



Teatro do Oprimido: pedagogia teatral decolonial?

Theatre of the Oppressed: decolonial theatrical pedagogy?

Teatro del Oprimido: ¿pedagogía teatral decolonial?

Lindomar da Silva Araujo¹

Doutorando pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Recebido em: 22/04/2020

Aceito em: 22/01/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.30311

Resumo

O artigo apresenta uma investigação bibliográfica de análise reflexiva sobre a pedagogia decolonial e o teatro no contexto escolar, para além das convenções modernas/coloniais, a fim de ampliar os estudos do Teatro do Oprimido na educação formal. O objetivo é situar essa metodologia teatral no campo das pedagogias decoloniais e verificar como ocorrem as abordagens pedagógicas desse método no cotidiano das escolas. O texto se organiza em três momentos: estruturas epistemológicas que sustentam o discurso da decolonialidade; reflexões sobre a noção de pedagogia decolonial; e a proposta de considerar o Teatro do Oprimido como uma pedagogia decolonial. Como fontes primárias, são utilizados referenciais acerca do coletivo modernidade/colonialidade e a interculturalidade crítica em diálogo com bibliografias referentes ao Teatro do Oprimido.

Palavras-chave: Decolonialidade. Pedagogia decolonial. Metodologia teatral. Teatro do Oprimido.

Abstract

This article proposes a bibliographic research of reflective analysis about decolonial pedagogy and theatre in the school context, beyond modern/colonial conventions. It justifies by expanding the studies of the Theatre of the Oppressed in formal education. Its objective is to place this theatrical methodology in the field of decolonial pedagogies and to verify how the pedagogical approaches of this method occur in the routine of schools. The text is organized into three articulated moments: epistemological structures that support the discourse of decoloniality; reflections on the notion of decolonial pedagogy; and the possibility of considering the Theatre of the Oppressed as a decolonial pedagogy. As primary sources, we used references about the modernity/coloniality collective and critical interculturality in dialogue with bibliographies referring to the Theatre of the Oppressed.

Keywords: Decoloniality. Decolonial pedagogy. Theatrical methodology. Theatre of the Oppressed.

Resumen

El artículo propone una investigación bibliográfica de análisis reflexivo sobre la pedagogía decolonial y el teatro en el contexto escolar, además de las convenciones modernas/coloniales. Se justifica al ampliar los estudios del Teatro del Oprimido en la educación formal. Su objetivo es identificar y ubicar esta metodología teatral en el campo de las pedagogías decoloniales y verificar cómo los enfoques pedagógicos de este método ocurren en la

¹ E-mail: plindomar@hotmail.com

rutina de las escuelas. El texto se organiza en tres momentos articulados: estructuras epistemológicas que sustentan el discurso de la decolonialidad; reflexiones sobre la noción de pedagogía descolonial; y la posibilidad de considerar el Teatro del Oprimido como una pedagogía decolonial. Se utilizaron como fuentes primarias referenciales sobre el colectivo modernidad/colonialidad y la interculturalidad crítica en diálogo con bibliografías referentes al Teatro del Oprimido.

Palabras clave: Decolonialidad. Pedagogía decolonial. Metodología teatral. Teatro del Oprimido.

Introdução

Do seu processo de formação aos dias atuais, a educação brasileira apresenta em seus discursos e práticas pedagógicas ações fortemente baseadas na colonialidade. Tal movimento provoca nos educadores progressistas a luta pela implementação de processos educativos mais libertadores no contexto escolar, contra o forte domínio do ensino tradicional/moderno, enraizado em toda a estrutura educacional. Essa hegemonia que privilegia uma educação de racionalidade vertical e linear favorece o progresso e o avanço contínuo do mercado capitalista e desvaloriza a emancipação e autonomia dos sujeitos, estimulando prioritariamente o acesso ao mercado de trabalho.

A pedagogia do teatro, no contexto da educação formal, também encontra-se nessa tensão, com possibilidade de ser colonizada pelos critérios e princípios pertencentes aos domínios da educação tradicional/moderna. Tal colonização, inclusive, pode provocar o distanciamento das abordagens pedagógicas teatrais de suas funções basilares na escola. Tais funções apontam para a sensibilização do olhar, o desenvolvimento da criatividade e a constituição do pensamento crítico-reflexivo sobre o mundo.

Nesse contexto, cabe-nos encontrar caminhos diferentes pelo ensino do teatro, que não se pautem pelo domínio do pensamento colonial/moderno, mas assumam perspectivas “outras”, para além das convenções já fixadas nas estruturas educacionais. Sendo assim, realizamos uma metodologia de pesquisa mediante investigações textuais de análises e reflexões teóricas, utilizando como sustentação epistemológica os autores que formam o coletivo modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2009) e também as teorias da interculturalidade crítica e das pedagogias decoloniais (CANDAU, 2012; FREIRE, 1987; PALERMO, 2014; WALSH, 2013). Ao adentrarmos o território do Teatro do Oprimido (TO), recorreremos ao seu criador, Augusto Boal (1983), e outros estudiosos dessa estética teatral (BERGER, 2014; SANCTUM, 2016; SANTOS, 2016; SARAPECK, 2016).

A pesquisa tem como objetivo situar o TO no campo das pedagogias decoloniais, verificando como ocorrem as abordagens pedagógicas dessa metodologia no cotidiano das escolas de educação

formal. Logo, nos colocamos a indagar de que maneira se pode analisar e refletir sobre os processos formativos de uma pedagogia teatral, no caso o Teatro do Oprimido, sob a ótica da decolonialidade. E, ainda, poderíamos considerar o TO uma pedagogia teatral decolonial?

A matriz colonial global: um poder oculto

No atual contexto social e político dos países da América do Sul, ocorre um avanço de forças neoliberais, numa desestruturação da democracia social, com a imposição de representantes tiranos no poder governamental. Isso torna cada vez mais urgente o desenvolvimento de reflexões, debates, pesquisas e movimentos “outros” que pensem alternativas viáveis de enfrentamentos e transformações das realidades impostas ao povo. Nos diferentes setores da sociedade, assim como no campo educacional, podemos identificar forças neoliberais sustentadas pela matriz colonial de poder, que representa o “lado oculto da Modernidade” (MIGNOLO, 2017) e cujo padrão se impõe pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Durante o Renascimento (séc. XVI), os europeus elaboraram o domínio do tempo e do espaço de forma a manipulá-los e explorá-los em contexto “uni-versal” (MIGNOLO, 2008)². De acordo com Walter Mignolo (2017, p. 4), “a colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental. A colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo.”

Em relação ao tempo, eles criaram cronologicamente os períodos anteriores à Renascença, situando Pré-história, Idade Clássica e Idade Média, de forma a alocar os indivíduos em cada espaço-tempo, deixando de fora todos aqueles que não “pertencessem” ao poderio europeu, denominando-os de “primitivos” e “bárbaros”. Dessa forma, os seres humanos passaram a ser enquadrados em “sub-raças” ou “selvagens”, legitimando apenas o indivíduo europeu como desenvolvido ou civilizado. A Europa foi, então, colocada como centro do mundo e a discriminação racial (geopolítica) passou a servir de justificativa à matriz colonial de poder, que desde então domina e explora em nome do avanço, das descobertas e do desenvolvimento (MIGNOLO, 2017).

Existe, ainda hoje, uma política colonial/imperial de identidades, que projeta a racionalidade moderna. Essa forma de pensar e agir passou a existir quando as identidades dos “índios” – com a chegada dos colonizadores às Américas – e dos “negros” – com o comércio escravagista no Atlântico sul

² Termo utilizado por Mignolo (2008) para marcar a imposição de uma única visão de mundo: a eurocêntrica.

– foram subjugadas pelos europeus, através das narrativas modernas. Essas (meta)narrativas eram inicialmente desenvolvidas pelos idiomas português, espanhol e italiano e, com o Iluminismo, perpetuaram-se predominantemente em inglês, francês e alemão.

Ainda como estratégia, as Américas, a África e a Ásia tiveram suas histórias apagadas na chamada “História Moderna”, e o pouco que se narra sobre esses continentes na história, considerada como “oficial”, foi em grande parte distorcido pela perspectiva majoritariamente hegemônica dos europeus. Para Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade representa o “lado mais escuro da modernidade” e, conforme enfatiza o autor, esta se constitui como uma lógica subjacente, que permeia todo o processo de civilização ocidental do Renascimento aos dias atuais.

A “colonialidade do poder”, segundo Anibal Quijano (2009), divide e qualifica o mundo em duas partes – centro e periferia: no “centro do mundo”, na perspectiva colonial, estariam os países desenvolvidos/avançados, civilizados e modernos, capazes de produzir conhecimentos/verdades, para apontar avanços eficientes ao futuro de todos. Na “periferia”, em oposição ao centro e segundo o pensamento hegemônico, estariam situados os países subdesenvolvidos, atrasados e com conhecimentos obsoletos. Logo, para se desenvolver, essa periferia teria que seguir as verdades e os avanços estabelecidos pelo suposto “centro do mundo”, como a Europa e os Estados Unidos.

No mesmo domínio, a “colonialidade do saber” representa a racionalidade moderna/colonial, que se estabelece, desde o Iluminismo, mediante “a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo” (RIBEIRO, 2017, p. 45). Essa racionalidade colonial/moderna domina o contexto educacional desde a sua formação e adentra, inclusive, o ensino das artes, valorizando métodos e conteúdos próprios das culturas europeia e norte-americana.

Ainda nesse percurso de dominação, a “colonialidade do ser” (MALDONADO-TORRES, 2007) invade o campo da educação, provocando a verticalização das relações humanas e a invisibilidade dos sujeitos. Esse domínio estabelece um modelo de “ser” superior, impondo a identidade do homem branco heterossexual, em posição superior a qualquer outra identidade diferente. Ou seja, coloca o sujeito em situação inferior se ele for negro, indígena, mulher, homossexual, criança, idoso, pessoa portadora de deficiência e qualquer outra identidade que não se enquadre no domínio eurocêntrico/norte-americano produtivo.

Ao adentrar à esfera educacional, a matriz colonial de poder se instala nos discursos, conteúdos e práticas cotidianas. É um padrão de poder que gera uma naturalização do conhecimento pela

narrativa de história, em que o saber deve ser objetivo, científico e “uni-versal” (MIGNOLO, 2008), apresentando, contudo, uma visão de sociedade moderna e avançada. Assim, a colonialidade é instaurada no campo da educação, a partir da ideia de que todos os valores da “história universal” e a herança colonial incutida nos currículos escolares precisam ser preservados por todos. Dessa forma, o poder hegemônico faz transparecer que a defesa desse legado deve ocorrer, mesmo diante da imposição de o sujeito negar sua própria história, as narrativas locais e a sua ancestralidade, distanciando-se da sua origem para tornar-se então um ser civilizado/avançado.

Pedagogia decolonial: contextos “outros”

A pedagogia é um campo epistemológico da educação, que busca aliar teoria e prática, tendo por natureza o estudo das múltiplas dimensões do fazer educativo e a capacidade de fornecer subsídios à efetivação desse processo, de maneira consciente, intencional e planejada. Conforme expõe José Carlos Libâneo (1994, p. 24), a pedagogia assegura e orienta as práticas educativas, de forma a viabilizar as condições metodológicas e organizativas.

Uma pedagogia pode também assumir um extenso campo de atuação em processos de luta pela libertação de oprimidos. Para a professora e pesquisadora Catherine Walsh (2013, p. 29), as “lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação.” Sendo assim, investigamos caminhos de processos e características formais para possíveis abordagens decoloniais, que venham contribuir para o campo educacional.

O sistema de educação atual, na perspectiva da investigadora Zulma Palermo (2014), colabora com a aniquilação do “sentido de comunidade” e produz nos sujeitos do cotidiano a dependência e a discriminação. Isso ocorre porque a norma do sistema escolar predominante prioriza o saber eficiente, modelado pelos axiomas científicos da modernidade e distanciado da cultura local dos estudantes.

Quando os conteúdos disciplinares, hierarquizados e fixos ganham maior valor frente ao sentir, ao fazer e às experiências sensoriais cotidianas dos alunos, passa a se destacar uma visão conteudista. Essa é uma maneira de formatar a escola como espaço de treinamento para o mercado de trabalho e não a desenvolvê-la enquanto espaço comunitário para a humanização dos sujeitos, valorizando o processo criativo, o prazer, o sentimento e a solidariedade. Dessa forma, o enaltecimento dos conteúdos gera nos estudantes o senso de dependência, que os leva a ver o professor como a sua única via para a aprendizagem – estabelecendo um processo educativo vertical. Essa mesma valorização dos

conteúdos também conduz à hierarquização de cada sujeito, exigindo classificações dos estudantes em um *ranking* de notas que eleva o grau de discriminação no contexto escolar.

A educação formal, de acordo com a professora Zulma Palermo (2014, p. 119), “impõe uma hegemonia formalizante que gerou e gera no conjunto dos atores da sociedade fragmentação, individualismo, egocentrismo, competitividade, violência e exclusão”³. E, para enfrentar essa imposição, o educador Paulo Freire (1987) faz um alerta sobre a necessidade de trabalhar com os educandos a partir das suas realidades, evitando-se formulações preestabelecidas e procurando forjar um fazer pedagógico *com e para* o educando/oprimido. Em sua “Pedagogia do oprimido”, ele esclarece que os conteúdos programáticos devem ser buscados pelos educadores, conscientemente, na realidade mediatizadora.

Colonialidade e colonialismo são denunciados amplamente por Paulo Freire no conjunto de sua obra, que tem algumas de suas categorias apontadas por João Colares da Mota Neto e Danilo Streck (2019, p. 214), como: “a educação bancária, a cultura do silêncio, a invasão cultural, a violência, a desumanização, o patriarcado, o racismo, o latifúndio, o autoritarismo político, [...] e o cientificismo”.

Um possível caminho à pedagogia decolonial indica aos envolvidos se sentirem construtores de um diferente lugar de poder, com suas vozes sendo projetadas de um lugar “outro”, por pensamentos heterogêneos, em processos individuais e coletivos, de forma a superarem os domínios instaurados pela colonialidade do poder. E, para avançar nessa perspectiva decolonial, situando o lugar de fala, é necessário que haja posicionamentos epistêmicos, éticos e políticos, tanto em atitudes práticas quanto discursivas. Logo, é importante saber “quem”, “para quem” e “de onde” se anuncia o discurso, de forma que se evidencie o lugar de enunciação frente à matriz colonial de poder, para se exercer a prática decolonial.

A opção por uma pedagogia decolonial exige dos sujeitos a consciência crítica de que no contexto educacional, ainda hoje, habita uma racionalidade inerente a essa colonialidade padrão/matricial, que objetiva gerar processos de dominação, exploração e conflito nas relações sociais. Assim, essa matriz colonial/moderna tende a controlar os sujeitos nos diferentes espaços de convivência social e em suas experiências relacionadas ao trabalho, ao sexo, à subjetividade/intersubjetividade, à autoridade coletiva e à natureza. Nesse contexto, Palermo (2014, p. 96) reforça que:

³ Tradução minha do original: “[...] impone una hegemonia formalizante que generó y genera en el conjunto de los actores de la sociedade fragmentación, individualismo, egocentrismo, competitividade, violencia y exclusión.”

Esses funcionamentos, controlados pelo poder da monocultura ocidental, se disseminam em distintos âmbitos da vida coletiva e individual: controle da economia e da autoridade, institucionalizadas pela teoria política e econômica; controle da natureza e seus recursos, através do aparato científico e tecnológico; controle de gênero, a sexualidade e a racionalidade sob a sujeição de subjetividades; controle do conhecimento a partir da imposição de uma única forma de racionalidade⁴.

Uma pedagogia em perspectiva decolonial deve valorizar as diferenças culturais e lutar contra o processo de reificação e padronização dos sujeitos, que o poder hegemônico eurocêntrico e norte-americano, colonial/capitalista utiliza para dominar e explorar. É necessário, portanto, que se afirmem as diferenças étnicas, de gênero, religiosas, de classes sociais, entre outras, de modo a reivindicar as igualdades e alteridades mediante denúncia das diferentes formas de injustiça e discriminação.

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica assume relevância no processo pedagógico, quando encaminha pensamentos, modos e lugares “outros”, como apresenta Walsh (2005, p. 25):

O conceito de interculturalidade, então, é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro, porque está concebido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado em legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido o seu centro no norte global.⁵

Ao localizar-se na perspectiva da interculturalidade crítica, a professora e pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau (2012, p. 245) estruturou referenciais de uma “educação intercultural” em suas pesquisas, por meio de um mapa conceitual, encontrando categorias básicas, como: “sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas.”

As categorias “sujeitos e atores” indicam as relações individuais ou coletivas dos sujeitos em determinados grupos sociais e culturas distintas. Nessas relações sociais, Candau (2012, p. 245) entende que:

⁴ Tradução minha do original: “Esos funcionamientos, controlados por el poder de la monocultura occidental, se diseminan en distintos ámbitos de la vida colectiva e individual: control de la economía y de la autoridad, institucionalizadas por la teoría política y económica; control de la naturaleza y sus recursos, a través del aparato científico y tecnológico; control del género, la sexualidad y la racionalidad bajo la sujeción de las subjetividades; control del conocimiento a partir de la imposición de una sola forma de racionalidad.”

⁵ Tradução minha do original: “El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)reconstrucción de un pensamiento crítico-outro -un pensamiento crítico de/desde otro modo-, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad [...]; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global.”

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Em relação às categorias “saberes e conhecimentos”, a autora descreve que alguns estudiosos costumam considerá-las sinônimos, enquanto outros apontam distinções específicas. De acordo com Candau (2012), os “conhecimentos” articulam-se com as ciências e se constituem pela sistematização de ideias, conceitos e reflexões, habitando o campo do universal e do científico. Já os “saberes” ocupam o campo das práticas cotidianas, das tradições e de variadas visões de mundo, tendo diferentes origens socioculturais. Nessa direção, “a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate” (CANDAU, 2012, p. 245).

De acordo com Mignolo (2008, p. 290): “A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. No entanto, ele esclarece que não devemos abandonar os conhecimentos universalmente instituídos, mas

[...] substituir a geo-política e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (MIGNOLO, 2008, p. 290).

As “práticas socioeducativas”, enquanto categoria de uma educação intercultural, incentivam a construção coletiva e o uso das múltiplas linguagens para promover dinâmicas participativas, questionando processos pedagógicos habituais e muitas vezes padronizados/engessados. E, sobre a categoria “políticas públicas”, Candau (2012, p. 246) entende que: “A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias”. A interculturalidade, inclusive, aponta para uma democracia radical, ao articular as questões socioeconômicas com as culturais e defender ações afirmativas em prol de grupos minoritários.

As reflexões sobre a pedagogia decolonial pela interculturalidade crítica propiciam a ampliação de horizontes no contexto educacional, gerando possibilidades “outras” de discursos e práticas em diferentes áreas de conhecimento. Ademais, a interculturalidade pode proporcionar meios de combater

o “daltonismo cultural”, que é uma analogia do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (apud MOREIRA; CANDAU, 2013) sobre diversidade cultural, negada pela cultura hegemônica. Esse daltonismo habita o cotidiano escolar e insiste em suplantar o “arco-íris de culturas”, raças, credos, memórias, etc.

O campo das artes cênicas, e mais especificamente do teatro, enquanto território de exploração da criatividade, da ação coletiva, da afetividade e de processos que se distanciam da hierarquização conteudista/disciplinar, tende a se aproximar de propostas pedagógicas como a interculturalidade crítica.

Teatro do Oprimido: pistas para uma pedagogia teatral decolonial

A pedagogia decolonial propõe um rompimento com as correntes do paradigma colonial/moderno e tem como desafio a derrubada das estruturas hegemônicas socioculturais, políticas e epistêmicas mantidas pela colonialidade do poder. Logo, quando adentramos o território do ensino do teatro, torna-se relevante refletir sobre as estruturas da estética, que o mercado capitalista utiliza como meio de domínio para incutir massivamente as suas ideias e vender os seus produtos.

Ao investigarmos o campo da pedagogia teatral, em abordagem decolonial, provocando possibilidades “outras” de ser, estar, sentir e agir no mundo, neste artigo assumimos o contexto escolar como lócus de investigação. E, considerando o processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral, levantamos as seguintes indagações: podemos considerar o TO uma metodologia teatral decolonial? Assim sendo, em que medida essa metodologia dialoga com a interculturalidade crítica? Quando aplicado no contexto da educação escolar formal, quais perspectivas o TO assume? Entendemos que, para refletir acerca de caminhos que forneçam elementos sobre tais questões, é relevante realizar inicialmente uma breve elucidação a respeito do TO e seu percurso no campo da educação. Tal necessidade se apresenta devido ao fato de compreendermos que essa metodologia teatral possibilita ações concretas em contextos terapêuticos (saúde), estéticos (espetáculo) e pedagógicos (educação), sendo o nosso recorte de estudo especificamente sobre este último contexto: pedagógico-educacional.

O objetivo do TO é a “libertação do espectador”. Em seu primeiro livro, “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” (1983), o teatrólogo Augusto Boal elabora uma recusa à Poética, de Aristóteles, que se apresenta como opressora em seu sistema trágico, cuja estrutura aponta a aristocracia como protagonista e os demais atores formando o coro em segundo plano. Em seguida, no curso do texto, há uma negação à “Poética da Virtù”, de Maquiavel, que transformou o protagonismo dos aristocratas, tornando-os “sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente

afastados do povo, como novos aristocratas.” (BOAL, 1983, p. 14).

Em continuidade ao seu raciocínio, Boal faz um contraponto às duas poéticas (de Aristóteles e de Maquiavel), apresentando Bertolt Brecht e sua “Poética da Conscientização”, que traz à cena o sujeito-objeto de forças sociais, determinando o pensamento e a ação dramática. Por fim, a “Poética do Oprimido” apresenta uma quebra de barreiras entre protagonista, coro e espectador, transformando atores e espectadores em sujeitos da ação dramática. Dessa forma, “o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! *Teatro é ação!*” (BOAL, 1983, p. 181).

Antes mesmo das primeiras sementes do TO, o Teatro de Arena de São Paulo, em meados da década de 1960, propunha lutar contra o ilusionismo do teatro burguês, que insistia em impor suas convenções e modelos estéticos provenientes dos séculos XVIII e XIX, representantes da elite dominante. Naquele período, Boal já experimentava em cena o personagem curinga, com os espetáculos “Arena Conta...”, processo que mais tarde veio a integrar a metodologia do TO. Para o teatrólogo, os anos 1960 também foram marcados por avanços no processo de enfrentamento à ditadura. Em 1971, esse poder militar ditador prende, tortura e expulsa Boal do Brasil, momento em que ele se exila na Argentina.

Posteriormente, em 1973, Boal participa do Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), que integrava o plano nacional do governo revolucionário do Peru. De acordo com Boal (1983), sua participação nesse programa possibilitou avançar em algumas de suas técnicas teatrais. O autor (1983, p. 137) descreve a integração das linguagens no ALFIN: “Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la.”

Assim, essa experiência se apresenta como um dos momentos iniciais, mais relevantes, que se referem à aproximação do TO com o território da educação formal. O ALFIN, que foi inspirado em Paulo Freire, tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo naquele país.

Em seu exílio, após passar pela Argentina e Peru, Boal segue para Portugal (1976-1978) e depois passa a residir na França. No período em que ficou exilado em Paris, segundo o curinga Flávio Sanctum (2016, p. 261), Boal leciona na Sorbonne Nouvelle, como professor substituto a convite de Bernard Dort – professor e crítico francês –, e sistematiza a sua metodologia “Arco-íris do desejo” e, também, publica livros e cria o CTO-Paris. Boal permanece na França com toda a sua família até 1986, quando retorna ao Brasil.

Em 1986, inicia-se a abertura política no Brasil, de uma ditadura militar que perdurou por mais de 20 anos. Nesse período, Boal retorna de Paris para desenvolver o projeto “Fábrica de Teatro Popular”, a convite de Darcy Ribeiro, então vice-governador do Rio de Janeiro. O objetivo do governo fluminense era criar 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), oferecendo educação em tempo integral e trabalhar, além da matriz curricular comum, atividades artísticas com “animadores culturais”, cuja função seria ocupada por agentes locais, mestres e artistas da própria comunidade.

Nesse recorte, Boal inaugura uma nova fase do TO, em que a “Fábrica de Teatro Popular” passa a oferecer ação cultural nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. Assim, o TO adentra o espaço escolar, propondo debater temas como família, racismo, violência, trabalho e loucura, instigando todos a se situarem em diferentes perspectivas acerca de si mesmo, do mundo e do próprio cotidiano escolar.

Com a derrota de Leonel Brizola à reeleição para o governo estadual, o projeto “Fábrica de Teatro Popular” não teve continuidade e assume outras frentes de ação. Em 2005, com o desenvolvimento da “Estética do Oprimido”, Boal passa a implementá-la junto ao Programa Escola Aberta, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, aplicando a metodologia em escolas de seis municípios localizados em regiões pobres, que apresentavam muitos casos de violência e baixo índice de desenvolvimento humano. Segundo a curinga e pesquisadora Helen Sarapeck (2016, p. 153), esse programa “buscava aproximar a comunidade da escola, viabilizando a ocupação do espaço escolar com atividades culturais e esportivas durante os fins de semana e horários não habituais”, apresentando o TO como uma ferramenta potente de colaboração ao projeto pedagógico da escola e como instrumento facilitador do diálogo. Podemos compreender o Programa Escola Aberta como um terceiro projeto relevante em que o TO adentrou o campo da educação na América Latina.

O TO tem ocupado cada vez mais espaço no mundo, seja em sua função pedagógica, estética ou terapêutica, como relata Boal (2009). Atualmente, existem vários curingas atuando em países de todos os continentes.

Na intenção de compreender a evolução das pesquisas relacionadas aos campos da educação em diálogo com o TO, investigamos os artigos apresentados no conjunto de publicações das Jornadas Internacionais de Teatro do Oprimido e Universidade (JITOU, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b), encontro anual que visa promover o compartilhamento de ideias e práticas a partir do pensamento de Augusto Boal. Sua relevância para a referida análise está no fato de seus organizadores e participantes investigarem o TO de forma sistemática. Nessas jornadas ocorrem conferências com pesquisadores de diferentes partes do mundo, mesas redondas, processos artísticos, lançamentos de livros e publicação

de artigos em seus anais.

Em pesquisa à internet, analisamos os cinco anais disponíveis, referentes às jornadas II a VI, categorizando-os tal como apresentado a seguir:

Tabela 1
Análise das publicações contidas nas JITOU

Categorias analisadas	N
Artigos publicados de 2014 a 2018	94
Artigos sobre ações com estudantes universitários ou prática de formação pedagógica	12
Artigos sobre investigações com estudantes “em ações extracurriculares” em escolas de ensino fundamental e médio	02
Artigos sobre investigações com estudantes em escolas de ensino fundamental e médio, focalizando e estudando o TO na matriz curricular	08

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisamos os 94 artigos publicados nas cinco edições das JITOU, entre os anos de 2014 e 2018, examinando seus títulos e resumos, com o objetivo de identificar os trabalhos que investigassem as potencialidades do TO junto aos estudantes na dinâmica do cotidiano educacional. Ao final, percebemos que poucas reflexões direcionavam suas abordagens sobre territórios da educação formal, desenvolvendo ações pedagógicas vinculadas à matriz curricular. No entanto, chamamos a atenção para as 12 pesquisas que focalizam a formação pedagógica ou ações em contexto universitário, por contribuírem, em certa medida, para o avanço do TO no campo da educação formal.

Na medida em que os estudos apresentados nas JITOU ocupam o espaço da universidade, possibilitam a geração de novas redes de saberes e fazeres sobre o TO, tornando a metodologia ainda mais viva e atualizada, pois a universidade é uma instituição comprometida com a pesquisa, o desenvolvimento do conhecimento e a formação acadêmica.

De acordo com Jussara Trindade (2016), uma das organizadoras das JITOU, o TO já vem sendo aplicado no contexto da educação básica; ela esclarece que o momento atual exige a ampliação de discussões e estudos no âmbito da formação docente. Para a autora (2016, p. 332), tal processo formativo seria relevante por desenvolver o “pensamento crítico daquele que lida diariamente com crianças, adolescentes, jovens e adultos, e por isso tem a possibilidade de intervir positivamente na consciência crítica destes sujeitos diante de várias formas de manipulação da realidade.” Nesse sentido, as JITOU vêm propiciar um maior acesso do TO nas escolas e universidades, quando estimula a pesquisa

e promove o debate no contexto da formação acadêmica, envolvendo sujeitos dos diferentes níveis da educação formal, sejam eles investigadores ou investigados.

Direcionamos nossa atenção também ao grupo de oito produções que investigam o TO nas escolas de educação básica, considerando a matriz curricular como campo de estudo. Tal direcionamento ocorre porque temos o objetivo de refletir sobre essa metodologia teatral no contexto da educação formal. Logo, entre os oito trabalhos identificados, destacamos dois que abordam questões de gênero, sexualidade e raça pela perspectiva da decolonialidade, temática de relação direta com as questões deste artigo.

O primeiro trabalho é o da pesquisadora Carolina A. F. Netto (2018): “O Teatro do Oprimido como ferramenta em busca do letramento étnico-racial: investigação cênica em uma escola de Duque de Caxias-RJ”. Trata-se de uma “pesquisa-ação-ativista”, de caráter qualitativo, apresentada na V JITOU, que desenvolve um processo de análise cênica em TO e o letramento sobre questões étnico-raciais de estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Situa-se em uma escola pública municipal do bairro de Gramacho, no município de Duque de Caxias-RJ. A autora utiliza os jogos e técnicas teatrais do TO como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. A pesquisa objetivou a criação de uma peça de Teatro Fórum, tratando questões relativas às opressões vividas pelas próprias estudantes no espaço escolar.

A segunda investigação, apresentada na VI JITOU, é a da pesquisadora Joy Sangolete (2018): “Encenando gênero em espaço de confiança: experiências pedagógicas do teatro com adolescentes no colégio estadual Thales de Azevedo”. Trata-se de um recorte de sua pesquisa de mestrado acadêmico, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA). A proposta foi investigar as potencialidades existentes entre a pedagogia do teatro e estudos sobre raça, gênero e sexualidade, valorizando o diálogo como meio de criação de um espaço de liberdade e confiança.

Essas duas pesquisas realçam a relevância da prática do TO no contexto da educação básica, porque colaboram para o enfrentamento de questões relacionadas à manutenção dos padrões hegemônicos, que resultam no racismo e outras formas de discriminações contra diferentes grupos minoritários, nas quais se incluem estudantes e mesmo docentes que ainda vivenciam práticas pedagógicas alinhadas com a colonialidade.

Nesse contexto, a metodologia do TO apresenta um conjunto de estratégias pedagógicas de atuação contra-hegemônica, desenvolvendo meios de resistir aos ataques dos diferentes domínios da

matriz colonial de poder. De acordo com Sarapeck (2016, p. 145), Augusto Boal sempre investigou processos de luta contra a injustiça social, a opressão e utilizou a “sua arte para entender e combater as razões da crueldade social que martiriza mulheres, homossexuais, negros, indígenas e demais oprimidos relegados à pobreza e sujeitos a violência de todas as formas.”

Neste artigo, buscamos compreender o potencial pedagógico-educacional do TO e sua capacidade múltipla no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em poder transformar as realidades dos sujeitos no contexto escolar.

Arriscamos considerar o TO como parte da pedagogia educacional, em um processo de aprendizagem que efetivamente envolva professor/educador e estudante/educando, por ser uma metodologia consolidada em diferentes camadas teórico-práticas e referenciada pelas epistemologias do teatro, da estética e da educação⁶. Em sua “Estética do Oprimido” (2009), Augusto Boal busca esclarecer a relação entre pedagogia e educação.

Todo o seu aporte metodológico ancora-se numa práxis singular, que parte da necessidade de democratização do teatro e de libertação dos oprimidos – aqueles que sofrem com as diversas frentes de opressão impostas pela hegemonia do sistema capitalista. Contudo, propomos também situar o TO no campo da decolonialidade.

Na perspectiva da curinga Bárbara Santos (2016), o caráter pedagógico da metodologia do TO difere de procedimentos didáticos relativos a processos técnicos e estratégias de ensino diretivo, que pode levar a uma falsa associação do professor ao curinga, do conteúdo programático à peça teatral e da aula a uma sessão de Teatro Fórum. A autora (2016, p. 354) pontua que o TO não é uma didática e que o seu “caráter pedagógico é fundamental, pois se refere à necessidade de criação de um ambiente propício e adequado para a produção coletiva de conhecimento, para a aprendizagem coletiva.”

A característica decolonial do TO reside principalmente no fato de propor aos sujeitos atores (*espect-atores*) o ensaio de revoluções possíveis para a libertação das realidades opressoras, buscando caminhos “outros” de ações concretas a futuros possíveis. Sua abordagem pedagógica busca desenvolver uma gestão do conhecimento em formato horizontal e democrático, por processos contextualizados e dialógicos.

De acordo com William Berger (2014), o TO se configura como um “teatro-limite”, por se localizar entre ficção e realidade. O autor (2014, p. 124) acrescenta que nessa fronteira ocorre “o

⁶ Augusto Boal publicou cerca de 20 livros, tratando de crítica teatral ou peças de teatro, romances e uma compilação de seus pronunciamentos como vereador do Rio de Janeiro. Ver outras informações no site disponível em: <http://augustoboal.com.br>. Acesso em: 23 jan. 2020.

extraordinário poder desse instrumento para potencializar a luta, dar vez e voz a todos os oprimidos de todos os estratos de classe social, organizar as classes subalternas.” É nesse limite que vão surgir as fissuras no que foi preestabelecido e os sujeitos se mobilizarão para a luta e para a mobilização democrática na vida social e política. Assim, esse “teatro-limite” pode possibilitar avanços no enfrentamento e na resistência contra as investidas da matriz colonial de poder.

O caráter decolonial do TO localiza-se também na sua capacidade de situar os “sujeitos e atores” (CANDAU, 2012) no centro da aprendizagem, tal como na perspectiva de Freire (1987), pelo protagonismo da sua história de vida, apropriando-se dos saberes locais e ancestrais, sobretudo da cultura popular. É uma metodologia que desafia as estruturas epistêmicas da colonialidade, quando politiza a ação pedagógica e propõe a reinvenção social, por meio da simulação de realidades possíveis.

O propósito do TO de transformar o público em *espect-atores* tende a provocar a derrubada de muros que separam “centro” e “periferia”, desmistificando a naturalização da ideia de bipolaridade social (QUIJANO, 2009). Esta, por sua vez, sugere haver divisão entre “avançados” e “subdesenvolvidos” – noção de mundo disseminada por uma elite hegemônica, que insiste em dominar e explorar os indivíduos pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

A prática do TO valoriza os “saberes” que pertencem à visão de mundo do oprimido, suas tradições e práticas cotidianas; no entanto, não exclui a possibilidade de trabalhar com os “conhecimentos” constituídos por sistemas e ideias do campo científico. Em sua “Teoria dos neurônios estéticos”, Augusto Boal (2009, p. 247) argumenta:

[...] quando um ser humano é bombardeado diariamente com as mesmas informações dogmáticas repetitivas – sejam elas de cunho religioso, político ou esportivo; belicista; sexista; racista ou de qualquer outra ordem –, essas informações, por absurdas que sejam, cravam-se em nossos cérebros e formam impenetráveis e agressivas *coroas de neurônios fundamentalistas*.

Nesse sentido, Boal se aproxima de Mignolo (2008, p. 290), pois ambos entendem que os cérebros vêm sendo invadidos e programados por uma razão colonial/imperial, acreditando ser necessário inclusive “aprender a desaprender” dentro da opção decolonial.

Através de suas ações concretas o TO investe também em “práticas socioeducativas” (CANDAU, 2012), mobilizando a criação de políticas públicas em vários setores da sociedade, intervindo dessa forma na luta contra diferentes modos de opressão. Seus curingas trabalham em múltiplos territórios e em diferentes frentes, dinamizando comunidades, abrigos, prisões, manicômios, escolas e a própria rua. Essas ações exigem dos curingas ampla habilidade e conhecimento apurado sobre a estética e o TO.

Considerações finais

Neste artigo, inicialmente apresentamos aspectos da colonialidade do poder, com o propósito de colaborar para o entendimento sobre as tensões existentes no cotidiano educacional, considerando, inclusive, as interações humanas, que enfrentam conflitos provenientes das forças de domínio e exploração da matriz colonial de poder. Esse padrão colonial está presente na educação através de uma hierarquia epistêmica nociva à valorização e disseminação das culturas locais. Nessa direção, pontuamos o propósito desta colonialidade/modernidade, que insiste em dividir o mundo em centro e periferia, produzindo a invisibilidade dos grupos minoritários e naturalizando o conhecimento enciclopédico/objetivo.

A pedagogia decolonial foi o tema abordado na segunda parte do artigo, quando buscamos analisar algumas categorias para compreender as especificidades desta dimensão pedagógica. Acessamos, então, as propostas pedagógicas da interculturalidade crítica e da educação intercultural, para refletir e analisar meios de trabalhar em perspectiva decolonial no contexto pedagógico, inclusive na possibilidade de articulação com o ensino do teatro.

Na terceira parte, nossa intenção foi situar o TO no campo das pedagogias decoloniais, verificando, inclusive, como vem ocorrendo as abordagens pedagógicas deste método no cotidiano na educação formal. Logo, articulamos os temas decolonialidade, pedagogias decoloniais e TO para contextualizar e problematizar o próprio TO.

Nesse processo, levantamos algumas indagações: poderíamos considerar o TO uma pedagogia teatral decolonial? Em que medida o TO dialoga com a interculturalidade crítica? E, quando aplicado no contexto da educação escolar formal, o TO assume quais perspectivas?

Durante o estudo, ficou evidente que o TO opera pelos códigos da decolonialidade, principalmente quando tem por objetivo a reinvenção de mundos, para libertar oprimidos e opressores dos instrumentos de dominação. O próprio Augusto Boal (2009, p. 254) traz um alerta sobre as forças da colonialidade do poder, quando afirma:

O fascismo, o imperialismo e o colonialismo, a exploração de classes, a humilhação das castas e a escravidão aberta ou disfarçada, o racismo e a xenofobia, a tirania sexual, a histórica e universal subjugação da mulher e a devastação do meio ambiente, todas essas epidemias políticas e sociais não são a Verdade Eterna – são verdades temporais que devem ser combatidas sem respiro.

É nesse posicionamento decolonial que o TO dialoga com a interculturalidade e possibilita uma

educação intercultural, abordando questões relativas ao cotidiano dos educandos e possibilitando a elaboração de seus lugares de fala pela expressão de diversas narrativas polifônicas. Nessa perspectiva, os sujeitos se posicionam na horizontalidade e constroem juntos diferentes visões de mundo.

Quando inserido no espaço escolar, o TO tende a assumir uma dinâmica diferente daquelas adotadas no contexto das lutas políticas, mas sem deixar de lado sua característica decolonial, trabalhando contra a desigualdade, a injustiça e a discriminação. Isso acontece porque crianças e adolescentes trazem para a cena/diálogo questões problematizadoras das suas realidades, que diferem, em certa medida, das opressões vivenciadas pelos adultos.

Ao colocarmos o TO numa categoria de pedagogia e não apenas de metodologia, levamos em consideração a sua construção histórica, a sua práxis transformadora e a base bibliográfica formada por Boal e seus colaboradores. Consideramos uma pedagogia porque a sua teoria concebe diretrizes à sua prática teatral, sendo as ações concretas continuadas a matéria dessa mesma pedagogia.

Cabe ressaltar a lacuna existente em relação às pesquisas sobre o TO que se refiram à sua abordagem no cotidiano das escolas, mais especificamente no ensino fundamental e médio. Sendo assim, a reflexão sobre essa temática se apresenta como urgente, solicitando novas e diferentes investigações em perspectivas “outras”.

A relevância desta pesquisa aponta para a possibilidade de refletirmos sobre o TO no contexto da educação formal, de modo a encontrar outros meios de aprender e ensinar teatro, tendo o compromisso ético, estético, epistemológico e político com os saberes, a cultura e a comunidade escolar.

Referências

BERGER, William. Augusto Boal e o Teatro do Oprimido. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 33, p. 109-133, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/issue/view/815>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

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

BOAL, Augusto. **Encontro marcado com a arte**. Entrevista a Jorge Brennand Jr. Canal EncontroVideos, 2009. vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03klL8Ghlpw&t=9s>. Acesso em: 05 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 2, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Gesto, 2017a. Tema: Arte, pedagogia e política. Disponível em: https://www.academia.edu/33692391/Anais_das_II_Jornadas_Internacionais_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_II_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 3, 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Gesto, 2017b. Tema: Sociedade, diversidade, comunidade. Disponível em: https://www.academia.edu/33692390/Anais_das_III_Jornadas_Internacionais_de_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_III_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 4, 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Gesto, 2017c. Tema: 30 anos CTO, cabeça nas alturas, pés no chão e mãos à obra. Disponível em: https://www.academia.edu/18331306/Anais_das_IV_Jornadas_Internacionais_de_Problemas_Latino_Americanos_LUTAS_EXPERI%C3%84NCIAS_E_DEBATES_NA_AM%C3%89RICA_LATINA. Acesso em: 07 abr. 2020.

JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 5, 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Aldeia Cultural Casa Viva Sociedade de Empresarial Ltda Me, 2018a. Tema: Teatro do Oprimido e educação: práticas político-pedagógicas. Disponível em: https://www.academia.edu/36159296/Anais_das_V_Jornadas_Internacionais_de_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_V_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 6, 2018, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Aldeia Cultural Casa Viva Sociedade de Empresarial Ltda Me, 2018b. Tema: Ensaios para revolução: resistir é preciso! Disponível em: https://www.academia.edu/37740834/Anais_das_VI_Jornadas_Internacionais_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_VI_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-78-0207.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogía decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

NETTO, Carolina A. F. O Teatro do Oprimido como ferramenta em busca do letramento étnico-racial: investigação cênica em uma escola de Duque de Caxias/RJ. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 5, 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Aldeia Cultural Casa Viva Sociedade de Empresarial Ltda Me, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36159296/Anais_das_V_Jornadas_Internacionais_de_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_V_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Periódico Identidade!** São Leopoldo, v. 22 n. 1, p. 42-56, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SANGOLETE, Joy. Encenando gênero em espaço de confiança: experiências pedagógicas do teatro com adolescentes no colégio estadual Thales de Azevedo. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS TEATRO DO OPRIMIDO E UNIVERSIDADE (JITOU), 6, 2018, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Aldeia Cultural Casa Viva Sociedade de Empresarial Ltda Me, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37740834/Anais_das_VI_Jornadas_Internacionais_Teatro_do_Oprimido_e_Universidade_VI_JITOU. Acesso em: 07 abr. 2020.

SANCTUM, Flávio. Os curingas de Boal. *In*: MATTOS, Cachalote *et al.* **Teatro do oprimido e universidade: experimentos, ensaios e investigações**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SARAPECK, Helen. Minha casa na árvore: um memorial de experiências com o Teatro do Oprimido. *In*: MATTOS, Cachalote *et al.* **Teatro do oprimido e universidade: experimentos, ensaios e investigações**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

TRINDADE, Jussara. Notas sobre a criação do GESTO: Grupo de Especialização em Teatro do Oprimido. *In*: MATTOS, Cachalote *et al.* **Teatro do oprimido e universidade**: experimentos, ensaios e investigações. Rio de Janeiro: Metanoia, 2016.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito, Ecuador: Ed. Abya Yala, 2005.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.