



doi: 10.20396/rfe.v11i1.8655077

Meu/Nosso Corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, *bios*, educação

My/Our strange body, what we have is his/us we are:
culture, *bios*, education

Juliano Ribeiro Faria

Marcos Antônio Bessa-Oliveira

Resumo:

Construo esta pesquisa para dar visibilidade ao corpo estranho como produtor de arte, cultura e conhecimentos, quando esse encontra sua casa, o “seu corpo” (Bertherat, 2010), na escola. Esta se desenvolve epistemologicamente em Arte-educação descolonial a partir da condição na qual sempre fui colocado, de corpo estranho, por ser imperfeito ao modelo de corpo colonial imposto no ocidente, sempre em relação a um *Outro*. Continuamente, por isso, vivo sendo posto na categoria de “Ser menos”, na cultura, na vida, no aprendizado, como outros tantos corpos estranhos também vivem: ocupando o fundo da cena para deixar a coreografia em dança bonita ou as apresentações teatrais ou musicais harmônicas.

Palavra-chave: Corpo estranho. Escola. Cultura.

Abstract:

I construct this research to give visibility to the foreign body as a producer of art, culture and knowledge, when he finds his house, “his body” (Bertherat, 2010), at school. It develops epistemologically in descolonial Art-education from the condition in which I have always been placed, of foreign body, being imperfect to the colonial body model imposed in the West, always in relation to an *Other*. Continually, therefore, I live being placed in the category of “Being less”, in culture, in life, in learning, as other foreign bodies also live: occupying the background of the scene to leave the choreography in beautiful dance or theatrical presentations or musical harmonics.

Keyword: Foreign body. School. Culture.

Eu (corpo) sou a minha *biogeografia*

“Eu costumava achar que eu era a pessoa mais estranha do mundo, mas aí eu pensei: tem que ter alguém como eu, que se sinta bizarra e imperfeita, da mesma maneira como eu me sinto. E eu imaginava esta pessoa, imaginava que ela também estivesse lá pensando em mim. Bom, espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui! Sou estranha como você.” (Frida Kahlo)

As palavras da artista mexicana Frida Kahlo posta como epígrafe neste texto não são propositais apenas pelo autorreconhecimento da artista como “a pessoa mais estranha do mundo”, o que, por isso, seria totalmente coerente com as ideias expostas neste artigo de que o corpo estranho também busca, de certa forma, pares, iguais ou diferentes, por serem estranhos. Assim como o corpo estranho que se sente “bizarro e imperfeito” diante da perfeição estabelecida pelo pensamento ocidental colonial, aquele ainda acredita na possibilidade de existência de corpos e culturas tornados imperfeitos e bizarros pela colonialidade europeia ou pela globalização estadunidense.

Portanto, “espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui!” Tenho e “Sou” estranh(o)a como muitos de vocês! Dessa forma, ainda que não sendo Frida Kahlo, sendo ou não estranho em relação a um modelo de arte, cultura, corpo e conhecimentos, empreendemos a ideia de que o corpo estranho também é morada da perfeição. Depende de que lado nós privilegiamos o que é estranho ou não ao nosso corpo. Meu/Nosso Corpo estranho, que habitamos ainda que estando por fora das interioridades modernas, pois ocupamos a morada da exterioridade, a morada da diferença colonial, e que ainda sim é o que temos e é dele/nele que somos o que compreendemos ou vivenciamos e experivivenciamos da nossa cultura, do *bios* (o corpo), e os conhecimentos

que desse lugar fronteiriço (corpo) que somos. Logo, se alguns autores acreditam na “escuta do corpo”, nossa intenção é demonstrar que ainda que estranho, Meu/Nosso corpo fala, de dentro de suas entranhas e que somente por isso são incompreendidos (tomados por estranhos):

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é a *palavra*, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença. (Skliar, 2008, p. 18)

O corpo estranho é a metade ausente com presença na cultura contemporânea pela imposição da colonialidade que insiste em estabelecer a resistência do corpo-modelo moderno que é também a supremacia da verdade e da realidade corpórea. Nessa dualidade, o corpo estranho é, igualmente, a metade oculta na escola do corpo que é esse outro-menos porque não aprende ou apreende a dançar, a cantar, atuar ou *ser, sentir e saber*. Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um *objeto* fora de um padrão estabelecido por normas aceitas. Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não *si-move-se* como quer ou pode porque a regra não permite. Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que *é/são* fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram *ex-postos* na *condição* de exterioridade.

Igualmente, meu/nosso corpo estranho, o que temos e é dele/nele que somos, está articulado a partir dessa condição de exterioridade de imposição colonial, mas também toma da *colonialidade do poder* imperante ainda nas culturas contemporâneas para discutir a condição deste corpo estranho na

cultura, a partir de seu *bios* e na situação atual da educação. Outrossim, falo de *bios* considerando que este “corpo-sujeito” está inscrito na cultura ou na educação, por exemplo, a partir da *biografia* – não apenas da biologia – desse corpo que evoco como *biogeográfico*. Um corpo que não se constitui única e exclusivamente pela biologia genealógica, que ressaltaria o reforço das classes históricas estabelecidas, mas que emerge/existe das *experivivências entre-fronteiras* da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, senti, sabe e faz*.

Sendo assim, e não poderia se dar de maneira diferente, esta pesquisa emerge primeiro a partir da condição na qual sempre fui colocado: um corpo de Ser menos e me orgulho deste lugar. Pois nunca me possibilitou “ser mais do mesmo” para ser alguém. Menos ainda fui obrigado a ser, dessa condição que me foi imposta, reflexo retorcido imperfeito de um corpo supostamente perfeito refletido em mim como se aquele fosse um Eu.¹ Esta colocação me fez, desde cedo, lutar com meu corpo estranho pelo meu lugar de Ser, ainda que o mundo e o espaço nos quais me encontrava, ou me encontro nos dias atuais, contribuam para o contrário. Ainda é naturalmente imposto a impossibilidade de me ver/ser em vários contextos da sociedade contemporânea que se ancora no padrão/modelo moderno. Meu corpo é situado em um lugar, mantendo-se fechado às minhas estranhezas, que me gerou *marcas* sofridas, as quais aprendi a carregá-las, que transformaram e, aliás, me fizeram amar o meu jeito de ser: estranho, imperfeito, bizarro e

¹ Pensamos aqui em duas ideias relacionadas ao reflexo no espelho da modernidade. A primeira refere-se àquela história que nos é contada de que ao aportarem-se na *Terra Brasilis*, os portugueses colonizadores enganaram aos indígenas que foram “encontrados” na costa apresentando-lhes espelhos que capturavam suas almas e que por isso, apenas por isso, deveriam a partir dali obedecê-los e compartilhar com aqueles todos os conhecimentos que detinham. Entretanto, como todo re-conhecimento indígena foi tomado como selvagem, já que não dominavam a escrita ocidental, os brasileiros foram transformados em reflexos inaprisionáveis; quer dizer, suas almas não valiam nada a não ser que se permitissem *si* catequizar. Já a segunda ideia consiste no reflexo moderno que persiste ainda na contemporaneidade, diferente da ideia de que aprisionava a alma, esse agora aprisiona o corpo distinto dos padrões estabelecidos por aquele. Sendo assim, o reflexo hoje destorcido que vemos no espelho é a insistência da colonialidade que estabelece reflexos – sociais, culturais, econômicos (estes ancorados pela cultura capitalista estadunidense), mas também político, ético e democrático – ao longo dos mais de 500 anos da descoberta das Américas.

talvez um jeito político anormal de Ser que a maioria das pessoas não admiram ser.

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes. (Skliar, 2008, p. 20)

No contexto Latino-americano, herdar é igual a hospedar! Pois, assim como a herança que é compreendida como memória e história que precisam ser mantidas e prosperadas, o projeto moderno concebeu hospedar, receber sem reivindicar autoria ou autonomia. Entretanto, na pior das hipóteses, em se tratando desse corpo latino-periférico-fronteiriço-marginal-da-exterioridade, herdar não é hospedar sem hostilizar. Assim, “as escolhas totalmente diferentes” é que nos levarão a ser corpos estranhos vistos como “normais” na ótica do saber-ver-ser.

Levaram também a estas reflexões, que hoje se dão como uma pesquisa sobre o ensino de Arte na atualidade, como segunda questão fundamental a ser debatida numa perspectiva maior que disciplinar moderna, os múltiplos corpos estranhos encontrados na disciplina de Arte em duas escolas da Educação Básica de Campo Grande-MS onde realizei estágio supervisionado obrigatório enquanto acadêmico, aquele pré-requisito para a conclusão do Curso de Artes Cênicas – Licenciatura da UEMS, nos anos de 2017 e 2018. Deste modo, a construção desta pesquisa é igualmente feita a partir de uma luta inscrita no meu próprio corpo, a partir do meu próprio *bios*, mas como escrita para dar visibilidade e discutir aos vários corpos estranhos presentes nas aulas de Arte que devem ser vistos também como produtores de arte, cultura e conhecimentos quando esses corpos todos encontram suas moradas: “seu corpo” (Bertherat, 2010). Ao abordar esses corpos estranhos como produtores e não (re)produtores de arte, cultura e conhecimentos, proponho uma argumentação epistêmico-metodológica de fronteira que se dá como contramoderna.

Pensar a partir da fronteira é um modo de romper esse sistema epistemológico moderno que se perpetuou e se cristalizou no ocidente como única forma de produzir e repassar conhecimento. Mas, em se tratando de um país colossal como o Brasil, pensar da fronteira também pode significar romper aquele velho costume de que apenas os grandes centros do país e, por extensão, as grandes universidades pensam e produzem conhecimento. (Nolasco, 2017, p. 74)

Deste modo, a ordem de como ser corpo no mundo está marcada nos corpos que transitam nos espaços da sociedade e da escola, modelos de corpos que carregam a consciência da perfeição em suas memórias, a “marca” (Derrida) de corpo moderno que (re)produz arte, cultura, conhecimento alheios. Um padrão no qual o corpo estranho que habito e penso para fora de mim, nesta escrita e de outros trabalhos já realizados sobre o corpo estranho, deixa e vem deixando rastros do meu aparelho psíquico posto/imposto “sob rasura” (Derrida, 1973, p. 60), no presente e no passado, do contato com o corpo perfeito nos espaços. Perceb(i)o a rejeição do meu corpo na expressão dele(a) e senti/sinto as tentativas de substituição do meu corpo pelo corpo correto, por meio de incisões, gerando em mim cicatrizes que (re)vivem na minha memória de ser menos esta marca de corpos colonizados. Isso, Jacques Derrida endossa ao afirmar que “não há arquivo sem lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior” (Derrida, 2001, p. 22). Não há memória/arquivo sem lugar/corpo de consignação! Não há nenhum corpo sem memória/arquivo!

Igualmente, não há marca deixada como rastro por um corpo estranho porque, conseqüentemente, o corpo que habita a fronteira como morada da sua interioridade na exterioridade moderna não tem memória e arquivo que foram resguardados. Pois, desde o projeto moderno europeu de civilização dos bárbaros do resto do mundo, até hoje a partir do projeto de universalização estadunidense que confia direito a todos de tudo, as histórias, memórias, lembranças, por conseguinte, arte, cultura e

conhecimentos dos sem-corpo (por serem estranhos) não deixaram marcas, menos ainda rastros e igualmente não marcam o corpo daquele *Outro*. Contrária a insistência/persistência da história moderna que se registra no corpo fronteiriço como marca que segue um rastro de história e lugar específicos como o arquivo e memória que devem ser resguardados na vida e para além-morte desses.

Foi na história, na cultura, na religião, na ciência da “marca” (Derrida) hegemônica daqueles que nas(cres)ceu o meu corpo estranho, um corpo sempre obrigado a ficar kahlado pelas minhas imperfeições, por não ser original ao corpo perfeito cristalizado no mundo. Por isso incessantemente sou colocado na condição de ser menos como outros corpos estranho também o são; corpos sendo vistos como algo equivocado. Assim, como consequência desse equívoco, constituo esta pesquisa sobre meu corpo estranho ainda hoje que para mim é uma luta que sempre esteve implícita/inscrita em meu próprio corpo: “um corpo racialmente marcado em um espaço geo-historicamente marcado, [que] sente a urgência ou a necessidade de falar, de articular [...]” (Mignolo, 2009, p. 10).

A partir do espaço oc(o)upado por mim na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tenho feito do meu corpo imperfeito, realidade para muitos, um corpo-política no curso de Artes Cênicas, o lugar do “ser mais”, e do meu direito também de vir-a-ser². Pois sou consciente de um conhecimento localizado em meu corpo que está fora do padrão moderno, assim como em outros corpos estranhos em que todo “conhecimento é construído” (Mignolo, 2009) através da nossa imperfeição. Compreendo que não somos como “corpos dóceis” de Michel Foucault (1987), corpos

² Três pontos aqui merecem esclarecimentos melhores: 1 – a universidade como espaço por mim oc(o)upado; este está na ordem de que as instituições acadêmico-escolares continuam trabalhando em perspectivas modernas de formação, na sua grande maioria, e continuam mais excluindo que incluindo “corpos” não-modernos em seus sistemas-reflexo. 2 – meu corpo como realidade para muitos se dá a partir da interpretação que estamos perseguindo neste artigo de que o corpo estranho apenas poder-se-ia dar-se na universidade como metáfora. Portanto, ao tomá-lo como realidade reforça a insistência do corpo estranho ainda que em lugares privilegiados aos corpos perfeitos. 3 – Vir-a-ser aproxima-se, se assim podemos dizer, do conceito de *devenir* de Deleuze e Guattari que nos permite pensar-nos como e a partir de possibilidades subjetivadas impensáveis. Quer dizer, estamos aqui buscando um lugar outro que esteja distante, ou após, porque estaria depois, do lugar histórico-geográfico moderno.

submissos à (re)produção dos mesmos conhecimentos e da manutenção do discurso de ser e ensinar a ser corpo. Por isso, venho dar visibilidade ao corpo estranho apresentando-o como produtor de arte, cultura e conhecimento *outros*, (re)significando a visão estereotipada de corpo perfeito sobre os corpos que são estranhos.

Para a construção desta pesquisa, que agora se dá também para além do meu próprio corpo estranho, haja vista que a preocupação também está para os corpos estranhos múltiplos, não será possível tomar de uma pedagogia da perfeição ou de uma teorização moderno-disciplinar para suas argumentações. Obrigatoriamente vejo a necessidade de argumentar a partir de uma pedagogia também da imperfeição, esta criada com e a partir dos próprios corpos estranhos, nunca sobre aqueles corpos que meramente escutam, mas que falam, como epistemologia *outra* para compreender melhor os sujeitos que são rejeitados nas apresentações artísticas nas escolas. Tomando daquela experiência dos meus estágios supervisionados obrigatórios, portanto, pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas do Curso de Artes Cênicas da UEMS, realizados em 2017 e 2018 em duas escolas públicas de Campo Grande-MS, onde se evidencia o “corpo político” (Foucault, 1987) para a manutenção do poder de saber (Foucault, 1987), abordarei aqui o corpo estranho, por mim habitado que “pensa e dança”, a partir do “corpo-política” (Mignolo, 2009): *a priori* corpos que produzem arte, cultura e conhecimentos e que são compreendidos como estereotipados dos padrões de corpo moderno europeu.

A pesquisa que tem neste momento no qual se encontra caráter apenas bibliográfico, haja vista a realização da experiência realizada, mas que toma como base de argumentação das discussões daquelas experiências dos estágios, é uma construção epistêmico-metodológica-fronteiriça, a partir de uma bibliografia teórico-cultural, para discutir o ensino de Arte pelo viés das minhas próprias experiências: docente e corpórea. Afinal, faz-se presente nesta pesquisa a minha proposta pedagógica da imperfeição de “corpo estranho” – o meu corpo como produtor de arte, cultura e

conhecimento – que toma dos múltiplos corpos estranhos na escola como prática epistêmica docente no Ensino de Arte na contemporaneidade. Portanto, podemos arriscar dizer que a prática a partir daqueles corpos do ensino de Arte deu-se através de uma Arte-educação descolonial. Para construir todas as argumentações pertinentes a serem aqui debatidas serão trazidos à baila teóricos de base pós-colonial, subalterna, fronteiriça e crítico-biográfica, além de pesquisadores fundamentais das Artes Cênicas. A saber: Bessa-Oliveira (2010), Freire (1987), Derrida (2001; 1973), Miller (2012), Hissa (2011), entre muitos outros que nos permitirão “des”construí/descolonizar corpos.

Cada um desses autores nos será útil para reivindicar o lugar epistêmico desse corpo estranho! Se por um lado alguns estão na ordem de uma reflexão filosófica pós-moderna, outros estão ancorando-nos as formulações descoloniais e, por conseguinte outros nos auxiliam falar a partir da perspectiva fronteiriça epistêmica. Quer dizer, nenhum desses autores estão (sobre)ressaltando a manutenção de um corpo moderno observador aos corpos estranhos presentes nas culturas, lugares e narrativas – nas *biogeografias* – desconsideradas pelos projetos Moderno e mesmo Pós-moderno. Dessa forma, esperamos fazer valer a nossa ideia de que nenhum corpo é Ser-menos, pelo contrário, todos podem Ser-mais se levarmos em consideração as suas diferenças de corpo, espaços, narrativas, memórias e histórias desgraçadas pela cultura hegemônica ocidental.

Corpo aprende, *bios* repreende-pedagogias na escola

O conhecimento indígena é como uma árvore, cujas raízes mais profundas estão na história da comunidade, o corpo e o sangue derivam da terra. (Gavilán, 2012, p. 115)

A pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de arte, mas falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (Bessa-Oliveira, 2010, p. 73), a exemplo de artistas da

História da Arte europeia. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (Freire, 1987, p. 58), um recipiente vazio que deve ser “enchido” (Freire, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico. Segundo Paulo Freire, ao educador bancário não cabe outro papel se não o

[...] de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo nos educandos. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (Freire, 1987, p. 63)

Com esta prática de ensino “bancária” (Freire, 1987, p. 62) o estudante aprende que o único corpo que produz arte, cultura e conhecimento é o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito e que para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas, só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada. Para falar em arte da cena, meu lugar acadêmico enunciativo, apenas será corpo aquele que melhor mover-se dentro também dos/nos melhores espaços. O estudante é educado para ter uma “consciência colonizada” (Freire, 1987, p. 50). Consciência esta que o faz pensar que vive em um corpo perfeito, mesmo sendo de classe pobre e estudando em escola pública e, por isso, sendo um corpo estranho à cultura da escola. Um corpo que carrega uma consciência colonizadora da perfeição como espaço/arquivo de um modelo de corpo-memória-história no seu corpo estranho.

Por viverem imersos nesta pedagogia que não dialoga com os múltiplos corpos, que estão em um mundo diferente do seu modelo de corpo perfeito que realiza “cópia=modelo” (Bessa-Oliveira, 2010, p. 73) de desenhos belos, os corpos da diferença, especialmente da diferença colonial, da exterioridade ao modelo europeu, são desconsiderados pelos professores e colegas. A exemplo do corpo estranho que penso e habito, que é também um “corponeg(r)ado” (Bessa-Oliveira, 2018, p. 2) na prática da perfeição, por produzir traços imperfeitos, não faço arte, não pertencço a uma cultura e

não produzo conhecimentos a partir do meu próprio corpo, pois corpos estranhos fogem da estética do belo, do padrão cultural europeu e da consciência única de que conhecimento é direito apenas da nossa noção de ciência que é moderna. Portanto, assim como outros corpos estranhos também não o são corpos perfeitos, somos silenciados, desconsiderados e apagados por ela, pelos que acreditam naquela pedagogia disciplinar que personifica o corpo perfeito. Muitos corpos estranhos como eu, que cresce(u)m nesta pedagogia que (de)forma, sofrem com correções, rejeições e padrões de arte impostos.

Isto é, dito de uma maneira muito simples: a) que a universalidade do pensamento ocidental com suas bases no grego e latim desvalorizou outras formas de pensar e se apropriou (direita, centro e esquerda) da universalidade do pensamento assumindo, como Descartes o fez, que o pensar se encontra além do corpo e das histórias locais. (Mignolo, 2015, p. 82)

Ilustra a questão do corpo fora de padrões, a seguir, uma citação de outra discussão nossa para complementar a ideia de que os corpos estranhos não têm nem voz e nem vez quando abordados por saberes e práticas docentes disciplinares (perfeitas):

Os corpos que são estranhos sempre ocupam o lugar do fundo para deixar a coreografia uniforme ou as apresentações teatrais e musicais mais belas, mas sempre os espectadores percebem os movimentos estranhos escondidos no fundo que se sobressaem em relação aos outros corpos uniformemente sincronizados.

Os corpos estranhos acabam sendo considerados mal-educados, burros, chatos, relaxados, entre outras palavras que fazem demonstração de exclusão do diferente nas semelhanças que os corpos modernos devem apresentar. (Faria; Bessa-Oliveira, 2017, p. 5)

Após viver anos da minha vida dentro dessa pedagogia opressora, que nunca me ensinou a confiar no meu corpo como ele é, e sim a olhar com

desprezo meu próprio (reflexo) corpo, fui adestrado para tentar ser como o corpo do outro. Para poder viver, para vir a ser e sentir, ocorria comigo constantemente “adestramento[s] forçado[s] do [meu] corpo carne, [...] considerado sem inteligência, como um ser animal a domar. (Bertherat, 2010, p. 3). Um propósito para ser humanizado dentro do padrão, “como se a única possibilidade de sobreviver fosse aderir a lógica [dessa] imunização” (Greiner, 2017, p. 18), contra minha imperfeição. A rigidez inconscientemente foi habitando o meu corpo, reprimindo a minha desobediência, matando o que seria um saber outro em relação ao mundo que define o saber sobre corpo. Pois a “Escola da contemporaneidade ainda está assentada no pensamento moderno de gênero, raça e classe e se vale de ensino tecnicista para (re)formar” (Faria; Bessa-Oliveira, 2017, p. 2) corpos que estão sobre sua responsabilidade. Em seu âmbito escolar disciplinar, castrador que ocupam o espaço da exterioridade moderna pensado estar dentro dessa.

Em casa nunca foi diferente! O amor à morte do meu corpo, por um corpo perfeito, sempre se fazia presente até no bojo familiar. Com isso, continuamente tive construídas cicatrizes no meu corpo que me marcaram (Derrida) e com o tempo

[...] não participava mais da vida. [Me sentia] um ser à parte, humilhado, castigado, sozinheiro com a dor. Como um animal preso numa armadilha, o único jeito que [eu] via para fugir [da] dor era amputar a parte que doía, abandoná-la. (Bertherat, 2010, p. 25)

Amputei a parte da minha dor de/no meu corpo estranho saindo de casa! Essa foi a saída que vi para a possibilidade de fazer meu corpo estranho errante, “sem eira e nem beira” para o grande Outro, deixar de “ser menos” para passar a Ser mais, ainda que com todos os problemas que viam nele. Fui e ainda estou em busca de um lugar ao sol para corpos estranhos como o meu.

Saí de casa para cursar Artes Cênicas – Teatro e Dança – na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, uma oportunidade para

despertar o meu corpo quase morto para a vida em sociedade. Neste curso me encontrava até o fim do ano de 2018. Hoje posso dizer que alço voos maiores em busca de um espaço-corpo para ampliação desta pesquisa. Ali na graduação encontrei uma outra casa na disciplina de Percepção Corporal, com o meu nome/corpo estampado nela, lugar natural que sempre vivi de fora, vendo suas/minhas possibilidades já fechadas. Nunca tinha conseguido morar nele, no meu próprio corpo tendo-o como estranho. Descobri Thérèse Bertherat no seu livro *O Corpo tem suas razões* (2010) onde a autora expõe o que é o meu corpo. O meu corpo abriga as minhas “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (Faria; Bessa-Oliveira, 2018, p. 1) que constroem o meu corpo estranho e que, por conseguinte, sou eu minha própria morada na/da exterioridade.

Sou o corpo estranho que abriga a casa da exterioridade que burla as “fronteiras/barras” impostas pelos discursos da “interioridade colonial moderna e [da] colonialidade do poder contemporâneo com fazeres [modelos] de arte, cultura e conhecimentos” (Bessa-Oliveira, 2018, p. 2). Sou o corpo estranho que é um corpo falando da sua condição de exterioridade aos pensamentos moderno e pós-moderno. Uma exterioridade hoje grafada, muitas vezes, cicatrizada (Derrida) pela crítica da técnica estabelecida em arte, de fronteira, de margem, de excluído, de extracentros. Mas, mesmo assim, o corpo que hábito é o corpo da exterioridade – é o corpo estranho – que gera arte, cultura e conhecimentos a partir de si, a partir de minhas interioridades.

“Nas Universidades [...] não [se promove] outr[a]s relações que não as continuidades históricas estabelecidas” (Bessa-Oliveira, 2017, p. 11) de corpo, arte, cultura e conhecimentos. A Universidade deveria ser o lugar onde os corpos (universais) estranhos devessem poder REEXISTIR! E insistir nesse espaço como é posto ainda hoje, na maioria das vezes, mesmo em muitas delas pelos discursos políticos externos, que não se altera em relação aos outros lugares onde tinha vivido com meu corpo como é, pode reforçar a exclusão dos corpos estranhos alheios. Hissa (2011) observa que

os sujeitos que estão na universidade são profissionais que tomaram o espaço na universidade moderna, “no lugar dos *intelectuais ativos*, críticos. Se os sujeitos do conhecimento não se transformam, não desejam isso para si, não poderão, jamais, sequer imaginar o que seja a transformação do mundo noutros termos” (Hissa, 2011, p. 43). Muitas vezes me deparei com o CORPO PERFEITO neste espaço universitário definindo o próprio espaço, mas eu já tinha consciência da minha casa (corpo como morada) e ele sabia que não podia (não queria) mais adentrar aquele espaço da modernidade/perfeição.

Mas também foi na Universidade que encontrei coisas positivas como a teoria pós-colonial, descolonial ou fronteiriça, por exemplo, como Bessa-Oliveira (2018) explica que estas oferecem oportunidades outras aos corpos excluídos, aos corpos da exterioridade, não de incluírem-se como a maioria das teorias modernas/pós-modernas propõem, mas re-existir a partir da minha estranheza. Foi por meio dessa reflexão epistemológica que comecei a construir a pesquisa que resulta agora nesta reflexão, tendo como exemplo o corpo sofrido de Frida Kahlo para elucidar a concepção de corpo estranho imperfeito. Por conseguinte, apresento uma citação onde trato um pouco sobre a relação que fiz de Frida com o (meu) corpo estranho que necessitava (re)existir:

Frida Kahlo ilustra a ideia de corpo estranho que pensamos, um corpo que se situa na contramão do corpo disciplinado. Aos 6 anos de idade aquele corpo já sofreu com poliomielite e em sua perna direita a doença deixara marcas; esta fez com que sua perna ficasse fina e o seu pé atrofiado. Em decorrência da doença Frida Kahlo ganhou o apelido de perna de pau dos seus colegas de escola, depois disso, mágoa e raiva passaram a habitar o coração ainda pequeno de Frida. Entretanto, como relata sua biografia, aquela criança ainda teve uma meninice feliz ao lado do pai, onde desenvolveu seu jeito masculino por conviver grande parte da infância com ele, já que sua mãe sofria de depressão. O que mais a vida poderia reservar a esse corpo que já tinha deformações e já sofria com preconceitos pelo seu jeito de ser,

pois ela não detinha o corpo “normal”, quase perfeito, que a sociedade impõe a nós até hoje? (Faria; Bessa-Oliveira, 2017, p. 10)

O corpo estranho “é um corpo desamparado que nada tem a perder. Ele é justamente aquele [que] pode agir politicamente” (Greiner, 2017, p. 19). E assim fui construindo este estudo sobre o corpo estranho, percebendo a pulsão do *espectro* de Frida nos corpos estranhos que se encontram no “chão” da escola. Na verdade, Frida é o empurrão para fazer *si-mover-se*³ o corpo que sempre foi posto como corpo estático, que não aprende nem apreende porque é um corpo sem beleza, leveza ou sem escuta. Corpos desamparados que mesmo assim sobrevivem às rejeições do outro que não os permitem ser gente, por serem imperfeitos, por ser dado ao estranho, ao diferente. Ao longo da pesquisa fui descobrindo que o corpo estranho com sua imperfeição é um corpo “que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos podem co-existir” (Mignolo, 2008, p. 296). Um corpo que habita o espaço da escola, mas um corpo que não existe na escola. Então, como fazer este corpo (re)existir? Ou melhor, como estes múltiplos corpos estranhos podem *co-existir* como apontou Mignolo? Ou ainda, como o corpo estranho pode ter o direito e acesso à possibilidade de poder Ser mais (na diferença)?

Para isso, teremos de mexer na tão fadada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. (Gomes, 2013, p. 87)

Através da lógica moderna em execução hoje nas escolas, nada muda se o indivíduo da ação educacional não *se* mudar. Ou seja, é terminantemente

³ Sobre esta questão – *si-mover-se* – Bessa-Oliveira vem desenvolvendo faz algum tempo. Logo, a pensa a partir da ideia de que o corpo é estranho, desregrado, sem noção, estático, imóvel, entre outros adjetivos desprezíveis (im)postos, exatamente porque não move-se como o Outro quer. Desta feita, a questão para o autor está em que o corpo estranho, por exemplo, *si* move e move-se como bem quer, já que não é obrigado e não está posto a cumprir regras de ninguém que não seja seu próprio corpo.

necessário que o professor se veja também como um corpo estranho dentro de um sistema educacional colonial que prioriza o corpo perfeito: agora esse corpo está na ordem de um conteúdo curricular, numa aula, numa estrutura escolar, na disponibilidade de espaços ideais para a execução de atividades acadêmico-escolares humanas e não apenas técnicas, entre muitos outros empecilhos que impedem uma educação democrático-epistêmica.⁴

O Ser estranho, mas quem não é?

O corpo estranho me fez pensar para alcançar uma outra lógica metodológica de ensino de Arte, a pedagogia da imperfeição, uma prática que se forja com o estudante: “com ele” (Freire, 1987, p. 32) e “não para ele” (Freire, p. 32) para o empoderamento como *anthropos*⁵ (corpo). Durante esta prática o educador e o educando podem fazer descobertas críticas sobre o mundo em que vivem. Podem promover “trabalhos educativos” (Freire, 1987, p. 41), organizados pelos educandos com apoio do educador. São pedagogias *outras* dentro da pedagogia da imperfeição “de trajetórias inventadas, [de] estratégias solidárias de criação” (Hissa, 2011, p. 14), que criam e se recriam possibilidades pedagógicas.

A pedagogia da imperfeição é, portanto, uma pedagogia aqui pensada para o corpo estranho, o corpo que vive na condição de ser menos, que encontra na sua imperfeição a sua liberdade, em busca de tentar poder dizer que É mais. Paulo Freire elucida sobre a questão que haverá dois momentos distintos em pedagogias dessa natureza:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua

⁴ Considerando nossas discussões aqui propostas, por uma lógica epistêmico-metodológico-fronteiriça, entendemos uma educação democrático-epistêmica, bem como um direito epistêmico, uma ética epistêmica, uma política epistêmica na ordem do pensamento descolonial fronteiriço. Quer seja: entender que as *biogeografias* demandam para si especificidades, dentro do todo, que atendam por uma lógica *outra* seus direitos, deveres, obrigações, normas, regras, liberdade, afetividades, etc.

⁵ “Atualmente existem duas *classes* ou *direções* propostas pela *antiga anthropos* que não pede mais reconhecimento, ou *inclusão na* humanitas, mas sim se envolve em uma desobediência epistêmica e se desprende da ideia mágica da modernidade ocidental, dos ideais humanos e das promessas de crescimento econômico e prosperidade financeira (Wall Street *dixit*).” (Mignolo, 2009, p. 11)

transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1987, p. 41)

O corpo estranho abarcado por uma pedagogia da libertação, uma pedagogia que não é nem do oprimido, menos ainda do opressor, possibilita processos de construções múltiplas que, igualmente, contemplará as diferenças em contraposição às divergências. Sendo esta uma prática de construção de conhecimentos, uma pedagogia, esta realizará transformações profundas na sala de aula, a qual enfrentará a consciência da perfeição como aquela que oprimi a deformação evidente de corpos estranhos: as condições impostas que estabelecem quem têm direito de ser mais e/ou quem deve ser menos. Paulo Freire colabora novamente sobre outros dois momentos, agora de consciência:

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (Freire, 1987, p. 42)

Portanto, não é o método que deve ser alterado de tempos em tempos para reconhecer as diferenças – estranhamentos – dos corpos que circulam nas salas de aula. Pois o método mantido pela ótica do corpo moderno perfeito não fará outra coisa, se não, reforçar a exclusão do que é da ordem da diferença dos vários corpos estranhos na sala de aula. Mas é preciso reconhecer que os corpos estranhos também são sujeitos que produzem arte, cultura e conhecimentos a partir das suas estranhezas (diferenças) culturais. Dessa forma, portanto, o lugar da sala de aula é tanto do oprimido (estudante) quanto o lugar em que se consolida o opressor (professor) que também é oprimido pelo sistema da perfeição (político, econômico, social e/ou cultural) que está ancorado em pensamentos modernos.

Esse diálogo entre pedagogia freiriana e a concepção de corpo estranho aqui defendida me fez elaborar a pedagogia da imperfeição que norteou a realização do meu estágio supervisionado obrigatório daquele ano (2018) concluído em escolas públicas de Campo Grande-MS. Nesse estágio tive vivências no ensino fundamental II e no ensino médio, regendo aulas de Dança e Teatro, junto aos professores com formação em Artes Visuais. Nesta condição, acabei por me deparar na rotina de sala de aula com muitos corpos estranhos que pesquiso na teoria, esses sendo “kahlados” pela estética do belo na prática diária do ensino de Arte. Corpos sendo obrigados a desenhar, pintar ou colorir como os grandes mestres da pintura renascentista.

O corpo estranho se encontra em todo âmbito da escola, seja na organização das cadeiras e mesas, na padronização das camisetas verde e amarelo, nas recomendações dos pais, seja mesmo no conteúdo ensinado pelo educador. O educando que tem voz é o que contar/repetir sua história belamente. O corpo estranho, portanto, não está restrito ao corpo humano dos estudantes, professores ou dirigentes escolares. Nas escolas onde estagiei foi possível observar um

“corpo político” como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber. (Foucault, 1987, p. 31-32)

Quero dizer, encontrei corpos submissos ao sistema escolar, corpos com seus gestos (estranhos), controlados dentro das escolas que colaboram com a manutenção e a “mecânica de poder” para a construção de corpos dominados (*dóceis*) como Michael Foucault ainda explica:

[...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se

determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (Foucault, 1987, p. 164)

Corpos que carregam o discurso do poder, sendo assim, são corpos-poder-perfeitos que não dão a oportunidade de outros corpos existirem, e não permitem a existência dos seus próprios corpos outros já que esta política de poder se faz presente em sua consciência como um pensar-limite sobre o mundo, igualmente porque até mesmo o corpo-poder-política, na ótica freiriana, seria um corpo em estado de opressor/oprimido. Por conseguinte, colabora com a manutenção dessa estética de (o)pressão. Guerra; Nolasco (2015) abordam também a influência da mídia sobre o corpo, “uma prática na qual os próprios sujeitos políticos doçializam sua aparência e seu gesto para figurar nas diferentes materialidades dos veículos de informação e comunicação.” (Guerra; Nolasco, 2015, p. 160)

Então, os corpos que descobri na escola são “corpos dóceis”, na perspectiva de Michel Foucault (1987), que oferecem condições de se trabalhar com eles a partir de uma pedagogia bancária, uma prática que não respeita o corpo que pensa e dança – o corpo estranho – e que não contribui para a manutenção do “projeto moderno europeu [corpos que] não existem e menos ainda têm ideias, razões e emoção”. (Bessa-Oliveira, 2017, p. 2) Durante o estágio supervisionado, portanto, para tirar os corpos dóceis dos estudantes da passividade da aula de Artes Visuais, que é a única arte presente nas escolas onde realizei aqueles estágios, introduzi aulas de Dança/Teatro como atividade prática. Márcia Strazzacappa (2003) explica que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) é nítida ao informar o ensino de arte como componente curricular na educação básica, reconhecendo a relevância das quatro linguagens da arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Porém, foi apenas no ano de 2016 que se abriu concurso público para professor de arte contemplando todas as linguagens da arte na capital de Mato Grosso do Sul.

Deste modo, encontrei nas salas de aula por onde passei estudantes que não tinham contato com a dança ou com o teatro em ambas as escolas, havia apenas a consciência de que aula de arte, como interpretada, “não se

resume a atividades de desenhos e pintura e de que ensino de arte é parte integrante da formação do cidadão” (Strazzacappa, 2003, p. 79). Para amenizar isso, busquei promover um diálogo entre todas as linguagens da arte com aulas dinâmicas e não estáticas. Sendo assim, optei por trabalhar “[...] em um plano de descolonização do conhecer, do sentir, do pensar e do ser” (Gómez; Mignolo, 2012, p. 9) sobre arte nas aulas com os estudantes a partir de seus próprios corpos sempre vistos como estranhos.

Minha proposta pedagógica da imperfeição, ou uma proposta de Arte-educação descolonial, se cria/coloca em prática com o fazer descolonial, do corpo, do discurso, da vida, do estudante no todo. Diferente da atitude pedagógica proposta, por exemplo, por Jussara Miller que “trabalha com habilidades expressivas e as habilidades técnicas intrinsecamente, sem hierarquias” (Miller, 2012, p. 90), mas com e como objetos facilitadores. Jussara Miller salienta que para estimular o corpo sensível da criança se utiliza de objetos facilitadores:

Como bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos coloridos, bolas de sabão, língua de sogra, tecidos de diversas medidas e texturas e bambus, entre outros objetos que despertam a criatividade da criança durante a vivência da dança. Quando [utiliza] variados objetos facilitadores – inclusive um modelo representativo do esqueleto humano –, [faz] apenas para mostrar as possibilidades de movimentos articulares de estrutura óssea e para ajudá-las a reconhecer as inúmeras vias para acessar o corpo que dança. (Miller, 2012, p. 88)

Enquanto no caso da minha proposta pedagógica entra em cena a estranheza do corpo do próprio estudante como modos de alcançar o fazer (o seu próprio) em dança através do seu corpo que é, na verdade, a sua única facilidade e limitação ao mesmo tempo.

A autora apresenta princípios para criar um corpo que dança. Seja pelo trabalho da “técnica sem perder a sensibilidades” (Miller, 2012, p. 90) ou com objetos facilitadores. Sua prática emerge da pesquisa e da aplicação da

técnica Klauss Vianna, criando um caminho pedagógico para o corpo seguir e alcançar o movimento, não saindo, da nossa perspectiva, da ainda docilidade dos *corpos dóceis* de Michel Foucault (1987). Dessa forma, minha proposta pedagógica parte de trajetórias que são inventadas, na qual qualquer corpo pode ter voz e vez para dizer o que pensam e dançam. Igualmente, essas trajetórias são desenvolvidas pelos seus próprios corpos, não sendo delimitado espaço de movimentação/atuação. Vai-se fazendo e buscando fazer ao mesmo tempo. Pois, diferente do corpo que escuta e reflete ou Outro; esses falam exatamente do lugar que lhes fora imposto calar: seus corpos *biogeográficos*.

A proposta da trajetória inventada se inicia com o corpo do estudante, saindo do seu corpo domesticado pelos saberes disciplinares modernos postos ainda nas culturas contemporâneas e encontrando o seu corpo natural, indócil na consciência da perfeição, de corpo e movimento. Construindo o conteúdo com seu corpo na *desobediência*, o estudante é levado pelo educador a reconhecer o seu/um corpo estranho que transporta “a experiência constitutiva do [seu] ser” (Mignolo, 2017, p. 23) em uma pedagogia disciplinar. Aquela que compreende que os estudantes devem tratar seus corpos doentes com as aplicações de (injeções) técnicas e “facilitadores” que o fez “humanitas” hoje apagados nas diferenças de si e do outro e daqueles que são colocados como inferior/oprimidos nas fronteiras (im)postas: a exemplo das metodologias usadas para gerar dança a todo custo. No percurso inventado pelos estudantes não existe fronteiras para produzir dança, teatro, musicais ou qualquer outro fazer artístico. O corpo estranho é dança o tempo todo! É um corpo, por exemplo, que não preocupa-se com o fazer certo ou errado, menos ainda com o escutar para apreender como fazer,

[...] trata-se, antes, de desfazer tal prática de repetir conceitos aleatoriamente nas bordas e propor, por conseguinte, uma *desobediência epistêmica* com relação tanto a uma ranço subalternista que persiste dentro do país de achar que apenas os grandes centos pensam por todos, quanto de desfazer a prática de importação acrítica

de conceitos migrados para a zonas de fora dos eixos. (Nolasco, 2017, p. 74)

Sendo assim, durante a aula surgiam “temas geradores” (Freire, 1987, p. 100) a partir dos próprios estudantes, problemas a serem debatidos e entendidos sobre as realidades deles. Surgiu o tema de dois meninos, criando e dançando dentro da sala de aula. “Num país onde a herança machista ainda está presente, raramente se veem meninos em aulas de balé. [...] Há papéis bem definidos para homens e mulheres em nossa sociedade.” (Strazzacappa, 2006, p. 45-46) No 6º ano, por exemplo, nas imagens 1 e 2 estudantes se valeram de imagens da pré-história para compor dança. Rompendo pré-conceitos de que dança é coisa de menina, de que dança é apenas o balé e fru-fru, por livre e espontânea vontade dos estudantes, esses meninos criaram coreografias a partir de trajetórias corporais suas. Pois, “[...] gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade” (Carvalho, 2013, p. 90).

Imagem 1: Construção por trajetórias.



Fonte: Autor da pesquisa

Imagem 2: Sem a herança machista, o corpo estranho ocupa o não-lugar da cultura, os meninos com seus corpos em movimentos.



Fonte: Autor da pesquisa

O resultado coreográfico dos estudantes se deu por não haver cobrança de percurso definidos e menos ainda da ideia de perfeição no processo que é também imperfeito, acolhendo seus corpos, como são produtores de conhecimento, sem correções, “É preciso trabalhar de acordo com os participantes. Basta ver como eles são para saber do que precisam.” (Bertherat, 2010, p. 30) E aqueles corpos-estranhos-estudantes precisavam encontrar as suas casas onde não antes não moravam mesmo que os habitassem (seus corpos). Assim, as trajetórias buscam opções

[...] não de uma estética ou de uma história moderna, mas de estéticas e histórias particulares, localizadas que, no entanto, apontam para horizontes comuns em uma diversidade não homogênea de saberes, conhecimentos e práticas. (Goméz; Mignolo, 2012, p. 13)

Foi em uma viagem de trem que eu me senti reconhecido no meu próprio corpo estranho de ser menos. Em uma aula com o 8^a ano que essa viagem se deu por meio de um jogo teatral (Spolin) que ocorreu em formato de um trem, tinha duas fileiras de cadeiras, uma de cada lado da sala de aula. Na imagem 3 os passageiros foram levados a se entenderem como todos sendo corpo “Ser mais”, quando aparecia uma cor quente, no contato com os vários outros corpos estranhos; do “conteúdo da aula” da professora regente, círculo cromático, formada em Artes Visuais, os estudantes tinham que trocar de cadeiras e quem ficasse de fora deveria contar uma história. O jogo aconteceu e várias histórias de lugares do MS, muitas desconhecidos por muitos, foram contadas e, mesmo eu professor acabei por reconhecer, a partir da condução deles, um pouco mais sobre os estudantes, o estado e sobre minhas próprias histórias através deles.

Imagem 3: Organização do trem.



Fonte: Autor da pesquisa

A partir de tais práticas não esperava que fosse aparecer durante o jogo mais um corpo estranho com suas “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (Faria; Bessa-Oliveira, 2018, p. 1). Mas surgiu para “fazer valer [seu] direito “a voz, vez, lugar”” (Bessa-Oliveira, 2017, p. 11), mostrando que sabe contar a sua própria história. Por mais que parecia desimportante, humilde para expô-la, mais esses corpos estranhos sentiam necessidade de exporem-se e depois de terminar ainda queriam contar mais. Esse corpo estranho me marcou e aos estudantes também. Com esta proposta, os estudantes aprenderam sobre as cores quentes e ouviram histórias, “histórias particulares, localizadas”, em/de um MS a partir dos seus corpos-colegas.

Durante as propostas pedagógicas os estudantes foram “seres para si”, se colocando autobiograficamente com suas *biogeografias* no espaço também improvisado da sala de aula, pois se sentiram confiantes e “passaram a assumir a própria vida, a partir do momento em que começaram a morar no próprio corpo” (Bertherat, 2010, p. 5). O corpo, neste ponto, não é mais apenas morada da alma, mas é ser. Portanto, um corpo como morada ao estranho, ao que realmente cada um é no seu dia a dia, no cotidiano que forma a sua identidade *biogeográfica* de cada um desses estudantes. Dessa forma, os estudantes e eu como estagiário-docente acabamos por nos reconhecermos enquanto corpos estranhos que encontram abrigo cada um na estranheza do outro também como sua.

O mesmo ocorreu com os estudantes do ensino médio que compuseram uma coreografia imperfeita a partir da letra da música do Rapper Emicida com Vanessa da Mata: um fragmento da letra da música

que diz “*Passarinhos soltos a voar dispostos a achar um ninho nem que seja no peito um do outro*”⁶ serviu de pre“texto” para a construção. Os estudantes-corpos apresentaram os trabalhos desenvolvidos por eles e ao final se expressaram sobre o processo que construíram na imperfeição. Falaram que seu trabalho tratava da importância do abraço visto na imagem 5, da amizade entre os pares. Abrindo seus corpos antes dóceis, que são kahlados na pedagogia da perfeição porque não produzem arte, cultura, conhecimentos, puderam se comunicar e receber o abraço um do outro. A expressão da fala também faz parte da pedagogia da imperfeição, pois é o momento em que o corpo estranho também fala a partir de si. Constrói suas narrativas a partir das suas *biogeografias* (Bessa-Oliveira, 2018): com o seu corpo (sujeito), do seu espaço (geo), tendo como escopo as suas histórias locais (narrativas) não contempladas pelas histórias e geografias universais (da perfeição).

Imagem 5: Um abraço verdadeiro construído por eles.



Fonte: Autor da pesquisa

Meu movimento é minha voz! Considerações

Considero o conceito criado de corpo estranho “[...] um corpo [que] tranrposta [...] ([a] sua memória, história e *biogeografia*[s] particulares) fazendo a diferença no mundo em que vive. Reconhecer-se como um corpo latino e [que] não nega sua nacionalidade” (Faria; Bessa-Oliveira, 2017, p. 1), um corpo com ato político para dar visualidade a si; como produtor de saberes através de suas imperfeições. Vejo que se tornou uma “pratica social

⁶ Emicida. Participação especial de Vanessa da Mata. Produção: Emicida & Xuxa Levy. Álbum Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. “Passarinhos”. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/passarinhos-part-vanessa-da-mata.html> - acessado em 17/06/2017.

esclarecida, mais transparente, mais igualitário, mais democrático” (Hissa, 2011, p. 20), a prática naquelas aulas de Arte, pelo motivo de contemplar a todos os corpos dentro e fora das salas de aula. Pois, todos os corpos necessitam se valer de seus corpos imperfeitos para sair da docilidade do corpo perfeito, do corpo submisso e exercitado [como corpo mais que perfeito], fabricado pela disciplina (Foucault, 1987) da consciência da perfeição moderna. O corpo estranho é um corpo-política que cria saberes faltantes:

Assim, o corpo-política e o lado negro e a metade faltante da biopolítica que é apenas a metade da história: o corpo-política descreve as tecnologias descoloniais aplicadas aos corpos que se dão conta que foram considerados menos humanos, no momento em que tomam consciência de que o ato mesmo de ser descritos como menos humanos era uma consideração inumana. Portanto, a falta de humanidade atribuída a todas as populações não europeias é apresentada em atores imperiais, instituições e conhecimentos que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas que não lhes agradavam [ou que não gostavam deles], eram menos humanas. O corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, é um fazer descolonial e a opção descolonial para revelar, em primeiro lugar, as táticas da epistemologia imperial para afirmar a si mesma como *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, levar o empreender da criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido e em vias de desenvolvimento. (Mignolo, 2009, p. 33).

Quer dizer, esse corpo estranho (política) é bem diferente do corpo político de Foucault (1987) e dos corpos parecidos com ele que fazem a manutenção do poder saber, postos com a “*herida colonial*” (Gómez; Mignolo, 2012, p. 16) aberta pela noção e manutenção da estética do belo até no trabalho docente dentro das salas de aula na disciplina de Arte. Trabalhar para naturalizar os corpos para ser ele mesmo é emergência contemporânea, mas esse trabalho deve se dar como e com um pensamento

outro, por exemplo: “a opção descolonial [que] é a de [naturalizar] em vez de [modernizar]” (Mignolo, 2009, p. 26) corpos.

Finalmente, então, por meio da pedagogia da imperfeição criada com/pelos corpos estranhos, sem julgamentos de ser mais ou ser menos, pois todos são seres humanos da diferença, apenas possuímos *biogeografias* diferentes, é que podemos humanizar e ensinar/aprendendo, a partir da escuta e da observação de si e do outro, enxergando um (vários) mundo real. Mas isto só é possível quando se tem um educador que sabe o quanto dói viver sob a classificação e sofre ainda porque tem o conhecimento de um outro corpo habitado por ele no seu corpo estranho. O “educador” opressor, ainda que oprimido (Freire), jamais poderá (re)conhecer(si) corpos estranhos! Igualmente esse sujeito sofre por reconhecer a necessidade de empoderamento das “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (Faria; Bessa-Oliveira, 2018, p. 1) da diferença; que na maioria das vezes não tem direitos para fazer a diferença: seja na sua prática docente pedagógica, seja na sua prática discente como estudantes, promovendo vidas.

Referências

BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Com colaboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*As fronteiras que existem em as produções culturais da exterioridade*”. Comunicação Oral apresentada durante o 13º Ciclo de investigações PPGAV: [REDACTED]. Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizado Florianópolis, Santa Catarina nos dias 3, 4 e 5 de setembro de 2018, p. 1-10.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “(DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). *Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola? Anais...Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo*

Grande, 2018a. Disponível em: [https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-\(DE\)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSICAO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO)>. Acesso em: 04/11/2018 11:20

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*Fronteira, biografia – biogeografias – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena*”. In: *Revista Conceição | Concept*. Campinas, SP, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018b, p. 142–157. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471/18307>. Acesso em 06/11/2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, dos museus, nem o corpo da academia!*”. In: Acervo do autor. Campo Grande, MS, 2017, p. 1-15. (Texto no prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*(Trans)bordar Fronteiras: Estética Bugresca para Descolonizar Corpos Biogeográficos*”. In: *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Anais... Uberlândia (MG) UFU, 2017. Disponível em www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE - acessado em: 08 de fevereiro de 2017, p. 4,493–4.518.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. “*Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar*”. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 90-124.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*CORPO ESTRANHO DA PERNA DE PAU: (UM SER MAIS) QUE HUMANIZA OS LUGARES QUE (DES)OCUPA ESCOLA E SOCIEDADE*”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). *Anais da*

Jornada de Artes da UEMS 2018: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais... Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--\(UM-SER-MAIS\)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-\(DES\)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE](https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--(UM-SER-MAIS)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-(DES)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE)>. Acesso em: 04/11/2018 18:06.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*Corpos estranhos: um “kahlo” para além dos muros da escola*”. In: PAES, Ademilson Batista; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. (Orgs.). *Anais Eletrônicos do IV EHECO*, Campo Grande, MS, 2017, ISSN 22374310. Disponível em: <http://eheco.com.br/ARQUIVOS/ANAIS/Juliano%20Ribeiro%20de%20Faria.pdf> – acessando em: 04/11/2018.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*O corpo “Sofrido Kablo” na escola: corpos estranhos que re-existem!*”. In: Acervo do autor. Campo Grande, MS. 2017a, p. 1-13. (Texto no prelo)

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAVILÁN, Victor Manuel. *El pensamiento en espiral: el paradigma de los pueblos Indígenas*. Santiago, Chile: Ñuke Mapuförlaget; Editor Generali Jorge Calbucura; Diseño gráfico Susana Gentil. *Ebook*, 2012. (Working paper series 40).

GOMES, Nilma Lino. “*A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*”. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-89.

GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter. “*Estéticas decoloniales. sentir. pensar Hacer en Abya yala y la gran comarca*”. In: GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas decoloniales*. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 6-23. Disponível em:

<https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf> –
acessado em: 22/10/2018.

GREINER, Christine. “Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte”. In: *Conceição I Concept*. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10-21, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc> – acesso em: 06/11/2018.

GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César. (Orgs.). *Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter. “Desafios Decoloniais Hoje”. In: *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> - acessado em 22 /11/ 2017.

MIGNOLO, Walter. D.. *Habitar la frontera: Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Primera edición en español. «La globalización de la indianización» / *Global Indianization* (2009, técnica y dimensiones variable). De Pedro Lasch. Edicions Bellaterra, S.L: Barcelona, Espanha, 2015.

MIGNOLO, Walter D.. “*Desobediencia epistémica II. Pensamiento independiente y libertad De-colonial*”. In: *Otros logos – Revista de Estudios Críticos*. Año I. Nro. 1. 2009, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf> - acessado em: 05 de maio de 2016.

MIGNOLO, Walter D.. “*Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*”. In: *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, 2008, p. 287-324. Disponível em:

www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf – acessado em: 08/07/2018.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.

NOLASCO, Edgar César. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

SKLIAR, Carlos. “*A escrita na escrita: Derrida e Educação*”. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Derrida & a Educação*. 1. ed.. 1 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. SP: Ed. Perspectiva, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência: formação do artista da dança*. Campinas SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança na educação*. Discutindo questões básicas e polêmicas. In: *Pensar a Prática*. no. 6., Jul./Jun., p. 73-85. 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55/54>. Acesso em: 08/03/2018.

Submetido em: 15/06/2019

Aceito em: 15/07/2019

Publicado em: 30/10/2019