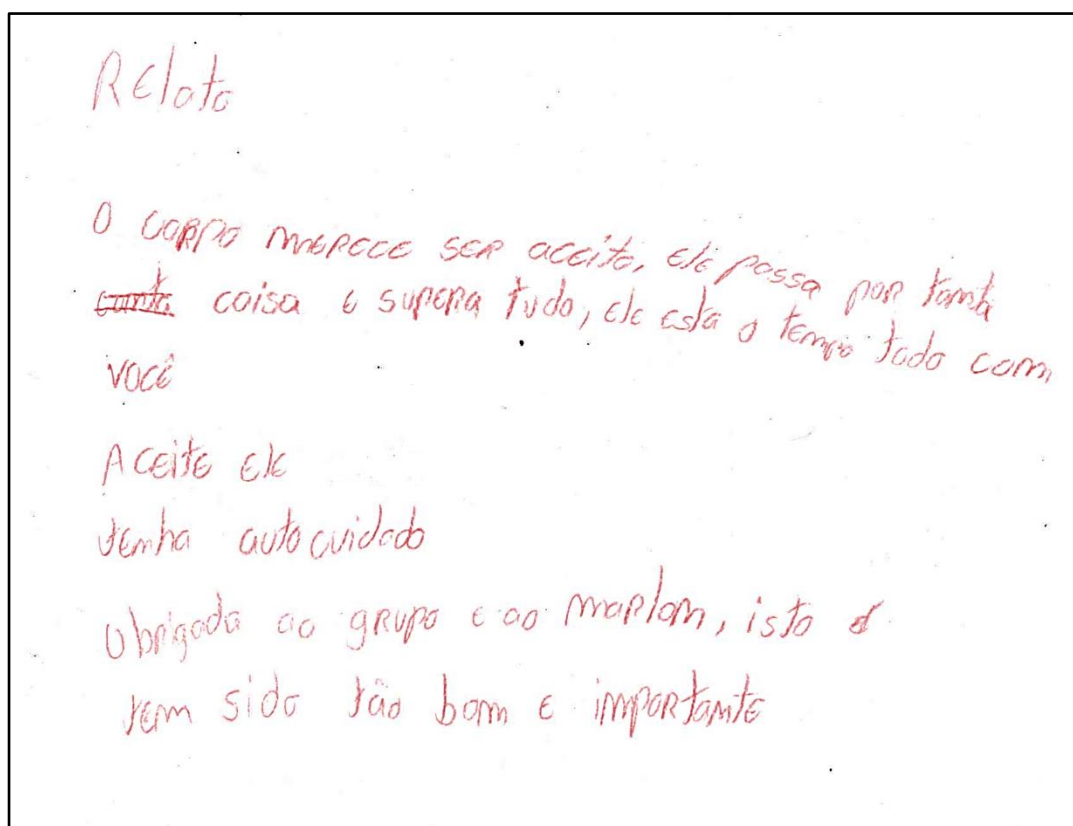


Figura 8 – Relato escrito por aluno (digitalizado).
Fonte: arquivo pessoal.

4.4 Laboratório investigativo na Escola Estadual “Professora Palmira Moraes”

Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário (Ostrower, 2014, p. 166).

Planejar, estruturar, edificar, são palavras que podem ser compreendidas como sinônimos, e carregam um lugar de antecipação. É necessária uma organização sim, mas esta não pode ser rígida e fechada em si mesmo, pois, não abriria espaço para o ato de afetar e ser afetado pelo dinamismo que uma aula poderia proporcionar. Um plano de aula cristalizado não permitiria, a meu ver, aquilo que Paulo Freire nos deixou como uma vertente do seu legado: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p. 25).

Dessa forma, optei por construir um encontro por vez, entendendo que cada momento é único e singular e passível de mudanças, tropeços, desencontros, imprevistos, dentre tantas outras coisas que poderia inviabilizar o momento. Então, programar tudo antecipadamente, com uma sequência linear e pré-definida, tornaria o processo engessado, mecânico e nada orgânico, impedindo a fluidez, o movimento e o dinamismo.

Dessa forma, a elaboração dos planos de aula dos encontros do Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica (LPPC¹⁴), realizado junto aos estudantes da Escola Estadual “Professora Palmira Moraes”, aconteceu de forma fluída e menos sistemática ou metódica, uma vez que, fazia parte do nosso interesse, ser afetado pelas singularidades dos estudantes que iriam fazer parte deste processo.

Nesta pesquisa, a ideia de Laboratório, afina-se com aquela defendida por Leonardo Augusto Paulino em sua dissertação de mestrado.

A imagem de laboratório (científico) apresenta um espaço físico onde são realizados experimentos e pesquisas científicas sobre determinadas especialidades. Didaticamente, o laboratório é o lugar onde o aluno tem a possibilidade de criar suas próprias reflexões e conclusões. O Laboratório de Performance, pelo contrário, é um espaço para que cada aluno investigue sua pesquisa cênica como um constante processo criativo independente de conclusões (PAULINO, 2014, p. 31).

Leonardo, traz essa reflexão, ao citar como foi a sua inserção no Laboratório de Performance (TEA 794), disciplina lecionada por Ciane Fernandes, obrigatória aos alunos do mestrado e doutorado do PPGAC/UFBA, que investigam processos de encenação ou quando

¹⁴ Adotarei a sigla LPPC para me referir ao Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica, por utilizar o nome de forma demasiada neste terceiro capítulo.

a pesquisa carrega um caráter de articulação entre teoria e prática (PAULINO, 2014). Diferente do pesquisador citado, nosso trabalho não dialoga de forma direta com a Performance, porém, é importante ressaltar, que o caráter somático de nosso trabalho não se dá em função desta linguagem da arte, mas sim, de ter o corpo como elemento-eixo da investigação, algo comum entre a *performance art* e o processo artístico que realizamos e que iremos refletir a partir de agora.

Sendo assim, afirmamos que esse alinhamento com essa concepção de Leonardo Paulino, se dá em função do seu entendimento sobre o laboratório como um espaço aberto a pesquisas inconclusas carregadas de um teor inventivo, criativo e despreocupado se a experiência chegará a um lugar exato (quantitativo). Assim, foram os encontros do LPPC, desenvolvido com os estudantes da Escola Estadual “Professora Palmira Moraes”. Sabíamos de onde estávamos partindo, mas não tínhamos a certeza a que lugar chegaríamos. Aliás, tínhamos a clareza de que a investigação não possuía o desejo de produzir algo acabado ou um produto, como um espetáculo, cena, ou esquete de teatro, pois a valorização do processo sempre foi o nosso principal objetivo.

Inicialmente, a realização deste processo artístico, seria desenvolvido com todos os estudantes de uma turma (a ser escolhida), das dezesseis que eu regia¹⁵, porém, optei em construir a investigação com um grupo menor, desenvolvendo assim um projeto piloto que anteciparia uma experiência com um grupo maior (uma sala inteira com seus mais de 45 alunos) futuramente, como um possível desdobramento desta pesquisa. Fato é que, esta investigação funcionou como um laboratório em todos os sentidos, pois ali, experimentamos (professor e estudantes) sem a pretensão de chegar a um lugar exato, pronto, determinado, obra concluída ou espetáculo, isso nunca fez parte dos objetivos desta pesquisa.

Sendo assim, ancorado pela premissa experimental, realizei o convite para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, onde havia alunos que já demonstravam um certo interesse pela atividade teatral além de terem experimentado esta linguagem na disciplina Arte lecionada por mim no ano de 2019, quando ainda estavam no 9º ano do Ensino Fundamental II. Justifico essa escolha não pela facilidade de lidar com alunos mais velhos ou que já vivenciaram o teatro, mas sim, pelo frescor de uma proposta que naquele momento era inovadora e diferente para mim, portanto um grupo menor com pessoas que desejavam estar ali, iria favorecer, de certa forma, a construção coletiva desta experiência.

¹⁵ Tinha no passado (2022) hoje não tenho mais. a atualização deste texto (3º capítulo) acontece no ano de 2023, precisamente no mês de março, atualmente não leciono para todas as turmas da escola, devido a uma questão de ordem administrativa, tenho menos turmas e ocupo parte da minha carga horária na coordenação do Novo Ensino Médio (NEM).

As aulas, ou melhor dizendo, os encontros do LPPC aconteceram uma vez por semana em um horário vago, onde eu, enquanto docente daquela instituição deveria estar cumprindo a carga horária destinada às atividades extraclasse destinada a todo professor da educação básica da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, porém, como docente em processo de formação em uma Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), sou dispensado deste cumprimento e tenho esta carga horária disponibilizada para a dedicação exclusiva à pesquisa desenvolvida.

Portanto, foram realizadas todas as quartas-feiras as atividades do LPPC no quinto horário com os alunos interessados e que aceitaram o convite desta proposta. É importante ressaltar aqui, que este encontro só foi possível devido a parceria que aconteceu com a professora Paula Quintão¹⁶ que lecionava na turma destes estudantes e que cedeu, gentilmente, o grupo de alunos de seu horário para a participação, mostrando assim, o seu apoio e incentivo à pesquisa científica e acadêmica. Após a seleção dos estudantes e das definições de dia, horário e do período que a pesquisa aconteceria (segundo semestre de 2022), os trabalhos se iniciaram.

Em termos estruturais, as aulas foram concebidas e organizadas da seguinte maneira: alongamento; aquecimento; criação somática; registro verbo imagético. A exemplo, citarei algumas práticas que julgo mais relevantes, tendo como referência os pontos destacados anteriormente.

4.4.1 Fragmento 06

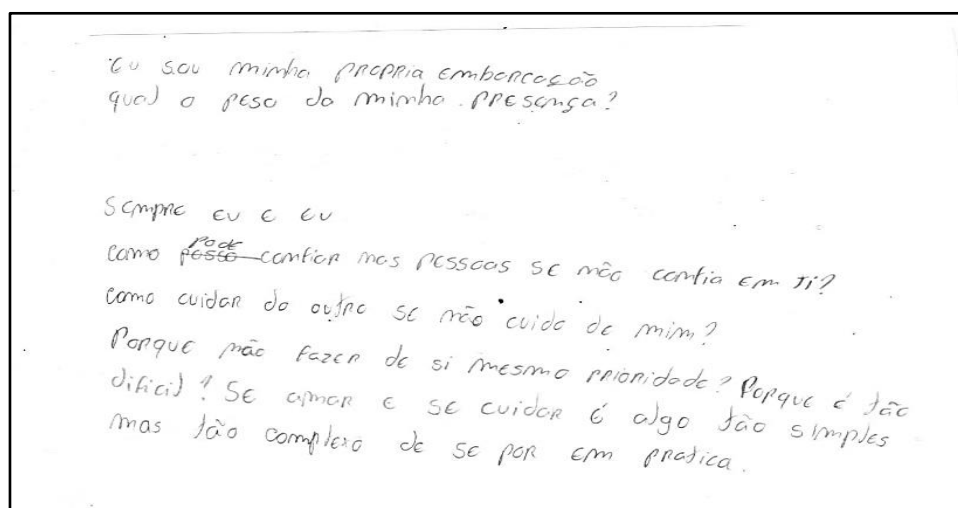


Figura 9 – Registro escrito por aluno (digitalizado).
Fonte arquivo pessoal.

¹⁶ Professora do componente curricular, Língua Portuguesa, que lecionava para o grupo de estudantes que participavam do Laboratório de Pesquisa, naquele ano (2021).

Ao ver os estudantes criarem, a partir de suas emoções e sentimentos, movimentos construindo uma escrita corporal através de suas memórias, vejo nascer um teatro partindo do sujeito, “de dentro para fora” podemos talvez dizer, e não o contrário. Um teatro do íntimo, das sutilezas, da subjetividade em seus componentes “micro”, do infinito particular de cada um.

A experiência desse teatro, que aqui, opto por chamar de “teatro de si”, me faz perceber o quanto a arte e a criação estética atrelada à vida podem corroborar para a libertação do sujeito além de conectá-lo consigo mesmo. Transformar aquilo que nos oprime e nos violenta em arte, nos alforria das inúmeras opressões, colonizações e violências que nos são sujeitadas.



Figura 10 – Estudantes imersos desenvolvendo a prática proposta.
Fonte: arquivo pessoal.

4.4.2 Laboratório de Prática e Pesquisa Cênica: fragmentos, relatos e descrições de uma prática teatral decolonial

As atividades realizadas no LPPC, aconteceram entre os meses de maio a novembro de 2022, apesar de termos pouco tempo para o desenvolvimento das propostas, apenas cinquenta minutos de aula-vivência-experiência, os encontros eram potentes e geraram um vasto material descritivo e analítico, que por hora, não será incorporado a essa dissertação em sua

totalidade e integralidade, traremos para este trabalho apenas alguns fragmentos que julgamos relevantes para a construção desta conversa, resultado de quase dois anos de imersão nesta pesquisa-criação.

Os exercícios realizados, mais que trazer temas para serem explorados e debatidos, pretendiam, por meio de imagens, frases e sensações dentre outros estímulos disparadores, ativar, somaticamente, os impulsos internos dos educandos externalizados em forma de movimento, dialogando dessa maneira, com um dos princípios fundantes da Abordagem Somático-Performativa, *Ser guiado pelo impulso do movimento* (FERNANDES, 2018), através dessa concepção,

(...) podemos verificar a importância da conexão com o impulso de movimento, capaz de cessar a transformar padrões automáticos e limitantes de comportamento e nos surpreender como um espectro expressivo irrestrito. Esse princípio de se conectar com e seguir o(s) impulso(s) interno(s) fundamenta-se, inicialmente, no movimento do corpo (que pode ser mínimo ou mesmo em pausa dinâmica). Pouco a pouco, a mente segue e integra-se ao impulso do movimento, ao invés da mente estar sempre no comando da ação. Assim, o corpo deixa de ser um objeto passivo que segue o comando da mente e, em vez disso, reaprendemos a ativar conexões somáticas sensíveis e sábias (FERNANDES, 2018, p. 129).

As propostas de exercícios e as vivências, que serão descritas a seguir, objetivaram ser “(...) práticas corporais que não acatam a separação (e designação) arbitrária entre corpo e mente, e mobilizam atenções e processos decisórios que demandam a pessoa em sua integralidade (MAGELA, 2019b, p. 137). Acreditamos que a integração corpo-mente pode permitir que o estudante-participante tenha uma melhor compreensão de si, ao desenvolver, a partir dessa concepção, estados de presença orgânicos capazes de ampliar o conhecimento sobre o seu corpo refletindo de forma direta à sua criação.

Esse tipo de abordagem aprofunda o processo teatral ao atingir locais de expressividade alternativos àqueles caracterizados por construções mais racionais. No âmbito da educação teatral, fomenta modos de pensar eminentemente estéticos e não redutíveis às epistemologias dominantes – as ligadas às ciências naturais, por exemplo. Assim, essa perspectiva somática se irmana, em seu caráter pedagógico, (...) ao sustentar que a provocação de uma educação estética corporal, ou transformação pessoal, não reside nos temas ou assuntos explicitamente abordados nas aulas, mas na intervenção sobre os modos de sentir de seus participantes (MAGELA, 2019b, p. 138).

As atividades foram elaboradas a partir de tais premissas, e se configuram em adaptações de jogos e exercícios já existentes, além de outros criados para atender as necessidades específicas desta investigação, “(...) os princípios que orientam esses exercícios se afinam a premissas somáticas em seu sentido mais abrangente (...)” (Idem, 2019b, p. 138). Mais que querer chegar a um produto cênico, os exercícios e o processo de criação como um todo, tinha como pretensão levar o educando a atingir um certo grau de entendimento de si,

o que poderia, de alguma maneira, agenciar de(s)colonizações.

Iniciamos nossos encontros em uma quarta-feira, dia 18 de maio de 2022, neste primeiro momento os estudantes foram informados de como aconteceriam as aulas e quais eram seus/meus objetivos, foi um bate papo informal, um acolhimento e uma explanação dos meus desejos enquanto pesquisador. Ressalto, que as informações compartilhadas neste início não tinham nenhuma relação com a temática (a decolonialidade) ou da pretensão de construir uma prática decolonial, mas sim, de construir junto dos mesmos uma forma outra de experienciar o teatro distanciado dos moldes tradicionais que estes já haviam explorado na escola, como: escolher um texto e decorá-lo, construir a personagem e apresentar a obra para a comunidade escolar.

Aqui, julgo importante reafirmar algo dito anteriormente, a pesquisa que se iniciava teve como aspiração a criação junto aos estudantes de um processo artístico (decolonial), utilizando a linguagem teatral como possibilidade outra, de interferir no processo de ensino aprendizagem por meio deste campo artístico usado vulgarmente no espaço escolar, além de provocar no sujeito um desejo de mudança, aflorando o sentimento de pertencimento, aceitação e de libertação das correntes ancoradas no colonialismo – que se expressam hoje, na colonialidade do ser, saber e do ser.

Acreditando que esta investigação poderia colocar o educando no centro, podendo corroborar, diretamente, para uma educação capaz de promover um lugar de protagonismo para estes sujeitos, que nas perspectivas eurocêtricas do currículo pedagógico ainda são colocados à margem e desempenham um papel de coadjuvante no processo educativo.

Configurou-se também como uma proposta deste trabalho, o questionamento do lugar do professor de arte que, pelo currículo, necessita abordar ao longo do ano letivo as diversas linguagens da arte, incluindo a linguagem teatral. Dessa forma, me coloco a perguntar: qual seria o papel deste professor que “ensinará” o teatro dentro da escola como uma exigência curricular? Que teatro é esse? Que sala de aula é essa? Para se fazer teatro na escola é necessário um espaço específico? A sala de aula comporta um processo de criação teatral? O teatro a ser “ensinado”, continuará sendo o teatro com um viés tradicionalista (europeu)? Como que o educando poderá apropriar desta prática para a sua vida de forma que esta venha a fazer sentido para este sujeito?

Zuben (2002), faz uma profunda reflexão sobre qual viria a ser o sentido deste espaço, a sala de aula, e passa a analisá-lo sobre a perspectiva de um evento, capaz de doutrinar (colonizar), aculturar, dominar e oprimir. Espaço capaz de instaurar um jogo de máscaras “(...) início de uma prolongada aculturação patológica a que todo indivíduo está submetido

durante quase um terço de sua existência? Ambiência de violentação simbólica da ‘instituição cultural’ através da transmissão-imposição de informações, doutrinas ou ideias utilitaristas?” (ZUBEN, 2002, p. 125). Em contrapartida, nos é apresentado pelo mesmo estudioso, de forma paradoxal, outra vertente deste mesmo espaço, como se a sala de aula se transformasse em um labirinto capaz de promover ao educando, em algum momento, o estado de liberdade.

Sala de aula: evento de revolução constante. Revolução, não como movimento de liberação, mas como ato histórico que vai além da liberação para fundar a liberdade; essa fundação é o único gabarito capaz de aferir seu sucesso. Revolução como afirmação de um novo começo na ordem das coisas. (...) Na sala de aula como estrutura institucionalizada, a primazia é dada ao ensino de receitas para que o indivíduo possa sair-se bem na vida. Como “evento” existencial a sala de aula poderia ser vista como, repito, o espaço revolucionário da fundação da liberdade. Tal liberdade se firmará no momento da ruptura das amarras impostas ou a partir do momento em que estas amarras se transformarem em balizas. (...) Creio que a sala de aula deveria ser pensada como o árduo caminho que leva da angústia do labirinto à função da liberdade (ZUBEN, 2002, p. 127-129).

Provocado pelas questões anteriores, me pus a pensar em qual seria o espaço ideal para realizar este processo que se iniciava, que dentre outras coisas, das quais já mencionadas anteriormente, tem como objetivo questionar o lugar do teatro na escola. Na busca por um espaço ideal, optei por utilizar uma sala de aula, pois na maioria das vezes ela é o único lugar que nós, professores da educação básica, temos para desenvolver nossas atividades.

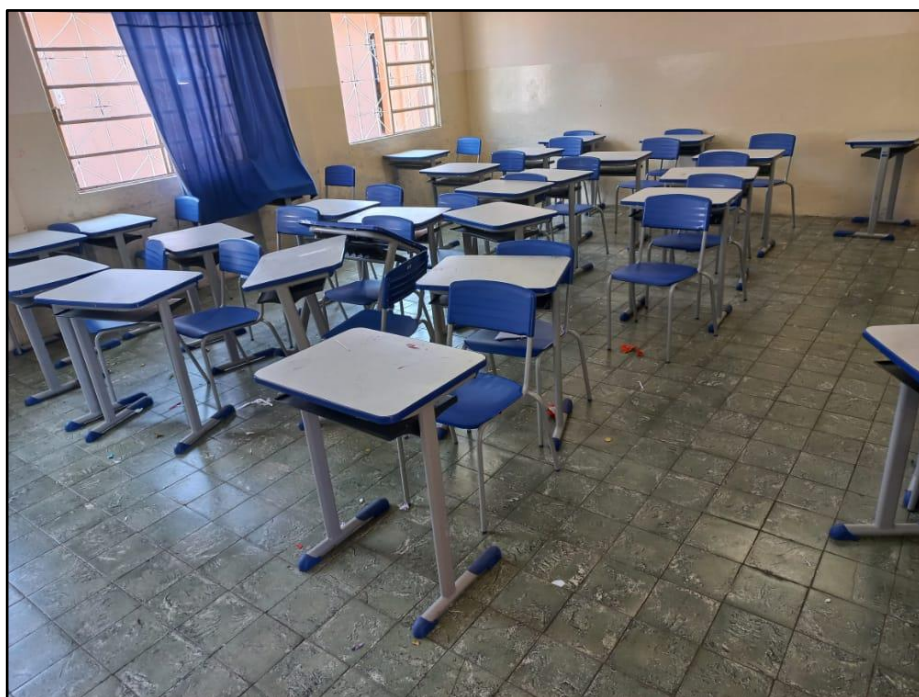


Figura 11: Sala de aula.
Fonte: arquivo pessoal.

No segundo encontro, iniciamos nossa investigação com uma pergunta (provocação) disparadora: QUE ESPAÇO É ESSE? Foi assim que os estudantes, então, novos integrantes desta pesquisa iniciaram as experimentações naquele espaço. Logo neste início, com olhares de estranhamento, beirando uma insatisfação, fui questionado: “não iremos usar o palco do auditório?”, ironicamente respondi: “não, este é o nosso espaço”. Outro aluno refutou: “mas não tem espaço”. Rapidamente conclui dizendo: “o que é necessário que façamos para que este espaço se torne um espaço para ser desenvolvido uma investigação teatral?”, e logo com prontidão, os estudantes iniciaram em mutirão a ressignificação daquela sala de aula adequando-a à nossa necessidade.

Com a proposta de modificação da sala, instaurou-se uma dimensão teatral, pois a atividade estabeleceu um jogo que despertou uma melhor consciência sobre o espaço além de desenvolver a atenção e a concentração, percepções extremamente importantes para o desenvolvimento de práticas teatrais. Dessa forma, obtivemos um espaço satisfatório para iniciarmos nossas atividades, que consistiam em exercícios que tinham a intenção de trazer os estudantes para aquele espaço os conectando com aquele lugar e com a proposta investigativa, além de aquecer os corpos frios e inertes que estavam ocupando as cadeiras das salas de aula por quase cinco horas seguidas.



Figura 12 – Estudantes modificando o espaço da sala de aula movendo as carteiras.

Fonte: arquivo pessoal.

A imobilidade a que estes corpos são sujeitados ao permanecerem sentados diariamente por tanto tempo, provoca o enrijecimento de suas articulações, músculos, ossos, os colocando em um estado de inércia profundo, em decorrência de estarem na posição e condição passiva de ouvintes, apenas recebendo informações. A sala de aula, que ainda segue este modelo e formato tradicional (colonial), não permite mobilidade e fluidez. Este ponto crítico, tornou-se também, um desafio para esta proposta de investigação, objetivando romper com este lugar de imobilidade.

É nesse contexto perverso de assentamento compulsório [em que estudantes permanecem] – sentados não apenas nos longos anos de escola, mas nos mais variados contextos do dia a dia – e [a] desincorporação permanente que a Prática como Pesquisa, em especial a partir da somática e da performatividade, vem reconquistar a integração entre sensação-sentimento-ação, ativando pulsões entre matéria e energia como forma de criar conhecimento. (...) sigamos o DNA das formas vivas e revivamos nosso desenvolvimento como espirais em movimento (FERNANDES, 2018, p. 21 apud COHEN, 1993; HANNA, 1976).

Partindo dos princípios somáticos, do corpo vivo e em movimento, propus aos estudantes que caminhassem por aquele novo espaço, de variadas formas, com variados ritmos (lento, rápido, em câmera lenta, etc.), seguindo alguns comandos, como: pare e faça um movimento; todo o grupo deverá repetir o mesmo movimento de um aluno X; caminhe; pare e feche os olhos; diga qual a imagem que veio a sua cabeça ao fechar os olhos; caminhe; pare e dê um abraço em alguém; caminhe; pare e fale um sentimento, uma angústia, uma dor, uma alegria, um medo, um sonho, um desejo, etc.



Figura 13 – Estudantes desenvolvendo a prática proposta para o encontro.
Fonte: arquivo pessoal.

E por fim, depois que todo o grupo estava concentrado e com um estado de presença vivo e entregue àquela proposta, solicitei que todos parassem de caminhar, fechassem os olhos e que respirassem e escutassem a respiração, inspirando e expirando em três tempos, depois em cinco, etc. Logo após este momento, fizemos uma roda, e fui perguntando um por um quem eles eram, exemplo, quem é você?

Os estudantes não estavam preparados para esta pergunta, não estavam preparados para lidar com o oceano dentro de cada um deles que este questionamento poderia despertar. E foi isso que aconteceu, todos nós nos emocionamos. Confesso que nem eu, sabia que uma simples pergunta iria despertar tantas emoções. Houve respostas incríveis, mas existiu um ponto incomum em algumas que era a necessidade de fazer o outro bem, alegre, feliz, e quase não aparecia o EU nas falas daqueles sujeitos.

E isso me despertou algo e me fez perceber, ou ter certeza, que este era o lugar onde este processo artístico, decolonial, deveria atuar. Sim, é neste encontro consigo mesmo que conseguiríamos, além de nos desprender das amarras que nos aprisionam de sermos quem somos em nossa plenitude, provocar essa transformação em si, que poderá nos alforriar, nos libertar para que nos tornemos seres autônomos, emancipados e livres.

Ao final do encontro, foi proposto aos estudantes que fizessem, como um exercício para casa, uma carta para si, ação inicial que vai de encontro com um dos princípios das técnicas de si, presente na vasta obra de Michel Foucault (1994, 1997, 2004, 2006) dedicado a esta temática, como podemos perceber no excerto abaixo:

Nessa cultura do cuidado de si a escrita é, ela também, importante. Dentre as tarefas que definem o cuidado de si, há aquelas de tomar notas sobre si mesmo – que poderão ser relidas -, de escrever tratados e cartas aos amigos, para os ajudar, de conservar os seus cadernos a fim de reativar para si mesmos as verdades da qual precisaram. As cartas de Sócrates são um exemplo desse exercício de si (FOUCAULT, 1994, p. 8).

Ressalto que essa escrita reflexiva sobre si, e sobre a relação dos indivíduos com a vivência que se iniciou, configurou-se em uma prática rotineira, onde foram recolhidos inúmeros registros verbo-imagéticos que traduziram o processo por meio de textos e imagens na ótica dos participantes.

A partir do terceiro encontro, tentamos trazer para a investigação frações cotidianas que poderiam ser lidas e traduzidas teatralmente, indo de encontro com aquilo que André Magela traduz como Educação Teatral, criando assim, conexões de forma direta entre este conceito ao campo epistemológico da Pesquisa Somático-Performativa e da Abordagem Somático-Performativa, assumindo de fato o corpo como elemento-eixo de todas as experimentações e práticas que viriam a ser vivenciadas neste Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica.

Dessa forma, a partir da vivência experienciada no segundo encontro, desejei levar para aquela sala de aula e para aqueles corpos em situação de docilidade uma investigação corporal que dialogasse com os princípios da Abordagem Somático-Performativa, dessa forma o corpo seria tema de investigação dos próximos encontros, pois a pesquisa tem como interesse o desejo de provocar nos estudantes uma maior percepção de si, partindo de uma desconstrução de um corpo formatado, enrijecido, moldado, colonizado pelo poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), que pode ser melhor percebido nas instituições como cadeias, igrejas e a própria escola. Estes espaços exercem um tamanho poder sobre corpos, subjetividades e identidades, transformando-as e moldando-as de acordo com seus interesses.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (...) A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Essa melhor compreensão de si da qual falamos acima, vai de encontro com os princípios do “cuidado de si” foucaultiano, que pode ser um forte aliado em potencializar meios e estratégias de fuga ao poder disciplinar.

Na busca por exercícios que dialogassem com as epistemologias da Educação Somática, Abordagem Somática Performativa e Pesquisa Somático-Performativa, recorri aos escritos de Ciane Fernandes (2018), especificamente nos exemplos de como a pesquisadora interartística conduzia algumas experiências do seu grupo de pesquisa, o Coletivo A-feto, além das práticas realizadas nas disciplina Laboratório de Performance (TEA 794) com os alunos do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Ao ler o seu livro Dança Cristal (2018), foi possível ter um contato mínimo de como a pesquisadora conduzia os processos somáticos de sua Abordagem e de como esta metodologia era aplicada, utilizando alguns de seus princípios por acreditar que este campo, o somático, poderia corroborar para o encontro do sujeito (estudante) com ele mesmo.

Além de Ciane Fernandes, buscamos na obra de André Magela (2018) algumas propostas elaboradas por ele, chamadas de exercícios protótipos construídos pelo pesquisador utilizando a sabedoria somática, para desenvolver alguns elementos que vão compor a sua concepção de Educação Teatral.

Na esteira dessa investigação, encontramos um Grupo de Pesquisa intitulado, *Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade*, da Universidade de Santa Maria (RS) financiado pelo CNPQ, que desenvolve práticas e vivências cênicas para pessoas com ou sem deficiência e tem como principal eixo investigativo a Educação Somática, por acreditarem “(...) que as abordagens somáticas do movimento são acessíveis em sua estrutura metodológica ao não trabalhar com modelos de formas de movimento pré-estabelecidas e ao destacar as singularidades dos e das participantes” (PEDROTTI; BERSELLI, 2021, p. 94).

O grupo realizou parte de suas atividades no ano de 2020 em um contexto pandêmico, as oficinas propostas por eles aconteceram no formato remoto, e estes tiveram que reinventar suas propostas utilizando as TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) para o desenvolvimento de suas atividades. Como resultado desta proposta, o grupo elaborou um material contendo as propostas de atividades construídas chamado de “Cardápio Somático”. Este material, junto aos demais citados anteriormente, serviu de apoio para a realização das aulas desenvolvidas por mim junto aos estudantes do Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica, pois algumas de suas propostas dialogavam com a pesquisa que estava sendo realizada.

Neste capítulo, que tem dentre outras coisas, o objetivo de elucidar como foram a criação e a realização das aulas, além de análises e descrições das atividades desenvolvidas por mim após a realização da parte prática do mestrado. Reforço que, ao trazermos para o texto uma determinada atividade inspirada na obra de um dos pesquisadores citados, estes serão mencionados e referenciados. Porém, não iremos nos ater a uma ordem cronológica de como as propostas de cada pesquisador (Ciane Fernandes, André Magela e o Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade) contribuíram para a criação dos exercícios que compuseram as aulas do LPPC.

Em uma das aulas que aconteceram após o terceiro encontro, adaptei uma proposta de atividade do “Cardápio Somático” que usava a imagem de uma árvore associada ao corpo humano, expresso em algumas etapas da sua existência: germinação, enraizamento, crescimento, utilizando a metáfora de uma amoreira que mesmo tendo suas raízes presas ao solo, é capaz de se movimentar com o vento, florir e dar frutos.

A partir da proposta do grupo, no intuito de tornar essa imagem metafórica mais fácil de ser acessada, adotei, de forma simplificada, a construção imagética de um CORPO-ÁRVORE. O terceiro encontro foi estruturado unindo alguns estímulos, tais como: a imagem

“corpo-árvore” e a sonoridade através da canção “Meu Corpo no Mundo”¹⁷, de Luedji Luna¹⁸ e o texto, “(...) você sabia que o caule de uma amoreira é flexível? As raízes são permanentes e formam as brotações que se desenvolvem, florescem e frutificam nos campos. Hoje, nós vamos deter nossa atenção para a raiz do nosso caule” (BERSELLI; PEDROTTI; CARDOSO, 2021, p. 6). A união destes elementos disparadores, serviram de base para a vivência desta aula.

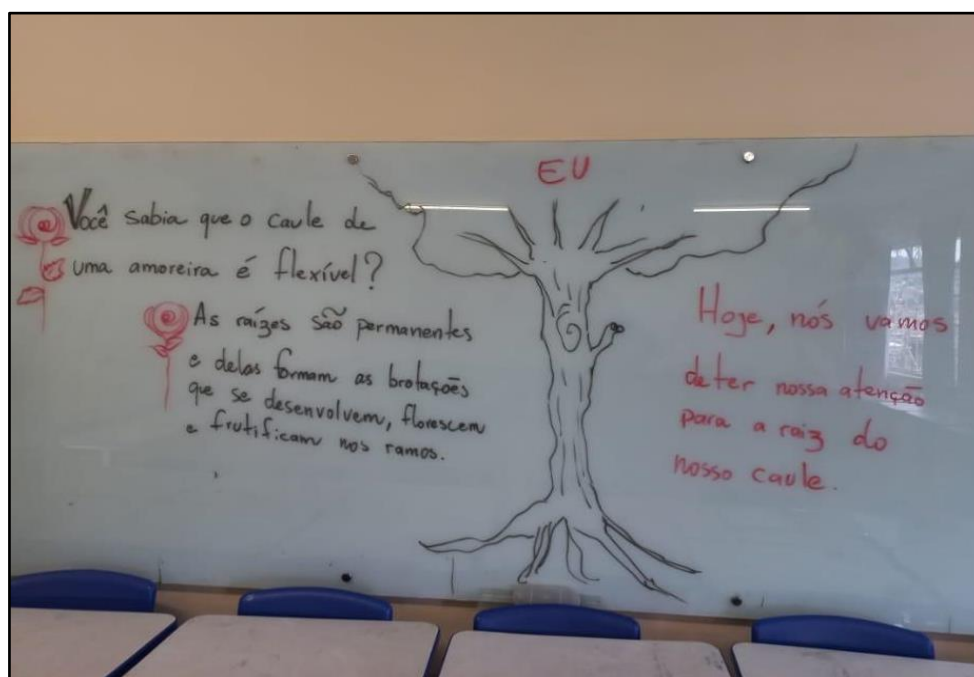


Figura 14 – Desenho de árvore com anotações. Estímulo imagético da vivência.
Fonte: arquivo pessoal.

Para o desenvolvimento desta aula, criei uma ambientação, correlacionando esses três elementos, as cortinas foram fechadas e o espaço foi ambientalizado, sonoramente, pela música. Os estudantes ao entrarem na sala, receberam os seguintes comandos: “deixem seus materiais em cima das carteiras; guardem as cartas no envelope; ocupem o seu lugar no espaço e permaneçam da maneira que mais se sentirem confortáveis, sentados, em pé, deitados, até todos chegarem e se acomodarem”. Logo após todos estarem dentro da sala iniciamos nossas

¹⁷ A composição da baiana Luedji Luna, expressa uma beleza singular com palavras, imagens e sons que evocam o corpo como uma morada, como uma embarcação, que carrega histórias, subjetividades e ancestralidades. Que acreditamos ser capaz de promover, através das palavras e dos sons uma reflexão pessoal sobre o ato de estar e existir no mundo, que coaduna com as motivações desta investigação. A canção poder ser apreciada no link: < <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>>.

¹⁸ Luedji Gomes Santa Rita, Luedji Luna, cantora e compositora que sintetiza como poucos de sua geração discussões tão em voga na sociedade, tais como o feminismo, a solidão da mulher negra e a pauta antirracista. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641532/luedji-luna>. Acesso em: 01/04/2023.

atividades. Para aquecer o corpo, voltando-o para o estado desejado para aquele encontro, iniciamos uma caminhada consciente onde os estudantes iriam ouvir os comandos e se atentarem para as indicações, exemplo: ouça e perceba a música; do que ela está falando? Observe a imagem do quadro; leia o que está escrito no quadro; durante a caminhada espreguice, boceje, alongue o seu corpo da sua maneira, etc.

Em um dado momento a música foi interrompida, propositalmente, instaurando um lugar de silêncio, e solicitei que os estudantes parassem e fechassem os olhos, e o comando nesse momento era de que eles esquecessem de tudo que tinha sido feito até aquele momento do dia desde o seu começo. Que esquecessem da atividade e do conteúdo lecionado no primeiro horário, do recreio, do dever para casa, enfim, que esvaziassem suas memórias mais recentes e se conectassem com aquele momento.

Por fim, que voltassem o pensamento para os pés, e que sentissem cada parte dos pés, os dedos, calcanhar, tornozelo, sola, dorso, pele, sangue, ossos, unha, cartilagem, e que analisassem o peso que o corpo, que a existência deles exerciam sobre os seus pés. Ainda nesse momento, foram provocados com a seguinte questão: **“se fossemos uma árvore, nossos pés seriam qual parte de sua estrutura, galhos, folhas, frutos, semente, casca, tronco ou raiz?”**. Posteriormente, os comandos, tinham como intenção/desejo fazer com que os estudantes percebessem suas pernas, coxas, panturrilhas, enfim, todos os membros inferiores como a base dessa árvore, que estava crescendo movendo em direção ao sol, para cima, e que eles reagissem corporalmente a essas indicações e estímulos imagéticos.

Por último, com o olhar direcionado aos membros superiores, investigamos, corporalmente, como seria a copa dessa árvore florescendo, como eram os galhos florindo, se eles eram imóveis ou se movimentavam. Se movimentavam, movimentavam a partir de qual estímulo? Nesse momento, abri as janelas e deixei que o ar/vento percorresse aquele espaço e continuei as provocações: sinta o vento, a brisa que entra por esse espaço chegar até você; esse vento é capaz de movimentar os galhos dessa árvore? como os galhos se comportam com este vento? O vento que era uma brisa, começa a se intensificar, como que os galhos e a árvore reagem a este vento mais forte?

Em seguida, trouxe a imagem de que o vento teria virado uma tempestade e que seria capaz de fazer com que as árvores se movessem por aquele espaço, e nesse momento, extremamente conectados com a proposta, os estudantes em um estado de presença bem diferente da vivência anterior, iniciaram um balé não coreografado na sala, os corpos se moviam de forma desconexa, cada um ao seu jeito, eles permaneceram assim por alguns instantes.

Com uma nova indicação de que o vento teria se acalmado, os “corpos-árvores” foram se territorializando novamente. Nessa finalização proferi algumas palavras que reforçavam o objetivo daquele encontro/vivência, de que o nosso corpo é como uma árvore que possui raízes, histórias, e, que assim como uma árvore, precisa ser regada todos os dias para florir e dar frutos, nós precisamos nos preencher de coisas boas, de alegrias, de vida, para que possamos florescer.



Figura 15 – Estudantes em investigação.
Fonte: arquivo pessoal.

Ao refletir sobre esta vivência é possível perceber que os estudantes, ao serem convidados para um laboratório de pesquisa que tem como objetivo utilizar a linguagem teatral para o desenvolvimento das práticas, estavam esperando, de certo modo, que partíssemos de um lugar comum do teatro e de seu ensino que está centralizado no texto dramático, na montagem de cenas, etc.

Uma investigação processual cênica de caráter pedagógico que parta do estudante como centro de investigação, autonomia e emancipação, é algo novo e muito diferente do habitual para aqueles sujeitos acostumados a serem impedidos de serem e estarem em suas plenitudes, com os seus desejos, sonhos, frustrações, inseguranças, enfim, com o seu “eu” interior que na maioria das vezes é impedido de se manifestar dentro do ambiente escolar.

Sinto que as práticas cênicas alinhadas à vida, que tiveram o corpo como elemento-

eixo, propiciaram aos estudantes uma experiência libertadora e prazerosa, o que me faz pensar que estamos caminhando para o lugar desejado, que é o encontro do sujeito consigo mesmo, vejamos alguns relatos da experiência/vivência:

“Foi diferente de tudo que já senti! Me conectei comigo mesmo! Ao som da música meu corpo flutuava, como se estivesse literalmente nas nuvens! Mas ao mesmo tempo, refletindo sobre as palavras da canção” (Estudante 01).

“Hoje eu me senti muito bem, é como se eu tivesse encontrado a paz, estou me sentindo relaxada, calma, totalmente diferente no início do dia, eu consigo perceber o quanto eu sou importante pra mim” (Estudante 02).

As práticas e os exercícios relatados anteriormente são repletos de comandos e de proposições imagéticas que tem como objetivo conduzir o estudante para o desenvolvimento das ações. Porém, é importante salientar que tais estratégias não pretendem coibi-los ou moldá-los à nossa maneira, mas sim de direcioná-los, permitindo que estes construam suas imagens e que a partir dos estímulos desenvolvam seus próprios movimentos, uma vez que

(...) as práticas somáticas trabalham com a perspectiva da interpretação da diretriz verbal, a facilitadora ou o facilitador não demonstram os movimentos a fim de que os e as participantes copiem como um modelo. As indicações ocorrem pela fala a fim de que os e as participantes realizem as atividades de modo que seja compreensível e confortável para si mesmo(a) (PEDROTTI; BERSELLI, 2021, p. 102).

Débora Pereira Bolsanello (2021), instigada pelo contexto de formulação de conceitos próprios do campo epistemológico da Educação Somática, passa a adotar o substantivo masculino “comando” no feminino “comanda”, e reforça que o professor “(...) não está no ‘comando’ do exercício, mas ele faz uma encomenda ao aluno” (BOLSANELLO, 2011, p. 308). O estudante, dessa forma, faz uma interpretação da comanda sugerida pelo professor e a executa à sua maneira, o que Bolsanello vai nomear de “A interpretação da diretriz verbal”, observemos nas palavras da autora a definição deste conceito.

O professor não demonstra os movimentos ao aluno para que ele não se torne um modelo. O aluno é levado a interpretar as comandas segundo a percepção que tem de seu corpo, seus limites e potencial (BOLSANELLO, 2011, p. 308).

Outra prática que achamos pertinente relatar, foi inspirada na proposta de André Magela, chamada de *Passo-a-Passo*, onde os participantes

(...) cada um com uma parte do corpo em toque com o outro. Um dos atuantes muda uma área de contato de sua pele com a do outro através do rolamento desta parte de seu corpo. Não se deve apoiar o peso do corpo no parceiro. O rolamento é sempre curto; por exemplo, pouco menos que a extensão horizontal da orelha até o nariz ou metade da circunferência de um braço (MAGELA, 2019b, p. 150).

Em sua proposta cada participante em algum momento seria o propositor e conduziria a investigação/exploração determinando qual parte do corpo deveria rolar e através do contato

essa nova configuração corporal iria se movimentar no espaço. Na adaptação feita por mim, sugeri aos estudantes que a dupla em uníssono necessitava perceber qual a parte do corpo iria estar em contato, podendo esta, ser similar ou diferente e assim essa estrutura corporal resultado do elo entre dois corpos, deveria transitar por todo o espaço, seguindo alguns comandos como: pare e observe a configuração corporal construída, explore movimentos nos planos alto, médio e baixo, dentre outros.

Mesmo com a sutil adaptação da proposta de Magela, percebo que se manteve algo essencial oriundo da mesma que é justamente a potencialidade da reconfiguração do corpo na construção de novas formas se caracterizando em “(...) uma prática de desformatação, de dissolução de convenções, de surgimento de outros corpos pelo cumprimento estrito de tarefas (...)” (MAGELA, 2019b, p. 150), essas composições outras mobilizam

(...) todo o atuante, incitando outras experiências, situações corporais e expressões. Estes exercícios e suas modalidades variadas de afecções visam promover composições de outros corpos e, conseqüentemente, outras percepções. Uma tônica destes exercícios é fornecer aos atuantes consistências bem materialmente concretas para a realização dos movimentos. O atuante não imagina previamente algo, não tenta expressar ou representar emoções; sua atuação é erigida por contatos bem precisos, concretos, em referências físicas a elementos situados no espaço (...) (MAGELA, 2017b, p. 52).

Outra questão trazida por Magela ao refletir sobre o exercício *Passo-a-Passo* que serviu de inspiração para a prática relatada, é que o método por se configurar em algo fixo e com regras “(...) provocam uma saída de si” (MAGELA, 2019b, p. 152), pois quando

(...) há método é que algo escapa, surge. Sim, um método móvel; mas com critérios e princípios definidos – também móveis, mas que por algum tempo são fixos, para que alguma ruptura ocorra. Se tudo cede, se tudo se ajusta, é provável que nada de novo advenha, pela falta de composição de novos territórios ou de devires. Talvez apenas apareça uma impressão de movimento (Idem, 2019b, p. 152).

Por mais somática que seja a vivência e a prática, é necessário haver condução, é importante e essencial que tenha método/metodologia. Não para que o estudante copie aquilo que o professor está sugerindo como proposta, mas que aquela construção imagética ou direcional possibilite que o estudante/participante se aproprie destas para vivenciar a sua experiência singular, mais que regras fixas estes estímulos funcionam como pílulas que vão impulsionar a criação. Sobre essa questão, Magela (2019b) nos chama a atenção quando nos diz:

(...) para exercer esta educação teatral, as sessões de trabalho, mesmo em aulas comuns em escolas de ensino básico, precisam ser especiais, verdadeiros acontecimentos cuidadosamente conduzidos. Seu objetivo maior é o desenvolvimento de uma experiência teatral da vida no sentido mais amplo, uma

existência teatral interessante para o aluno. Assim, o que importaria nessas pedagogias é a transposição do que se passa nas aulas para o que lhe é exterior – a vida dos alunos. Buscar como esses exercícios vitalistas de atuação podem fomentar vidas teatrais inventivas e potentes. O foco é no pensamento corporal e no transbordamento desta prática dirigida em aula para a vida do aluno, ao interferir em seus modos de sentir. Se os exercícios promovem certas experiências, no contato com outro corpo, no contato com problemas de uma maneira que prioriza a sustentação da angústia e a percepção e invenção de problemas novos, este corpo (corpo ≡ modo de pensar) pode sofrer transformações que abrem outras percepções em sua vida (MAGELA, 2019b, p. 155).

Conforme as experimentações iam avançando e as relações do grupo intensificavam tomando corpo e agenciando potencialidades, as aulas aconteciam a partir da estrutura apresentada e que aos poucos foram se fixando e se transformando em nossa metodologia: aquecimento; criação somática, registro verbo imagético. Aproximadamente entre o nono e o décimo encontro, inseri imagens ao processo para que aqueles corpos menos formatados pudessem construir imagens que fossem além das metáforas imagéticas emprestadas por mim ao longo do processo.

As imagens foram escolhidas previamente e cada uma retrata uma situação, a primeira imagem está relacionada com um aprisionamento, uma opressão. Já a segunda imagem sugere uma ideia de liberdade de expressão. Temos na primeira imagem um indivíduo aprisionado em uma jaula ou gaiola, além da presença de outras jaulas ou gaiolas, em diversos pontos da imagem sugerindo que outros corpos estivessem nessa condição de aprisionados. A segunda imagem é constituída por um indivíduo que retira uma fita de sua boca.

Os grupos foram provocados a analisarem as imagens para que entendessem do que se tratavam, desenvolvendo dessa maneira suas percepções. Posteriormente, os grupos entraram em um processo de criação totalmente autônomo e livre, experimentado as diversas possibilidades de criarem alguma composição tendo como estímulo as imagens.

As composições construídas após o momento investigativo, foram duas imagens (fotografias humanas) estáticas. Cada grupo teve um momento de exposição de sua criação para que o outro grupo pudesse apreciar e compartilhar suas impressões. O exercício de composição destes quadros se aproxima muito com jogos e práticas cênicas que visam a criação/construção de cenas a partir de imagens, porém, antes da execução cada integrante do grupo investigou a sensação que a imagem provocava em seu corpo. Só depois deste momento de investigação pessoal que iniciaram a composição em grupo.



Figura 16 – Grupo 1 realizando a análise da imagem.
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 17 – Grupo 2 realizando a análise da imagem.
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 18 – Composição cênica do grupo 1.
Fonte: arquivo pessoal.



Figura 19 – Composição cênica do grupo 2.
Fonte: arquivo pessoal.

Atividades como esta foram desenvolvidas em outros momentos do trabalho, partindo de imagens disparadoras com alguns desdobramentos, por exemplo, ao analisar uma determinada imagem o estudante, ao ser afetado por ela, por meio de seus impulsos internos, deveria externalizar as suas sensações e sentimentos em forma de movimento e posteriormente compor, coletivamente, com o seu grupo de trabalho. Esse desdobramento se difere do anterior, pois, aqui a ação não parte do coletivo e sim do sujeito e sua subjetividade para compor coletivamente em um segundo momento.

Os exercícios de composição fomentaram algo desejavelmente teatral – tenho a consciência que esta é uma aula de teatro, e é para ser –, porém, a pesquisa proposta, pretendia descobrir outros caminhos para a utilização destas ferramentas para uma aula (de teatro) que tenha o estudante como eixo central, e não uma estrutura rígida de encenação vinculada ao teatro profissional – repudiado por nós nesta pesquisa, por entendermos que este não se configura em um viés pedagógico – onde os educandos decoram um texto e o representam de maneira superficial e nada transformadora, sem que aquilo o toque ou o atravesse. Retirando o seu lugar de importância e protagonismo, descolonizando assim, essa prática enviesada ao profissionalismo, abrindo espaço para uma outra proposta de utilização da linguagem teatral nas aulas do componente curricular Arte.

Com o avanço das investigações das práticas desenvolvidas e do meu processo interno no que tange a elaboração dos planos de aulas, bem como as atividades que iriam ser experienciadas nos encontros, senti o desejo de propor aos estudantes que elaborassem coletivamente uma aula, desde o planejamento até a execução onde eu me colocaria no lugar de aluno/participante da proposta de aula idealizada por eles.

Dessa forma, foi reservado um dia para que os estudantes fizessem a organização e o planejamento da proposta que iriam executar na aula que será ministrada por todos eles, me ausentei neste encontro para que os alunos ficassem à vontade, pois a minha presença poderia de alguma forma os atrapalhar, colocando em risco, o lugar de autonomia e protagonismo que esta atividade poderia proporcionar aos mesmos.

Acredito que essa inversão, em que o aluno assume o papel de regente de uma aula, promoveu de alguma forma, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, pois permitiu que, ao construírem suas propostas pedagógicas – neste caso, voltadas para o fazer teatral – estes sujeitos inseriram naquela aula suas narrativas, tornando este processo mais próximo de sua realidade. Esta prática educativa, onde os papéis são invertidos, pode de alguma maneira transgredir o currículo e os livros didáticos que são, em sua grande maioria, distanciados da realidade do aluno, pensamento colonial este que faz a manutenção daquilo que Paulo Freire

(2021) chamou de “educação bancária”. Nessa concepção “(...) o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão (...)” (FREIRE, 2021, p. 81).

Dessa forma, ao propor que os estudantes participantes do LPPC construíssem uma proposta de aula a ser realizada por todos nós, insurge contra essa concepção de “educação bancária” onde o estudante sempre estará em uma condição passiva, apenas recebendo informações. Essa prática dialoga com pensamento freireano ao romper com esta estrutura verticalizada de práticas pedagógicas que ignoram a contribuição do estudante para o processo de ensino-aprendizagem, Freire nos ensina que já não dá mais para que o ensino ou o ato de ensinar seja centralizado na figura do professor, necessitamos superar esse entendimento, percebendo essa relação não mais como educador do educando ou educando do educador e sim, educador-educando e educando-educador (FREIRE, 2021).

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2021, p. 95).

Trazer o estudante para o centro das propostas pedagógicas, se configura, portanto, em um dos objetivos de uma proposta pedagógica decolonial. Propiciar ao estudante a oportunidade de sugerir e desenvolver aulas, práticas e exercícios em consonância com o planejamento do professor, mas, porém, desenvolvido e pensado por ele, pode ser uma estratégia eficaz na decolonização do currículo, da escola e da educação.

Próximo da finalização após seis meses de encontros semanais de pesquisa e criação, sugeri aos estudantes como uma proposta de “des-finalização” – uso esse termo para expressar a ideia de que a prática não será finalizada, pois acredito que tudo que foi desenvolvido no LPPC vai reverberar em mim e nos estudantes por toda nossa vida, por isso estamos trazendo para este não fim, a ideia de inconclusão – um exercício somático-criativo.

No último encontro, depois de experimentar alguns exercícios rotineiros por alguns minutos, os estudantes foram provocados a encontrarem um lugar, ou , o seu lugar naquele espaço. E aqui, fiz uma referência ao primeiro encontro realizado onde a temática dele teve como foco as seguintes questões: qual é o seu lugar no mundo? Como você ocupa esse lugar? Quem eu sou?

Em seguida, revisitei a memória lembrando-os do dia em que foram estimulados a realizarem uma “carta para si” onde os mesmos puderam escrever sobre seus desejos,

angústias, sobre quem são, enfim, palavras que de alguma forma pudessem delinear suas existências.

No dia que desenvolvemos esta ação, coloquei todas as cartas em um envelope e o lacrei, e disse aos estudantes que no momento mais oportuno iríamos utilizá-las. Ressalto que tinha algumas pretensões de como utilizar a carta, mas nada muito definido, não tinha certeza sobre a sua utilização dentro de nosso processo de criação e investigação. Apenas tinha a certeza de que ela era algo potente e que iria despertar nos estudantes o desejo de falarem sobre si, como uma possibilidade de identificar quem se é, sua origem, sonhos, desejos, enfim, e essa conexão com o íntimo de cada um, muito presente em nossos encontros também se deu a esta ação. A carta era um pretexto para que os estudantes refletissem sobre quem eles eram, um artifício para atingirem suas subjetividades. Porém, ao decorrer do processo percebi que a mesma poderia ser usada como um instrumento capaz de estimular uma criação estética.

Logo após cada um se posicionar em um lugar dentro do espaço, os entreguei as cartas e propus, em um primeiro momento, que cada um lesse a carta em voz baixa. No segundo momento, sugeri que deixassem aquelas palavras afetá-los ao ponto de que elas impulsionassem seus corpos a se moverem no espaço, realizando uma escrita corporal de si.

Posteriormente estabeleci uma dinâmica que se deu da seguinte forma: todos deveriam continuar experimentando os movimentos já explorados e pré-definidos e que ao som de uma palma todos iriam parar e um estudante iria iniciar a sua “escrita corporal de si”. Após o primeiro estudante se manifestar e realizar os seus movimentos, gestos entre meio sussurros e algumas palavras, ao chegar na sua finalização, o grupo sentiu a necessidade de abraçá-lo devido ao conteúdo emotivo. Sendo assim, a dinâmica proposta por mim sofreu uma variação orgânica pelo próprio grupo, e assim sucedeu todas as outras escritas corporais desse “teatro de si”.

Foi um momento de muita emoção entre todos nós, pois além daquelas cartas, gestos e movimentos, terem um conteúdo muito íntimo daqueles sujeitos, havia um clima de último encontro que pairava no ar que corroborou com aquela mistura de sentimentos e sensações.

Os estudantes conseguiram transpor para seus corpos aquela escrita de si realizada no início dos nossos encontros que eu não sabia naquele momento como iria utilizá-la, mas que de forma genial, a própria organicidade do grupo desenhou essa utilização que veio a calhar com o processo de investigação.



Figura 20 – Aluna em ação realizando sua investigação.
Fonte: arquivo pessoal.

Acrescento, a estas descrições, alguns depoimentos dos estudantes que participaram desta pesquisa:

“Quando começamos, ouvimos pela primeira vez a frase “caminhe pelo espaço”. Nunca foi só caminhar ou conhecer o espaço, foi explorar nosso corpo, nossos sentimentos, foi conseguir expressar coisas que eu nem sabia que poderia. Nesse tempo conseguimos conhecer a imensidão dos nossos sentimentos, conseguimos nos libertar de coisas ruins com nós mesmos. Essa pesquisa foi um aprendizado mútuo e uma experiência única. Hoje ouvimos pela última vez o “caminhe pelo espaço”, e sei que sentirei saudades (M. E. S.¹⁹)

“Resumindo em uma palavra: autoconhecimento. Escrever, botar pra fora o que nem sabia que sentia ou que eu era, enfim, o amor-próprio. Investigar o nosso corpo e a nossa mente com tanta originalidade. Conhecimento sobre nós e o próximo. A arte de ser; ser um corpo; ser uma mente; ser uma alma. Conhecimento para a vida inteira. Ver como a pessoas e pessoas, vidas diferentes, pensamentos diferentes. Enfim, deixo aqui o meu agradecimento. Obrigada por me convidar. Foi uma honra ter tanto conhecimento. Você é uma pessoa admirável, te respeito muito. Viva a arte!” (A. J. R. S).

¹⁹ Para assegurar privacidade da identidade dos estudantes, usarei a abreviação de seus nomes.

“Ao entrar nesta pesquisa eu me via uma pessoa reprimida e encaixada em um padrão de vida que eu mesmo criei para mim. Um padrão ao qual eu não me permito falhar! O percurso investigativo que criamos me fez perceber que nós seres humanos somos falhos sim, e estes erros durante o nosso caminho são responsáveis por nos transformar posteriormente. Então, eu me permitir falhar e viver aquilo que eu quisesse viver, e vivi. Vivi intensamente, realizei sonhos que para mim eram incansáveis, aprendi o meu conectar comigo mesmo e transformar a minha dor em arte”(K. C. S).

“Essas atividades foram de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal: aprendi a olhar para as coisas, pessoas e lugares com um olhar mais acolhedor, porque nesse grupo eu fui acolhida. Toda quarta-feira vem a ansiedade para mais uma experiência, mais uma vivência, mais um aprendizado. A sensação é incrível, de fato uma coisa que nunca tinha vivido antes. Me conectar com colegas, e em especial com amigos que amo tem sido muito gratificante. Me permitir ficar numa posição de vulnerabilidade, sabendo que não vou receber críticas ou julgamentos lados de pessoas que eu nem tinha conhecimento, me permitir explorar movimentos, desenhos, palavras... Uma experiência que eu tenho a certeza de que não vou me esquecer nunca e que vou ser sempre grata”(A. J. B. B).

Utilizamos os elementos da teatralidade ao longo dos encontros de forma a relacioná-los e encontrá-los na vida cotidiana daqueles indivíduos, como o ato de caminhar, respirar, movimentar, e no próprio ato de viver percebendo nisso centelhas teatrais. Além de colocar para fora aquilo que os incomodavam, suas angústias, seus medos, as censuras, os silenciamentos e os preconceitos vividos, transformando-os em materiais estéticos, potentes.

E isso se deu, acredito, devido a uma não pretensão de estar fazendo teatro da forma como ele é usualmente feito dentro do ambiente escolar: selecionando um texto, definindo personagens, decorando suas falas e representando aqueles papéis sem que aquilo de fato fizesse algum sentido para aqueles sujeitos. O teatro pelo teatro, a representação pela representação, não criando assim, nenhuma relação com os estudantes que só estão ali, mecanicamente, atuando.

Mas um dos principais objetivos da fruição estética em arte, não é a capacidade de transformação do sujeito? O teatro com um viés profissional e mecânico como mencionado anteriormente, propiciaria ao estudante um espaço para a transformação de si? Arrisco em dizer que a resposta que obtive ao realizar esta investigação, é que não. Este teatro não faz

sentido dentro da escola pois na educação básica não temos o objetivo de formar atores e atrizes, logo, devemos utilizar os elementos da teatralidade para além do ato de representar, mas sim, propiciando aos estudantes uma percepção destes elementos em suas vidas e em seus cotidianos para que estes processos de criação estética criem uma relação com as realidades destes sujeitos para que estas vivências façam algum sentido e que permitam encontros potentes consigo mesmo. Para que assim, estes estudantes por meio do fazer artístico possam se modificar e se transformar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EXERCÍCIO PARA CORPOS DESOBEDIENTES

Refletir sobre o corpo, elemento-eixo do processo artístico realizado na *E. E. “Profª Palmira Morais”* foi a tônica dessas últimas páginas escritas. A escola exerce o papel de formar sujeitos, a partir dessa incumbência, modulações e transformações são acometidas aos corpos desses sujeitos em processo de ensino e aprendizagem. A disciplina, de forma empírica, recai sobre os estudantes e estes ao serem submetidos a esse processo disciplinar acabam se distanciando de si. Michel Foucault (2014) ao refletir sobre essa temática, nos chama a atenção para:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2014, p. 164).

Como atestado por Foucault, a disciplina constrói corpos dóceis, formatados, submissos, a instituição escola, é por excelência, um lugar que ainda faz a modulação destes corpos os colocando em uma fôrma. Estes mecanismos de moldar, impondo de forma hegemônica epistemologias eurocêntricas, por exemplo, é uma forma explícita de como o poder disciplinar está visivelmente latente nos espaços educacionais atuando diretamente com instrumentos que fazem a manutenção de um pensamento euro-colonial, perverso, expresso

pela colonialidade do saber, poder e ser.

Recorrer, portanto, às epistemologias decoloniais, configurou-se em uma estratégia de desvio deste pré-estabelecido e eurocêntrico modelo de educação formal, que deslegitima práticas, pensamentos, pesquisas e epistemologias outras. A opção decolonial aqui, vai de encontro com a libertação destes corpos, devolvendo-lhes aquilo que lhes é de direito, a autonomia, a emancipação, o cuidar-se de si.

O decolonial nos desvela a diversidade, a bio-imago diversidade desvela o avesso: o avesso das estruturas de poder e da razão. O avesso do poder é o amor; o avesso da razão é o coração. Se o poder implica em dominação, o amor implica em cuidado (...) (FABRINI, 2020, p. 19).

Para Le Breton (2006, p. 7): “Viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna”. O corpo carrega a nossa existência, é por meio dele que *somos* e nos fazemos presente no mundo. É ele que nos representa trazendo consigo simbologias, signos, capazes de criar comunicações. *Soma*, corpo vivo “(...) pessoa viva, consciente, corporal (...) (FERNANDES, 2018, p.127). É através do corpo que nos expressamos, que identidades são construídas, que grupos étnicos se constituem e se constroem culturalmente: linguagens, valores, costumes, saberes, etc. Segundo Le Breton (2016):

O corpo é um tema particularmente propício a uma análise antropológica, porquanto pertence de pleno direito à estirpe identificadora do homem. Sem o corpo, que lhe dá um rosto, o homem não existiria. Viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna. A existência do homem é corporal. E o tratamento social e cultural de que o corpo é objeto, as imagens que lhe expõem a espessura escondida, os valores que o distinguem, falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra. Porquanto está no cerne da ação individual e coletiva, no cerne do simbolismo social, o corpo é um objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente (LE BRETON, 2016, p. 8-9).

Impulsionar estes corpos a construírem uma escrita de si, seja ela por meio da teatralidade e do movimento, dentro do espaço escolar, fomenta a construção de “corpos desobedientes”, indóceis, que ao se levantarem das cadeiras e se movimentarem a partir de seus impulsos internos, suas questões e visões de mundo, desestabilizam um currículo que, como já afirmamos, ainda faz a manutenção do pensamento colonial.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, suas amarras persistem. Nesse processo existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos

O processo artístico, se faz decolonial, não por trazer de forma direta questões étnico-raciais, ao abordar a cultura a importância dos povos originários e dos negros africanos escravizados para a construção daquilo que os colonizadores se apossaram e destruíram, a *Abya Yala*²⁰ (América Latina), mas sim, por insurgir contra o currículo que atua, conscientemente, de forma distanciada do estudante, ignorando a sua importância e os seus conhecimentos (suas existências) para o desenvolvimento pleno de um processo pedagógico. E que por meio da linguagem teatral, fomentou essa “produção de si”, “essa escrita de si” ou como acho melhor conceituar a partir desta pesquisa “teatro de si”, instigada pela laboração de um cuidado de si (FOUCAULT, 1994, 1997, 2004, 2006), que, como defendemos aqui, pode se configurar em um potencializador no processo de desconstrução interna das amarras coloniais, desejo e objetivo de um pensamento decolonial em processo, em construção.

A prática do mestrado me fez perceber o quão se faz necessário atuar para a desconstrução de uma escola ainda colonial, e de uma prática teatral também colonial, para isso, acreditamos ser necessário atuar de dentro, o que realizamos neste Laboratório de Práticas e Pesquisa Cênica é uma pílula desconstrutiva, o começo de um trabalho que com certeza irá continuar e que pode servir como estímulo para outros pesquisadores e/ou docentes comprometidos e engajados na reinvenção da escola, da pedagogia, da forma como o teatro é utilizado (pedagogicamente).

Aqui, próximo da finalização desta dissertação, acredito ser pertinente fazer uma reflexão sobre o legado da docência. Nós, professores(as), temos a missão de construir conhecimentos junto aos estudantes, estes conhecimentos podem ser específicos como as habilidades linguísticas desenvolvidas no componente curricular Língua Portuguesa ou Inglesa, ou ainda, o desenvolvimento da sensibilidade ao experienciar a Arte e suas diversas linguagens, porém, “(...) aprender um conhecimento específico está para além do aparente da especificidade, está para além do mero conteúdo: esse processo desenvolve nossa humanidade em nós. Professores e professoras também auxiliam no desenvolvimento humano (...)” (PINHEIRO, 2023, p. 24), e este, talvez seja o ponto crucial da nossa atuação.

Dessa forma, esta pesquisa, dissertada nessas páginas e linhas, teve como objetivo traduzir a experiência de um educador comprometido com uma educação emancipadora, antirracista, democrática, libertadora, no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que,

²⁰ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. (...) o nome América vem sendo substituído por Abya Yala, indicando assim não só outro nome, mas também a presença de outro sujeito enunciativo de discurso, até então calado e subalternizado em termos políticos: os povos originários (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

ao utilizar o teatro em uma perspectiva outra, decolonial, no ambiente escolar, desejou romper com uma concepção de ensino de teatro (aristotélico-ocidental), com raízes fincadas sobre a égide da concepção greco-romana de encenação/representação de matriz colonial branca e europeia.

Insurgir sobre esta forma de ensino de teatro – que ainda está pautada no tecnicismo com uma visão profissional do fazer teatral –, consiste em um das principais questões propostas neste estudo, pois, ao construirmos com os estudantes um processo artístico partindo de suas subjetividades, singularidades e desejos, oportunizamos um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, promovendo assim, um movimento que partiu, como já aqui mencionado, de “dentro para fora”.

Esta expressão (“de dentro para fora”) não ignora as complexidades dos processos de subjetivação e das relações entre sujeito e Estado – “As novas lutas não podem, pois, ter como propósito a liberação do indivíduo em face de um Estado opressivo, porquanto precisamente é o Estado que é matriz de individualização” (GROS, 2018, p. 491). “De dentro para fora” remete, no caso desta pesquisa, aos processos pedagógicos que se dispunham a priorizar os sujeitos em questão e não o contrário – o currículo (colonial) previamente instituído para os estudantes.

Acreditamos então, que esse movimento possibilitou uma nova percepção do ensino, ou da vivência do teatro dentro da escola, assumindo o estudante como elemento-eixo de todo o processo. E é nessa relação que podemos perceber uma potência decolonial, uma vez que esta caminha na contramão de uma concepção técnica e profissional de teatro e de um currículo mantenedor de uma estrutura colonial de hegemonias eurocêntricas. E isso permitiu a consolidação de um “teatro de si”, onde estes sujeitos puderam, com seus corpos, escrever formas outras de experienciar o teatro no ambiente escolar:

(...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade (...) (FOUCAULT, 1995, p. 239).

A pesquisa realizada parte do pressuposto que a escola, tal como ainda é, faz a manutenção de matrizes euro-coloniais que deslegitimam as culturas, os saberes e as práticas dos povos que foram colonizados e colocados na condição de subalternizados pelos colonizadores, ou seja, o estudante, principalmente da escola pública, inserido nesta escola não tem a possibilidade de desenvolver a sua identidade, pois está foi e ainda é: violada, desrespeitada e deslegitimada, por um currículo que ignora a existência, as origens e a

ancestralidade desses sujeitos.

Dessa forma, percebemos que o desenvolvimento desta prática teatral outra, decolonial, com estes estudantes pode, de certa maneira, despertar gatilhos que permitam outros educadores a desenvolver práticas pedagógicas que assumam o estudante como o epicentro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uma oposição a este currículo ainda colonial, construindo assim, aquilo que também podemos chamar de uma Pedagogia Decolonial.

Defendemos aqui, uma proposta de ensino capaz de dialogar com epistemologias subalternizadas, acreditando que a escola necessita trazer à tona elementos que dialoguem com as identidades (deterioradas) dos estudantes que a ocupam. Desconstruindo um currículo colonial que silencia e apaga as origens étnicas, culturais, sociais e políticas dos educandos em processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos e defendemos que a decolonialidade bem como os princípios do “cuidado de si” podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de oportunizar aos estudantes uma desaprendizagem das inúmeras colonizações submetidas aos seus corpos. Não podemos deixar que a escola continue cumprindo com um legado euro-colonial de propagação e disseminação de um pensamento único, de uma única visão de mundo, capaz de anular a existência dos estudantes que a ocupa.

O teatro como uma potência pedagógica e o desenvolvimento de um processo criativo decolonial no espaço escolar aqui apresentado configuram-se como gatilhos insurgentes de muitos outros que podem vir-a-ser, desenvolvidos e realizados na escola. Escolho a arte e o teatro para construir este trabalho por acreditar que ambos desenvolvem no ser humano potencialidades por meio da sensibilidade.

A criação artística decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica. (...) A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir. O giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido. É um aspecto-chave da decolonialidade do ser, incluindo a decolonialidade do tempo, espaço e subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 48).

Nesse sentido, o processo artístico desenvolvido e aqui relatado, além de estimular, através do teatro, um desejo de desvinculação e desaprendizagem das amarras coloniais lançadas sobre os sujeitos, configura-se como um giro estético decolonial que, ao desenvolver a criatividade, o senso estético e a sensibilidade, atua como um elemento capaz de potencializar o distanciamento da colonialidade do saber, poder e ser, pois a “(...) estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo,

o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser (...)” (Idem, 2020, p. 48) e modos de existir.

Por fim, esperamos que essa dissertação possa cumprir com o papel que a fez existir: o desejo de que este trabalho contribua para o desenvolvimento de práticas outras, decoloniais, no espaço escolar. Que ela sirva de exemplo para educadores e educadoras comprometidos com uma educação democrática, plural, diversa. E que atue junto ao estudante partindo de seus anseios, desejos, subjetividades e que seja capaz de contribuir para que este possa se desenvolver, lapidar e se modificar, atingindo um novo estado de ser desvinculado das hegemonias eurocêntricas e de todas as colonizações que o distanciam de si.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana. **Apontamentos para pensar o uso dos estudos foucaultianos, mediados pelas teorias pós-coloniais: Ferramentas para problematizar o entendimento de diversidade no Brasil.** In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013, São Luís. Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9.

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues de. **Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante.** Revista SURES: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>, Ano: 2017, fev, Número: 9, pág. 71-84

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117

BALSANELLO, Débora Pereira. **A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna.** Motrivivência Ano XXIII, Nº 36, P. 306-322 jun./2011

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BERSELLI, Marcia; PEDROTTI, Amanda; CARDOSO, Filipe. **Teatro Flexível em cardápio somático.** Santa Maria, RS: UFSM, CAL, Departamento de Artes Cênicas, Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Unicamp – Departamento de Linguística. Campinas, nº 19, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEC, 1997.

CACCIAGLIA, Mario. **Pequena História do Teatro no Brasil (Quatro séculos de teatro no Brasil).** São Paulo: T. A. Queiroz/ Edusp, 1986. 275 pp.

CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.).

Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 79-106.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009, 480 p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

DE CHIARA, Marina; BAGGIO, Adriana Tulio. **Decolonização, Sul global e colonialidade do poder**. Revista X, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 175-193, fev. 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papiрус, 1995.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro; a origem do mito da modernidade . Conferências de Frankfurt**. Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis. RJ: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo (2003). “**Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano**”. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86.

FABRINI, Verônica. **Prefácio & Des-prefácio**. In: BRONDANI, Joice Aglae; HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo Vinícius (org.). *Práticas decoloniais nas artes da cena*. São Paulo: Giostri, 2020, p. 17-26.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Civilização Brasileira, 1968.

FARIAS, Sérgio. **A MIT-disciplinariedade como desafio para os profissionais de arte-educação na contemporaneidade**. In: *Arte-Educação: História e Práxis Pedagógica*. Rudimar Constâncio, org. Recife: SESC Piedade, 2012, pp.29-33.

FERNANDES, Ciane. **A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa**. In: VIII Congresso da ABRACE, Belo Horizonte, UFMG, 2014a.

_____. **Dança Cristal: da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa**. Salvador: EDUFBA, 2018.

_____. **Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração**. ARJ, Brasil. Vol. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005b.

FREITAS, Altieri Dias de. **Notas sobre o contexto de trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade | Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos.** REALIS, v.8, n. 02, Jul-Dez, p. 145-171. 2018.

FOUCAULT, Michel. "**A ética do cuidado de si como prática da liberdade**". In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A hermenêutica do sujeito** / edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Tópicos)

_____. **As Técnicas de Si.** Tradução de Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves a partir de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, v. IV, 1994. P. 783-813 (p. 1-23).

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 2001

_____. **O cuidado com a verdade.** In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b (Ditos e escritos; V). p. 244

_____. **O Sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hebert L. & RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)** / Michel Foucault; tradução, Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

GALVÃO, Bruno Abilio. **A ética em Michel Foucault: Do cuidado de si à estética da existência.** Intuitio. Porto Alegre, 2014, vol. 7, no. 1, p. 157-168.

GERAIS. Governo do Estado de Minas. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete da Secretária. **Ofício circular GS nº 002663/16.** Belo Horizonte, MG, DF: Governo do Estado de Minas Gerais, 13 set. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GROS, Frédéric. **Situação do Curso.** In: **A hermenêutica do sujeito.** 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GROSGOUEL, Ramón. **Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 55 – 77.

- HASEMAN, B. C. Manifesto for Performative Research. Media international Australia incorporating Culture and Policy. Brisbane, n. 118, p. 98-106, 2006.
- HOLANDA, Gabriela Wanderley de. **Sopro d'água: Corpo-ambiente em fluxo criando (des)composições em Dança.** 292 f. il. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. **Gesto decolonial como pedagogia:** práticas teatrais no Brasil e no Peru. Urdimento, Florianópolis, v.3, n.36, p. 96-115, nov/dez 2019.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas/SP: Papiurus, 2001.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo.** Trad. Fábio dos Santos Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIMA, Evani Tavares. **Por uma história negra do teatro brasileiro.** Urdimento, v.1, n.24, p. 92-104, julho 2015.
- LOSURDO, Domenico. **Colonialismo e luta anticolonial: desafios da revolução no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2020.
- MAGELA, A. L. L. **Abordagem somática na educação teatral.** Moringa - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841. 2017a.
- _____. **Afeções, exercícios, protopedagogias teatrais.** Rascunhos Uberlândia v.4 n.2 p.46-71, julho 2017b.
- _____. **Cognição Teatral e Educação.** Rascunhos. Caminhos da pesquisa em artes cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 302-318, dez. 2018
- _____. **Educação Teatral como Produção de Subjetividade.** Conceição/Conception, Campinas, v. 8, n. 2, p. 50-74, dez. 2019a.
- _____. **Exercícios prototípicos para uma educação teatral: uma pedagogia de composições, devir e agenciamentos.** Repertório, Salvador, ano 22, n. 32, p. 135-158, 2019b.
- _____. **Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral.** Revista Brasileira De Estudos Da Presença, 11(1), 01–29. 2021.
- MALDONADO- TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 27 – 53.
- MELO, Alessandro de. RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019.

MENDES, Maria Isabel. **Corpo, natureza e cultura:** contribuições para a educação. 26ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, 2003.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial.** Porto Alegre: Civitas, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém.** In: Os Pensadores. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial.** Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

_____ ; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAULINO, Leonardo Augusto. **Bem-me-queer: performance e poéticas da diferença.** 130 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

_____. **O que pode uma ecodrag? Processos criativos “cuier”, potências de vida e poéticas ecobiográficas.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PEDROTTI, Amanda; BERSELLI, Marcia. **Abordagens somáticas do movimento em oficinas de teatro para grupo híbrido em ambiente remoto.** Rascunhos. Uberlândia, MG, v.8, n.2, p. 93-105, jul. – dez. 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Processos artísticos como metodologia de pesquisa.** Ouvirouver. Uberlândia v. 11 n. 1 p. 88-98, jan./jun. 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: Livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.

Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 117-142.

_____. **Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas.** In: FORGUES, R. (Ed.). José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento. Lima: Editorial Amauta, 1993.

REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula.** Rio de Janeiro-RJ: Livraria José Olympio Editora S.A, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil.** 3. Ed. – São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Débora. **Decolonização do currículo e a lei 10.639/03 diante da interculturalidade funcional orientada pelas políticas internacionais.** In: Antonella Carvalho de Oliveira. (Org.). Grandes Temas da Educação Nacional 2. 1ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, v. 2, p. 51-66

SERRANO, Leonardo Sebiane. **Corporeidades Mestiças: Pesquisa Somático-Performativa como uma opção descolonial.** © Conceição | Concept., Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 21-32, jan./jun. 2013.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. **Prática Artística como Pesquisa no Brasil: Reflexões Iniciais.** Revista de Ciências Humanas, v. 22, n. 2. julho-dezembro 2022. p. 1-23.

SOARES, Célia Aparecida. **O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências** – Uberaba, 2016. 98 f.: il. Color. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2016.

VIEIRA, Alba Pedreira. **Princípios do yoga e da somática em processos criativos, composições e performances em dança.** In: 12º Seminário Nacional de Dança Contemporânea: Concepções Contemporâneas em Dança. **Anais....** CD-ROM. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org.). Editora 7 Letras. 2009. P. 12 – 42.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade.** In: Sala de aula: que espaço é esse? Regis de Moraes (org.). Editora: Papirus. 24ª ed. Campinas, 2002, p. 123-129.