Urdimento

REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

Pedagogias imantadas pelo feminismo decolonial no ensino superior: estudo e criação em artes cênicas

Camila Bastos Bacellar

Para citar este artigo:

BACELLAR, Camila Bastos. Pedagogias imantadas pelo feminismo decolonial no ensino superior: estudo e criação em artes cênicas. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v.3, n.56, dez.2025.

DOI: 10.5965/1414573103562025e0115

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate

A Urdimento esta licenciada com: Licença de Atribuição Creative Commons – (CC BY 4.0)

Pedagogias imantadas pelo feminismo decolonial no ensino superior: estudo e criação em artes cênicas[1]

Camila Bastos Bacellar[2]

Resumo

A aliança entre perspectivas feministas, decoloniais e antirracistas tem possibilitado experimentações pedagógicas no Ensino Superior que, considerando a interseccionalidade dos marcadores sociais (raça, gênero etc.) e os efeitos da colonialidade do ser e do saber, transformam modos de ensinar e aprender. A partir de debates tecidos no Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente, realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 2024, e da análise da docência em disciplinas de artes cênicas, com ampla base teórica e exemplos metodológicos concretos, refletiu-se sobre a produção de um conhecimento encarnado que visa reencantar as formas de habitar a sala de aula.

Palavras-chave: Artes cênicas. Ensino superior. Pedagogia. Feminismo. Decolonialidade.

Pedagogies magnetized by decolonial feminism in Higher Education: Study and Creation in Performing Arts

Abstract

The alliance between feminist, decolonial, and anti-racist perspectives has enabled pedagogical experiments in Higher Education that, considering the intersectionality of social markers (race, gender etc.) and the effects of the coloniality of being and knowledge, transform ways of teaching and learning. Based on debates from the Seminar Curriculum, Decoloniality, and Teacher Education at the Federal University of the State of Rio de Janeiro in 2024, and on the analysis of teaching in Performing Arts courses, using theoretical foundations and concrete methodological examples, this reflection addresses the production of embodied knowledge that seeks to re-enchant classroom practices.

Keywords: Performing arts. Higher education. Pedagogy. Feminism. Decoloniality.

Pedagogías imantadas por el feminismo decolonial en la educación superior: estudio y creación en artes escénicas

Resumen

La alianza entre perspectivas feministas, decoloniales y antirracistas ha posibilitado experimentaciones pedagógicas en la Educación Superior que—considerando la interseccionalidad de los marcadores sociales (raza, género, etc.) y los efectos de la colonialidad del ser y del saber—transforman las formas de enseñar y aprender. A partir de debates del Seminario Currículo, Decolonialidad y Formación Docente, realizado en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro en 2024, y del análisis de la docencia en asignaturas de artes escénicas, con amplia base teórica y ejemplos metodológicos, se reflexionó sobre la producción de un conocimiento encarnado que busca reencantar la manera de habitar el aula.

Palabras clave: Artes escénicas. Educación superior. Pedagogía. Feminismo. Decolonialidad.

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Júlia Andrade da Silva Rosa. Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestrado em Estudos Museísticos e Teoria Crítica pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Espanha. Graduação em Artes Cênicas pela UNIRIO. camilabastosbacellar@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/5493509845277031 https://orcid.org/0009-0009-8880-8867

Introdução

Refletir sobre currículo, decolonialidade e formação docente é como passar a língua em uma afiada lâmina, porque implica tanto se debruçar sobre as questões densas que envolvem a interconstitucionalidade entre gênero, raça e sexualidade (Lugones, 2012) na modernidade/colonialidade, como também "reconhecer o perigo de seguir operando pelas bússolas da episteme moderno colonial" (Donini, 2024)[3]. O desejo de passar a língua – colocar o corpo – em um fio acutilante é o que realmente importa, porque se traduz em compromisso, em uma possível recomposição celular, no tempo de cicatrização e, por fim, em um novo corpo. Implica desejar novos corpos.

Era véspera do dia de Iansã e um vento quente agitava os corredores da Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Não era possível saber se o abafamento resultaria em chuva ou se o calor que subia da terra seguiria nos deixando inquietas. Nesta noite, a mesa-redonda *Perspectivas históricas e o atual estado do ensino das Artes Cênicas no Brasil* lançou premissas indispensáveis para um debate verdadeiramente comprometido com o ensino das artes da cena: i) "nossa principal tarefa no mundo é promover uma descolonização" (Rufino, 2024); ii) "as teorias decoloniais tem servido para o apaziguamento das questões raciais no Brasil" (Oliveira, 2024) e iii) "no campo do ensino das artes assistimos a uma 'cosmetização decolonial', portanto professores/as que estejam afinados com a tarefa de descolonizar pensamento e criação precisam incorporar a feitiçaria, 'curandar'" (Luz, 2024)[4]. A mesa-redonda fez parte do *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente* (2024)[5], do qual participei apresentando uma comunicação no *Colóquio Arte na linha de frente* sobre a pesquisa que venho desenvolvendo como professora no ensino superior,

3 Informação verbal. Angie Donini, *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente*, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2 de dez. 2024.

4 Informações verbais. Respectivamente: i) Luiz Rufino, ii) Érico José Souza de Oliveira e iii) Carmen Luz, *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente*, UNIRIO, Rio de Janeiro, 3 de dez. 2024.

5 O seminário foi realizado por uma parceria entre o Programa de Pós-graduação em Ensino das Artes Cênicas da Unirio (PPGEAC/UNIRIO), o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA), o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGEN/UNB) e o Programa de Pós-graduação em Culturas Populares da Universidade Federal do Sergipe (PPGCULT/UFS).

cujo objetivo é experimentar como a criação e o ensino-aprendizagem no campo das artes cênicas se afetam ao serem permeados por uma pedagogia feminista decolonial.

Afiar a lâmina

Diante do avanço do fascismo e de regimes políticos extremistas ao redor do mundo, mas principalmente nas terras em que habitamos, é imprescindível que possamos aprimorar processos e métodos de criação artística, assim como nossas pedagogias, desde perspectivas feministas, decoloniais e antirracistas. Essa aliança entre feminismos, decolonialidade e antirracismo transforma nossos modos de ensinar e aprender, torce nossas formas de fazer pesquisa acadêmica e adensa os modos de criação artística que passam a considerar a interseccionalidade dos marcadores sociais (raça, classe, gênero, sexualidade etc.), as sequelas da colonialidade e o modo como as forças do "Mundo Ordenado" (Silva, 2024), no qual a violência e a subjugação racial se justificam, agem sobre os diferentes corpos.

Entre 2019 e 2024 atuei como professora substituta em universidades públicas que não possuem cursos de graduação em Artes Cênicas, mas possuem disciplinas dessa área em suas grades curriculares: o curso de bacharel em Artes e Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense (GAT/ PROCULT/ UFF)[6] e os cursos de bacharel e de licenciatura em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IART/DLA/UERJ)[7]. Voltarei a este tópico muito em breve, pois são estas experiências de campo que compõem o eixo principal das reflexões teórico-críticas que apresentarei neste artigo.

Sendo uma mulher cisgênero, branca e lésbica, sexo-dissidente do regime cisheteronormativo, minha responsabilidade e meus desafios na construção de

6 Na UFF, as disciplinas ministradas nos cursos de Arte e de Produção Cultural entre 2019.2 e 2020.1 foram: *Fundamentos do Teatro / Metodologia de Pesquisa e Planejamento Cultural / Discurso e Ideologia*. Já em 2020, durante a pandemia de Covid-19 os componentes curriculares acima citados (2019.2) tiveram que ser adaptados para o formato remoto e receberam novas abordagens por se tratar de *Ações Curriculares Emergenciais* (ACE).

7 Na UERJ, as disciplinas ministradas no Departamento de Linguagens Artísticas (IART/DLA) foram: em 2021.2, *Corpo, Espaço, Improvisação / Tópicos Especiais em Artes Visuais II*; em 2022.1, *Performance – Processos e Modalidades / Tópicos Especiais em Artes Visuais III* (2 turmas); em 2022.2, *Teatro – Processos e Modalidades / Tópicos Especiais em Artes Visuais II* (2 turmas); em 2023.1, *Performance – Processos e Modalidades / Dança – Processos e Modalidades / Tópicos Especiais em Artes Visuais I* e em 2023.2, *Teatro – Processos e Modalidades* (2 turmas) / *Tópicos Especiais em Artes Visuais II*.

um ambiente de sala de aula orientado por premissas decoloniais são específicos e exigem uma constante reflexão sobre minhas ações. É preciso compreender a branquitude – e o pacto narcísico que a sustenta – (Bento, 2022) como um lugar estrutural de acesso a privilégios e posições de poder (Pinheiro, 2023). Não há práxis decolonial que não seja pautada pela luta antirracista, e "não há luta antirracista sem a compreensão de como a branquitude e o racismo funcionam, em suas dimensões estruturais, institucionais e interpessoais"[8] (Schucman, 2025). Apontando além, Tatiana Nascimento (2020) nos alerta que, no que diz respeito à branquitude, o letramento antirracista não é passível de ser terminado ou de estar pronto. Por isso, é tarefa cotidiana de pessoas brancas desmantelar privilégios e gestos racistas, atentando para o fato de que não estamos imunes a praticá-los e, por conseguinte, é preciso escuta e autocrítica permanentes.

Meu estudo continuado sobre epistemologias feministas decoloniais e pedagogias emancipatórias para as artes da cena vem ocorrendo de forma sistemática há quinze anos, mas começou oficialmente a ser desenvolvido no mestrado. Tal pesquisa ganhou contornos mais específicos na tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO. Em *Para habitar o corpo-encruzilhada* (Bacellar, 2019), amparada por epistemologias feministas decoloniais, propus o desenvolvimento de teorias da performance considerando os efeitos da colonialidade nas subjetividades latino-americanas e suas afetações nas produções artísticas do território; investiguei pedagogias e metodologias utilizadas por artistas e ativistas latino-americanas/es/os e sismografei a arte da performance latino-americana através da abordagem de obras de dez artistas, realizadas na segunda década do século XXI.

Desde então, através da prática no Ensino Superior, tenho aprofundado a investigação pedagógica-metodológica, buscando perceber de que forma os processos de criação e de ensino-aprendizagem em artes cênicas, dança e artes visuais se entrelaçam e se transformam quando atravessados por epistemologias feministas decoloniais. Partindo da noção de conhecimento situado (Haraway,

8 Informação verbal. Lia V. Schucman, Conferência *Raça e Branquitude no Brasil*, UFJF, Juiz de Fora, em 7 de ago. 2025.

2005), apresentarei algumas ferramentas pedagógico-metodológicas[9] advindas de uma aposta pelas epistemologias feministas decoloniais.

A experiência como professora substituta nos cursos de Artes da UFF e da UERJ me permitiu tecer experimentações em sala de aula em que havia uma flexibilidade significativa com relação à estrutura curricular das respectivas disciplinas. As fissuras e oxigenações que pude introduzir estão relacionadas ao fato de que minha passagem por estes cursos era temporária. Mesmo ministrando disciplinas práticas, optei por prover um referencial – considerando-se raça e gênero – bem diferente do sugerido pelas ementas oficiais[10], e essa liberdade que tomei é a única que faz sentido em um contexto geopolítico como o brasileiro, em que 55,5% da população é negra e 51,5% são mulheres[11].

Por meio de um amplo conjunto de práticas de presença, exercícios de improvisação e jogos teatrais, técnicas de movimento em dança e de criação em performance, expansão da percepção sensorial, da consciência corporal e de leituras transdisciplinares, as disciplinas ministradas visavam promover a criação de experimentos artísticos em teatro, dança e performance para corroborar uma formação mais ampla no campo das artes visuais e da arte contemporânea.

Como não se tratava de graduações especificamente em Artes Cênicas, dar aulas de teatro (UFF e UERJ), performance e dança (UERJ) para alunas/es/os que

9 A junção dos termos "pedagogia-metodologia", é uma proposição feita por Catherine Walsh, autora de *Pedagogías Decoloniales – Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (2013), em aliança com os pensamentos de Jacqui Alexander. Entende-se que escrever somente metodologia (ou pensá-la de modo separado da pedagogia) promove uma ideia de que existe uma receita pronta e um modo de como fazer. Seria, assim, uma forma de postular que toda metodologia conforma uma pedagogia. Informação verbal, palestra de Walsh realizada pelo *Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista* (GLEFAS), online, ago. 2017.

10 Não há espaço para discorrer sobre a bibliografia que constava na ementa de tais cursos, mas faz-se importante contextualizar que: i) o ementário da disciplina Fundamentos do Teatro (PROCULT/GAT), da UFF não se encontra atualmente disponível em site oficial para consulta e ii) nas ementas das disciplinas obrigatórias Teatro, Performance e Dança (IART/UERJ), não há nenhum/a autor/a/e negro/a/e ou indígena. É preciso lembrar que, enquanto instituição de ensino superior, a UERJ foi pioneira na implementação do sistema de cotas para pessoas negras (pretas e pardas) e para pessoas indígenas. Na disciplina de Teatro são listados 14 autores, dos quais apenas 4 são brasileiros e do total geral apenas 2 são mulheres. Na de Dança, dos 6 autores, 3 são brasileiros e 1 é mulher. Na de Performance, de 8 autores apenas 2 são brasileiros, sendo 1 mulher. Os respectivos ementários podem ser consultados em: https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=9834 / https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=9824 / https://www.dep.uerj.br/ementa_dep.php?cdg_disciplina=9819 /

11 Dados do último censo do IBGE, realizado em 2022. Para mais informações consultar: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/

não necessariamente queriam se relacionar com esses universos compunha um desafio à parte. E como tais disciplinas são obrigatórias em seus currículos, era preciso encontrar uma forma de nos encantarmos coletivamente. Para muitos estudantes, as "aulas de corpo", como costumavam se referir a essas disciplinas, eram as mais temidas da grade curricular. E não hesitavam em expressar isso, dizendo: "não tenho experiência", "sinto vergonha" ou "já tentei e tranquei essa disciplina antes, mas agora preciso fazer essa matéria até o final para me formar". Muitas pessoas chegavam visivelmente desesperadas nas primeiras aulas do semestre.

Ferramentas imantadas pela perspectiva do feminismo decolonial foram vitais para enfrentar esse desafio formativo e criar um ambiente de sala de aula pautado por premissas das lutas antirracista, contra a homolesbotransfobia, o capacitismo e demais formas de opressão. Portanto, antes de adentrarmos em uma reflexão sobre as ferramentas em si, proponho voltarmos a atenção para o que autoras como Yuderkys Espinosa-Miñoso (2013; 2014), bell hooks (2013; 2022), Chela Sandoval (2004) e Ochy Curiel (2014) vem elaborando neste campo.

Em consonância com a perspectiva de Yuderkys Miñoso, tal qual exposta em *Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica* (2014), tenho ecoado recorrentemente que, para o campo das artes, é importante entender o feminismo decolonial como uma aposta epistêmica que combate, entre outras coisas, a colonialidade do saber e do ser (Bacellar, 2017; 2018; 2019; 2020; 2024).

Considerando o próprio contexto acadêmico em que esta pesquisa se dá, também faço coro com Patricio Guerrero Arias que afirma que precisamos “corazonar o conhecimento” (Arias, 2010). Uma das consequências mais graves da colonialidade do saber foi negar a afetividade no conhecimento e a ausência de ternura na academia. Não se trata de negar a razão, mas sim de dar afetividade à inteligência, fazendo frente à colonialidade do saber.

A colonialidade do saber é um conceito desenvolvido por Edgardo Lander (2000), que se refere a uma racionalidade técnico-científica que se assume como o único modelo válido para a produção de conhecimento. Nesse sentido, o saber deve ser neutro, objetivo, universal e positivo. Santigo Castro-Gomez (2007)

aprofunda este conceito pontuando que este tipo de saber afirmava-se como sendo construído desde o ponto zero, um ponto privilegiado desde onde se poderia traduzir e documentar com fidelidade a natureza e o mundo social. Assim, a relação modernidade/colonialidade constrói uma superioridade epistêmica e política do Ocidente sobre o resto do mundo.

A ênfase crítica que as teorias decoloniais colocam sobre a colonialidade do saber indica que devemos buscar outras formas de nos relacionarmos com o conhecimento e com a produção de saberes. Tais críticas não são novas e por mais que as teorias decoloniais sejam muito remetidas ao grupo *Modernidad/Colonialidad*[12], pensadoras anteriores como Beatriz Nascimento (2021) e Lélia González (1984; 1988) tornaram a descolonização do conhecimento a base de suas produções intelectuais. É preciso também estarmos atentas ao que Ochy Curiel (2014) sinaliza como sendo uma das características principais da colonialidade do saber: assumir que a alteridade e a diferença colonial são objetos de investigação. Porque desde sua perspectiva o que se faz geralmente é colonização discursiva e violência epistêmica, uma vez que se toma mulheres negras, pobres, indígenas, migrantes e do terceiro mundo como objeto de pesquisa sem que se questione os privilégios e o lócus de enunciação de quem faz a pesquisa. Assim, Curiel (2014) adverte que o descolamento com relação à colonialidade do saber implica várias questões em relação ao conhecimento que se produz, como se produz, para que e para quem se produz.

Retomemos aqui uma importante contribuição de Érico José Souza de Oliveira para este debate. Em *Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículos* (2024), o autor aprofunda o ponto nevrálgico da questão que abordou no referido seminário: as teorias decoloniais muitíssimo em voga na academia brasileira, principalmente na última década do século XXI, têm servido de modo muito cruel para a sustentação

12 O grupo *Modernidad/Colonialidad* (M/C), formado por Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Lander, Castro-Gómez e outros, parte do conceito de colonialidade do poder para mostrar que as relações coloniais persistem nas esferas econômica e política, mesmo após o colonialismo. Diferenciando-se das teorias pós-coloniais asiáticas e anglo-americanas, o grupo foca na colonialidade nas Américas. Contudo, muitos autores da teoria de(s)colonial pouco atuam nos territórios que analisam. Em certa medida o feminismo decolonial começa a se organizar como um campo de saber específico que trabalhará com teorias e ferramentas conceituais próprias a partir da análise crítica feita por María Lugones em *Colonialidad y Genero* (2008), sobre a ausência de uma sistematização referente à colonialidade do gênero nas teorias decoloniais do grupo *Modernidad/Colonialidad*.

do racismo estrutural e epistêmico. Isto porque, mesmo nas disciplinas que se propõe a trabalhar com teorias decoloniais, há uma recorrente "invisibilidade dos corpos negros enquanto protagonistas das culturas e práticas artísticas ditas decoloniais no âmbito das artes cênicas universitárias" (Oliveira, 2024, p.3) e, mais profundamente, porque "nem os corpos negros discentes e docentes, nem as práticas culturais negrorreferenciadas são considerados importantes e necessários como são os brancocêntricos, a não ser que sirvam como suporte para o progresso destes" (Oliveira, 2024, p.5). No artigo, que é parte do Projeto de Pesquisa e Extensão Artes Cênicas e Universidade: (*Re) Pensamento Curricular de Intervenções Antirracistas*, desenvolvido na UnB, Oliveira também fez uma extensa coleta de dados a partir de artigos da área de artes cênicas que continham como uma de suas palavras-chave o termo "decolonialidade", e não se surpreendeu ao perceber que, em sua imensa maioria, tais artigos falavam em teorias decoloniais sem mencionar raça, racismo, branquitude, educação para as relações étnico-raciais ou conceitos análogos.[13]

Durante as duas primeiras décadas do século XXI, fui estudante em universidades públicas nos cursos de graduação em Artes Cênicas da UNIRIO e em Ciências Sociais da UFRJ, e depois como mestranda e doutoranda. Durante 14 anos consecutivos acompanhei a virada epistemológica dos chamados estudos pós-coloniais – presentes apenas na graduação em Ciências Sociais – para uma atenção mais substancial para os estudos decoloniais durante as pós-graduações. Em 2019, passei a atuar como docente no ensino superior tendo como bússola ética tanto as teorias decoloniais quanto uma pedagogia decolonial. Tanto na UFF quanto na UERJ, notei que o corpo discente geralmente desdenhava das teorias decoloniais quando eram apresentadas sobre esse "selo", pelo fato de que estavam acostumados a que professores/as que possuíam práticas pedagógicas autoritárias, descompromissadas, pouco éticas e até mesmo racistas e transfóbicas, fizessem uso de teorias decoloniais ou apresentassem seus cursos de arte como sendo decoloniais. Essa é justamente a "cosmetização decolonial" a que se referia Carmen Luz durante o *Seminário Currículo, Decolonialidade e*

13 Informação verbal. Érico José Souza de Oliveira, *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente*, UNIRIO, Rio de Janeiro, 03 de dez. 2024.

Formação Docente. Mesmo professores/as que apresentem teorias, autores/as, textos ou obras de arte que tratem de decolonialidade podem seguir tendo práticas docentes coloniais, racistas e cisnormativas. Uma coisa é saber apresentar/reproduzir as teorias decoloniais, citar conceitos, nomes e exemplos e discursivamente criticar o epistemicídio de culturas indígenas, negras, diaspóricas. Outra coisa bem diferente é buscar uma pedagogia e uma atitude decolonial ou contracolonial.

Tudo isso também fica nitidamente expresso quando Oliveira (2024) analisa os projetos político-pedagógicos de cursos de teatro em universidades como UFBA, UFRJ, UNIRIO, UFRGS e UFSM, reforçando que:

> A decolonialidade vem sendo usada para a continuidade da prática de manutenção de um privilégio branco que vê nas culturas negras uma saída para a reformulação de suas estéticas, mas não como episteme e detentoras de conhecimento suficiente para ingressarem no universo acadêmico (Oliveira, 2024, p.11).

Assentar a prática

Uma ferramenta que tem se mostrado crucial é explicitar no programa de cada disciplina e ler esse programa em coletivo na(s) primeira(s) aula(s) informando literalmente que pedagogicamente nos valeremos de uma bússola ética atenta a como operam nos corpos às intersecções entre gênero, raça, classe e demais marcadores sociais e os efeitos da colonialidade. Comunicar que estaremos atentas para questões como racismo, capacitismos e homolesbotransfobias faz com que comecemos a criar um ambiente de aprendizado coletivo em que há espaço para debatermos tais questões.

Outro instrumento é começar as primeiras semanas de aula com uma roda de apresentação em que cada pessoa, incluindo obviamente o/a/e professor/a/e, fala seu nome e seus pronomes de tratamento. O intuito é deixar nítido os pronomes de tratamento de cada pessoa pois estes nunca devem ser presumidos, e não gerar diferenciações entre nome e "nome social". Nesse contexto podemos ter uma conversa franca sobre a importância dos pronomes e do nome social para pessoas trans (incluídas pessoas não-binárias), mesmo que não haja nenhum/a/e aluno/a/e trans naquela turma específica. No campo da arte muitas pessoas que

optam por nomes artísticos têm essa opção respeitada por colegas e professores, e – ainda que nome artístico e nome social sejam coisas muito diferentes – esse fato pode ajudar a conduzir essa conversa, porque ensinar a respeitar o nome e os pronomes de pessoas trans é sim tarefa de uma docência comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo só se dá plenamente quando todas as existências são respeitadas.

Como rito iniciático, abrir uma conversa franca sobre como a universidade pública é, ainda, um local de violência para pessoas negras, indígenas, dissidentes da cisheteronormatividade e/ou empobrecidas pelo sistema moderno-colonial capitalista se mostra muito importante. Nesse sentido, a leitura em sala de aula do ensaio *Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento* (2019), de Grada Kilomba, funcionou em minha prática para coletivizar o diálogo sobre violências escancaradas e/ou sutis dentro do espaço acadêmico.

Com relação ao uso das referências bibliográficas, houve repercussões muito positivas quando, na primeira aula do semestre 2021.2 na UERJ, após apresentar o programa da disciplina e fazer a roda de nomes e pronomes, lemos coletivamente o texto *O mundo é meu trauma* (2021), de Jota Mombaça, com a turma que cursava a disciplina eletiva *Corpo, Espaço, Improvisação*. Já em 2022.1, iniciamos a disciplina Teatro – processos e modalidades – com a leitura coletiva de *Sou uma peça de teatro* (2023), de Zahy Tentehar, atriz indígena que tem tido importante reconhecimento na cena teatral[14]. Na UERJ tive alunos/as indígenas em retomada. De acordo com Geni Núñez (2023) os povos indígenas são muito visibilizados no debate étnico e pouquíssimo visibilizados no debate racial, sendo preciso considerar as singularidades do racismo anti-indígena, reconhecendo que o projeto colonizador se atualiza cotidianamente até hoje por fatores como a "deslegitimação das identidades indígenas e suas coletividades" (Núñez, 2023, p.5).

Muitos docentes se negam a abordar referências intelectuais e artísticas distantes de seus próprios universos referenciais – informados sobretudo pela colonialidade do saber e pela branquitude que, menos do que uma tonalidade de pele, "é um certo modo de viver e se relacionar com o mundo" (Núñez, 2023, p.4)

14 Em 2024, Zahy se tornou a primeira atriz indígena a ganhar o Prêmio Shell na categoria de melhor atriz pelo espetáculo AZIRA'Í (2023).

– mas também alegam uma problemática que inverte e precariza conceitos, ao afirmarem que não têm "lugar de fala" (Ribeiro, 2017) para tratar de certos tópicos, textos ou obras. Em graduações de Artes Cênicas, esses mesmos docentes se sentem "autorizados" a ensinar sobre o Teatro na Grécia, Teatro Romano, Teatro Medieval, *Commedia Dell'Arte*, Teatro Elisabetano, Era de Ouro do Teatro Francês, Teatro Realista, Naturalista, Moderno e de Vanguarda etc., mas não movem uma palha para conhecer ou prover referências de teatralidades afro-brasileiras e indígenas. Nem mesmo o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento (2004), é referência para esses professores. Na disciplina Fundamentos do Teatro (UFF), a abordagem do TEN foi muito bem recebida pela turma, e estudantes negros se mostraram particularmente interessados pois, além de nunca terem ouvido falar, relataram que nunca poderiam imaginar um teatro negro sendo criado naquele contexto histórico.

Prover abordagens afrorrenferenciadas, indígenas e de dissidências do regime cisheteronormativo, tanto de artistas e intelectuais de importância histórica quanto de figuras contemporâneas atuantes nos campos do teatro, da performance e da dança, é um artefato poderoso. Isso não apenas cumpre o Parecer nº 03/04 da Resolução nº 01/04, instrumento que regulamenta que as Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 sejam implementadas no ensino superior, mas é vital para oxigenar, de forma coletiva, os referenciais artísticos, intelectuais e pedagógicos de estudantes e professoras/es.

Além de prover uma bibliografia compatível com as disciplinas com autores/as e artistas negros/as e indígenas, entre 2019 e 2024, incentivei as turmas a assistirem a espetáculos, peças e performances, tornando essa prática uma atividade extracurricular que contava horas complementares para seus estágios. Entre os espetáculos que assistimos juntos e/ou que sugeri para as turmas destaco: *Esperança na Revolta* (Confraria do Impossível), *Hoje não saio daqui* (Cia Marginal), *Sem palavras* (Cia Brasileira de Teatro), *Repertório n.2* (Davi Pontes e Wallace Ferreira), *Noite das Estrelas* (Entidade Maré) e *Macacos* (Clayton Nascimento).

Dentre as ferramentas mais práticas ressalto alguns exercícios utilizados nas diferentes disciplinas: i) apresentação individual a partir de uma cicatriz de seu

corpo; ii) o sono profundo, exercício de assentamento inicial do corpo e do espaço de trabalho, aprendido de Cátia Costa, artista e pesquisadora de inestimável importância para o enegrecimento das pedagogias e da criação em artes cênicas; iii) exercícios que compunham o repertório de Sotigui Kouyaté (Bernart, 2013, p.153-222), explicando sua importância e também trazendo aspectos relativos à figura do griô. A seguir tecerei algumas reflexões sobre cada uma destas ferramentas práticas.

Falar sobre uma cicatriz do seu corpo pode parecer a princípio algo banal. Ministrando disciplinas diversas, sejam elas mais práticas ou mais teóricas, começo o semestre pedindo que as pessoas se apresentem ao grupo de maneira mais poética do que formal. Para as disciplinas Teatro, Dança e Performance, pedir que cada pessoa – incluindo sempre o/a/e docente – se apresentasse contando a história de alguma cicatriz era uma forma de aproximá-las de seus próprios corpos, de suas histórias de vida, de experiências que, literalmente, marcaram seus corpos.

Em *Ensinando a Transgredir – a educação como prática de liberdade* (2013), bell hooks afirma que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista. Segundo hooks, "nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder" (hooks, 2013, p. 46). Podemos pensar que nossas maneiras de criar também são forjadas pela história e pelas relações de poder. Daí o desejo de que também as artes da cena se engajem em processos de descolonização de suas práticas de criação e de seus processos de ensino-aprendizagem.

As experiências pedagógicas de hooks (2013) a levaram a defender a convocação das experiências vividas, tanto de estudantes quanto das/os/es professoras/es, como sendo de enorme importância em articulação com os temas estudados; a enfatizar que se escute ativamente a voz de cada pessoa em sala de aula; a alertar para a necessidade da criação de uma comunidade coletiva de aprendizado em que todas/os/es possam ensinar e aprender; a acolher o entusiasmo, o prazer e o lugar do Eros na sala de aula, como "força motriz que pode proporcionar fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos [...] de maneira a revigorar as discussões e exercitar a imaginação

crítica" (hooks, 2013, p.258). Além disso, ela nos orienta a não fingir que não existem poder e autoridade em sala de aula e é categórica ao afirmar que quanto mais estimulamos estudantes a exercitarem suas singularidades, parcialidades e posicionalidades, mais são capazes de ouvirem-se entre si.

Onde não há afeto, não há corpo. Geralmente a afetividade é colocada como pertencente ao corpo, e a racionalidade, como pertencente à mente. A importância de convocarmos a experiência pessoal de cada pessoa está relacionada ao lugar da experiência no modelo de conhecimento da modernidade ocidental, que promove uma cisão entre mente e corpo, razão e emoção. Escutar e valorizar as experiências de vida de cada pessoa é uma aposta pela convocação do corpo como um todo no processo de conhecimento.

Em *Criando laços transfronteiriços* (2022), hooks volta ao tema da escuta ativa na formação de laços para além das fronteiras do sistema de dominação do patriarcado supremacista branco, capitalista, imperialista. O eixo principal é o de que dentro desse sistema os indivíduos parecem aterrorizados com a diferença e de que "quando paramos de fazer inferências e damos às pessoas a oportunidade de compartilhar suas histórias de vida conosco, para nos informar sobre como se veem há uma vontade muito mais forte de se conectar" (hooks, 2022, p.227). A autora discorre ainda sobre o poder do humor no estabelecimento de estados de relaxamento que facilitam a comunicação e sobre o fato de que rir junto é uma forma de intensificar os vínculos, pois "o riso compartilhado ajuda a criar contexto para que surjam sentimentos de reciprocidade" (hooks, 2022, p.228). Exercícios como o apresentar-se por meio de uma cicatriz – através da narrativa sobre ela, seja mostrando-a ou não – nos dão elementos para exercitar a escuta ativa e em grande parte das vezes de rir juntos sobre o que causou tal cicatriz. Ou mesmo de nos emocionar com as histórias de vida. Moldar uma comunidade temporária de ensino-aprendizagem que pretenda se pautar pelo antirracismo exige também que criemos "afinidade-através-da-diferença" (Sandoval, 2004) e não apesar destas.

Em *Nuevas Ciencias. Feminismo cyborg y metodología de las oprimidas* (2004), Chela Sandoval aborda uma metodologia lapidada há séculos pela população colonizada e que foi aprendida também pelo chamado "feminismo do terceiro mundo". Com essa metodologia, trata-se de criar outra zona para a

consciência e o comportamento, para que seja possível algo mais do que apenas resistir homeopaticamente às condições de violência impostas pelas hierarquias raciais, sexistas e de classe. Tal metodologia é composta por tecnologias psíquicas e tecnologias de práxis social. Sandoval aborda cinco dessas tecnologias que visam gerar espaços para a coalizão. Os vínculos gerados a partir da "afinidade-através-da-diferença" são produzidos mediante a atração, a combinação e a relação esculpidas desde a diferença. Para a autora, é possível constituir alianças-de-afinidade e afeto através de eixos de diferença que se intersectam dentro e fora do corpo. Seguindo seus pensamentos, esse afeto e essa possibilidade de aliança estariam conectados com o que Gloria Anzaldúa chamou de "consciência fronteiriça" (Anzaldúa, 2012), na qual se trabalha desde a ambiguidade e a contradição para transformá-las em outra coisa. Nesse sentido, cabe ressaltar que na metodologia defendida por Sandoval (2024) o reconhecimento das diferenças e suas visões de mundo não devem ser vistos como intercambiáveis alegorias relativistas de infinita mobilidade.

Exercícios cênicos advindos da contação de história se mostraram muito proveitosos nesses caminhos apontados por hooks (2022) e por Sandoval (2024), com relação à escuta ativa, ao estímulo do humor e da temperança de "afinidades-através-da-diferença". Em 2022.1, após o controle epidemiológico da covid-19, quando estávamos retornando às aulas presenciais na UERJ, a sistematização de práticas cênicas com teatro narrativo e contação de histórias permitiu que os/as/es discentes aprendessem ferramentas cênicas em um contexto em que não dispúnhamos de nenhuma sala de aula para as disciplinas obrigatórias de Teatro, de Dança e de Performance[15].

Na minha graduação cursei uma disciplina dedicada à contação de histórias a partir dos exercícios do griô, ator, professor e diretor Sotigui Kouyaté. A disciplina

15 Atuei como professora substituta na UERJ em contexto de extrema precariedade: por quase dois anos a sala 3 (Labcena) esteve interditada pelo departamento de saúde devido a sérias infiltrações, fungos e mofo que causavam problemas respiratórios, além de goteiras no piso. Durante três semestres, professoras de Artes Cênicas não receberam nenhuma outra sala disponível, sendo obrigadas a dar aulas em espaços aleatórios do campus — corredores, bosques, em frente à Reitoria, ao Teatro Noel Rosa, nas imediações do Teatro Odylo Costa Filho ou, quando permitido, sob a Concha Acústica Marielle Franco. Dessa condição surgiu o movimento "SEM SALA", organizado por Eloísa Brantes, Morgana Martins e eu, em parceria com discentes. Criamos o espetáculo *Sem sala 100 corpos* (2022.1), com mais de cem estudantes, denunciando o descaso da universidade. Apesar do impacto do espetáculo na comunidade acadêmica, seguimos sem sala adequada até 2023.1, quando a sala 3 (Labcena) foi entregue ainda com infiltrações e goteiras que seguiam dificultando o uso adequado da sala para exercícios cênicos e de dança.

integrou temporariamente o currículo de interpretação teatral da UNIRIO, ministrada por Isac Bernart durante seu estágio doutoral, quando pesquisava a metodologia de Kouyaté. Trabalhamos contos de diferentes culturas e, em meu grupo, escolhemos contar histórias de orixás como Obá, Iansã, Iroco e Iemanjá. Desde então utilizo em minhas aulas diversos exercícios aprendidos nesse período e frequentemente volto a relembrá-los por meio do repertório de Kouyaté descrito em *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté* (Bernart, 2013). Tais práticas, voltadas à percepção corporal, ao ritmo cênico, à escuta coletiva e individual, bem como à autorreflexão crítica, são úteis tanto à contação de histórias quanto a demais processos de criação cênica, mobilizando corpo, voz, gesto, escuta e ritmo. Em sua pesquisa e contato prolongado com Kouyaté, Bernat (2013), percebeu que

> no ato de contar, três instâncias se estabelecem: a do narrador, a dos personagens e a do próprio contador. As duas primeiras instâncias são mediadas e conduzidas pela terceira, ou seja, pelo contador, que é a própria pessoa, carregando consigo sua personalidade e história pessoal. O narrador situa a história, descreve todos os elementos, relaciona-se diretamente com a plateia, coloca e tira personagens. É fundamental que a narração estabeleça os cenários, o enredo, e a progressão dos acontecimentos. Quando o contador se coloca no lugar do personagem, o faz com toda a sinceridade, podendo utilizar recursos gestuais e vocais para diferenciá-los. Ao fazer os comentários, o contador estabelece um elo direto com a plateia, tornando-a cumplice da história que está sendo contada. A participação do contador com sua própria visão dos acontecimentos o diferencia do outro contador. É exatamente este aspecto que pode transformar uma história já conhecida pela plateia num acontecimento extraordinário, pois cada contador traz consigo o frescor de um novo olhar (Bernat, 2013, p. 25).

Na UERJ, durante os três semestres em que estivemos sem sala de aula, para as disciplinas obrigatórias de Teatro foi estratégico partir das ferramentas de criação cênica proporcionadas pelo repertório de Kouyaté para a contação de histórias, pois ao final exigiam apenas a estrutura de roda, na qual o/a contador/a e a plateia se encontram. Além disso, para adensar a criação do corpo cênico dos discentes, e para proporcionar a construção de cenas, realizávamos exercícios de improvisação teatral (Spolin,1992) e práticas de *viewpoints* (Bogart & Landau, 2017). Já em 2023.1, com a sala reaberta, introduzi também o método de criação a partir da cena-resposta (Rinaldi, 2006), tal qual trabalhado pelo Teatro da Vertigem e a inspiração a partir de leituras de dramaturgias contemporâneas, como as de Grace

Passô e Jô Bilac. Para a disciplina de Performance, recorri bastante ao repertório pedagógico-metodológico dos coletivos *La Pocha Nostra* (Bacellar, 2019; Gómez-Peña & Sifuentes, 2011) e *Teatro de Operações*, além das práticas forjadas em alianças transfeministas em processos autônomos de educação informal.

Na graduação em Artes da UERJ muitos discentes temem as "aulas de corpo", pois se interessam sobretudo pela criação em artes visuais e pela licenciatura. Na disciplina de Dança, chegavam afirmando: "não sei dançar, nunca dancei, tenho muita vergonha". Para desautomatizar essa percepção, iniciávamos o semestre buscando o desenvolvimento de uma "dança pessoal". Nas primeiras aulas eu pedia que cada pessoa escolhesse uma música que gostasse de dançar/ouvir em casa. A pessoa levava a música e a escutávamos, observando sua dança ou seus movimentos. Depois, escutávamos de novo, movendo-nos coletivamente conforme seu corpo nos inspirava. Essa prática gerava risadas instantâneas, compartilhamento de emoções (estudantes podiam coletivizar com a turma o porquê da escolha daquela música específica) e afinidades por estilos musicais, o que ocorria nas rodas de conversa após sessões coletivas de dança pessoal. Assim, partíamos para dinâmicas corporais inspiradas nas perguntas de Pina Bausch (Silveira, 2009) sobre "o que move seu corpo?". Durante o semestre, avançávamos trabalhando a criação em dança a partir de aproximações com a educação somática e os "movimentos autênticos" (MA), centrados na escuta de si em relação ao outro. Depois, para explorar a notação de partituras e coreografias pessoais, eu propunha que escolhessem entre três temas: infância, revolta e saudades, que mobilizavam memórias corporais, imagens, sonoridades e ritmos.

Central em minha prática pedagógica, a dinâmica do "sono profundo" foi aprendida de Cátia Costa, atriz, diretora, preparadora corporal e pesquisadora de *Teatro Ancestral e relações entre arte, vida e espiritualidade* (Costa, 2024). Todas as aulas que ministro se iniciam assim: após a chegada à sala e a preparação do espaço, convido a turma a deitar-se no chão, fecharem os olhos, sentindo o corpo sustentado pelo chão, apenas respirando, percebendo tensões e entregando-se a um estado de sono profundo por 5 a 7 minutos. Algumas pessoas chegam a dormir mesmo, outras não. Embora similar ao *savassana* do Yoga, aqui o exercício não visa apenas a autorregulação do sistema nervoso. Tal dinâmica, imbuída por uma

pedagogia feminista decolonial, é um gesto político de cuidado, que reconhece trajetórias atravessadas por longos deslocamentos até a universidade, trabalhos precarizados exaustivos e sobrecargas cotidianas. Esse momento de repouso funciona como descarga e recarga, criando condições mínimas para que o corpo se abra à criação cênica.

Outra escolha pedagógica na qual tenho apostado é o compartilhamento, com cada estudante, da responsabilidade pela sua nota final na disciplina: 50% da nota é dada por mim e 50% é dada pela pessoa estudante, através de uma autoavaliação individual feita por escrito. No formulário de autoavaliação, estudantes devem responder a critérios objetivos, atribuindo uma pontuação específica para cada critério, e elaborando, ao final, uma justificativa pessoal, que tende a ser uma parte mais subjetiva de suas respostas, sobre a pontuação em cada critério e sobre seu desempenho no geral, sustentando, assim, a atribuição de sua nota de autoavaliação.

A pedagogia feminista decolonial exerce impactos profundos nos campos da criação e do ensino-aprendizagem, mas sua análise envolve múltiplas camadas. Uma ferramenta importante para avaliar esses impactos tem sido justamente os formulários de autoavaliação e a nota final compartilhada, que juntos compõem um método de análise. Nessa prática, estudantes sabem que sua autoavaliação é confidencial e que minha atribuição de nota não afetará sua autoavaliação. Esse modelo permite que estudantes respondam com franqueza, pois há abertura para criticar, elogiar e sugerir melhorias na proposta pedagógico-metodológica da disciplina. Os resultados revelam que a pedagogia feminista decolonial não só facilita o aprendizado, como também aumenta o engajamento no processo educacional.

As autoavaliações, analisadas em conjunto com a observação de temas recorrentes nas criações cênicas apresentadas como trabalho final, confirmam que essa abordagem pedagógica tem um impacto positivo. Os/as/es estudantes abordaram temas como o enfrentamento do racismo, questões relativas à raça, gênero, sexualidade e capacitismo, conflitos existenciais, sociais e políticos, explorando esses tópicos por meio de processos de investigação pessoal e reflexão sobre seu lugar no mundo. A abordagem de tais temas nunca foi uma

imposição. Durante as disciplinas, temas que geravam sensibilidade sempre foram tratados coletivamente com atenção. Pautamos também a necessidade de a branquitude se responsabilizar sobre como vê o mundo e sobre a dificuldade de racialização por parte de pessoas brancas. Isso demonstra que a pedagogia feminista decolonial contribui para uma formação mais crítica e engajada, favorecendo a expressão criativa e reflexões político-sociais.

Reverenciar a encruzilhada

De acordo com Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez, María Lugones e Karina Ochoa, coautoras de *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial* (2013), a pedagogia feminista decolonial é entendida como um processo coalizacional, intercultural e transformador. Envolve questionar a dominação racista, colonial, capitalista e o sistema moderno colonial de gênero com o fim de produzir processos que coadunem com um horizonte de boa vida comum.

Nenhum dos exercícios, textos e práticas aqui abordados são necessariamente transformadores em si, mas foram mobilizados em conjunto para contribuir com a aposta epistêmica de ruptura com o racismo, a LGBTfobia, o capacitismo e outras formas de opressão estrutural. Essa constelação incompleta tem nos ajudado a traçar experimentações que reverberam formas mais mágicas de estar no "Mundo Implicado" (Silva, 2024), no qual humano e mais-que-humano estão imbricados, ruindo o solo que sustenta a opressão racial/global, único horizonte no qual a descolonização é possível.

Retomemos as premissas expostas na introdução, a ventania proporcionada pelo *Seminário Currículo, Decolonialidade e Formação Docente* e os atravessamentos nos corpos que se abriram ao encontro. Érico José denunciou o contrassenso ético que é falar de descolonização sem abordar raça e sem operar para desmantelar o racismo. Carmen Luz sugeriu que docentes afinados com a tarefa de descolonizar pensamento e criação precisam incorporar a feitiçaria, "curandar". Luiz Rufino insistiu que nosso principal compromisso no mundo é a descolonização, ecoando Frantz Fanon, Aimé Césaire e tantos outros que, como ele e seus colegas de mesa, jamais tiveram dúvida de que

> A descolonização será feita como batalha e cura, da mesma folha macerada irá se extrair o sumo que quebrará a demanda e fechará o corpo. Remédio para uns e veneno para outros. Brinquedo de guerra e jogo de vadiação (Rufino, 2021, p.58).

Talvez seja por todo o exposto até aqui que, em *SobComuns: Planejamento fugitivo e estudo negro* (2024), Fred Moten e Stephano Harney não têm vergonha de afirmar que "hoje a única relação possível com a universidade é uma relação criminosa" (Moten & Harney, 2024, posição 232). Em suas reflexões sobre intelectualidade subversiva e uma docência que é tão necessária quanto indesejada, tocam no cerne da questão:

> A universidade precisa do trabalho docente, apesar de si mesma, ou enquanto ela mesma, idêntica a si mesma e, portanto, rasurada por ela mesma. Não é a docência que detém essa capacidade social, mas algo que produz o outro lado, não visível, da docência, um pensar através da superfície da docência que aponta para uma orientação coletiva na direção do objeto de conhecimento como um projeto de futuro e um compromisso com aquilo que queremos chamar de organização profética. Mas é o ensino que nos traz até aqui. [...] O que está além do ensino, de fato, é não se tornar um ser acabado, não passar, não completar; trata-se de permitir que a subjetividade seja ilegitimamente superada por outras, uma paixão e uma passividade tão radicais que nos torna impróprios para a sujeição, posto que não possuímos o tipo de agência capaz de assegurar as forças regulatórias da subjetividade, e não podemos iniciar o impulso autointerpelativo que a sujeição do biopoder exige e recompensa. Não é tanto o processo de ensino, senão a profecia na organização do ato mesmo de ensinar (Moten e Harney, 2024, posições 233; 255 e 283).

Quando pensamos em ensino e em formação docente uma das primeiras coisas que vem a mente são os cursos de licenciatura. Porém, gostaria de finalizar trazendo a óbvia reflexão de que a formação docente é algo contínuo no tempo, não termina ao finalizar uma graduação em licenciatura. Aprendemos a ser professores/as com nossos/as/es alunos/as/es, e aquelas/es de nós que abraçamos o trabalho da descolonização aprendemos a ensinar porque um dia aprendemos a desaprender. Há coisas que só podemos aprender na rua, nos terreiros, em roda, no chão da escola, nos corredores, nos bosques e nas bordas de salas de aula, de teatros e de instituições. Há coisas que só podemos aprender pelo surgimento de um novo corpo.

Considerando o atual contexto geopolítico mundial, em que os pactos entre

forças neoliberais e conservadoras seguem violentando pessoas negras, indígenas, mulheres e LGBTQIA+, é urgente convocarmos pedagogias imantadas pelo feminismo decolonial, pois estas se mostram capazes de produzir conhecimento encarnado, forjar memórias de resistência e reencantar nossas formas de habitar a sala de aula.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera:* the new mestiza (1987). 4ª Ed. San Francisco, CA: Aunte Lute Books, 2012.

ARIAS, Patricio G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*. vol. 4, núm. 5, Bogotá: p. 80-94, 2010.

BOGART, Anne & LANDAU, Tina. *O livro dos viewpoints*: uma guia prático para viewpoints e composição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BACELLAR, Camila Bastos. Contribuições do feminismo decolonial para a arte feminista: ruas, corpos e outridões. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 52, p. 1–26, 2024. DOI: 10.5965/1414573103522024e0104. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/25819. Acesso em: 15 set. 2025.

BACELLAR, Camila. À beira do corpo erótico descolonial, entre palimpsestos e encruzilhadas. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global*. 1. ed., Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.315-329.

BACELLAR, Camila. *Para habitar o corpo-encruzilhada*. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BACELLAR, Camila. Entrevista concedida a Duda Kunhert et al. Palavra Forte – nas Artes. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p.75-238.

BACELLAR, Camila et al. Pedagogias feministas e de(s)coloniais nas artes da vida. *ouvirOUver*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 24–39, 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/36982. Acesso em: 17 set 2025.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Decolonizar la universidad. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p.79-92, 2007.

COSTA, Cátia C. *Teatro-Ancestral*: Encruzas entre arte, vida e espiritualidade. 2024.245 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Universidade Federal do Brasil, Rio de Janeiro, 2024.

CURIEL, Ochy P. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, Irantzu et al (Ogg). *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. País Vasco: Universidad del País Vasco; Hegoa, 2014.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, 2014, pp. 7-12 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

ESPENISA-MIÑOSO, Yuderkys E.; GÓMEZ, Diana; LUGONES, María e OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. In: WALSH, Catherine (org.) *Pedagogías Descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, p. 403-441, 2013.

GOMÉZ-PEÑA, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. *Exercises for Rebel Artists, Radical Performance Pedagogy*. Canada: Routledge, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*: Anpocs, 223-244,1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade, *Revista Tempo Brasileiro*, (92-93), 69-82, 1988.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Criando laços transfronteiriços. In: hooks, bell. *Escrever além da raça*: teoria e prática. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação:* episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLASCO, 2000.

NÚÑEZ, Geni. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. *Psicologia & Sociedade*, v. 35, p. e277101, 2023.

LUGONES, María. *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. Pensando los feminismos en Bolívia*. Politizar la diferencia étnica y de clase: feminismo de color. [s.n.] 2012, Disponível em: http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm . Acesso em 15 set. 2025.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MOTEN, Fred & HARNEY, Stefano. *Sobcomuns:* Planejamento fugitivo e estudo negro. Ubu Editora, 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. *Teatro experimental do negro*: trajetória e reflexões. Estudos avançados, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

NASCIMENTO, Tatiana. Leve sua culpa branca para a terapia. *Revista Omenelik* 2 ato, São Caetano do Sul, maio de 2020. Disponível em: https://www.omenelick2ato.com/artes-literarias/leve-sua-culpa-branca-pra-terapia. Acesso em: 15 set. 2025.

OLIVEIRA, Érico José Souza De. Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículos. *Pitágoras 500*, v. 14, 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta, 2023.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. *Sala Preta*, São Paulo, Brasil, v. 6, p. 135–143, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p135-143. Disponível em: https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57303. Acesso em: 15 set. 2025.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda:* educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANDOVAL, Chela. Nuevas ciencias: feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. In: TRAFICANTES DE SUEÑOS (ed.). *Otras inapropriables:* Feminismos desde las fronteras, p. 81-106, 2004.

SILVA, Denise Ferreira Da. *A dívida impagável*: uma crítica feminista, racial e anticolonial do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco Da. *Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch*. 2009.136 f. Dissertação (Mestrado em Belas Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TENTEHAR, Zahy. *Sou uma peça de teatro*. São Paulo: N-1 editora. 2023. Disponível em: https://n-1edicoes.org/teatro-e-os-povos-indigenas/sou-uma-peca-de-teatro/ Acesso em: 15 set. 2025.

WALSH, Catherine (org.). P*edagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013, p.23-68.

Recebido em: 20/09/2025

Aprovado em: 07/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC
Centro de Artes, Design e Moda – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br