

*Web Revista Linguagem,  
Educação e Memória*

ISSN 2237-8332

## *Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido como novos possíveis no ensino médio*

**Pedagogías decoloniales en la diferencia a través dela performance arte y de género y del Teatro del Oprimido como nuevos posibles en la secundaria**

Rene Will Gonçalves Bernardes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta processos de criação de novos possíveis em pedagogias decoloniais na diferença no ensino médio em gênero, raça e sexualidade por meio da performance arte, do Teatro do Oprimido (BOAL, 1975) e de ações da Comissão da Diversidade do IFSP câmpus Registro como alternativas ao [C]istema-mundo moderno/colonial, marcando o início de uma (pesquisa) intervenção pedagógica como enfrentamento decolonial à cisnormatividade branca através da performance arte. O processo baseia-se na Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), na Escrivência (EVARISTO, 2012), na Educação para a Liberdade (FREIRE, 1999; HOOKS, 2017), na Pedagogia Decolonial (WALSH, 2007; CANDAU, 2011), na educação para a diferença (BENTO, 2011; SILVA, 2000) e nas Pedagogias da Sexualidade (LOURO, 2000). Apresenta as noções de cisgeneridade e cisnormatividade (VERGUEIRO, 2016) e aproxima as noções de performance arte (FÉRAL, 2009) e performatividade de gênero (BUTLER, 2003) a partir da noção de autorrepresentação do eu no cotidiano (GOFFMAN, 2009) como caminho pedagógico decolonial pela arte. Apresenta tensões com o movimento Escola Sem Partido e conseqüentes exílio (BRAGA; GUIMARÃES; VALENCIA, 2019-2020), bem como discussões sobre decolonialidade em arte, gênero e educação por meio da experimentação livre de performatividades.

---

<sup>1</sup> Artista visual, da dança e da performance, educadore, trans não binária, pansexual, não monogâmique polítique, luso-descendente, paulistane, moradore de comunidade rural em Cananeia (SP), licenciade em Artes Plásticas (USP), docente de artes e membre da Comissão da Diversidade do IFSP câmpus Registro, especialista em Arteterapa Escolar (UNISA), mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB/CJA), com orientação de Cleber Braga, membre do grupo de pesquisa Grieta (UFSB), de Rafael Guimarães, e da Coletiva Encantaria e buscadore em cosmologias afro-indígenas e membre. Pesquisa o enfrentamento à cisnormatividade branca em uma arte-educação decolonial no ensino médio do IFSP, através de diálogos, produção artística, mediação e orientação de processos criativos em performance arte, performatividades de gênero e identidades étnico-raciais, sob o viés da da decolonialidade, da diferença, da interculturalidade crítica, da escrivência, da cartografia e da pesquisa relacionada à prática. E-mail: re.bernardes@yahoo.com.br

## Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido como novos possíveis no ensino médio

**Palavras-chave:** pedagogia decolonial; performance; teatro do oprimido; gênero; sexualidade.

**Resumen:** Este artículo presenta procesos de creación de nuevos posibles en pedagogías decoloniales en la diferencia en la secundaria en género, raza y sexualidad a través de la performance arte, Teatro del Oprimido (BOAL, 1975) y de acciones de la Comisión de Diversidad del IFSP *campus* Registro como alternativas al [C]istema-mundomoderno/colonial, marcando el comienzo de una (pesquisa) intervención pedagógica como confrontación decolonial a la cisnormatividad blanca a través de la performance arte. El proceso se basa en la Cartografía (DELEUZE; GUATTARI, 1995), la Escrivência (EVARISTO, 2012), la Educación para la Libertad en (FREIRE, 1999) (HOOKS, 2017), la Pedagogía Decolonial (WALSH, 2007) (CANDAUI, 2011) y la educación por la diferencia (BENTO, 2013) (SILVA, 2000) y en las Pedagogías de la Sexualidad (LOURO, 2000). Presenta los conceptos de cisgeneridade e cisnormatividade (VERGUEIRO, 2016) y aproxima los conceptos de performance arte (FÉRAL, 2009) y performatividad del género (BUTLER, 2003) a partir del concepto de autorrepresentación de lo y en el cotidiano (GOFFMAN, 2009) como camino pedagógico decolonial por el arte. Presenta tensiones con el movimiento Escuela Sin Partido y consecuente “sexílio” en (BRAGA; GUIMARÃES; VALENCIA, 2019-2020), así como discusiones sobre decolonialidad en arte, género y educación a través de la experimentación libre de performatividades.

**Palabras clave:** pedagogía decolonial; performance; teatro del oprimido; género; sexualidad.

### 1 Introdução

Este artigo apresenta um processo de criação de novos possíveis a partir de pedagogias decoloniais na diferença, por meio de diálogos e práticas em performance arte e de gênero e no Teatro do Oprimido de Boal (1975), no ensino médio e em mesas, oficinas e ações culturais da Comissão da Diversidade, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) câmpus Registro, como resistência ao “[c]istemamundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal’ que produz ‘hierarquias epistêmicas’ em que[...]perspectivas não cisgêneras são excluídas” (VERGUEIRO, 2015, p. 15). Tal processo desaguou em uma pesquisa em andamento sobre o enfrentamento decolonial à cisnormatividade branca por meio da performance arte e de gênero em uma intervenção pedagógica nas aulas de artes no ensino médio e em uma ação de extensão no IFSP câmpus Registro. Relato aqui as práticas pedagógicas primeiras que gestaram esta pesquisa e reflexões em performance arte e de gênero que se seguiram.

Parto da premissa de que a ciência é sempre enviesada a partir de um determinado lugar social e de uma abordagem específica não neutra e que, quando o autor não o assume, opera uma lógica colonial que universaliza subjetividades hegemônicas e marginaliza outras como desviantes. Portanto, recuso aqui a “transparência” (SPIVAK, 2010) cartesiana que se pensa objetiva, qual seja: o ocultamento da perspectiva do teórico que não localiza a posição a partir de onde fala, colocando-se como Eu universal que lê e explica o Outro, desviando-se de sua responsabilidade institucional e agindo como “sujeito clandestino do

poder e do desejo” (SPIVAK, 2010). Nomeio, portanto, o corpo-território em que me assento: sou uma pessoa trans não binária, pansexual, paulistane, de classe média, lusodescendente, comumente lide como mulher cis branque, docente de artes e mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Apresento experiências nas dez turmas de primeiro ano de 2016 a 2019 dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFSP câmpus Registro, através da performance arte e do Teatro do Oprimido, a partir do desenvolvimento dos seguintes temas: direitos humanos, relações étnico-raciais e de gênero, *bullying*, saúde mental, racismo religioso, capacitismo, etarismo, gordofobia e LGBTfobia. Nestas ocasiões, estudantes realizaram performances e intervenções no IFSP e em suas cidades e, após discussões processuais, registraram suas ações performativas e apresentaram suas reflexões no decorrer do processo pedagógico. Apresento ainda a realização de três edições da Semana da Diversidade e outras ações da Comissão da Diversidade, por meio de mesas, oficinas e ações culturais acerca dos temas acima mencionados, também discutidos nas aulas de artes.

Esta pesquisa rompe com o método cartesiano, pretensamente objetivo, e se coloca como enfrentamento em práticas pedagógico-afetivas decoloniais, buscando apoio na Escrivência de Evaristo (2012) e na Cartografia de Deleuze e Guattari (1995). A Escrivência surge como tecnologia de sobrevivência pela narrativa mnemônica de sujeitos subalternizados, es quais, todavia, não são bem-vindes no método científico ocidental hegemônico enquanto autores (sujeitos) que podem falar, mas apenas como objetos de pesquisa avaliados por um Eu oculto autointitulado superior. Assim, aqui promovemos fissuras nas estruturas cis-eurocêtricas por meio da inserção gráfica de histórias pessoais e coletivas escritas a muitas mãos, por meio da produção de vida desta pessoa autora, de estudantes e artistas. Peço licença a Evaristo (2012) para inspirar-me na Escrivência, pensada para mulheres negras, e transpor suas práticas para outras dissidências, partindo das vivências e da subjetividade do autor e suas relações na construção do conhecimento.

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (EVARISTO, 2012).

Este centramento na pessoa autora e suas relações se sustenta enquanto percurso, registro e no encontro com outros sujeitos da pesquisa, escrevendo e repensando o caminho durante a caminhada. Encontra ressonância na Cartografia como metodologia: “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11-12). A pesquisa-arte-vida-educação-política se apresenta como rizoma, orgânico, múltiplo, a ser mapeado, de modo aberto ao novo. Mapeio aqui uma caminhada com estudantes de ensino médio em busca do inexplorado em gênero, arte e educação.

De acordo com Rolnik (1999), as rupturas de sentido ocorrem quando a subjetividade é lançada na processualidade da vida e se vê forçada a trilhar novos caminhos via agenciamentos maquímicos, produtivos, a habitar novas formas de viver. Esse é o movimento próprio da vida, da criação. As linhas da subjetividade compõem o território existencial, o modo de existência de cada um de nós, e também possibilitam que se exerça a invenção (ROMAGNOLI, 2009, p. 170).

Desenvolvo pedagogias a partir de pensamentos do Grupo Colonialidade/Modernidade (M/C) e seus desdobramentos em gênero, arte e educação. O grupo latinoamericano busca marcar, segundo Ballestrin (2013), a América Latina como o continente de fundação do colonialismo racista da modernidade; o reconhecimento da diferença colonial entre pessoas atravessadas por distintos marcadores sociais; a estrutura de colonialidade do poder, do saber e do ser como continuidade da colonização e do imperialismo após as descolonizações políticas dos países do chamado terceiro mundo; a decolonialidade como uma pluralidade de ações para a libertação humana, na busca de construir modernidades alternativas à Ocidental.

Parto da educação para a liberdade, da interculturalidade crítica ou pedagogia decolonial, da educação para a diferença e das pedagogias da sexualidade. A educação para a liberdade, inspiração “transgressora” para bellhooks (2017), foi criada por Freire (1999) através da “participação política em lutas e movimentos sociais, enquanto oposição à educação bancária; o princípio de libertação social é resultante do processo permanente de conscientização dos sujeitos de seu papel para a transformação da vida e das relações de opressão” (CANANDA, 2012, p. 189).

Walsh (2007) carrega a decolonialidade para a educação, concebendo a interculturalidade crítica, a partir de aportes de Fanon e Freire, como uma pedagogia decolonial que desafia as estruturas que sustentam padrões de poder enraizados na racialização, na subalternização de certas subjetividades e no eurocentrismo,

problematizando a hierarquização epistemológica dos sujeitos do saber nas relações raciais e de gênero. Candau e Oliveira (2010) analisam a educação intercultural no Brasil, ressaltando o pensamento de fronteira nela imbuído, o qual busca promover nesta o “questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25). Esses autores celebram ainda as orientações multiculturais do Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, as quais

constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e que dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica. Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova. Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade entre os sujeitos de direitos e o reconhecimento dos grupos étnico-raciais (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 33).

Estas “obriga[m] os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula. Obriga[m] todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito” (HOOKS, 2017, p. 63), e a nos posicionarmos de modo engajado na criação de pedagogias outras. Bento (2011) apresenta ainda um olhar para a diferença na educação com enfoque em gênero, considerando que “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 555), e endossada por Louro (2000), nas pedagogias da sexualidade, para quem família, escola, mídia, igreja e lei constroem tal produção.

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades (LOURO, 2000, p. 16-17).

Por outro lado, “um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento

e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras” (SILVA, 2000, p. 12).

Importa definir algumas noções aqui utilizadas para melhor compreensão do que se segue. Cisgeneridade é a identidade de “pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao ‘sexo atribuído no nascimento’ a elas” (VERGUEIRO, 2016, p. 252). Transgeneridade é a identidade daquelas que não se identificam com o sexo atribuído ao nascer. Cisnormatividade, para Vergueiro (2016), é o que constitui a cisgeneridade como norma e a transgeneridade como desvio. Para ela, a noção se caracteriza pela construção de uma binariedade (homem/mulher), uma pré-discursividade inata e uma fixidez do gênero ao longo da vida, e produz, por meio de “dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos” (VERGUEIRO, 2015, p. 43). Para Butler (2003), gênero é performatividade, ou repetição de um conjunto de gestos, ações e signos, como um exercício de atuação de si, para si e para o outro, a partir de referências construídas e reiteradas. Evito a colonização pelo uso do termo *queer*, utilizando sua derivação latinizada, *cuir*. O termo, segundo Valencia (2015) possui origem etimológica na palavra latina “torquere”, de modo a significar uma “torção” ou “distorção” dos padrões cisnormativos.

Já a noção de performance é apresentada por Féral (2009) a partir de duas definições. A primeira inclui “todas as formas de manifestações teatrais, rituais, de divertimento e toda manifestação do cotidiano” (SCHECHNER apud FÉRAL, 2009, p. 199). A segunda define a performance em seu sentido “essencialmente artístico”, estético, não antropológico, que, segundo Féral (2009), domina a maior parte dos departamentos das artes do espetáculo, apresentado por Andreas Huyssen e pelas chamadas vanguardas, e que abalou a visão de arte nas décadas de 70 e 80. Aqui, conecto a noção de performance arte à noção de performance no sentido antropológico de Schechner e de performatividade de gênero de Butler (2003), numa aproximação com Goffman (2009), para quem o comportamento de sujeito na vida diária pode ser visto como autorrepresentação, ou seja: performance de gênero pode ser lida esteticamente como uma expressão de performance arte.

O público alvo deste trabalho são professores de ensino médio na rede pública, que carregam a obrigatoriedade legal de trabalhar relações étnico-raciais e de gênero,

conforme a LDB, os PCN e a Lei 11.645/08, que afirma a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Importa trabalhar tais conteúdos no ensino médio, haja vista: obrigatoriedade legal de se abordar temas transversais e culturas não brancas; a violência contra a juventude negra, sexo-gênero-dissidente e feminina; a relevância das reflexões sobre gênero e raça na adolescência; e a ocupação da escola pública de educação básica como espaço de encontro das diferenças. Questiono: como pode uma educação em cena e performance subverter Cistemas de colonização dos corpos e contribuir para criar alternativas à cisnormatividade racista? E busco respondê-lo nestas práticas.

## **2 Experiências no IFSP Câmpus Registro**

Nos primeiros anos de Ensino Médio do IFSP câmpus Registro, entre 2016 e 2019, visando contribuir para processos de emancipação social e formação para a cidadania, ofereci aulas de performance arte, intervenção urbana e Teatro do Oprimido.

Este, baseado na já mencionada Educação para a Liberdade, de Freire (1999), busca transformar a sociedade na libertação das opressões através de diversos métodos, como o Teatro-Fórum, que “se aplica ao estudo de situações sociais bem claras e definidas. (...) As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada” (BOAL, 1975, p. 28-29). Ele apresenta “o arsenal dos opressores e as possíveis táticas e estratégias dos oprimidos” (BOAL, 1975, p. 32). Pedi, então, que estudantes criassem cenas a partir de vivências reais de machismo, racismo, LGBTfobia, gordofobia, intolerância religiosa etc. e as transformassem.

Estudantes relatavam sofrer violência, baixa autoestima, depressão e ansiedade, salientando o valor destas ações. O maior desafio foi sua rejeição por parte da comunidade escolar devido às afinidades com o Escola Sem Partido, que diz se contrapor a uma suposta doutrinação político-ideológica nas escolas e à criação de uma “nova escala de valores” (BALDAN; FREITAS, 2017, p. 2) em discussões sobre desigualdade social e direitos humanos. O movimento visa manter a monocultura da colonialidade e impedir o florescimento de ervas por ele consideradas daninhas e marginalizadas, como as diferenças

de gênero, raça, sexualidade, corporalidade e subjetividade, instaurando uma compulsória “ideologia de gênero” (cisnormativa), a qual afirma criticar.

Não se trataria de doutrinação política ou defesa ardorosa de uma posição política reivindicar que o conservadorismo normatize o que pode e o que não pode ser dito em sala de aula?[...] Tal tentativa de censura vai contra a liberdade e o pluralismo, valores que o Escola Sem Partido afirma defender (BALDAN; FREITAS, 2017, p. 3).

Nos anos de 2016 e 2017, realizei diálogos sobre as diferenças sociais, que embasariam as cenas criadas. Abordamos gênero, sexualidade, família, relações étnico-raciais, religião, deficiências, saúde mental, trabalho, moradia e hábitos alimentares. Em seguida, elus demandaram debates sobre legalização de aborto e drogas, realizados junto à psicóloga do câmpus. A seguir, realizamos práticas do Teatro-Fórum, em que muitas expuseram questões pessoais e violações profundas, em busca de soluções, e, através da encenação e reflexão sobre as histórias, ampliamos nossas reflexões sobre desigualdades e caminhos possíveis de emancipação. Realizamos oficinas de Teatro do Oprimido com um ator convidado, das quais todos saímos comovidos e mais conscientes, e uma mesa em que estudantes discutiram suas vivências com discriminação sexual, racial, corporal, religiosa e de gênero. Por fim, foram feitos desenhos das personagens em tamanho real, expostos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFSP, ocasião em que foi convocado o Conselho Tutelar devido a representações de nudez e pessoas LGBT, e dois desenhos foram retirados – um dos quais tratava sobre câncer de mama. A diversidade era um tema transversal às atividades artísticas do bimestre, enquanto, paralelamente, estava sendo criada por mim e outros servidores do câmpus a Comissão da Diversidade, que realizava discussões e mesas redondas sobre seus múltiplos aspectos, como uma forma de romper com a tendência de abordagens homogeneizantes na educação e de buscar diminuir a discriminação entre estudantes e em suas vidas.

Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTÁN apud CANDAU, 2011, p. 241).

Para Candau (2011), a cultura dominante nas escolas prioriza o homogêneo e o uniforme como constitutivos de um suposto universal, com base na política e na epistemologia da modernidade; mas, para ela, as diferenças são intrínsecas às práticas educativas. Mais adiante, cita Silva para distinguir as noções de diferença e diversidade, julgando a primeira mais adequada, o que hoje endosso, apesar de haver utilizado exaustivamente o termo “diversidade” nestas ações.

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA apud CANDAU, 2011, p. 245-246).

E a própria autora conclui:

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

Um grupo de pais de estudantes provenientes da rede privada de ensino reclamou de um suposto excesso sobre o tema da diversidade e de supostas carências no conteúdo de artes, através da Ouvidoria do IFSP e de reuniões com a Coordenação de Curso e a Diretoria Adjunta de Ensino, solicitando explicações e reclamando de um mau desempenho dos filhos nos simulados pré-vestibulares na área de teatro e música. Respondi que selecionei apenas um método teatral com o objetivo de aprofundar as experiências; que professores formados em uma linguagem artística específica não têm o dever da polivalência e não dão conta de cobrir com qualidade todas as outras; e que temas transversais são obrigatórios nas disciplinas, o que foi ratificado pela diretora de ensino. Esta propôs, junto da coordenadora de apoio ao ensino, ambas pedagogas, a “Formação sobre educação em direitos humanos e temas transversais”, com falas de uma advogada sobre a importância de se discutir aborto na escola, das pedagogas do IFSP sobre a

obrigatoriedade dos temas transversais e minhas sobre as aulas, como uma contraproposta à demanda das famílias.

Na formação, três dos apenas quatro pais presentes voltaram a questionar um suposto excesso do tema da diversidade e a falta de um panorama teatral contra a escolha de abordar um único método em todo o bimestre. A resposta foi repetida e rebatida, até o momento em que uma docente criticou a licença que se presume à deslegitimação não embasada de escolhas curriculares de educadores capacitados, especialmente nas áreas de humanidades e linguagens. Isto endossa a contradição de o movimento Escola Sem Partido contrapor-se a uma suposta pregação política e ideológica nas escolas, mas buscar silenciar posições diversas em sala de aula. Por fim: o câmpus tornou a enfatizar as expectativas pré-vestibulares dos pais, sobrepondo-as à formação humana; colegas sugeriram menor ênfase na abordagem da diversidade; e, embora o campus tenha planejado formações continuadas sobre temas transversais, estas não foram realizadas.

Nos anos seguintes, devido à falta de apoio institucional, o bimestre iniciou-se diretamente com o Teatro do Oprimido, sem a discussão inicial sobre diversidade, sendo estas feitas junto das práticas. Ainda assim, recebi uma denúncia na Ouvidoria de “autoritarismo” devido a uma suposta imposição de minha opinião, ao apresentar perspectivas outras e impactar, assim, estudantes habituados a ouvir apenas a história hegemônica. Concluo que práticas como Teatro do Oprimido e performance são eficazes na formação sobre direitos humanos e na criação de novos possíveis, ao investigar diversos papéis que podemos desempenhar. Porém, existe uma inquisição sobre docentes engajados nas temáticas de gênero e sexualidade, que vêm sendo perseguidos devido a uma suposta “ideologia de gênero”, noção ironicamente cunhada por seus próprios opositores.

Na Comissão da Diversidade, realizamos três edições da Semana da Diversidade, nas quais convidamos pessoas de povos e comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, de religiões de matriz africana, transgêneras, com deficiências e profissionais que trabalham com gênero, sexualidade, raça, inclusão e saúde mental para mesas sobre estes temas, bem como uma mesa concebida e protagonizada por estudantes sobre formas de discriminação, e recebemos eventos culturais como o Entre todos – Festival de Curtas de Direitos Humanos, da Prefeitura de São Paulo. Entretanto, houveram alguns conflitos, por exemplo, com um colega que marcou uma prova no horário em que um grupo de estudantes desta turma iria apresentar seu projeto de extensão na Semana, impedindo sua apresentação, bem

como tensões internas na Comissão. Boa parte dos membros da edição de 2018, composta de homens cis com maior formação acadêmica, não compreendeu minha posição defensiva ao não acatar suas ideias mais ousadas, devido às reações violentas do ano anterior e à minha posição vulnerável como pessoa jovem, lida como mulher e menos experiente, à frente do grupo considerado subversivo, que teve que lidar sozinha com reações adversas anteriores. Estes produziram insultos verbais, tentativas de isolamento das últimas decisões do ano e novas ofensas no momento em que expus fragilidade ao chorar devido a suas agressões.

No semestre seguinte, senti que não poderia contar com as pessoas ideologicamente mais próximas, pois maior violência partia delas do que de colegas mais conservadores. As perseguições por parte de pais, colegas e estudantes se configuraram em violências sistêmicas, levando-me a uma migração temporária para o mestrado como fortalecimento, formação e gestação de outros possíveis (em uma intervenção pedagógica decolonial pela performance arte e de gênero afluente deste processo), bem como uma tática de sobrevivência, que cabe na noção de *sexílio*:

deslocamento geográfico motivado pela dissidência sexual e de gênero, considerando a discriminação, a violência e até mesmo a criminalização por vezes impostas às pessoas dissidentes, como defende Lawrence La Fountain-Stokes (2004), ou mesmo o deslocamento subjetivo, a sensação de não pertencimento a determinado grupo dadas essas mesmas dissidências, conforme nos fala Yolanda Martínez-San Miguel (2011) (BRAGA; GUIMARÃES; VALENCIA, 2019-2020, p. 2).

Desde as aulas de geografia no ensino fundamental, trabalhar com educação sempre me soou como o meio mais eficaz de transformação social. Porém, parecia ser necessária muita firmeza na voz e na postura para falar e ser ouvido como figura de “autoridade”. Já na Licenciatura, descobri que havia outras formas de educação que recusavam esta posição de superioridade. Ainda assim, desde o primeiro ano no IFSP na cidade mais conservadora do estado, descobri uma firmeza necessária como educador *cuir* em uma sociedade fundamentalista e cis-heteronormativa, a ser performada muito mais perante colegas e pais do que estudantes.

Decidi que minha estadia no último ano valeria a pena. Corremos seis meses por uma “História da Arte Ocidental”, devido às expectativas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, apontando o eurocentrismo nela imbuído e apresentando outras perspectivas, ciente da necessidade de abordagens mais decoloniais. No terceiro bimestre, discutimos questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade a partir da linguagem da

performance e da intervenção urbana, referenciando artistas negros e LGBTs latinoamericanos. Simultaneamente, eu e dois colegas gestamos a V Semana da Diversidade, para a qual convidamos profissionais do Vale do Ribeira e do câmpus, o qual havia recentemente recebido docentes progressistas que estiveram no apoio do evento.

Organizamos simultaneamente o IV Encontro de Professores de Artes do IFSP, convidando professores de artes de outros *campi* para reuniões, oficinas, palestras, e a I Mostra de Artes, na qual estudantes e servidores apresentaram manifestações dissidentes em dança, teatro, performance e artes visuais. Realizei uma performance inspirada na obra *Rhythm 0*, de Abramovic (1974), em que ela permite o uso de vários objetos sobre seu corpo, inclusive uma arma com uma bala. “Há 72 objetos sobre a mesa que podem ser utilizados sobre mim conforme desejado. Performance: Eu sou o objeto. Durante este período assumo total responsabilidade” (ABRAMOVIC apud NETO, 2012, p. 430).

Em minha releitura, disponibilizei três objetos (duas tesouras sem ponta e um pente) e uma placa que dizia: “corte meu cabelo sem padrões de gênero”. Era ciente que esta ação poderia simplificar demasiadamente algumas questões de gênero, mas buscava apenas que a comunidade escolar captasse o tema, não me alongando em maiores detalhes. Vestia uma roupa concebida como não binária por sua criadora, Vicente Perrota, composta da costura de camisas e vestidos.

Havia dito que faria uma ação e pedi pela participação dos estudantes, que se aproximaram, então, aos poucos, com as bocas abertas. Algumas começaram a cortar de modo que ficasse “bonito”, em sua visão, sendo seguidas por um estudante que cortou curto o cabelo no topo de minha cabeça. Elas, bravas, buscaram “consertar”, e eu apenas sorri. Um professor de artes cortou ainda mais rente, no mesmo local. Havia, então, mais de cem estudantes e servidores, que ficaram ainda mais boquiabertos, e eu seguia sorrindo.

Então, todos começaram a cortá-lo bem curto. Uma servidora repetia “me desculpa, me desculpa”, cortando e rindo graciosamente. Outras servidoras que haviam recebido as ações anteriores com reservas, desta vez, passaram por ali sorrindo.

A performance foi bem recebida, possivelmente pelo acúmulo histórico de ações. Muitos filmaram, fotografaram e postaram nas redes sociais, onde foram feitas críticas à ação: três pessoas que não conheciam o IFSP diziam que a ação não era arte nem educação, e foram respondidas por estudantes e colegas que defendiam o trabalho, o que entendo como devido ao acúmulo histórico das ações anteriores. Houve, enfim, reconhecimento no local de onde migrava e onde não cheguei ainda a assumir minhas próprias dissidências,

tamanho o trauma pelas reações conservadoras. Parti como quem sai por escolha, para buscar uma formação mais aprofundada e retornar mais forte.

Defendo que o conceito de diáspora oferece uma crítica dos discursos de origem imutável, tendo ao mesmo tempo em conta o desejo de um lar. O desejo de casa, porém, não é o mesmo que o desejo de uma "pátria". Ao contrário da crença geral, nem todas as diásporas têm uma ideologia de retorno. Além disso, a multilocalização do lar no imaginário diásporo não significa que a subjetividade diáspora esteja "desenraizada". Defendo uma distinção entre "sentir-se em casa" e declarar um lugar como casa. Os processos de formação da identidade diáspora são os exemplos quintessenciais da afirmação de que a identidade é sempre plural e em processo (BRAH, 2011, p. 229, tradução nossa).

Buscava por ares mais leves, em um olhar paulistano encantado por uma Bahia progressista, e por um mestrado com a decolonialidade como base. Após três anos no sul de um Sudeste racista e LGBTfóbico, parti de onde não era bem-vinde e onde tinha que me esconder para, ainda assim, mal respirar, porque nós, pessoas dissidentes, merecemos gozar, além de, é claro, sobreviver.

**Figura 1:** cartaz da V Semana da Diversidade do IFSP câmpus Registro, realizada em agosto de 2019

## V SEMANA DA DIVERSIDADE



Rifa: conjunto de artesanato do Quilombo do Mandira, Cananeia-SP

\*atividades para os alunos e servidores no horário de aulas  
**Local: Auditório** (exceto Mostra de Artes no Centro de Convivência e na Biblioteca)

<b>26/8</b> segunda	8-9:40	Relações étnico-raciais no espaço escolar* - Evelyn Pinheiro
	10-11	Ansiedade e depressão na adolescência - Carla Kawanami
	11-12:30	<b>Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira</b> - Verá Tupã Popygua Timóteo (Guarani Mbyá), Adriana Lima (Caçara da Jureia) e Ivo Rosa (Quilombo Sapatu)
<b>27/8</b> terça	8-9:40	Narrativas de pessoas com deficiência sobre sexualidade - Gabriel Nascimento
	11-12:30	<b>Roda de conversa LGBTQIAP+</b> - Emília Carmineti e Ariane Carvalho (SESC)
	12:40-13:30	<b>Transeuntes</b> - performance do Coletivo Ana Maria Amarela (SESC)
<b>28/8</b> quarta	13h30-15	<b>Oficinas de Arte</b> - Black Escobar, Nemuel Silva, Mauro Chaves e Guilherme Nakashato
	15h-17h	<b>Mostra de Artes (inscrições - Herbert)</b> - abertura: Heleni Sousa, Julio Meiron, Guilherme Nakashato, Renata Bernardes, Herbert Ribeiro, Thiago Andrade e Black Escobar
	17:15-18:45	Alunos surdos em sala de aula - Alberto Moreau (NAPNE)
<b>29/8</b> quinta	8-9:40	<b>Territórios negros afro-brasileiros e quilombolas</b> - Grupo etnia[R] Tamara Nepomuceno, Lígia Santos, Yasmin Fonseca, Juliana Aragi, Gustavo Pontes e Samuel Afonso
	9-17	IV Encontro de Professores de Arte do IFSP
	10-11:40	Diversidade versus intolerância religiosa Mãe Michelle de Oxóssi, Carla Arnoni, Penha Carvalho e Pai Douglas de Oxóssi
	12:40-13:30	<b>Oficina de Turbantes</b> - Michelle (Ateliê da Chilena)
	13:30-15	Oficina de dança e expressão corporal - Black Escobar
	15:25-16:50	TIC's contribuindo com visibilidade e respeito LGBTQ+ - Maria Jozeane Santos
	16h50	<b>sorteio da rifa - artesanato do Quilombo do Mandira</b>
19-20:40	Assédio e discriminação de gênero na escola - Dione Cabral e Tássio Acosta	
21-22:20	A arte na formação humana integral - Renata Filipak	
<b>30/8</b> sexta	9-16:00	visita Quilombo do Mandira (vagas limitadas)
	10-12:30	Territorialidades indígenas - Marjana Vedovatto

**Local: IFSP Câmpus Registro**

Av. Clara Gianotti de Souza, 5180, Agrochã, Registro-SP



Fonte: ????????

Figuras 2, 3 e 4: performance, *Rhythm s/n: uma homenagem a Abramovic*, por Rene Will Bernardes, na Mostra de Artes da V Semana da Diversidade do IFSP Câmpus Registro e do IV Encontro de Professores de Artes do IFSP



Fonte: ?????

### 3 (De)colonialidades e performatividades de gênero na arte e na educação

Durante um encontro de dança Contato Improvisação na Chapada Diamantina, em 2018, duas pessoas anunciaram que iriam embora, explicando episódios de racismo e transfobia sofridos. Após saírem para arrumar suas coisas, fizemos uma roda de conversa, na qual a organização questionou: por que elas não disseram antes? Porque “deixaram” chegar a esse ponto? Ao que eu e duas mulheres cis respondemos: pessoas trans negras não são responsáveis por educar pessoas brancas cis; não devemos lhes cobrar paz-ciência; existem falas o suficiente de pessoas trans e não brancas já registradas para que exijamos pedagogia daquelas com quem convivemos; o subalterno fala, sim, mas não tem sido escutado. A produtora cis branca, porém, respondeu que já tinha muitos livros na estante para ler. Foi quando percebi que também nunca havia lido Ângela Davis ou bellhooks, autoras feministas negras estadunidenses de grande relevância em debates interseccionais sobre raça, gênero e classe – as únicas que eu conhecia até então e apenas pelo nome.

Percebi que precisava estudar, pois estava há três anos falando sobre machismo, racismo e LGBTfobia nas aulas e na Comissão da Diversidade apenas a partir de minha própria experiência e de algumas trocas diretas. Mesmo o nome da comissão hoje soa questionável: diversidade em relação a quem? Cabe, na realidade, colocar a cis-masculinidade branca em seu local específico, ao invés de ensacar todes ES outres seres no

pacote da diversidade. De acordo com Mombaça (2016), referindo-se a homens cisheterossexuais brancos de classe média-alta, é preciso nomear a norma:

A não-marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. Em oposição a isso, “o outro” – diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos identitários dos “sujeitos normais” – é hiper Marcado, incessantemente traduzido pelas analíticas do poder e da racialidade, simultaneamente invisível como sujeito e exposto enquanto objeto. Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora (MOMBAÇA, 2016, p. 11).

Ao entrar para o IFSP em uma das cidades mais conservadoras de São Paulo, logo planejei sair de licença para a Bahia. Resolvi procurar por um mestrado no Nordeste na área de gênero, diversidade e direitos humanos. Iria unir uma necessária formação acadêmica com uma ansiada pesquisa pessoal em gênero e performance arte, buscando reencontrar um lugar para subjetividades marginalizadas. Encontrei então o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), na UFSB, com uma linha de pesquisa em interculturalidades, subjetividades e gênero. O sul baiano seria a melhor região para me recuperar da falta de ar do sul paulista, onde poderia reunir neste projeto todas as partes deste corpo.

Sendo uma das premissas das decolonialidades a assunção dos lugares de fala, escrevi um projeto relacionado a esta trajetória pessoal, artística e profissional, desenvolvendo práticas contra-hegemônicas nas relações étnico-raciais e de gênero no IFSP, revisando a primazia de teorias do Norte e priorizando as do Sul. Discorrendo sobre a dissolução do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, Grosfoguel (2008) elucida motivos para nos desvincularmos destas teorias:

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...) Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americanista de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americanista de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de

descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFUGUEL, 2008, p. 116).

Perceber-me como pessoa trans não *tão* branca tem sido a maior descoberta pessoal desta pesquisa. Porém, ser nete de portugueses, pertencer à classe média, possuir uma passabilidade cis branca em boa parte dos lugares e ser lide como “morena” em locais de predominância caucasiana me permite acessos (com algum preterimento), não devidos à meritocracia, mas a uma branquitude socialmente forjada. Em Portugal, meu avô, Adelino Feijão, de pele escura, trabalhou desde criança em troca de pão e nunca foi assumido por seu genitor, patrão e agressor de sua mãe. No Brasil, porém, pôde ascender às custas da exploração da população negra e indígena, tornando-se dono de algumas casas e uma chácara em São Paulo e sendo seus netos servidores públicos graduados.

Não sou semelhante a personagens da Disney e hollywoodianas, mas quem o é na América Latina? Trata-se de se perceber tão *mestiça* e diaspórica quanto todo latino, não segundo o conceito de mestiçagem que fundou a questionável noção de democracia racial no Brasil, mas sim *la nueva mestiza*, de Anzaldúa (2005), que reconhece todas as partes de si e vive em autofragmentação, permeando diversos lugares e não pertencendo a nenhum deles.

Em um estado constante de nepantilismo mental, uma palavra asteca que significa partido ao meio, *la mestiza* é um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro. Ser tricultural, monolíngüe, bilíngüe, ou multilíngüe, falando um *patois*, e em um estado de transição constante, a *mestiza* se depara com o dilema das raças híbridas: a que coletividade pertence a filha de uma mãe de pele escura? (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

Trata-se também de não reivindicar um papel subalterno duvidoso em contexto brasileiro e de voltar ouvidos para o Sul, povos da floresta e quilombos rurais e urbanos; a floresta, águas, formações geológicas, seres não humanos; mulheres mais velhas, relegadas a cuidadoras em uma contemporaneidade que se diz não lhes pertencer; estudantes e crianças, consideradas vazias de saber; chama deslouques, adictes ou discapacidades; *cuirs* que não se torcem à cisnormatividade.

Para Preciado (2018), findou o tempo em que as pessoas trans reivindicavam serem tratadas como iguais às cisgêneras, posto que estas são tão artificial, social e farmacologicamente construídas quanto as primeiras. Não há naturalidade inata em gênero algum: toda a subjetividade é arquitetada em relação ao ambiente desde antes do nascimento. A pessoa cisgênera perde sua posição como referência de gênero neutro não “desviado”: o que se via como definitivo torna-se incerto, e a subjetividade se descobre

fragmentada. Nos des-encontramos, inconstantes, com a falsa sensação de segurança desestabilizada. Somos todos *cuirs*, com passabilidades variáveis a partir da sujeição ou não às compulsoriedades cisgêneras, sendo impossível para qualquer um atingir uma perfeita adequação cisnormativa, o que aponta para uma transgeneridade inerente a todes nós.

A partir dos estudos consequentes daquela manhã na Chapada Diamantina, nos reconheço *la mestiza*. Observo a cisgeneridade impressa em nós e implodo essa fortaleza – dentro, claro, de certos limites viáveis de saúde mental, pois chegar a níveis de autofragmentação em que há vontade individual de morte não me parece um caminho eficaz para uma descolonização que se pretende coletiva. É mais efetivo estar vivo para um compartilhar de implosões. No caso desta pesquisa, isto se dá através da mediação e da criação em performance arte em espaços de troca educacionais.

A aula de artes no ensino médio é um espaço privilegiado de diálogo entre cocriadores de um processo de observação de suas próprias fundações e estruturas e de experimentação de modos pulsantes de se reformar as corpas: não para gerar uma nova construção sólida, mas para gerar um *moto perpetuo* de performances artísticas e de gênero dificilmente legíveis por operadores coloniais. Estes, porém, também se renovam, como um vírus atualizável em novos modos de dominação, demandando ainda novas formas de resistência. A escola é uma célula de um tecido denominado mundo, na acepção de Arendt (1981), como uma mesa, que nos une e separa ao mesmo tempo no encontro, onde estamos nos experienciando, mas nem sempre assumindo nosso estado de constante movimento. A escola não é um lugar de ensaio, mas sim o próprio mundo: nela o recriamos constantemente, e a aula de artes o faz de modo mais intencional. Quando na escola se discute o que é arte, por vezes supõe-se que seja separada da vida, porém há uma sincronicidade. Quando se trata da performance arte, então, a discussão se torna uma série de sinônimos.

Tomando como ponto de estudo a expressão artística performance, como uma arte de fronteira, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado "arte-estabelecida", a performance acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam vida e arte.

A performance está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; *A live art*. *A liveart* é a arte ao vivo e também a arte viva. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado (COHEN, 2002, p. 37-38).

A performance arte é uma linguagem híbrida atualizada no presente que prescinde das separações hegemônicas entre obra, artista, público e re/a/presentação, bem como entre circuito oficial e tempo-espaço cotidiano. Nascimento (2017) endossa esta noção de presença:

Vale ressaltar, nesse caso, que a repetição está ligada à ideia de restauração, como na relação com a teoria de Goffman (2009), na qual restaurar é diferente de simplesmente repetir, pois não implica em “fazer igual”, mas que a cada restauração de comportamento este se atualiza, incorporando novos sentidos. Nessa perspectiva, devemos considerar que a restauração de um evento permanece sempre atual, no aqui-agora, da relação perceptual de repetição daquele instante presente. Assim, esse caráter de repetição que evoca a ideia de restauração deve ser visto de acordo com o fluxo heraclítico da vida, implícito na noção de performance (NASCIMENTO, 2017, p. 50).

A performance arte, assim, se redimensiona quando se trata do tema de gênero, reconhecido como performativo, no sentido de Butler (2003), como a repetição estilizada de gestos e posturas diante de situações. Segundo Valencia (2015), a performatividade de gênero em Butler (2003) é uma performance que devemos encarnar para participar da coreografia social do gênero, que conta com um sistema de castigos e recompensas segundo nosso desempenho na reprodução do papel que nos foi designado socialmente.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 244).

Assim, as performances de gênero são uma atuação construída, tal qual uma manifestação artística. Se assumimos a identificação entre arte e vida, o que resta para identificar performance arte e performance de gênero? A performatividade é uma construção mais ou menos arbitrária que se expressa diariamente nas corpos, gerando composições estéticas mais ou menos intencionais, lidas e aceitas como mais ou menos coerentes pela cisgeneridade – a qual não deve ser um parâmetro universal, como tem sido colocada colonialmente. Um corpo que reconheça sua performance de gênero como arte pode potencializá-la esteticamente de modo intencional, em seus efeitos e trocas em diferentes contextos. No exemplo transmasculino, desafia-se a cisnormatividade não apenas em expressões ditas masculinas, mas na própria permissão de se realizar desejos (concedida apenas a homens), que vêm à tona na medida em que a pessoa, não mais presa à domesticidade, se concede a posse de seu corpo para existir. Isto aproxima as

transgêneridades ao feminismo de Despentes (2019), que defende o direito de ser selvagem, vulgar, indomável, assertive – não apenas da mulher, mas de todo corpo lido ou cisgenerificado como feminino. Observando agenerificação das roupas como arbitrária, ainda que um corpo trans goze de uma cis-passabilidade, mesmo suas expressões associadas ao gênero atribuído ao nascer são transgêneras, pois o que o leva à transgêneridade são posturas trans-gressoras de desobediência à regulação de gênero e não necessariamente uma recusa ao suposto oposto.

Se o fazemos na escola, assumindo-a como parte do mundo, onde a revolução é atualizada no tempo-espaço presente, reconhecendo es adolescentes como sujeitos tanto quantoos adultes, então esta coletividade humana, de alguma forma protegida pela sensação de artificialidade que a arte e a escola proporcionam, abrem-se *grietas* que constroem realidades alternativas às estruturas capital-mach-cis-heteronormativ-etar-racistas. A partir desta estratégia de resistência decolonial, o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) das ações se multiplica e adquire uma pluralidade de sentidos que não se submete à marginalização perante um discurso dominante.

Esta proposta de decolonização de gênero através da performance arte na educação não se propõe e não se sustentaria apenas enquanto abstração teórica. O diálogo dentro e fora da sala de aula e a produção artística de pessoas dissidentes de gênero, educadoras, estudantes e artistas que tragam os efeitos da cisnormatividade branca e tecnologias de (re)existência em suas vidas é, em si, um enfrentamento à mesma pela prática, visto que o diálogo e a arte performam e atualizam a construção de saberes e práticas decolonizadoras no momento mesmo em que se produzem e se disseminam presencial e virtualmente, como nos confirma Leda Martins a seguir

Nessa perspectiva o **ato performático ritual** não apenas nos remete ao universo semântico e simbólico da dupla repetição de uma ação re-apresentada (the “*twice-behavedbehavior*”, de Schechner) mas constitui, em si mesmo, a própria ação. [...] O corpo, na performance ritual, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade. O que no corpo e na voz se repete é uma episteme. Nas performances da oralidade, o gesto não é apenas uma representação mimética de um aparato simbólico, veiculado pela performance, mas institui e instaura a própria performance. Ou ainda, o gesto não é apenas narrativo ou descritivo, mas, fundamentalmente, performativo (MARTINS, 2002, p. 72).

A chamada “aproximação” entre arte e vida é uma premissa de movimentos modernistas e contemporâneos. Ao transpô-la para a educação, vemos que não é preciso

consumir horas/aula em uma história da arte eurocêntrica e provinciana, mas sim ampliar possibilidades performativas, referenciando pessoas que subvertem o Sistema de gênero, raça e afetividade em seu cotidiano e não apenas em espaços e momentos ditos artísticos.

Estas práticas se opõem à violência epistêmica que, para Spivak (2010), impossibilita o (por ela chamado) sujeito subalterno de falar, cocriando, então, espaços de partilha de performatividades outras entre estudantes. Busca gerar entre estes o que a autora denomina consciência de classe (raça e gênero): uma consciência potencialmente transformadora das condições econômicas que diferenciam seu modo de vida particular, agindo na esfera política da nação e gerando intercâmbios efetivos com a sociedade.

Devemos considerar, ainda, o ambiente escolar como espaço de reiterações normativas violentas e, por extensão, de silenciamento da diferença. Tomando a dissidência de gênero como marcador de diferença, Berenice Bento (2011), em seu texto “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”, cunha o termo “heteroterrorismo” para referir-se ao modo como o regime político da heterossexualidade, ao produzir no máximo dois gêneros inteligíveis, lança continuamente os corpos fora desse cálculo num mundo de exclusões e violência, do qual a escola é um dos principais espaços de reprodução (MOMBAÇA, 2015, p. 2-3).

Não se trata de criar zonas de (re)existência e implosão de limites para depois voltar ao “normal”, mas sim descolonizar-se e livre-viver em devir. Esta pesquisa performativa com aportes trans-gressores suporta pedagogias descolonizadoras da escola cisnormativa e experimenta performances artísticas e de gênero plurais, entendendo a educação, arte e performance como parte da vida e criando uma zona de (re)existência em rede na qual as vulnerabilidades podem dançar e se repensar juntas e as identidades podem se reconstruir em devir.

#### **4 Considerações finais**

Para Candau (2011), a cultura dominante nas escolas prioriza o homogêneo e o uniforme como constitutivos de um suposto universal, com base na política e na epistemologia da modernidade, mas as diferenças são intrínsecas à prática educativa.

Propõe-se recusar zonas de (des)conforto impostas pela cisnormatividade, experimentando performances distintas daquelas em que fomos treinados, como formas de (re)existência pessoal e coletiva, como caminhos outros, como *grietas* nos muros do Sistema. A experiência performativa de gênero se apresenta como caminho possível de

descolonização coletiva trans-gressora, desafiando expectativas e fronteiras até então demarcadas sobre nossos corpos e tornando-a um modo de vida ininterrupto, que não se limita a uma experimentação pontual após a qual retornaremos a um suposto estado natural. Assim, porque não assumir a artificialidade e arquitetar performatividades mutáveis no cotidiano, compartilhando-as na rua, no encontro, na escola, no espelho e cocriando uma rede de (re)existência coletiva, e não apenas a de um lobo trans solitário?

Ainda que haja desafios no enfrentamento de um Sistema que busca fazer cair e findar os mundos das diferenças, a criação de possíveis em arte e educação se mostra um caminho para “não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019) e adiar o fim do mundo, como sugere o citado autor, através da criação de novas histórias outras, plurais, abertas e coletivas em arte e educação.

## Referências

ABRAMOVIC, Marina. *Rhythm 0*. Nápoles: Studio Morra, performance, 6 horas, 1974.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de lamestiza / Rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 704-719. Florianópolis: **Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da UFSC**, jan. 2005.

Disponível: [periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300015](http://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300015)  
Acessado em: 12/04/2021.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117. Brasília: Instituto de Ciência Política da UnB, maio-ago. 2013.

Disponível: [periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069](http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069)  
Acessado em: 12/04/2021.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, p. 549-559. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, maio-ago. 2011.

Disponível: [periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016](http://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016)  
Acessado em: 12/04/2021.

BRAGA, Cleber; GUIMARÃES, Rafael Siqueira de; VALENCIA, Sayak. Apresentação do dossiê: Gaguejar, ruidosamente, outros trânsitos: Migrações territoriais, sexuais e de gênero. *Revista*

## Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido como novos possíveis no ensino médio

*Periodicus*, n. 12, v. 1, p. 1-5. Salvador: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCuS) do IHAC da UFBA, novembro 2019-abril 2020.

Disponível: [periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/36347/0](http://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/36347/0)

Acessado em: 12/04/2021.

BRAH, Avtar. *Cartografías de la diáspora. Identidades em cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDA, Cilene. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. *Revista HOLOS*, ano 28, v. 4, p. 195-205. Natal: IFRN, 2012.

Disponível: [ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742](http://ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742)

Acessado em: 12/04/2021

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255. Ermesinde: julho-dez. 2011.

Disponível: [curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf](http://curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf)

Acessado em: 12/04/2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p.15-40. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, abril 2010. Disponível: [scielo.br/pdf/edur/v26n1/02](http://scielo.br/pdf/edur/v26n1/02)

Acessado em: 12/04/2021.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem. Criação de um tempo-espaço como experimentação*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto; Celia Pinto Costa. V. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DESPENTES, Virginie. *Teoria King Kong*. Trad. Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2019.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. Blogspot: *Nossa EscreVivência*, 2012. Disponível:

[nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html](http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html)

Acessado em: 30/01/2020.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Revista Sala Preta*, v. 8, p. 197-210. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da USP, 2009.

Disponível: [revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370](http://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370)

Acessado em: 12/04/2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Nivaldo Alexandre de; BALDAN, Merilin. Dossiê Escola Sem Partido e Formação Humana. *Revista Fênix*, v. 14, n. 1, p. 1-8. Uberlândia: Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (NEHAC) da UFU, janeiro-jul., 2017. Disponível:

[revistafenix.pro.br/PDF39/dossie\\_1\\_escola\\_sem\\_partido\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_fenix\\_jan\\_jun\\_2017.pdf](http://revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_1_escola_sem_partido_introdu%C3%A7%C3%A3o_fenix_jan_jun_2017.pdf)

Acessado em: 30/04/2019.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. *Revista Tabula Rasa*, n.8, p. 243-282. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2008. Disponível: [scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1794-24892008000100013&lng=en](https://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-24892008000100013&lng=en)  
Acessado em: 12/04/2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espirala. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. *Performance, exílio, fronteira. Errâncias territoriais e textuais*, p. 69-91. Belo Horizonte: FALE, 2002.

MOMBAÇA, Jota. *Pode um cu mestiço falar?* Medium: MonstrxErratik, 2015.  
Disponível: [medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee](https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee)  
Acessado em: 01/07/2018.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência. *Caderno de Imagem Política*, p. 1-20. São Paulo: Fundação Bial de São Paulo, 2016.  
Disponível: [issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo\\_a\\_uma\\_redistribuicao\\_a\\_o\\_da\\_vi](https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi)  
Acessado em: 12/04/2021.

NASCIMENTO, Simone Oliveira do. Guillermo Gómez-Peña em teorias do disfarce: Corpo, performance art e travestismo. *Revista Landa*, v. 6, n. 1, p. 41-53. Florianópolis: Núcleo Ontti de Estudos Literários Latino-Americanos da UFSC, 2017.  
Disponível: [repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181754](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181754)  
Acessado em: 12/04/2021.

NETO, Ricardo Mari. Marina Abramović, dimensões da culpa: do corpo da vida sacra. *Revista :Estúdio*, v.3, n.5, p.430-436. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2012.  
Disponível: [scielo.mec.pt/pdf/est/v3n5/v3n5a71.pdf](https://scielo.mec.pt/pdf/est/v3n5/v3n5a71.pdf)  
Acessado em: 12/04/2021.

PRECIADO, Paul. *Texto Junkie*. Trad. Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 166-173. Recife: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009.  
Disponível: [scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf](https://scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf)  
Acessado em: 12/04/2021.

**Pedagogias decoloniais na diferença por meio da performance arte e de gênero e do Teatro do Oprimido como novos possíveis no ensino médio**

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, p. 73-102. In: SILVA, Tomas Tadeu da. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VALENCIA, Sayak. Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde elsur g-local. In: LANUZA, Fernando; CARRASCO, Raúl. *Queer e Cuir. Políticas de lo irreal*. México: El Colef, 2015.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial, p. 249-270. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura. *Enlaçando sexualidades. Uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016.

Disponível: [doi.org/10.7476/9788523218669.0014](https://doi.org/10.7476/9788523218669.0014)

Acessado em: 12/04/2021.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes. Uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 244. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Salvador :Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA,2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia decolonial: apuestas (des)de elin-surgir, re-existir y re-vivir. *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, p. 1-29. Bogotá:Universidad Pedagógica Nacional, abril, 2007.

Disponível: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](https://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002) Acessado em: 12/04/2021.

Recebido em 31/08/2021

Aceito em 03/09/2021