

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROFARTES**

Fabiana Campacci Frísco

**FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS – REFLEXÕES SOBRE UMA
PRÁTICA DOCENTE EMANCIPATÓRIA**

**São Paulo
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PROFARTES**

Fabiana Campacci Frísio

**FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS – REFLEXÕES SOBRE UMA
PRÁTICA DOCENTE EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Artes – Profartes do Instituto de
Artes da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
como requisito parcial para obtenção
de título de Mestre em Artes sob a
orientação da Profa. Dra. Luiza
Helena da Silva Christov.

São Paulo
2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

F917f Fríschio, Fabiana Campacci,
Fragmentos de Experiências: reflexões sobre uma prática docente emancipatória / Fabiana Campacci Fríschio. - São Paulo, 2016.
84 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov.
Dissertação (Mestrado Profissional Prof-Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Teatro. 4. Teatro na educação. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

FABIANA CAMPACCI FRÍSCIO

**FRAGMENTOS DE EXPERIÊNCIAS – REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA
DOCENTE EMANCIPATÓRIA**

Dissertação de mestrado aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” com a área de concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientadora

Prof.^a Dra. Rejane Galvão Coutinho

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Prof. Dr. Erick Orloski

Departamento de Artes Visuais / Centro Universitário Estácio/Radial de São Paulo

Suplentes:

Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Guedes Monção

Pós-graduação em Educação / UNICID- Universidade Cidade de São Paulo

Dedico este trabalho ao filho de Shiva, o deus hindu, Ganesha. Considerado mestre do intelecto e da sabedoria, Ganesha, como grande destruidor dos obstáculos, esteve ao meu lado abrindo os caminhos, me dando coragem e impulso para que a experiência pudesse ser viva e a consciência plena de que nada se finda.

OM GAM GANAPATAYE NAMAHA

AGRADECIMENTOS

A construção de cada fragmento desta reflexão se deu pelo eterno ouvir e compartilhar com cada um, aquilo que em seus corações pulsava. Dúvidas, medos e as discordâncias e concordâncias que surgiram, me ajudaram a compor este *patchwork* de ideias e experiências. Assim, reconheço aqui toda generosidade e compreensão que encontrei por estes caminhos difíceis e ao mesmo tempo, transcendentais. Toda minha gratidão:

Ao meu esposo, companheiro e amigo Aroldo Nascimento Silva pela paciência e contribuição. Pela troca, por ouvir sempre com muita atenção, minhas infinitas considerações sobre esta pesquisa. Sem o seu olhar carinhoso, sua dedicação e respeito ao meu espaço e tempo de escrita, teria sido impossível prosseguir.

À minha querida orientadora, Luiza Helena da Silva Christov, que com sua sensibilidade e carinho, me leu somente com o olhar, me ouviu e me acolheu de um jeito todo especial, permitindo que me lançasse a esta aventura com coragem e a confiança de que seu coração estava sempre comigo. Não há palavras que alcancem o sentimento de respeito e admiração que tenho por alguém tão especial.

À Rejane Galvão Coutinho pelos ouvidos atentos e toda disponibilidade e gentileza diante de minhas angústias e percalços desta jornada.

À caríssima professora Rita Luciana Berti Bredariolli que em cada aula abriu uma infinita gama de possibilidades de nos relacionarmos com o conhecimento e permitiu que eu me encantasse pelo universo intelectual, olhando-o pela perspectiva da criatividade e da poesia.

À amada Eliane Bambini Gorgueira Bruno por toda sua delicadeza e compaixão para com meus sentimentos e aflições, por perceber e me alertar sobre os muitos percalços que o caminho traria. Todo meu amor!

Ao Erick Orloski pela presença e cuidado nas ponderações e sugestões para esta pesquisa.

Ao meu querido e amado Fernando Grecco que muito além de revisar o texto, me ouviu, aconselhou, contribuiu com suas ideias e esteve perto, dividindo comigo o peso, sobretudo naqueles momentos em que parecia que não daria para continuar. Todo meu carinho, respeito e admiração.

À minha família. À minha mãe Antonia, sempre cuidadosa e pronta para me aconselhar e confortar com suas palavras e receptividade. Ao meu pai André Carlos pelo exemplo de bondade e perseverança que marcou em mim a tranquilidade de que tudo dará certo no seu devido tempo. Ao meu irmão, André, que para mim será sempre o Andrezinho, aquele menino cheio de alegria e irreverência que alegra as nossas vidas. E à minha sogra, Maria José, por estar perto cuidando de nós e deixando as coisas no lugar para que o tempo fosse dedicado ao estudo e construção deste trabalho.

Ao Alexandre Nicolas Rennó que comigo divide o dia a dia na escola, trazendo, nas rotineiras manhãs, leituras e reflexões que se integraram a este *patchwork* e possibilitaram maneiras interessantes de olhar para a educação e a relação com o outro.

À Suely Ferreira por deixar minhas manhãs repletas de companheirismo.

Agradeço a José Antônio Palomares que, indiretamente, ouviu cada fragmento e com sua genialidade acrescentou contribuições.

Àqueles que viveram pele a pele comigo esta jornada, dividindo angústias, aprendizados e muito afeto. Meus queridos Alberto Rodrigues dos Santos, Amanda de Oliveira, Ana Maria Mirio, Andreza Nunes, Eleni Jesus de Souza, Fabíola Precinott, Felipe Vecchini, Glória Cristina Vara, Márlon Vieira, Natália Cabrera, Patrícia Rodrigues, Rodrigo Neris e Ronaldo Cotrim.

Em especial, agradeço aquele que, com poesia e muitas conversas virtuais, foi um grande amigo e confidente. Me apoiou e me mostrou como o “estar junto” pode acontecer mesmo de longe e que a medida da amizade é a mesma do coração. Gratidão, Gustavo Henrique de Faria Fernandes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pela oportunidade e apoio através de bolsa durante a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, mesmo distantes mais cheios de vontade, fizeram parte desta caminhada.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta pesquisa compartilha experiências de educação e na educação, sobretudo a pública. Foi baseada em experiências como professora de Artes, acumuladas durante dez anos junto às escolas municipais de São Paulo, com turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II. Os preconceitos sofridos pelo Ensino da Arte ao longo dos anos e que ainda se encontram em diversas escolas tornam-se grandes obstáculos quando se tenta propor um ensino menos embrutecedor e voltado somente para o ponto de vista do professor. Para tanto, por meio de recortes da minha experiência como artista-educadora e o diálogo com os autores, reflito sobre uma prática docente emancipatória a partir da perspectiva do filósofo e professor Jacques Rancière e sua teoria sobre a igualdade das inteligências. O teatro pós-dramático e algumas de suas características, estudadas por Hans-Thies Lehmann traz contribuições para este debate na construção e reflexão sobre as potencialidades do ensino de teatro na escola pública contemporânea. À luz das ideias de Michel Foucault sobre a docilização dos corpos e as reflexões de Hakim Bey sobre as zonas autônomas temporárias (TAZ), discuto sobre a possibilidade de estabelecer outra relação entre educador e estudante, de modo que esta reflexão contribua para trazer à tona questões a respeito do pensar e do fazer a escola nos tempos de hoje, os modos de ser do educador e as possibilidades que cada relação traz no processo de construção do conhecimento, sem que haja, no entanto, a valorização de saberes baseada em hierarquias entre os participantes do processo. Este estudo trouxe um grande aprendizado, a importância de arriscar. De conhecer o espaço e a comunidade em que se está, saber sua dinâmica, e traçar estratégias e táticas para que se possa lutar de maneira coletiva e criativa.

Palavras-chave: Educação. Teatro Pós-dramático. Ensino de Arte. Prática Emancipatória.

ABSTRACT

This research shares educational experiences especially in public domain. It was based on experiences as a teacher of Arts, accumulated for ten years in the municipal schools of São Paulo, with groups of 6^o to 9^o years of elementary school II. Prejudice suffered by the Art of Education over the years and are still in various schools become major obstacles when trying to propose a less stultifying teaching and returned only to the teacher's point of view. Through “clippings” from my experience as an artist-educator and the dialogue with theoreticians, I reflect on emancipatory educational practices from the perspective of the philosopher and teacher Jacques Rancière and his theory of intelligences equality. The post-dramatic theater and some of its features, studied by Hans-Thies Lehmann brings contributions to this debate in the construction and reflection on theater educational potentialities in contemporary public schools. In the light of Michel Foucault's ideas on docile bodies and the reflections of Hakim Bey about temporary autonomous zones (TAZ), I discuss the possibility of establishing another relationship between educator and student, so that this reflection will help to bring up questions about the thinking and make the school in today's times, the ways of the educator and the possibilities that each relationship brings in the construction of knowledge, without, however, the valuation of knowledge based hierarchies between process participants. This study brought a great learning, the importance of risk. To know the area and the community in which you are, to know their dynamics and develop strategies and tactics so that we can fight collectively and creatively.

Keywords: Education. Post-Dramatic Theater. Art Education. Emancipatory Practice.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	1
PRIMEIRO FRAGMENTO – DA ESCRITURA	1
SEGUNDO FRAGMENTO – DA PESQUISA ACADÊMICA	3
TERCEIRO FRAGMENTO – A PESQUISA DE SI: ‘CHOCANDO OS OVOS DA EXPERIÊNCIA’	6
ATO I	12
QUARTO FRAGMENTO – RETALHOS DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA ARTE	12
QUINTO FRAGMENTO – O TEATRO NA PEDAGOGIA – UM POUCO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE TEATRO	17
SEXTO FRAGMENTO – O TEATRO COMO PEDAGOGIA – A RELAÇÃO COM OS JOGOS TEATRAIS	30
SÉTIMO FRAGMENTO – DA CONSCIÊNCIA DA MUDANÇA DE RUMO	38
OITAVO FRAGMENTO – UMA EXPERIÊNCIA COM O “ÓDIO À DEMOCRACIA”	41
ATO II	46
NONO FRAGMENTO – DA EMANCIPAÇÃO	46
DÉCIMO FRAGMENTO – DA RELAÇÃO ATOR-ESPECTADOR-EDUCADOR-ESTUDANTE	48
DÉCIMO PRIMEIRO FRAGMENTO – DO PÓS-DRAMÁTICO	51
EPÍLOGO	58
DÉCIMO SEGUNDO FRAGMENTO – DO PONTO DE PARTIDA	58
REFERÊNCIAS	67

PRÓLOGO

Primeiro fragmento – Da escritura

O percurso realizado para a tecedura, a construção desta reflexão, se deu pela perspectiva do fragmento, sem a pretensão de esgotar os assuntos ou fazer um trajeto linear e doutrinário. Apresento ao leitor, de empréstimo das ideias de Jorge Larrosa¹ e Walter Kohan² (2014), uma escritura que permita desvencilhar-me das verdades pelas quais educo, no intuito de ampliar minha liberdade de pensar a educação e de pensar a mim mesma como educadora. A escolha pelo fragmento como elemento estruturante revela, de certa maneira, o modo como se dá o raciocínio da própria pesquisadora. Neste sentido, faço minhas as palavras de João Barrento:

O fragmento é o lugar des-pretensioso – sem pretensões de dar expressão a totalidades – onde o intratável – precisamente a totalidade, o espaço sem espaço – se tornou tratável. Porque é um espaço-tempo interior e in-tensivo. E des-dobrável, abrindo para vazios que se enchem. No interior da nossa alma o verbo é envolto pelas letras, como o miolo da noz pela casca, e a vida pela carne. Nas grandes construções do sentido há portas laterais que dão para as salas mais belas, secretas e aprazíveis. São as portas do fragmento (BARRENTO, 2010, p. 148).

Feita de fragmentos de impressões sobre algumas experiências que vivi na educação e pensamentos de autores que chamei para esta conversa, minha escrita é como um *patchwork*³ e pode, de forma despretensiosa, trazer alguns elementos da escrita dramática pós-dramática, como a colagem de acontecimentos e a fragmentação destes, sem a perspectiva de construção de uma totalidade. Digo despretensiosa, pois não tive a intenção de seguir *ipsis litteris* as características deste tipo de escrita, principalmente pelo fato de que isso demandaria apresentar, de forma detalhada, elementos desta dramaturgia, o que levaria ao distanciamento do foco da pesquisa. Pretendo apenas lançar mão de alguns de seus recursos para exercitá-los, não só reflexiva, como

¹ Jorge Larrosa é professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona.

² Walter Kohan é professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

³ A técnica do patchwork consiste em reunir tecidos de diferentes cores, tamanhos e formas que, costurados entre si, podem sugerir composições de desenhos diversas, sendo possível escolher e combinar cada retalho de acordo com a criatividade e objetivo.

também empiricamente. É oportuno lembrar que “ao longo da história do teatro, dificilmente foram encontradas formas dramáticas puras” (PATRIOTA, 2013, p. 45). Digo isto, pois, neste texto, o leitor também poderá se identificar com elementos da escrita dramática, do chamado **drama**, pois, como Hans-Thies Lehmann⁴ (2013) afirma, por trás do conceito de pós-dramático haverá sempre uma história, o que caracteriza o teatro dramático. Para Lehmann sempre haverá, consciente ou inconscientemente, referências a uma tradição do teatro dramático no pós-dramático.

Este texto não tem a intensão de convencer o leitor de determinado conceito ou ideia, tampouco de impor metodologias. Por isto escrevo a partir de uma perspectiva pessoal, que se construiu no **con-viver** e nas experiências que tive de acordo com o meu repertório e visão de mundo. “As caminhadas são caminhadas ao longo de linhas arbitrárias e não têm objetivo claro ou destino que vise nenhuma mensagem a transmitir, mas tentam criar condições para pensar o presente” (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M., 2014, p. 23)⁵. Se este texto puder provocar no leitor um retorno ao seu patrimônio vivencial e suscitar reflexões singulares, terá, então, cumprido uma importante função.

Composto por um Prólogo (Introdução), dois Atos (Capítulos) e um Epílogo (Considerações Finais), tais fragmentos poderão ser lidos no todo ou separadamente, permitindo formar outros todos e suscitar até mesmo discussões que aqui não estarão explícitas. A intenção é que cada fragmento seja, para o leitor, como um retalho que compõe o patchwork, suscitando caminhadas e criando condições para pensar a educação como filosofia e não como instituição. Para Michel Foucault⁶,

Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2013, p. 132-133).

⁴ Professor da Universidade de Frankfurt, Hans-Thies Lehmann trouxe contribuições a respeito do teatro contemporâneo, que denominou de teatro pós-dramático.

⁵ Jan Masschelein é professor de Filosofia da Educação e diretor do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain, na Bélgica. Maarten Simons é professor de Política e Teoria Educacional na mesma instituição.

⁶ Michel Foucault é pensador e epistemólogo francês, titular da cadeira de Sistemas de Pensamento no Collège de France.

As “disciplinas” a que se refere Foucault estão presentes no que o autor chama de “instituições”, das quais fazem parte os hospitais, o exército e a escola. Portanto, a escola pensada como instituição teria a função de disciplinar os indivíduos para a manutenção da ordem social dominante. Pensar a educação como “filosofia” seria entendê-la como uma extensão da própria vida, e, neste sentido, educar se liga mais diretamente a repensar a vida.

Segundo fragmento – Da pesquisa acadêmica

Pensar a **educação**; refletir sobre ela: eis o tema desta pesquisa. Ao longo do caminho, farei alguns passeios pela superfície de outros assuntos que julgo estarem em consonância com os objetivos deste grande tema: a **educação**. Tais assuntos, como a filosofia e o teatro, fazem parte intrínseca da minha concepção de ensino e de escola. Tentarei descrevê-la para poder transformá-la. E digo que os passeios serão superficiais pois, como Michel de Montaigne (2001), não vejo o todo de coisa alguma, como também não veem os que prometem mostrá-lo. De todas as faces que cada coisa tem, tomo uma, ora para somente tocá-la e examinar-lhe a superfície e, ora para esmiuçar-lhe até os ossos. Faço-lhe um furo, não o mais largo, porém o mais fundo que sei.

Consciente de que toda necessidade de transformação, seja do outro ou do ambiente em que se está, passa pela de transformar-se a si mesmo, mergulhei em minha trajetória profissional, esbarrando, aqui e ali, em minha vida pessoal e cotidiana, para compreender o porquê sou continuamente acometida por um anseio grande de mudar a maneira como eu me faço na escola.

Apesar de me reconhecer como educadora e artista educadora, costumo dizer que nunca internalizei os tempos e a organização do espaço escolar. Explico, trazendo dois pontos que considero fundamentais e provocadores desta pesquisa. O primeiro está relacionado à estrutura rígida da escola. Um espaço cercado por grades, salas divididas por paredes de concreto e organizadas com carteiras enfileiradas, o que dificulta a troca, o olho no olho e o movimento dos corpos. O sinal marca o tempo da aprendizagem, que fica, via de regra, presa às grades curriculares, aos planejamentos e às avaliações. Some-se a isto a

disciplina exigida de crianças e adolescentes a qual, no mais das vezes, se contrapõe às suas necessidades, ao dinamismo de seus corpos e ideias. Eu mesma nunca consegui disciplinar o meu corpo e meu espírito para estes tempos e espaço. Consequentemente, disciplinar os estudantes tornou-se tarefa inconcebível.

O segundo ponto de minhas inquietações diz respeito à hierarquia que se estabelece entre o saber do professor e o saber do estudante. Ser aquela que vai “ensinar” algo para o outro, sempre me pareceu pretencioso. No princípio, eu não compreendia exatamente qual era o meu incômodo. Afinal, o que era ser professor senão ir à escola ensinar o que se sabe? Mas a inquietação e a busca de alternativas para resolvê-la me deram a clareza do que me incomodava: eu não era, de forma alguma, a detentora do saber que deveria ser transmitido aos estudantes que deste eram absolutamente desprovidos.

Quando ingressei no mestrado, entrei em contato com autores que me deram a chave para um outro caminho no qual, ampliadas as perspectivas e o horizonte de visão, descobri uma nova relação entre o sujeito e a posição que ele ocupa no processo de aprendizagem conforme explicam Jan Masschelein e Maarten Simons: “o importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição” (2014, p. 43). Os autores afirmam ainda que, no processo de aprendizado, é importante fazer a suspensão do julgamento no intuito de permitirmos novas experiências. E é deste lugar, **fora da posição**, que realizo esta pesquisa, visando uma prática docente emancipatória, no sentido de ser provocativa e de mexer com a posição das coisas. Sei que, na sociedade em que vivemos, marcada pela vigência de um sistema único, com os interesses voltados para o mercado e para a manutenção dos privilégios de poucos, falar em emancipação parece utópico. No entanto, para efeito desta reflexão, me refiro à emancipação que se dá a partir da consciência de si, aquela consciência que Foucault chama de “cuidado de si”⁷, de estar atento e disponível para o mundo. Paulo Freire (2000) corrobora com esta ideia, referindo-se ao indivíduo que, reconhecendo-se como um ser

⁷ O “cuidado de si” implica numa atitude de relacionar-se consigo próprio, com os demais e com o mundo. Para Masschelein e Simons (2014) trata-se de uma atitude de **atenção** e que tem um efeito de transformação do eu. Ao longo dos fragmentos este conceito será desmembrado.

inacabado, torna-se ativo em relação à realidade em que vive, um indivíduo que não apenas sobrevive no mundo, mas que o modifica no sentido de construir novas possibilidades de futuro.

Para dialogar com Foucault e Freire, trago também para a reflexão sobre a hierarquia de saberes, o filósofo Jacques Rancière (2015) que afirma, a partir das experiências do professor Joseph Jacotot, que é possível ensinar a alguém aquilo que não se sabe através da consciência da igualdade nas manifestações da inteligência. Segundo o autor, ninguém forma ninguém. Apenas evidenciamos para o outro o que ele ignora e, neste processo de conscientização do que não se conhece, é possível também ensinar aquilo que se ignora.

Como disse anteriormente, o teatro, e mais especificamente o teatro pós-dramático, permeará esta reflexão, pois acredito que seja este um possível caminho para pensar uma prática emancipatória. Para apresentar algumas características deste teatro contemporâneo, trago para o debate o professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, além das reflexões do dramaturgo e escritor acadêmico francês Denis Guénoun⁸, que em seu livro **O Teatro é Necessário?** argumenta que hoje, na sociedade contemporânea, estabeleceu-se uma outra relação entre o ator e o espectador. Segundo o autor, o que interessa para o público passa a ser o jogo estabelecido pelo ator em cena e não exatamente o drama da personagem. Em função disto, Guénoun coloca a questão: “o teatro é realmente necessário nesta sociedade?”. De maneira análoga, levanto duas questões principais para esta pesquisa: Que ensino de teatro é necessário hoje? É possível estabelecer outra relação entre o estudante e o professor?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender a realidade investigada do ponto de vista dos envolvidos sem que haja medição objetiva e exata de dados (SILVA, 2012). Ela será de natureza teórico-reflexiva, uma vez que os referenciais teóricos fornecerão os elementos para a reflexão sobre a prática.

O ensino de maneira geral, e o de teatro, em particular, enfrentam dificuldades de todas as ordens para a sua consecução na escola fundamental brasileira nos dias de hoje. Mesmo quando as condições mínimas (existência de

⁸ Denis Guénoun é dramaturgo, diretor e escritor acadêmico, além de professor de literatura francesa e teatro na Universidade de Paris. É autor de obras teatrais e de filosofia.

professor para cada área do conhecimento e disponibilidade de espaços e dos materiais adequados às práticas) estão satisfeitas, problemas de outras naturezas (visões excessivamente tradicionalistas e conservadoras do ensino, relações hierárquicas verticais, e, no caso das Artes, a presença de preconceitos cultivados ao longo de séculos, entre outras) interferem negativamente para a execução satisfatória do trabalho.

Meus objetivos neste estudo são: refletir sobre uma prática docente emancipatória, fazendo dialogar a educação com o teatro contemporâneo, visando ampliar minha liberdade de pensar a educação e pensar a mim mesma como educadora e também artista. A ideia é a de conceber esta educação fora de seu caráter institucional, o mais próxima dos sujeitos que com ela se relacionam.

Terceiro fragmento – A pesquisa de si: ‘Chocando os Ovos da Experiência’

Início este fragmento, alertando para o ponto de vista a partir do qual realizo esta pesquisa: toda a análise que fazemos das coisas e dos momentos históricos é impregnada de nossa visão de mundo. Qualquer narrativa, qualquer observação é subjetiva, pois é feita do ponto de vista de um indivíduo que vê o mundo com a “bagagem”, com os valores que acumulou ao longo de sua trajetória. A própria escolha dos autores e das ideias selecionadas em cada um deles é feita segundo interesses e, portanto, subjetiva. Melhor do que falsear objetividade, é deixar claro qual o ponto de vista assumido (porque mesmo que se tente dissimulá-lo, ele sempre estará lá), dando ao outro a oportunidade de saber com o que está lidando e fazer suas próprias escolhas. A este respeito, destaco o empréstimo que fiz da “alegoria benjaminiana” no que se refere a “chocar os ovos da experiência”, conforme a apresenta Flavio Desgranges⁹:

⁹ Flavio Desgranges é livre docente em Artes Cênicas pela USP e professor da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Podemos ainda recorrer ao enfoque sutil presente na alegoria benjaminiana¹⁰ que sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a ideia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo (DEGRANGES, 2010, p. 24).

A seguir, apresento algumas passagens da minha trajetória pessoal, as quais considero relevantes para a reflexão que faço, assim como revelo a expectativa que tenho quanto à forma como o leitor se relacionará com este texto. Trata-se, como diz Desgranges, de “chocar os ovos de minha própria experiência” na medida em que interpreto minha trajetória a partir de minha visão de mundo, ao mesmo tempo em que dou ao leitor a oportunidade de fazer o mesmo, segundo sua experiência de vida.

Início esta narrativa como testemunha do tempo de agora, porém com os olhos no passado. Como os historiadores, que escrevem a história mantendo o olhar em recortes de tempos já transcorridos, pretendo aventurar-me no que posso vir a ser pela lembrança do que fui. O reconhecimento de quem eu era auxiliará na compreensão do que hoje sou, modificando o olhar que lanço para o amanhã. Cabe ressaltar que a profissional de hoje já se faz muito diferente daquela do início da trajetória, e que nem sempre é confortável voltar às memórias, reviver tempos de crescimento e transformações. E, para trazer poesia ao resgate de minhas memórias, recorto, aqui, a Gaveta dos Guardados, de Iberê Camargo¹¹:

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. A arte também é história. A arte é intemporal, embora guarde a fisionomia de cada época. [...] Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. [...] Na velhice, perde-se a nitidez da visão e se aguça a do espírito. A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz

¹⁰ A ideia de “chocar os ovos da experiência” é apresentada por Walter Benjamin na obra *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*.

¹¹ Iberê Camargo (1914-1994) nasceu no Rio Grande do Sul e foi um dos principais pintores brasileiros do século XX, despontando no modernismo dos anos de 1920.

presente, mas permanece intocável, como um sonho. É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós. [...] Entendo que a vida é uma caminhada. [...] No andar do tempo, vão ficando as lembranças: os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo (CAMARGO, 1998, p. 31-36, grifo nosso).

Este recorte da Gaveta dos Guardados me faz caminhar por muitos lugares. Lugares já percorridos. Lugares desconhecidos. Lugares que nunca pensei. Lugares que nunca quis. Uns áridos, outros confortáveis, e mesmo lugares em que nunca irei. Lugares reais e lugares de sonhos. Enfim, lugares que pretendo aqui explorar, despindo-me da roupa que hoje visto, sem poder, no entanto, me desfazer da forma que meu corpo já tomou. Assim, “molhada”¹² do tempo em que vivo, tentarei voltar ao meu “pátio da infância”¹³ para avaliar quais novos sentimentos ocupam esses lugares e se, hoje, sinto cada um como antes sentia. Provavelmente, meus medos - aquilo que constituí como valor, minhas escolhas e possibilidades - nasceram nesses lugares, ou melhor, na maneira como me relacionei com eles.

Assim como Iberê Camargo, não sei precisar exatamente quando algumas inquietações começaram a surgir. O meu lugar de conforto sempre foi a família. Filha de pais vindos de cidades do interior paulista, fui criada com amor, simplicidade e exemplo de persistência. Sempre me senti acolhida e, de certa forma, superprotegida. No entanto, a realidade me lembrava, a cada instante, o quanto eu estava longe do mundo que gostaria de experimentar. Nascida em uma família de alguns artistas, tive, desde a adolescência, o contato com os bastidores e ensaios de música e cena, além de espetáculos, o que motivou meu gosto pela arte e, naquele momento, pela fantasia de poder me aventurar por outros mundos e descobrir potencialidades criativas. Fui mordida pela vontade e curiosidade de ser aquela que experimenta a vida de outras pessoas, que veste

¹² Tomo essa palavra no sentido atribuído por Paulo Freire, quando se refere ao contexto vivido por uma pessoa (FREIRE, 2000).

¹³ Iberê Camargo utiliza o termo “pátio da infância” quando se refere às coisas que ficaram no passado.

todos os figurinos e pode ter todas as idades: queria ser atriz e isso era incontestável!

Eu morava em um bairro periférico de São Paulo, e, a cada vez que abria a janela do meu quarto, deparava-me com uma paisagem ondulada na qual um mar de casas amontoadas e mal acabadas se apresentava aos meus olhos. Então, eu pensava: “lá, do outro lado do vale, devem existir outras meninas que olham para o lado de cá e veem muitas casas amontoadas e mal acabadas. O que te diferencia delas? O que te faz crer que conseguirás realizar os teus sonhos, quando se sabe que a maioria delas não o fará? O que fazer para superar os obstáculos, desdizendo o destino que se impõe aos menos aquinhoados de recursos materiais?”. Então, fechava a janela, imaginando que teria um longo e árduo caminho pela frente.

O desejo de ser atriz me levou a cursar concomitantemente o Colegial¹⁴ e cursos técnicos de formação de ator. Na sequência, ingressei no curso de licenciatura em artes, me habilitando na linguagem de teatro. Posteriormente, no dia a dia em sala de aula, me vi diante de meus duplos: professora-atriz; corpo-alma. O conflito entre a atriz e a professora¹⁵ surgia. Minha voz, que no palco soava livre e segura, emudecia na sala de aula. E eu me perguntava: “O que faz com que a atriz encontre ressonância para seu discurso enquanto a professora se vê silenciada?”. Talvez fosse minha recusa de estar naquele lugar, talvez todas aquelas regras, a disciplina, os conteúdos fechados, ou, simplesmente, o terrível estereótipo do professor que tem que ter o “controle de tudo”. Sabia que os estudantes esperavam algo de mim, mas eu não queria fazer nada que fosse imposto, mecanizado ou que tivesse qualquer caráter de transmissão de verdades.

Foi justamente na escola onde ocorreu a minha mais **in-tensa** transformação. Ali, me deparei com um amadurecimento doloroso, mas

¹⁴ Hoje, Ensino Médio.

¹⁵ Hoje, vejo que, naquele momento, me entendia como professora, pois as concepções que carregava estavam influenciadas pelo meio e pela inabilidade com os fatos. Eu não estava comprometida com a interação do sujeito com seu contexto e sua necessidade de autoconhecimento. Depois, ao longo do meu amadurecimento, passo a me reconhecer como educadora.

necessário, contra o qual relutei, e ainda luto muito. O meu olhar mirava a artista, o lugar do sonho. O palco, a rua, a arena, enfim, onde quer que fosse possível trocar experiências de vida, do mundo, com as pessoas, era isto que desejava. Não havia me dado conta que a sala de aula e a escola pudessem ser lugares de experiência.

Na escola, descobri que a atriz que habitava meus sonhos era muito diferente da professora que corria de uma sala para outra, ao tocar do sinal. Sofria com minha ingenuidade diante dos mecanismos que regulavam as relações e com minha imperícia na busca de caminhos para transitar por aquele lugar. Era, ainda, uma menina, recém-formada na graduação e que ingressara como professora de Artes na escola pública. Uma menina que carregava a simplicidade cultural herdada dos pais e as teorias da profissão, ainda não experimentadas na prática diária.

As dificuldades em lidar com a maneira de o outro ver o mundo e os percalços gerados pela disciplina e rigidez presentes na escola, foram me deixando atônita. Era difícil entrar em sala de aula e acreditar que o que eu tinha a dizer fosse importante para aquelas quarenta e tantas pessoas. Ainda pior, era trabalhar sem conhecer as muitas histórias que cada um ali trazia, suas urgências e dificuldades em lidar com as próprias vidas. Ter um tempo determinado para trabalhar um conteúdo, gerando algum tipo de conhecimento, sem levar em conta o momento e o aprendizado de cada um, nunca me pareceu uma atitude razoável.

De maneira bastante cruel, a sala de aula revelava as minhas fragilidades. Curioso: as inseguranças e dificuldades reveladas em mim estavam também naquelas crianças e adolescentes. E eu me perguntava: “O que me diferencia deles? O que eu posso fazer para ajudá-los a sair do lugar onde estão? E como sensibilizá-los sem tocar naquilo que me fere também?”. Hoje, já amadurecida pelo tempo, pelas experiências vividas e pelo caminho que fui trilhando para realizar este estudo, posso me sentir livre da obrigação de ter que tudo explicar, já que a explicação pressupõe uma superioridade da inteligência daquele que sabe (o professor) sobre a inteligência menos desenvolvida daquele que ignora (o aluno) (RANCIÈRE, 2015).

Por isso digo que minha trajetória como artista e educadora suscitou a necessidade de repensar a prática docente no sentido de torná-la menos embrutecedora e mais horizontal, colocando estudante e educador mais próximos na relação com o aprendizado e contribuindo para a emancipação na maneira de construir o saber. A ideia de sujeitos emancipados, autores de sua própria história, é explicada por Paulo Freire:

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas contacta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (FREIRE, 2000, p. 119).

Paulo Freire foi um dos principais pensadores brasileiros na área da educação. Reconhecido internacionalmente, sua proposta didática baseia-se na ideia de que o educando se apropria do objeto de estudo lançando mão de uma atitude dialética em relação à realidade. Isto se contrapõe ao que ele nomeia de educação ‘bancária, tecnicista e alienante’, referindo-se às práticas pedagógicas tradicionais. Segundo o autor, o indivíduo cria sua própria educação, fazendo ele mesmo seu caminho, e deixando de lado aqueles previamente construídos. Livre de chavões alienantes, o educando trilha o rumo do seu aprendizado (SOUZA, 2001).

Considero que esta proposta de Paulo Freire vai ao encontro da ideia de Jacques Rancière (2015) de que uma educação emancipadora seria aquela que, invertendo a lógica do sistema explicador, na qual quem explica é o professor, demonstrasse ao aluno que ele é capaz de compreender pelo poder de sua própria inteligência, transgredindo valores sobre aprendizagem, conhecimento e os lugares ocupados por cada um nesse processo.

Assim, encerro este fragmento com a certeza de que os meus anseios e a minha compreensão sobre o que é ser artista e educadora também vão ao encontro do pensamento destes dois autores. Volto, então, aos lugares

suscitados pela Gaveta de Guardados, de Iberê Camargo, e tento me colocar novamente diante de meus duplos. Hoje não mais professora-atriz e sim educadora-atriz ou artista educadora. É como, de fato, me sinto. E identifico-me, agora, no corpo e na alma, uma artista educadora que não mais procura respostas e que não tenta conformar-se com a realidade que se apresenta, mas colocá-la em dúvida para dela apropriar-se. Apenas deste modo, penso fazer sentido a educação.

ATO I

Quarto fragmento – Retalhos das primeiras experiências com o ensino da arte

A reflexão que compartilho com o leitor ao longo destas páginas é apenas a ponta de um fio imensamente emaranhado. Na tentativa de desenrolarmos minimamente este imenso fio, passaremos por retalhos de experiências vividas ao longo dos meus dez anos como educadora na escola pública municipal de São Paulo. E assim, entre um fio desemaranhado aqui e um retalho de experiência acolá, espero que possamos, juntos, tecer este *patchwork* de ideias e concepções educativas. Durante este percurso, episódios da história do ensino da arte e da história do teatro surgirão, mas somente quando forem relevantes, pois não é o meu objetivo apresentar uma historiografia completa destes assuntos neste trabalho.

Comecei a lecionar na escola pública, em 2005, no extremo sul do município de São Paulo. Iniciei, ali, meu próprio processo de ensino e aprendizagem – hoje, penso que o ensinar e o aprender estabelecem uma relação dialógica e dialética – procurando colocar em prática aquilo que havia estudado na academia. Meu coração estava cheio de vontades e expectativas e a cabeça plena de ideias. Na periferia da cidade, o que encontrei não foram espaços de resistência, de crítica em relação a sociedade como achava que deveria ser a escola, mas sim espaços resistentes, quase impermeáveis aos

questionamentos e à reflexão. Licenciada em Educação Artística¹⁶ com habilitação em Artes Cênicas, meu desejo era mergulhar no ensino de teatro, porém encontrei obstáculos de todas as ordens. Um deles estava ligado à concepção que gestores e professores, inclusive de Arte, tinham em relação a este ensino. Imbuídos, talvez, da ideia de que a escola é aquela que prepara para a vida, sobretudo para o mercado de trabalho e de que a arte é uma atividade supérflua e de função meramente utilitária, as minhas tentativas de despertar o estudante criticamente para sua realidade eram tidas pelos colegas como um rompimento com a disciplina e os preceitos da educação formal.

Os ecos da LDB 5.691/71 na qual a arte foi incluída no currículo escolar como **atividade educativa** e não como disciplina, se fizeram sentir na perda da qualidade de saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a uma visão de aprendizagem reprodutiva e tecnicista. Isto sobrevive ainda hoje no inconsciente profundo de muitos professores. Haja visto a postura negativa diante daquilo que foge à construção de material decorativo para enfeitar a escola em datas comemorativas ou à pintura de desenhos já impressos para confecção de cartões e presentes para o dia das mães ou festas de final de ano. Esse conjunto de atividades, presentes ainda hoje nas aulas de arte, já eram apontados em 1988 por João F. Duarte Junior¹⁷ como elementos inibidores da expressão criadora do estudante e evidenciavam uma determinada concepção de ensino:

Nestas atividades aparentemente inocentes esconde-se uma visão 'bancária' da educação, que impõe modelos (estéticos) e valores às crianças. Ao propor a confecção de presente para o dia dos pais ou das mães, por exemplo, transmite-se, sem questionamentos, uma ideologia de consumo que institui semelhantes datas com fins estritamente lucrativos. E o que é pior: impõem-se tais valores mesmo às crianças oriundas de classes sociais extremamente carentes,

¹⁶ Somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 é que se passa a designar a área por Arte e não mais Educação Artística. E o ensino da arte se torna componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1998b).

¹⁷ Duarte Jr. foi professor e diretor do departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Aposentou-se em 2013, dedicando-se exclusivamente à escrita, principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.

levando-as a assimilar modelos que ocultam suas reais condições (DUARTE Jr, 1988, p. 133).

Certa ocasião, fui chamada pelo diretor, lembrando ser esta a primeira escola em que lecionei depois que saí da universidade. Era época de festa junina e ele me colocou a seguinte questão: “Professora, a senhora não irá fazer as bandeirinhas para a nossa festa junina?” Respondi, muito segura de minhas convicções, que não as fazia, pois estava em meio a discussões sobre grafite e pichação e, naquele momento, não seria produtivo interromper a aula já que a riqueza dos debates trazia à tona questões fundamentais para os estudantes. Eu estava certa de que ele não só se convenceria, como até manifestaria interesse por saber o que estávamos exatamente discutindo. No entanto, o diretor retrucou com um discurso sobre como o professor de artes deveria trabalhar a coordenação motora dos alunos, ensinando-lhes o manuseio da tesoura, e despertar suas emoções por meio das cores, e que não era meu papel discutir assuntos ou abrir espaço para opiniões. Sugeri ao diretor algumas leituras a respeito do que é o ensino da arte e, para a minha surpresa, fui punida com uma falta sem justificativa, exatamente no dia da festa, mesmo estando presente no evento. Os colegas da área de artes se posicionaram a favor das atitudes do diretor. Vazio e solidão invadiram-me. Só encontrei acolhida junto aos alunos, na sala de aula, espaço que todos condenavam.

Situações parecidas surgiram outras vezes ao longo de minha trajetória e revelam uma mentalidade arraigada mesmo entre professores de Artes. A visão tecnicista se estabeleceu no Brasil desde a instituição oficial do ensino de artes com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no início do século XIX. Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971¹⁸ reforçou este caráter, quando gerou a necessidade de formação de um número grande de professores capazes de articular conceitos de artes visuais, música, teatro e dança, os chamados professores polivalentes. Foi nesta época que o governo institucionalizou os cursos de Licenciatura Curta e Plena em Artes. A questão da polivalência gerou, e ainda gera, muitos equívocos no espaço da sala de aula

¹⁸ À época da implantação das aulas de educação artística não existiam mais de 30 cursos superiores nas diversas áreas, quase todos em âmbito de bacharelado, sendo a maioria de artes plásticas; Segundo Arão Paranaguá de Santana, em 2002, havia cerca de 350 cursos superiores, sendo que mais de 100 referiam-se especificamente a licenciaturas (SANTANA, 2002).

para o ensino de artes e para educação como um todo. A dinâmica de se criar cursos para cumprir leis fez com que os professores direcionassem seus esforços para responder a contento à questão da polivalência, não sobrando espaço para a pesquisa e autonomia no processo de aprendizagem. Foi sempre isto que observei em muitos dos colegas com quem trabalhei ao longo deste tempo. Eles estavam tão preocupados em cumprir as demandas legais que nem sequer percebiam que, assim, entregavam sua liberdade de criação no espaço de aprendizagem, reforçando uma concepção de ensino pautada nos interesses herdados ainda do período colonial¹⁹.

A partir destes episódios, comecei a entender que ser uma arte educadora demandaria ter coragem para enfrentar grandes turbulências, principalmente nas relações com os pares, para romper convenções e, especialmente, buscar o incomum, o invisível do lugar comum. Entendi que a escola que eu almejava era uma escola livre. “O termo ‘livre’, entretanto, não apenas tem um significado negativo de suspensão (libertar-se de), mas também tem um significado positivo, que é ‘livre para’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 110).

Retomo, ainda, a questão ligada à polivalência apenas para ilustrar a dificuldade de vencê-la no espaço escolar. Esta experiência se mostrou inviável, como o próprio documento do governo federal reconhece:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas [...] Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, e no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem o aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas (BRASIL, 1998b, p. 27).

Inicialmente, também me senti presa à obrigação de integrar as linguagens artísticas, mesmo tendo o teatro como interesse principal e não me sentindo à vontade em relação às outras linguagens. No entanto, como a

¹⁹ O início oficial do ensino da arte no Brasil aconteceu em 1816, com a Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, conforme veremos no quinto fragmento desta pesquisa.

orientação pedagógica das escolas onde trabalhei via o desenho como o principal conteúdo a ser desenvolvido, passei, também, a me dedicar a ele. Esta valorização do desenho dentro do ensino de Artes remonta às ideias positivistas e liberais que dominaram o mundo na virada do século XIX para o XX. Naquela época a preocupação com o desenvolvimento técnico do desenho que norteou a implantação do ensino de arte no Brasil no nível superior, já havia se estendido definitivamente para as escolas primárias e secundárias. O desenho era entendido como uma forma de instrumentalização, racionalização da emoção e liberação da inventividade. E continuava sendo pensado em função da preparação para o trabalho, tendo, portanto, finalidade utilitária.

Um dos pressupostos difundidos à época, a ideia da identificação do ensino de Arte com o ensino de Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971 (BARBOSA²⁰, 1978, p. 12).

Como disse anteriormente, no início do século XX, duas concepções dominavam o ensino, no Brasil: o positivismo, desenvolvido pelo francês Augusto Comte, para quem “a arte possuía importância na medida em que se tornava uma contribuição ao estudo da ciência”, sendo a última considerada “a única forma de a razão chegar à verdade” (DUARTE Jr., 1988, p. 123); e o liberalismo, cujas linhas gerais são descritas por João F. Duarte Júnior:

Se para o positivista a arte era um caminho até a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma ‘linguagem técnica’, que auxiliaria na invenção e na produção industrial. O que centrava também a importância e o ensino artístico no desenho e nas artes industriais (DUARTE Jr, 1988, p. 123).

Eu também fui vítima destas concepções. Por algum tempo, por medo, pela pressão de diretores, coordenadores e dos próprios professores, acabei por

²⁰ Ana Mae Barbosa é professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e uma das principais pesquisadoras brasileiras em arte-educação. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes.

me dedicar ao ensino de desenho, anulando em mim o entusiasmo pedagógico. Minha história em sala de aula repetiu uma situação de décadas nas escolas brasileiras: o ensino de arte no Brasil reduziu-se, historicamente, ao ensino de artes visuais. Até hoje, “como a maior parte dos professores é habilitada em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas ou Visuais, na prática as outras linguagens não aparecem no currículo escolar” (PALMA, 2001, p. 03).

Existe carência de profissionais especializados no ensino específico das outras linguagens, inclusive o teatro, e o que se vê são apresentações de peças teatrais e danças em datas comemorativas, que imitam uma cultura não pertencente à realidade do estudante, ou o teatro a serviço de outras disciplinas do currículo. A influência de propostas pedagógicas passadas ainda se encontra enraizada no pensamento educacional brasileiro (JAPIASSU, 2001). Por três longos anos, me vi aprisionada e com uma única certeza: alguma coisa estava errada.

Quinto fragmento – O teatro na pedagogia – Um pouco da história do ensino de teatro

Neste fragmento, apresento alguns momentos da história do ensino de teatro, que se misturam com os do ensino da arte no Brasil. A importância deste resgate reside no fato de que esta história se reflete diretamente no ensino de Artes, hoje. Como veremos, existem experiências fecundas de ensino de teatro na educação básica ao longo do tempo. No entanto, se o leitor tiver proximidade com este universo, saberá que tais experiências dependem muito mais do desejo do educador do que de uma sistematização que reconheça a linguagem como um ato produtivo que elabora “reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social” (DESGRANGES, 2010, p. 20). Não digo que o ensino de teatro dependa de uma sistematização, afinal, o teatro é inerente ao ser humano que lê o mundo e se expressa gestualmente nele. Apenas considero que, em uma sociedade de leis e hierarquias sociais, a sistematização legitimaria a linguagem no espaço da escola formal.

Cabe frisar, portanto, que este fragmento cumprirá a ingrata função de ressaltar o fato de não haver, até os dias de hoje, um ensino sistematizado de

teatro na escola formal, no Brasil. Quando digo ensino sistematizado, refiro-me a uma ação do Estado (o responsável pela regulação e, em grande parte, pela própria ação de educar, em suas escolas) no sentido de obrigar o ensino de teatro, não havendo, em consequência disto, nenhuma referência à adoção desta prática na totalidade das escolas voltadas para o ensino básico em nenhuma região do país ao longo da história. Ensinar teatro na escola básica brasileira ainda é, como disse anteriormente, uma decisão deste ou daquele professor de artes, segundo seus interesses e vontade. Por vezes, e em geral em escolas privadas, o ensino de teatro é oferecido como atividade extracurricular.

As primeiras menções ao uso do teatro no Brasil referem-se ao trabalho de catequese dos padres jesuítas que costumavam dramatizar as histórias bíblicas e os principais valores cristãos a serem transmitidos quando da conversão das populações ameríndias nos primórdios da colonização (MAGALDI, 2001). Os padres descobriram que os índios tinham grandes habilidades para a dança e a música e passaram a utilizá-los como integrantes das encenações. Os índios chegavam mesmo a assumir papéis dentro dos autos, conforme relata Sábato Magaldi:

O caráter festivo das representações jesuíticas, realizadas em datas especiais, mobilizava todos os habitantes das aldeias. Como na Idade Média, a montagem dos mistérios recebia a colaboração de todo o burgo, ao menos para registrar o número surpreendente de espectadores. Os próprios índios, ensaiados pelos padres, incumbiam-se da representação de diversos papéis, compenetrando-se muito mais dos ensinamentos enunciados (MAGALDI, 2001, p. 24).

A coroa portuguesa deu à igreja, e, sobretudo à Companhia de Jesus, a tarefa de cuidar do ensino em suas colônias. Uma vez no Brasil, os padres jesuítas criaram os chamados colégios de ler e contar cuja principal função era a de difundir e legitimar o ideário que justificava a expansão colonialista europeia e promover a socialização das populações indígenas locais por meio de sua conversão ao cristianismo, propiciando, assim, a sua integração ao sistema colonial como força de trabalho (CUNHA, 1980, apud GUIMARÃES, 2004). A imposição dos modelos de pensar e fazer o mundo dos povos europeus é explicada por Décio de Almeida Prado:

A verdade é que a missão jesuítica tinha proporções gigantescas. Se aos colonos competia conquistar a terra, subjugando-lhes os habitantes, cabia aos padres uma tarefa ainda mais árdua: sujeitar a alma indígena. Anchieta intimidava-a constantemente, no palco, com as chamas do Inferno, pretendendo dobrá-la pelo terror. [...] Mas enquanto jesuítas, homens de religião, responsáveis pelo êxito da catequese, inspirados pela mais estrita disciplina e ortodoxia, eles não podiam ir ao encontro dos índios e de encontro a eles senão com a ideia de aniquilar-lhes toda a singularidade, de abolir neles tudo o que os diferenciava dos europeus. Esse processo, de substituição de culturas, através do qual emergiu penosamente o Brasil, foi um bem? Foi um crime contra a humanidade? Existiriam alternativas viáveis? Teria sido melhor, segundo a sugestão poética – e gaiata – de Oswald de Andrade, se, em vez do português ter vestido o índio, o índio é que tivesse despido o português? A resposta escapa a nossos limites e a nossas limitações. Uma coisa é certa, porém. Não seria justo debitar a um só homem, chame-se ele José de Anchieta, ou a um grupo de homens unidos pela fé cristã, a autoria de um vastíssimo projeto, tanto religioso quanto militar, tanto político como econômico, que no século XVI era de toda a Europa para toda a América (PRADO, 1993, p. 52-53).

É importante salientar que, durante todo o período colonial, os portugueses zelaram para que não se desenvolvesse, no Brasil, uma cultura de características próprias. A “vida cultural” na colônia não passava de uma extensão mais pobre da europeia. “A criação de uma cultura genuinamente brasileira, com valores e sentidos próprios, era perigosa aos interesses portugueses, pois acabaria levando a colônia a tornar-se independente” (DUARTE Jr., 1988, p. 120). Em função disto, foram proibidas a publicação de jornais e livros, assim como a produção de manufaturas e de bens, no intuito de garantir, também, a dependência econômica. A elite dirigente brasileira funcionava como uma extensão do poder da metrópole (DUARTE Jr., 1988).

O desaparecimento da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com uma distinta e idealizada Europa, fizeram com que as elites políticas, através de seus representantes intelectuais e cuidando dos seus interesses, ficassem inteiramente alheias a uma realidade brasileira. Pois a elite brasileira sempre teve horror ao que a circundava (GOMES, Apud. DUARTE Jr., 1988, p. 121).

Com o tempo, segundo J. Gerardo M. Guimarães, “o trabalho de catequese foi perdendo força, dando lugar à educação da elite. Deste modo, os colégios passaram a ter uma importância maior do que a pregação missionária” (2004, p. 09). No entanto, nestes colégios, os padres utilizavam-se pouco do

teatro, e, quando o faziam, o trabalho não visava o desenvolvimento da arte da encenação propriamente dita. Durante quase todo o período colonial, o ensino do teatro restringia-se “à comemoração de efemérides ou à representação de peças leves, árias e recitais de poesia” (SANTANA, 2009, p. 22). Segundo o autor:

Despreocupado em desenvolver a linguagem cênica até mesmo no terreno literário, o ensino jesuítico brasileiro não alcançou o rigor do modelo implantado nos colégios de humanidades europeus, onde Molière e Goldoni, por exemplo, iniciaram-se na arte dramática. De fato, os espetáculos religiosos foram utilizados como instrumento didático para o povo e para os índios, com finalidades expressamente catequéticas (IDEM, 2000, p. 61).

Durante todo o período colonial, muitas das atividades ligadas à arte ocorriam nas igrejas, pois os padres incentivavam, em suas paróquias, corais, grupos de músicos, pintores, escultores e artesãos. “A partir do século XVIII, o teatro formal alojou-se no palco, ao tempo que chegou ao Brasil o teatro de bonecos e outras manifestações essencialmente de rua como a Congada, a Chegança, o Bumba Meu Boi e outras modalidades” (SANTANA, 2000, p. 62).

O teatro jesuítico, entendido ao mesmo tempo como atividade teatral e atividade de ensino (catequética), foi praticamente tudo o que aconteceu nesta área nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil. Apenas no século XVIII, sobretudo na sua segunda metade, espalharam-se por vários centros urbanos do país as chamadas Casas de Ópera destinadas às representações teatrais. Sobre estas, Sábado Magaldi escreve:

Cumprir julgar como dado mais positivo das informações o hábito propagado de se construir ‘Casas de Ópera’. Procurava-se tirar o teatro dos tabladros e dos locais de empréstimo, como as igrejas e os palácios, para uma residência própria. O edifício tendia a fixar a vida cênica, trazendo-lhe a regularidade, indispensável a um labor fecundo. Plantaram-se as salas, para que os elencos e os autores encontrassem preparado o seu laboratório de trabalho. O vazio do século XVIII pode ser transformado, assim, numa lenta e paciente preparação de um florescimento que viria mais tarde, quando fossem inteiramente propícias as condições sociais. No início do século XIX, não se alteram muito as características aqui apontadas. Será necessária a independência política, ocorrida em 1822, para que o país, assumindo a responsabilidade de sua missão histórica, plasme também o seu teatro (MAGALDI, 2001, p.33).

O marco oficial do início do ensino de arte no Brasil acontece em 1816, quase ao final do período colonial, quando da criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Tal iniciativa foi mais um dos muitos desdobramentos advindos da transferência da sede do governo português de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1808. A presença da aristocracia portuguesa, aqui, gerou a necessidade de uma educação mais especializada que pudesse formar os quadros técnico-burocráticos exigidos pela administração do reino. Em função disto, ocorre uma inversão no que diz respeito às necessidades educacionais básicas da população: “ao invés de ser criado um sistema nacional e unificado de ensino, foram inaugurados cursos superiores em áreas que atendiam aos interesses mais imediatos da corte – Direito, Medicina, Belas Artes e Engenharia Militar”, (SANTANA, 2000, p. 64).

Tivemos entre nós a instalação oficial do ensino artístico, seguindo os moldes similares europeus; nessa época, a maior parte das academias de arte da Europa procurava atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. Aqui, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial (FERRAZ e FUZARI, 1999, p. 29-30).

O corpo de professores da Academia Imperial de Belas Artes era todo formado por membros da Missão Artística Francesa, trazidos por D. João VI exatamente para este fim. Os franceses tinham uma orientação marcadamente neoclássica, o que contrastava drasticamente com a tradição barroca vigente no Brasil durante o período colonial que, neste momento, já começava a desenvolver características nacionais.

Nossa tradição era, à época, marcadamente barroco-rococó. As incursões da Arte brasileira no neoclassicismo haviam sido esporádicas. (...) Esta transição foi abrupta, e, num país que até então importava os modelos da Europa com enorme atraso, a ‘modernidade’, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte (BARBOSA, 1978, p. 19).

A partir deste momento, “a concepção popular de arte é substituída por uma concepção burguesa” e o aprendizado deixa de ser por meio do trabalho nas oficinas de artesãos, e passa a ser “por árduos exercícios formais”, na escola de

artes (BARBOSA, 2002, p. 41). As elites brasileiras, à qual se destinavam os estudos na Academia Imperial de Belas Artes, aderiram ao que consideravam uma visão moderna da arte, iniciando um processo de elitização da mesma na medida em que, nas esferas populares, a relação com a tradição barroca era o que prevalecia.

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuado em nossa sociedade, a ideia da arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 1978, P. 20).

Após a independência, em 1822, e durante todo o restante do século XIX, a atividade teatral brasileira se desenvolve em duas frentes. A primeira diz respeito ao surgimento de uma farta dramaturgia para a qual contribuíram autores como Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Gonçalves de Magalhães, Joaquim Manoel de Macedo, França Junior, José de Alencar e Machado de Assis, entre outros. Dentre os autores do século, destaco, em função da importância que tiveram para a formação de um público para o teatro, Martins Pena, cujas comédias de costumes satirizavam a vida na corte do Rio de Janeiro e foram responsáveis pela popularização do gênero como o mais apreciado em meados do século XIX; e Arthur de Azevedo, um dramaturgo, produtor e encenador que foi o principal responsável pelo desenvolvimento do chamado teatro de revista, o qual dominou a atividade teatral das últimas décadas do século XIX até a década de 1950. A segunda frente refere-se à arte do ator propriamente dita, como veremos a seguir.

Durante todo o período colonial, a arte de representar era aceita para membros da elite nacional apenas no âmbito amador, mas nunca como uma ocupação profissional. As mulheres que ousavam subir ao palco ganhavam, inclusive, a fama de prostitutas. Por isto, após a independência, quando do incremento da dramaturgia nacional, não havia no Brasil um bom número de atores treinados e os que se dedicavam a esta atividade tinham, via de regra, uma técnica bastante rudimentar. A solução encontrada era a importação de artistas, sendo os atores portugueses os preferidos em função da unidade da língua.

Com o incremento de público logrado, sobretudo, pelas comédias de costumes, as companhias formadas por brasileiros foram ganhando destaque e a arte de representar passou a ser encarada de maneira mais séria pelos próprios artistas e pela sociedade como um todo. Uma das primeiras e, talvez, a mais importante companhia brasileira do período é a do consagrado ator João Caetano, responsável pela estreia, no ano de 1838, de dois marcos do teatro nacional: Antônio José ou O Poeta da Inquisição, de Gonçalves de Magalhães, primeiro texto com temática e autor brasileiros encenado no Teatro Constitucional Fluminense; e a primeira comédia, intitulada O Juiz de Paz da Roça, de Martins Pena, que retratava tipos completamente brasileiros (MAGALDI, 2001).

João Caetano foi um grande incentivador do teatro, sendo responsável direto por um bom número de espetáculos encenados e pela formação de muitos atores profissionais. Sua preocupação com o trabalho do ator e o ensino de teatro fica clara com o lançamento de Lições Dramáticas, um manual sobre a arte de representar, publicadas em 1862. O interesse de João Caetano em desenvolver o ensino de teatro é narrado por Arão Paranaguá de Santana:

Em meados do século XIX, João Caetano tentou criar a Escola Dramática do Rio de Janeiro, tendo concebido a estrutura filosófica e organizacional da instituição, sem que obtivesse o apoio necessário para efetivá-la. [...] Mas não se pode delegar à iniciativa de João Caetano um sentido pioneiro, pois a instituição *escola de teatro* foi uma novidade trazida pela encenação moderna e que iria se propagar bem mais tarde. Findava mais um século sem que o ensino de teatro assumisse seu lugar na escola brasileira (SANTANA, 2000, p. 64-65, grifo do autor).

A passagem do século XIX para o XX marcou, em âmbito mundial, mudanças significativas no nível de exigência de conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho da maioria das profissões. Estas mudanças foram uma consequência imediata do avanço acelerado dos conhecimentos científicos e das transformações industriais extraordinárias que aconteceram no mundo neste período (SANTANA, 2000).

O cientificismo que caracterizou sobretudo a segunda metade do século XIX, estendeu-se para o teatro, tanto do ponto de vista de mudanças relativas ao cenário, ao figurino e à iluminação, quanto em relação às teorias sobre a arte de

representar propriamente dita. A partir deste momento, a arte do ator torna-se bastante complexa, pois dele espera-se que seja capaz de investigar as intenções e vontades interiores de suas personagens, apresentando-as ao público em toda a sua profundidade psicológica. Em função disto, a formação do ator passa a exigir um estudo mais apurado, não mais adquirido somente com a prática no palco, mas sim desenvolvido na chamada **escola de teatro**, conforme defende Bornheim, citado por Arão Paranaguá de Santana:

O ator, por exemplo, não pode mais ter apenas um estilo ou prender sua arte a convenções fixas, como acontecia no classicismo francês ou no teatro elisabetano. O ator – ou ao menos o ator ideal – tende a possuir um domínio universal de todas as técnicas, de tal maneira que ele possa, ao menos em princípio, trabalhar qualquer tipo de texto. Isso exige do ator um longo período de formação, que justifica por si só a existência, em nossos dias, das escolas de arte dramática (SANTANA, 2000, p. 66).

A revolução cênica que marcou a virada do século XIX para o XX foi a responsável pelo surgimento de núcleos e grupos de estudos teatrais em várias universidades do ocidente os quais deram origem aos cursos superiores de formações dos profissionais ligados à arte dramática como o ator, o diretor, o cenógrafo, e o professor de teatro, entre outros. No Brasil, este movimento de criação dos cursos para formação em teatro ocorre, salvo raras exceções, sobretudo a partir dos anos 1940 e 1950, quando a efervescência causada pelos muitos grupos amadores de teatro, posteriormente profissionalizados, exigiu um profissional melhor preparado para as artes dramáticas.

É importante observar, no entanto, que as transformações registradas no período não atingiram a escola básica, a qual continuou a não incluir o teatro como atividade regular. Dentre as várias iniciativas públicas e privadas na criação de escolas de teatro no Brasil a partir do século XX, Arão Paranaguá de Santana destaca as escolas que seguem:

A Escola de Arte Dramática / EAD-USP, a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, o Curso de Arte Dramática / CAD-UFRGS e o Curso Prático de Teatro / CPT-SNT contribuíram, cada um a seu modo, para a reconceituação das artes cênicas, instaurando princípios pedagógicos de um teatro moderno que começava a configurar-se entre nós por volta dos anos 40 e 50, e, ao mesmo tempo, apontando caminhos para a criação dos cursos superiores, o que ocorreu na década de 60 (SANTANA, 2000, p. 69-70).

Em meados da segunda década do século XX, a educação em arte no Brasil recebe uma nova orientação, com a chegada dos preceitos da chamada Escola Nova, num período em que na sociedade brasileira sedimentava um pensamento genuinamente nacional, planejava a expansão da escolarização e, no campo das artes, colhiam-se os frutos do movimento modernista de 1922.

Os adeptos da Escola Nova foram influenciados pelos pensamentos de John Dewey, Victor Lowenfeld e Herbert Head. O pensamento escolanovista ²¹ inspirou Augusto Rodrigues a criar, no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil. Centrada no aluno, esta escola direcionou o ensino de arte para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho. Passa a ter maior importância o ato de fazer em si por ser este, segundo os pensadores desta escola, o responsável pelo aprendizado do indivíduo, em detrimento do produto gerado no fazer, como era a ênfase do ensino de arte deste o século anterior (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009). “Os cursos da Escolinha eram marcados pela informalidade e, em termos metodológicos, pela sensibilização através do aprender fazendo”²² (SANTANA, 2000, p. 78). As práticas de teatro-educação ali desenvolvidas foram, aos poucos, disseminadas para outros colégios experimentais e escolas de magistério. A Escolinha de Arte promoveu vários cursos de formação de professores, muitas vezes em associação com secretarias estaduais e municipais de educação. Elas foram muito importantes no processo informal de preparação de professores, mas não lograram influenciar a implantação do estudo de teatro na educação formal. Nesta, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não a atribuição à arte do papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo (SANTANA, 2002). Esta posição desprivilegiada da arte na escola oficial é descrita por João F. Duarte Júnior:

No período entre a Semana de 22 e a Reforma de 1971, a arte continuou a ocupar este lugar subalterno no então chamado ensino primário e secundário. É significativa, neste período, a existência de

²¹ O movimento da Escola Nova (séculos XIX-XX) propunha uma educação instigadora da mudança social, a valorização da autoformação e da atividade espontânea da criança.

²² Segundo Arão Paranaçu de Santana, “a Escolinha primou pela qualidade de seus procedimentos, cercado-se de pessoas ligadas à teoria e prática artística, tendo conclamado figuras exponenciais do Brasil e também do exterior, a exemplo de Milagros Veloso, Maria Fux, Seonaid Robertson, Ilo Krugli, Tom Hudson – principal discípulo de Herbert Read -, entre outros” (SANTANA, 2000, p. 80).

arte nos currículos seguida de adjetivações tais como 'artes industriais' ou 'artes domésticas'. Na primeira disciplina, os alunos (do sexo masculino) aprendiam a confeccionar objetos 'úteis' nas oficinas como: estantes, porta copos, bandejas e etc. Na segunda, as alunas eram adestradas nas 'artes' culinárias, do bordado, da costura e etc. As cadeiras de formação musical, também chamadas de 'canto orfeônico', continuavam a se restringir ao ensino do hinário nacional (DUARTE Jr, 1988, p. 125).

Dentre os trabalhos da Escolinha de Arte destaco o de teatro realizado pelo argentino Ilo Krugli²³, voltado para o resgate do universo lúdico, e que, segundo ele, está presente em todo ser humano para o desenvolvimento de seu processo criativo:

O teatro oferece amplas possibilidades catárticas e o sucesso do trabalho como motivação depende justamente dessa possibilidade de cada um poder expressar seus conteúdos particulares. Grande parte das experiências de dramatização se desenvolve tendo em vista a expressão plena do indivíduo. Muitos dos exercícios são de caráter não verbal, o que exige do aluno uma conscientização e uma reflexão maior de seus conteúdos anteriores. Poucas vezes partimos de histórias conhecidas e menos ainda de textos elaborados para o teatro (KRUGLI, apud SANTANA, 2002, p. 66).

O processo de Ilo Krugli na Escolinha de Arte e, mais tarde, no Grupo Vento Forte²⁴ é disseminado para vários outros espaços de educação não formal. Nos trabalhos desenvolvidos pelo Vento Forte, a organização do espaço cênico acontece em função da integração das linguagens plástica, musical e teatral, característica marcante dos espetáculos do grupo. Segundo Wilton Amorin Rezende²⁵,

O contato com as diversas linguagens artísticas se dá no espaço da festa, nos ensaios, na leitura da realidade, por meio da imaginação, ampliando os recursos expressivos do ator que pesquisa, festeja, toca um instrumento, canta, dança, representa, constrói e anima um boneco, mediado pelo contato com a criança e seu universo imagético (REZENDE, 2009, p.38).

²³ Ilo Krugli nasce na Argentina em 1930. Filho de operários poloneses trabalhou em oficinas de cerâmica, ateliês de desenho e pintura em Buenos Aires. Foi conduzido para o teatro através do trabalho com grupos de teatro de bonecos com os quais viajou por diversos países latino-americanos. (SANTANA, 2003, p.65).

²⁴ Grupo criado em 1974, no Rio de Janeiro, o Vento Forte transferiu-se, nos anos de 1980, para São Paulo.

²⁵ Wilton Amorin Rezende é autor, diretor e ator teatral. Ingressou no teatro Vento Forte, em 1986, onde trabalhou por dez anos como ator, diretor e arte-educador, sob orientação de Ilo Krugli. Além de produtor de espetáculos teatrais é professor de arte.

Apesar das experiências inovadoras das Escolinhas de Arte, na escola formal o que ocorria, neste período, era uma abordagem espontaneísta de dramatização com fundo psicológico, inspirada nos ideais do chamado teatro realista que advoga que o teatro deve buscar uma imitação “fotográfica” da realidade (GUINSBURG, J; FARIA, J, 2013), e “os professores limitavam-se a propor temas e distribuir material, deixando os alunos livres para *improvisar* à vontade. Somente os mais tradicionais incorporavam o texto dramático, sendo muito comum a montagem de *pecinhas* em datas comemorativas” (SANTANA, 1998, p. 32).

Conforme disse anteriormente, a inserção obrigatória da arte como atividade educativa no currículo oficial da educação básica nacional aconteceu com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71. Este período é marcado pelo modelo educacional tecnicista, cujas características são descritas por Ferraz e Fuzari:

Na ‘Pedagogia Tecnicista’, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização de aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma ‘modernização’ do ensino. Nas aulas de arte, os professores enfatizam um ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas (FERRAZ; FUZARI, 1999, p. 32).

Direcionadas para a transmissão de conhecimentos por meio de uma sequência de conteúdos sistematizados em livros didáticos, as aulas de Educação Artística, no período, eram, em sua maioria, pautadas em cultura estrangeira. O problema de seguir os livros didáticos, segundo Alexandre Mate, devia-se ao fato de que estes disseminavam “insistentemente a moral, a ética, a postura e o padrão de gostos dos ideólogos a serviço dos detentores de poder” (1989, p. 113). Os professores aplicavam técnicas que julgavam novas, mas que repetiam metodologias anteriores, como a pintura de desenhos padronizados ou a livre improvisação de cenas. Nestes livros, no espaço destinado ao teatro, ocorrem muitos equívocos, e alguns procedimentos

recomendados servem “perfeitamente às ‘pecinhas’ montadas por ocasião das efemérides, [...] sem lastro pedagógico mais consequente e, normalmente, alijando-se a maioria dos alunos da sala”, principalmente os ‘menos talentosos’. “Tem sido este, infelizmente, o processo adotado por um número significativo de professores na escola pública” (1989, p. 98-99).

Este conjunto de atividades como as “pecinhas” nomeadas pelo autor e a entrega de desenhos e contornos já prontos para o aluno colorir ou recortar constituem o que Lowenfeld e Brittain designam como os “elementos perniciosos à expressão criadora” (LOWENFELD e BRITTAİN, Apud. DUARTE Jr., 1988, p. 132).

Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de atividades é pior do que não dar aprendizagem alguma. São atividades pré-resolucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores (LOWENFELD e BRITTAİN, Apud. DUARTE Jr., 1988, p. 133).

Na década de 1980, ganha força uma nova perspectiva pedagógica concebida por Paulo Freire já a partir dos anos de 1960. Trata-se da Pedagogia Libertadora, que busca combinar elementos que considera positivos nas pedagogias tradicional, nova e tecnicista, agindo, segundo J. Gerardo M. Guimarães, “de modo ‘realista e crítico’, procurando não reiterar os equívocos anteriores” (2004, p. 18).

Influenciados pelo estado precário do ensino de arte nas escolas e pelos preceitos da Pedagogia Libertadora, na década de 1980, professores das diferentes linguagens artísticas criaram a Federação de Arte Educadores do Brasil, a Faeb²⁶, a qual se constituiu em um importante instrumento para encaminhar reivindicações da categoria, “com a finalidade de representar a luta

²⁶ A Faeb foi fundada em 1987, por ocasião do I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura – FLAAC, em Brasília. Nesta ocasião, foi eleita a primeira diretoria provisória: Laís Aderne – Presidente, Ivone Mendes Richter – Vice Presidente e Miriam Celeste Ferreira Dias Martins – Secretária Executiva (RICHTER, 2008).

pelo direito de acesso à arte e à cultura [...] e o fortalecimento e valorização do ensino da arte, [...] em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira” (RICHTER, 2008, p.325). A Faeb se empenhou em duas ações importantes: a atuação política e a pesquisa e discussão conceitual sobre o ensino da arte. O assunto arte começou a ganhar espaços e foram iniciados estudos de pós-graduação, dissertações e teses questionando a situação e apontando novos rumos.

Em meio às mudanças ocorridas nas ações voltadas para a educação dentro do processo de redemocratização do país ocorrido nos anos de 1980, Ana Mae Barbosa propõe uma importante sistematização do ensino da arte, a chamada Abordagem Triangular. De maneira resumida, esta abordagem pretende trabalhar com três eixos fundamentais no ensino da arte: o eixo do fazer artístico, o da fruição da obra de arte e o da contextualização das mesmas. A Abordagem Triangular influenciou o pensamento do ensino de arte no Brasil constituindo-se, mesmo que não explicitamente, na concepção pedagógica adotada quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, lançados após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases Nacional n. 9394, de 1996, a partir da qual, a Arte deixa de ser designada como **atividade**, passando a ser reconhecida como **área de conhecimento**.

Mas, apesar de a lei determinar a obrigatoriedade do ensino das diversas linguagens artísticas, o quadro do ensino de Arte na escola fundamental brasileira mudou pouco. Hoje, a lei simplesmente não é cumprida e não há mecanismos de controle para fiscalizar a sua aplicação. Em 2008, o Governo Federal sancionou a lei nº 11 769 a qual determinou que, a partir de 2011, o ensino de música passaria a ser obrigatório na educação básica do país. As escolas tiveram pouco menos de três anos para se prepararem para a mudança. Passados quatro anos do prazo de início de vigência da lei, o ensino de música ainda não foi sistematizado no ensino básico brasileiro. As dificuldades para a implantação da lei atual são as mesmas que se enfrentou quando da instituição da disciplina de Educação Artística pela LDB 5692 de 1971, entre as quais, destacam-se: a falta de espaços adequados e de recursos materiais nas escolas e, sobretudo, a falta de professores habilitados em música em número suficiente

para atender a rede de escolas do país, conforme afirma João Cardoso Palma Filho:

A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. Tarefa que levará algum tempo, muito mais que os três anos estabelecidos pela legislação, tendo em vista serem poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil. Para que se tenha clareza sobre a dimensão do problema, basta mencionar que só na rede pública estadual paulista existe mais de 5.000 escolas, acrescente-se a esse universo as redes municipais e as escolas particulares e a questão da formação de professores especializados em Música torna-se mais complexa ainda (PALMA, 2001, p.03).

As dificuldades apontadas deixam claro que a questão da implantação do ensino das várias linguagens artísticas determinada pela LDBN 9394 de 1996, pela lei nº 11 769 (música) e por quaisquer outras que venham a ser aprovadas está longe de ser resolvida e que, o ensino sistematizado de teatro ainda não faz parte do cotidiano da educação fundamental no Brasil.

Sexto fragmento – O teatro como pedagogia – A relação com os Jogos Teatrais

Quando se fala em ensino de teatro são muitas as abordagens que compõem essa pedagogia. Evidentemente, aqui não haverá espaço para o detalhamento de todas e não é a minha intenção repetir um trabalho já desenvolvido por tantos outros pesquisadores na tarefa de descrever e analisar estas abordagens. Limito-me a destacar alguns autores²⁷ que considero importantes para a pedagogia teatral no Brasil tais como: Peter Slade (O Jogo Dramático Infantil-1978), a professora Olga Reverbel, precursora do teatro para crianças no Rio Grande do Sul, a professora e pesquisadora Beatriz Cabral (1998), que traz o Drama para o Brasil, Bertold Brecht e a sua Peça Didática²⁸,

²⁷ O professor Flávio Desgranges, em seu livro Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo (2010) aborda as diversas propostas metodológicas que fazem parte da pedagogia do teatro, analisa e traz um panorama da construção das pedagogias teatrais no Brasil. E a professora e pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo também é uma referência, pois apresenta inúmeras publicações a respeito deste assunto.

²⁸ A professora e pesquisadora da Escola de Comunicação e Artes – USP, Ingrid Dormien Koudela trouxe para o Brasil este estudo que pode ser bem observado em seus livros: Brecht: um jogo de aprendizagem (1991) e Texto e Jogo: Uma Didática Brechtiana (1996).

a poética do Teatro do Oprimido (1991), de Augusto Boal e os Jogos Teatrais (2001), de Viola Spolin²⁹.

Estar na escola me obrigou a desconstruir muitos conceitos e rever minha maneira de entender o contexto no qual estava inserida. Após os anos em que tentei me dedicar ao ensino do desenho, resolvi que era a hora de mudar de rumo. Eu, atriz, e licenciada em Artes Cênicas, não estava sendo correta com os estudantes e, sobretudo comigo, quando, em favor de leis e políticas públicas mal elaboradas em torno do ensino da arte e que visavam a manutenção de um sistema de controle e coerção, insistia em trabalhar com algo para o qual não tinha formação alguma.

Em 2008, havia me transferido para uma escola localizada numa área de zona rural, próxima a Embu Guaçu, em São Paulo. Cheia de pré-conceitos a respeito da escola, dos estudantes e dos colegas de trabalho, achava que ali seria muito complicado tentar uma mudança de rumo para as aulas de arte. Para além das diferenças de concepção do ensino de Arte que havia experimentado em relação aos colegas, tratava-se de uma realidade totalmente diferente e precária, a meu ver. Não havia nenhum tipo de comércio próximo. Para comprar qualquer coisa, era necessário caminhar até um terminal de ônibus, que ficava há 20 minutos da escola e se deslocar até a região dos estabelecimentos comerciais. A vida no entorno da escola era simples e a maior parte dos estudantes morava na zona rural. No entanto, para a minha surpresa, as famílias dos alunos eram, em sua grande maioria, estruturadas, com pai e mãe, ambos com trabalho e toda preocupação com a educação dos filhos. Era uma comunidade muito parceira da escola e isto me pareceu fazer toda a diferença.

Decidi, então, que ali iniciaria o meu processo de ensino de teatro. As aulas de arte passaram a ser aulas de teatro. A abordagem que escolhi para

²⁹ Quando falamos em Viola Spolin, no Brasil, é impossível dissociá-la do nome da professora doutora da ECA-USP Ingrid Dormien Koudela que traduziu os livros de Viola Spolin, além de realizar, ela própria, estudos e experimentos com os Jogos Teatrais, difundindo-os pelo país.

essa jornada foram os Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin³⁰. E por que os jogos? Johan Huizinga³¹ explica:

[...] o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. O jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. [...] Não pertence à vida “comum”, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos e, pelo contrário, interrompe esse mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. [...] O jogo se apresenta como um *intervalo* em nossa vida cotidiana (HUIZINGA, 2001, p. 11-12, grifo do autor).

Naquele momento eu ainda não me dava conta, mas era esse ensino livre, no sentido de **liberdade para**, que eu almejava. E os jogos, como colocou Huizinga, eram como um intervalo para a rígida disciplina à qual eu e os estudantes estávamos submetidos.

Dos tempos dos estudos no Instituto de Artes de UNESP, eu havia guardado o Fichário de Jogos Teatrais traduzidos, no Brasil, por Ingrid Dormien Koudela. Sistematizados por Viola Spolin, nos EUA, nos anos de 1940, eles são “calcados em jogos de improvisação, têm o intuito de estimular o participante a construir um conhecimento próprio acerca da linguagem teatral e aprender a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado” (DESGRANGES, 2010, p. 110). Os jogos teatrais são de grande relevância no processo educacional, como explica Viola Spolin:

Além de ser um método capaz de garantir o prazer e a ludicidade, os jogos teatrais estimulam as ações criadoras de alunos e professores. Ao aplicá-lo, podemos perceber o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliam os jovens a lidar com novas situações, a trabalhar em equipe e a saber aceitar, negociar e sugerir novas regras de jogo (SPOLIN, 2001, p. 16).

O sistema é baseado no conceito dos jogos de regras ou jogos tradicionais, como por exemplo, a amarelinha, descartando “a presença de um

³⁰ Viola Spolin é uma pesquisadora de teatro norte americana influenciada pelo teórico russo Constantin Stanislávski, no período em que este priorizava as ações físicas para a formação do ator, e também por Neva Boyd, especialista em jogos recreativos, que defende a relação entre o jogo e a educação social da criança (KOUDELA, 2002).

³¹ Johan Huizinga foi professor e historiador neerlandês (1872-1945), seus estudos se destacam pela qualidade literária e análise dos acontecimentos.

professor autoritário, que detém todo o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado” (DESGRANGES, 2010, p. 110). “Juntos professores e alunos podem encontrar-se como parceiros no tempo presente e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar e extrapolar em busca de novos horizontes” (SPOLIN, 2001, p. 20).

Isto tudo eu fui percebendo aos poucos. A minha relação com os estudantes modificava-se. Estava mais fluida, criativa e livre. Ao participar diretamente do jogo ou observar e avaliar os colegas jogando, o indivíduo se apropriava de conceitos e desenvolvia sua atitude crítica. Ingrid Koudela explica que o *jogo* é entendido como um instrumento de aprendizagem. Por meio deles o estudante se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena (KOUDELA, 2002). Essas questões são facilitadas pela própria estrutura do jogo teatral, descrita a seguir:

Foco: atenção voltada para um aspecto específico da linguagem teatral, como, por exemplo, tornar real um objeto imaginário, espelhar a ação desenvolvida por um companheiro, ou elaborar um personagem a partir da sensação causada por um fragmento de figurino. **Instrução:** dada pelo professor ou diretor, lembrando o foco. **Avaliação:** feita pela plateia, a partir do foco (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 117, grifo nosso).

A instrução é dada enquanto os jogadores estão em cena, principalmente para alertar se o participante está se desviando do foco, sem que, para isto, ele tenha que interromper a improvisação. A avaliação baseia-se no problema a ser solucionado e é feita coletivamente, com a participação dos jogadores e da plateia³².

Os jogos e seu processo de aprendizagem estão baseados em problemas a serem solucionados e incluem os elementos da linguagem teatral assim nomeados por Viola Spolin: a percepção espacial e cenográfica (o **onde**), a construção de personagens (o **quem**), o desenvolvimento da ação dramática (o **o que**) além do objeto (o **foco**) e do acordo de grupo.

³² A avaliação é um dos elementos fundamentais do trabalho com os jogos teatrais. Por isto, muitas vezes o professor divide o grupo em duas partes, sendo que uma parte joga, enquanto a outra assiste como plateia. Observando os colegas de fora, esta plateia tem melhores condições de avaliar as soluções apresentadas pelos outros jogadores.

Spolin opta por denominar os aspectos da linguagem teatral se valendo dos termos ONDE, QUEM e O QUE, em vez de utilizar os termos tradicionais – *espaço, personagem e ação dramática* – visando, assim, possibilitar que os participantes lancem um olhar novo para estes elementos próprios da arte teatral, deixando de lado os conceitos que trazem consigo um peso, uma carga, que pode inibir a ação espontânea (DESGRANGES, 2010, p. 112, grifo do autor).

O processo com os Jogos Teatrais se deu com crianças e adolescentes dos 6^{os} aos 9^{os} ano³³. À época, organizei um processo, o qual denominei **O Teatro em Jogo**. Estabeleci uma sequência com jogos tradicionais e jogos dramáticos (aqueles que apresentam a estrutura dramática – Onde, Quem, O Que), equilibrando a oficina com jogos para integração, percepção/observação, expressão e imaginação. O principal objetivo com os jogos era criar uma outra relação com o espaço da sala de aula, construir uma nova atmosfera e, **junto com** os estudantes, encontrar sentido para as atividades desenvolvidas e fazê-los perceber que a contribuição de cada um é indispensável para o processo. Nós mudávamos a relação espacial com a sala, retirando as carteiras e deixando o espaço livre para o jogo. Os próprios estudantes se organizavam entre si para preparar o ambiente e, da mesma maneira, recompô-lo. Este movimento simples de mexer com o lugar dos objetos também mexia com a relação de cada um dentro do espaço, os significados das coisas pareciam por si só apresentarem-se e os estudantes sentiam-se claramente ativos no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Foi nessa relação dialógica que comecei a observar o quão à vontade os estudantes ficavam nas aulas de teatro, como a imaginação criadora fluía, e o que mais me emocionava era ver que a relação deles com a arte e o significado das aulas de arte havia mudado. Eles, de fato, perceberam nas sutilezas, como tirar as carteiras do lugar para jogar, olhar no olho do outro como regra básica e confiar no grupo, que a arte, e neste caso, o teatro, podia transportá-los para a realidade – e não roubar-lhes da realidade - fazendo-os ter esperança, argumento e perspectiva. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo afirma que a escolha dos jogos teatrais é bastante significativa para o ensino de teatro:

³³ A nomenclatura atual, 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, correspondem hoje, ao que antes eram as 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries.

Muito além do simples emprego enquanto instrumento didático visando à aprendizagem de outra disciplina, as práticas de jogos teatrais na escola representam um inegável interesse em si mesmas. Propiciam, através do imaginário em ação, uma apaixonante reflexão sobre o ser humano (PUPO, 1991, p.5-8).

Ingrid Koudela é também, em grande parte, responsável por outra contribuição significativa para a pedagogia do teatro no Brasil por seus trabalhos com as chamadas Peças Didáticas³⁴, de Bertold Brecht. Nos processos com estas peças não há a necessidade de público. O espectador é a própria pessoa que participa da encenação. O intuito de Brecht é, portanto, transformar o espectador em participante efetivo da obra. Por isto, as peças didáticas não podem ser entendidas como teatro de espetáculo, pois não pressupõem sua apresentação para uma plateia, nem tampouco como cartilha de ensino, pois o seu caráter pedagógico se dá pela ação dos próprios participantes (DESGRANGES, 2010).

A peça didática ensina quando nela se atua, quando não se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas (BRECHT, apud KOUDELA, 1991, p.16).

Segundo Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves³⁵ “a definição e concepção de *didática* nas peças não pode ser compreendida como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem, [...] nem como a arte de ensinar tudo a todos”. Estas peças possuem, em si, um caráter pedagógico. No entanto, “existe um objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, ultrapassando o caráter

³⁴ As obras atribuídas ao teatro didático brechtiano são: O voo sobre o oceano (escrita entre 1928 e 1929); A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (escrita em 1929); Aquele que diz sim e Aquele que diz não (escrita entre 1929 e 1930); A decisão (1929/1930) e A exceção e a regra (1929/1930).

³⁵ Natália é psicopedagoga e doutora em Educação Escolar pela UNESP. Atualmente é coordenadora dos cursos de Pedagogia e Letras da FAM- Faculdade de Americana, professora desde 2013, membro do NDE (Núcleo Docente Estruturante) e coordenadora do NACD (Núcleo de Apoio e Capacitação Docente), promovendo cursos aos docentes da FAM.

de mera transmissão de conceitos. [...] A possibilidade de reflexão vem do questionamento da realidade e da própria existência humana” (2010, p. 67-68).

As peças didáticas ampliam o olhar dirigido ao sistema vigente [...], estudam os movimentos humanos, responsáveis pelo funcionamento e condução das relações historicamente estabelecidas, com o intuito de propor modificações e mudanças. [...] Ultrapassam o caráter técnico e podem ser definidas como textos narrativos e descritivos que objetivam inspirar a diversão [...] aliado ao questionamento da existência humana e o ensino de princípios morais e éticos, em um contexto social e histórico definido (GONÇALVES, 2010, p.68).

Ingrid Koudela rompe a dicotomia entre processo e produto no ensino do teatro quando usa o jogo teatral com o modelo de ação³⁶ de Brecht. Nesse processo o estudante passa a ser, ao mesmo tempo, atuante e observador das ações dramáticas. O objetivo principal do jogo enquanto modelo de ação brechtiano passa a ser o desenvolvimento do raciocínio dialético e não de um conteúdo específico (KOUDELA, 2007).

Outra prática teatral não voltada diretamente para o ensino de teatro na escola, mas que tem, por sua natureza, um caráter pedagógico³⁷ é o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Essa prática busca transformar o espaço cênico num campo aberto para a criação de um teatro novo, de contexto político, no qual o “espectador é considerado um ator em potencial. [...] e é preparado com exercícios dramáticos, que têm por objetivo ampliar a consciência de seu corpo e desenvolver suas capacidades criativas e expressivas” (DESGRANGES, 2010, p. 69-70).

Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o espectador estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de espectador e assumir a de ator, deixando de ser objeto e passando a ser sujeito, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 1991, p. 143).

³⁶ O modelo de ação constitui-se em uma proposta a ser discutida, em que os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra, ao mesmo tempo em que esta é estudada e compreendida por eles (DESGRANGES, 2010).

³⁷ Quando me refiro ao ensino de teatro, utilizo o termo pedagogia teatral. Neste caso, em que uso a expressão “caráter pedagógico”, quero dizer que não há uma preocupação direta com o ensino aprendizagem, mas, sim, a presença de elementos que podem contribuir para o aprendizado.

Penso que estas propostas têm relação com a consciência de si à qual já me referi anteriormente e que, agora, retomo com mais profundidade nas palavras de Jan Masschelein e Maarten Simons:

Na Antiguidade, o cuidado de si foi uma preocupação ética permanente que superou a esfera pedagógica propriamente dita. Esse cuidado de si implica, em primeiro lugar e acima de tudo, uma determinada atitude: relacionar-se de certo modo consigo próprio, mas também com os demais e com o mundo. Além disso, esse cuidado de si tipifica-se como uma espécie de atenção. É uma atitude de atenção, de estar atento a si próprio, de concentração em si mesmo, nos próprios pensamentos e ações. Não consiste em saber quem se é (não se trata de nenhum conhecimento de capacidades, necessidades, desejos, pontos fortes e fracos), mas nas palavras de Sócrates, em “ocupar-se da alma”. E a alma aqui não é algo, não é uma substância ou uma coisa (uma espécie de eu profundo), mas o nome do eu que vive, pensa e age, o **sujeito da existência** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 62-63, grifo nosso).

Ao buscar soluções imaginativas na relação com o jogo, os estudantes realizavam um processo de percepção de si mesmos. Ouso, aqui, estabelecer um paralelo entre a experiência dos jogos teatrais com as práticas Zen do oriente. Explico: no Japão feudal, os guerreiros eram treinados por meio de um processo de desprender-se de si, como uma folha que solta da árvore num dia de vento. O samurai não visava apenas instruir o guerreiro para o domínio da técnica com a espada, mas principalmente a **liberdade da ação**, do gesto e do movimento. O que está em jogo é a conquista da perícia de um movimento harmonioso, sem a interferência da vontade do sujeito e as distrações de sua mente (HARA, 2010).

O que acontece com o estudante quando joga é exatamente a libertação de condicionamentos e ações mecanizadas para que a improvisação aconteça, desenvolvendo-se, assim, a sua espontaneidade. Isto acontece pelo fato dos jogos teatrais não se estruturarem como transmissão de conhecimentos, mas como proposição de experiências, nas quais o estudante formula suas descobertas, elabora suas respostas e constrói o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem (DESGRANGES, 2010).

Este percurso de voltar-se para si, para se relacionar verdadeiramente com o conhecimento, está ligado com uma dimensão existencial deste conhecimento, de modo que, por meio de uma série de práticas, exercícios e maneiras de

conduzir a própria vida constitui-se uma apreensão mais profunda da realidade, uma experiência com o que é verdadeiro. Verdadeiro no sentido de nos atravessar, de nos acontecer de fato, como coloca Jorge Larrossa quando diz que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 02).

Acredito que esta prática de observar-se cria uma nova perspectiva para o educador que almeja uma prática que construa subjetividades em todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Quando dou sentido a minha experiência, valorizo minha singularidade e reconheço o espaço da singularidade do outro. Entendo que o cuidar de si, portanto, é dar sentido para a nossa singularidade, é a descoberta de si pelo contato com o outro. O educador (artista) tem que desenvolver “modos de avaliar e lidar com os estados de corpo-mente (muitas vezes sutis) que ele pretende desencadear em si mesmo e no estudante (público), qualidades de consciência, atenção, afetividade, energia, reflexão” (QUILITI, 2012, p. 07).

Sétimo fragmento – Da consciência da mudança de rumo

No ano de 2011, me transferi para outra escola. Ao contrário da anterior, que estava na zona rural, esta, na qual permaneço até hoje, está localizada em um bairro privilegiado do ponto de vista de recursos e do poder aquisitivo de muitos dos seus moradores. Apesar disto, no entorno da escola existem muitos cortiços, alguns abrigos para menores abandonados pelos pais e famílias desestruturadas. Os estudantes que frequentam a escola são carentes de recursos materiais e, muitas vezes, de afeto. Quando cheguei à escola, para um bom número deles, um simples jogo, no qual fosse necessário olhar nos olhos do outro, já causava estranhamento, medo e vergonha. Em algumas brincadeiras era clara a dificuldade de lidar com situações simples, da própria vida, principalmente quando era preciso falar de si ou contar episódios pessoais. No entanto, à medida em que avançamos no trabalho com os jogos teatrais, notei que crianças que antes ficavam num canto da sala, ou, por vezes, pediam para sair, foram tomando gosto pelas experiências e ficando mais à vontade para participar. Por isto, a tônica do trabalho com os jogos teatrais nesta comunidade

passou a ser a de descobrir, junto às crianças, caminhos que as levassem a se defrontar com suas próprias histórias e com o seu mundo.

Minha relação com os jogos começou a mudar. Mesmo sabendo de suas potencialidades para a pedagogia teatral, nesta nova realidade parecia faltar algo. Diante de crianças que se sentiam fracassadas pessoal e socialmente, era muito penoso fazê-los pensar sobre si, fazê-los trabalhar sobre a descoberta de si, da qual falei anteriormente. Percebi que usar os jogos teatrais para articular a linguagem simbólica e pensar a própria história era algo bastante doloroso para aqueles estudantes.

Os limites da linguagem denotam os limites do mundo. A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro (DESGRANGES, 2010, p. 22).

A saída foi procurar caminhos que pudessem dialogar com as questões que invadiam a sala de aula. Passei, então, a utilizar fragmentos de textos para discutir uma determinada situação. Estes “textos” nem sempre eram peças teatrais ou de linguagem verbal. A ideia era que cada estudante trouxesse um fragmento de algo que quisesse colocar em discussão. Surgiam imagens, fotos, músicas e notícias de televisão, jornal e *internet*. Os jogos ainda estavam lá, mas sem o compromisso com o cumprimento das regras como elas se apresentavam. O próprio processo ia ditando as regras. E os estudantes passaram a propor atividades. As proposições, que incluíam situações de abuso, violência, abandono e de carências de todos os tipos eram incorporadas à construção da aula, permitindo a sua discussão e a efetiva participação de cada um, o que aumentava o interesse deles pelas atividades. Estas novas experiências pareciam abrir espaço, mesmo que ainda tímido, para uma construção coletiva da aula.

Neste processo, algo óbvio, mas que, às vezes, só percebemos no processo começou a se revelar: pelas próprias características dos jogos e sua estrutura **dramática**, quando propõe a relação de um **Quem** (personagem), em um **Onde** (lugar/cenário) realizando um **O que** (ação), que o ensino de teatro

baseado nos jogos teatrais sugeriria um caminho pautado no drama. Em outras palavras, se o educador não estimular o grupo para uma abordagem crítica dos aspectos político-sociais presentes nas situações de jogo criadas, o processo pode se resumir apenas na execução técnica dos estudantes, como seu desempenho ao realizar uma cena ou até mesmo na apreensão de aspectos específicos da construção cênica (DESGRANGES, 2010).

Nas atividades com os estudantes mais velhos, sobretudo os dos 9º anos, as necessidades e questões importantes para eles surgiam na culminância do jogo e, muitas vezes, eu não as considerava, por estar inconscientemente “presa” à urgência de cumprir as regras. Isso frustrava os meninos e a mim, além de dar a impressão de que o teatro era só mais um recurso para mimetizar a realidade sem a perspectiva de recriá-la. Estava na hora de mudar de rumo. Era preciso repensar o ensino de teatro. Eu não queria abandonar o jogo teatral, mas necessitava buscar outras relações.

Os próprios documentos oficiais da educação propõem como caminho para o ensino do teatro os jogos teatrais e sua relação com o texto dramático, assim como, a compreensão de elementos técnicos como cenografia, personagem, iluminação, sonoplastia, figurino, ação e enredo/roteiro/texto dramático (BRASIL, 1998b). Quando observamos os documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos notar a tendência para este ensino que considera o teatro mais em seus elementos técnicos do que como ponto fundamental de reflexão e discussão da realidade, principalmente quando aponta como objetivos da linguagem teatral dentre outros, a “composição de sequências cênicas e caracterização de personagens, tipos, figuras, a partir de textos dramáticos, de músicas, de imagens, de narrativas ou outros elementos dados ou inventados”. Mas também abre espaço para o desenvolvimento de práticas mais próximas de um teatro pós-dramático quando propõe a criação de “**acontecimentos cênicos**, relacionando elementos como figurinos, adereços, cenário, iluminação, jogo cênico, relação com o espectador, sonoplastia e etc.” (BNCC, 2014, p. 111).

Fato: talvez por inabilidade e, sobretudo, pelas pressões e preconceitos com a arte na escola, eu me pautei pelo ensino do teatro focado nos aspectos do drama, no contar uma história com começo meio e fim, sem considerar os

questionamentos propostos pelos estudantes que comigo dividiam o espaço da aprendizagem. O processo não frutificava, gerando uma insatisfação de todos os que nele se envolviam. Surgiu, assim, a necessidade de uma nova busca a qual levaria, finalmente, à emancipação da minha ação como educadora. Muitas vezes, a “professora” aprende mais com os alunos do que o contrário. Neste sentido, eu fui, como diria, “tombada” por estudantes de 14 anos!

Como quando eu ainda era uma menina e olhava pela janela da minha casa e via um mundo que eu precisava desvendar, neste momento, abriu-se uma nova janela: era preciso avançar e ampliar as pedagogias possíveis para o ensino do teatro na escola. Foi ali que a semente desta pesquisa começou a germinar. Eu precisava e queria me lançar à busca de um novo caminho: uma relação de ensino na qual o saber vem de qualquer lado, independentemente da formação e idade dos envolvidos. Hoje, a cada aula com estes meninos e meninas me convenço de que esta postura em relação ao ensino aprendizagem é absolutamente possível.

E assim, inspirada por Rancière (2015), vou ao encontro de sua educação emancipadora, na qual o caminho não é ditado pelo mestre, mas pela descoberta, pelo estudante, pelas suas capacidades intelectuais, invertendo a lógica de um sistema em que o professor explica para o aluno entender. A relação de aprendizagem, segundo o autor, envolve duas inteligências e duas vontades. Quando uma está subordinada à outra, há o embrutecimento. Porém, quando se reconhece a diferença entre as duas relações, de modo que uma inteligência não está subordinada a outra, há a **emancipação**.

Oitavo fragmento – Uma experiência com o “ódio à democracia”

Em tempos de um Brasil polarizado, aquele que não toma uma posição é tido como traidor e quem se alinha para um lado ou para o outro, muitas vezes é achincalhado, rechaçado e até agredido em seu direito de opinar. Principalmente se a opinião não agrada a uma minoria que se coloca como detentora de um poder intelectual e político, em detrimento daqueles que exercem o poder coletivo (o povo), na chamada democracia. Jan Masschelein e

Maarten Simons apresentam a ideia de democracia defendida por Jacques Rancière, a qual corrobora com a minha maneira também de entendê-la. Para estes autores, a democracia refere-se ao “poder daqueles que não têm poder, aqueles que não tem qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado afim de se tornar parte de uma sociedade ou ordem social” (2014, p. 89)³⁸. Exercer a liberdade de se expressar não parece ser para todos, mesmo num sistema que se julga e se diz democrático. “E ninguém mais se escuta, cada pessoa é um muro em si mesma, um portão armado, um vidro blindado e com *insufilm* (BRUN, 2016, p. 02). Em tempos de debate acirrado, eliminar o “inimigo” tornou-se muito mais fácil que reconhecer o outro como alguém que pensa diferente e buscar o diálogo.

Aproprio-me, aqui, do pensamento profético e utópico de Paulo Freire (2000) para denunciar um fato que deixou claro para mim a necessidade urgente de encontrarmos uma nova atitude, menos autoritária e corrompida que esta que rege as relações sociais neste momento de nossa história. Sinto que é minha obrigação como educadora desenvolver minha capacidade de escuta de todos os que estão comigo neste processo e, assim, despertar o desejo de escuta nos outros também.

No contexto do 2º turno das eleições presidenciais de 2014, os ânimos se exaltaram e alguns, na ânsia de emitir suas opiniões, reproduziram um discurso imbuído de ódio e preconceito, deixando à mostra toda hipocrisia da natureza humana. Não posso deixar de registrar, aqui, quase dois anos depois, este mesmo sentimento exacerbado agora em abril/maio de 2016 com o pedido de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Penso que este momento revela todo o ódio, um ódio à democracia e à igualdade, motivado pela ganância pelo poder e manutenção de alguns privilégios da minoria mais rica, o que marcou a história do Brasil durante séculos. Para mim ficou claro que quando aqueles que

³⁸ Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000) necessitamos de uma “nova teoria democrática” que rompa com a teoria democrática neoliberal, que não seja somente representativa mas, também, participativa. É importante que se crie condições para esta participação e, se a escola não oferecesse seu espaço apenas como preparação para a democracia, seria ela o lugar a abrigar uma verdadeira experiência democrática.

são, aos olhos desta minoria, “não qualificados” ou “incompetentes” intervêm na lógica do jogo, demonstrando serem intelectualmente iguais no ato de pensar e agir, fomenta-se um profundo ódio a este espaço democrático e a tudo e todos que a ele pertencem. Qualquer atitude é tida como perigosa, abusiva e até escandalosa. Talvez seja esta postura historicamente autoritária que explique a atitude dos pais de alguns alunos no episódio que descreverei abaixo.

A experiência que narro a seguir foi fundamental para a reflexão e a legitimação de que uma mudança de paradigma sobre o meu entendimento enquanto educadora e a minha concepção de escola estava em curso.

No cenário de acirramento político das eleições de 2014 citado anteriormente, uma estudante de 12 anos, minha aluna, cursando o 7º ano, iniciou, em seu perfil em uma rede social, um discurso de insatisfação perante o resultado da eleição. Proferiu palavras ofensivas e carregadas de muito preconceito. Palavras que seus “amigos” na rede aplaudiram e reproduziram em seus próprios discursos. Essa atitude da estudante repercutiu em sala de aula, mais precisamente na minha aula. Como acredito que a arte nos permite criar condições para a expressão de opiniões divergentes, envolvi toda a turma na discussão deste episódio. Certa de que era necessário levantar uma discussão sobre a liberdade de expressão e o respeito por aquele que pensa de forma diferente, iniciei uma conversa usando uma metáfora com cores, apontando para os estudantes as diferentes opções de cada um sobre aquele assunto corriqueiro, as cores, e a importância e necessidade do respeito em relação às opiniões uns dos outros.

A conversa fluiu muito bem. Saindo da esfera das cores para outros assuntos, as crianças acabaram por expressar sua indignação diante das ofensas aos nordestinos, aos homossexuais e levantaram outros tipos de preconceito que surgem no dia a dia da escola. A garota que havia postado os comentários na rede social, argumentou várias vezes que eu estava desrespeitando a opinião dela, pois ela, apenas, pensava diferente. O mais interessante é que os próprios colegas da sala não concordaram com a colocação, dizendo que o que ela fez não era opinar e sim xingar e desrespeitar. Ela ficou muito nervosa e quis se retirar. Gentilmente, pedi para que ela permanecesse na sala no intuito de poder participar do final da discussão, na

qual os colegas reforçaram seu repúdio aos discursos que fomentam o ódio e os preconceitos.

No dia seguinte, fui informada que havia, na escola, alguns pais de estudantes para conversar comigo. A direção da escola fez a recepção e conversou previamente com esses pais, me chamando na sequência. Ao nos acomodarmos na sala, fui surpreendida por acusações de coação de menor, defesa de partidos políticos, ameaça e falta de condições para estar diante de crianças numa sala de aula.

A princípio não entendi o que estava se passando: os pais me acusavam de cinismo e arrogância, e diziam que estava tentando me “safar” da consequência do meu ato “patético” do dia anterior. Foi um choque! Pedi que a direção explicasse o que estava havendo, pois não conseguia relacionar a minha aula do dia anterior com aquelas acusações absurdas e violentas. Os pais estavam muito alterados e diziam que estavam ali somente para comunicar que fariam uma denúncia e encaminhariam um processo contra mim.

A coordenadora pedagógica tentou acalmar aos pais e pediu que me ouvissem. Comecei a explicar como tinha ocorrido a aula, porém, a cada duas frases minhas, era interrompida e vinham mais acusações. Por fim, quando terminei, foi como se não tivesse dito nada. Continuaram a repetir o mesmo discurso. Ali percebi que não haveria diálogo, pois não estavam abertos para a escuta. A coordenadora leu para os pais o que a menina havia postado na rede social, e, sem pestanejar, eles bradaram que concordavam totalmente com a menina e a elogiaram como uma “menina muito inteligente e crítica para a idade”.

Fiquei perplexa quando a mãe da garota, sentindo-se orgulhosa da atitude da filha, disse que tudo aquilo ela fazia com seu consentimento. Perguntei se eles não se sentiam envergonhados ao incentivarem o preconceito e a violência. Disseram-me que violência era uma professora de artes querer falar de cidadania. Duas horas e vinte minutos depois, por interferência da direção, argumentando que aquela minha atitude foi correta e que um professor jamais poderia se calar diante da situação, os pais lançaram a “cartada” final, dizendo: “se a professora pedir desculpas perante os outros estudantes, talvez não levemos a denúncia à frente, caso contrário, será encaminhado ao tribunal. Me “aconselharam” sobre a maneira como deveria, dali para frente, ministrar minhas

aulas e entender o meu “lugar” como professora. Tomada pelo medo diante da ameaça dos pais, a direção achou por bem que as desculpas fossem pedidas. Fui para casa “tombada”, tomada por um sentimento de dilaceramento. Pensava em toda minha prática profissional nestes dez anos e me perguntava: O que fazer? Como fazer? Qual o meu lugar de educadora? Qual lugar a Arte deveria ocupar neste processo? Precisava, mesmo, repensar o percurso.

A partir deste episódio, percebi que não poderia me deixar confundir com as aflições e frustrações de pessoas que não podem minimamente ouvir o outro, pois estão acometidas por um pensamento autoritário contaminado e alienado. Como Paulo Freire (2000) magnificamente diz, há uma recusa sistemática do sonho e da utopia, que ameaça a “vida da esperança” e termina por despolitizar a prática educativa. Não posso deixar de acreditar em minhas utopias! Não posso curvar-me diante desse modo de pensar e aceitar que aquelas crianças serão, como os pais, simplesmente cooptadas por este modelo perverso estabelecido!

No dia seguinte, dirigi-me à sala do 7º ano e limitei-me a reafirmar que considerava que nossa conversa não havia sido tendenciosa e que não tivera a intenção de expor e coagir ninguém. Pedi desculpas se algum deles se sentiu mal e me retirei com a sensação de que meu caminho estava coerente com o que dizia meu coração e com aquilo que dizem todos os autores com os quais me identifico. A negação do sonho e da utopia, a afirmação da História como determinante e não como uma realidade possível, corrobora para que não haja apropriação por parte do sujeito de sua história, sua vida, e isso está enraizado em gerações e gerações, perpetuando a lógica da sociedade de mercado, o que impossibilita que as experiências aconteçam.

Esta experiência foi de importância vital para minha tomada de consciência, influenciando decisivamente no processo que culminou com a construção desta pesquisa. Ainda não sei bem para onde estou indo, mas sei que há uma grande transformação em curso. Senti-me totalmente **tombada** pela experiência vivida! Tombada, no primeiro instante, emocionalmente. E depois, feito os devidos acomodamentos, **tombada** intelectualmente. Tive que mudar de lugar. Tive e terei por muito tempo que reinventar o meu lugar, criar novos mecanismos de subjetivação. Assim como Didi-Huberman (2011), quero ser um

insistente vaga-lume a dançar e resistir com luz e graça ao terror que à sociedade se apresenta.

ATO II

Nono fragmento – Da Emancipação

Ao longo da realização deste mestrado, sempre tive a convicção de que a pesquisa giraria em torno da ideia de emancipação. Naturalmente, como temos o hábito de portar verdades sobre as coisas, tinha a minha verdade sobre o que seria emancipação. Acreditava, até então, que era de fato responsabilidade do educador auxiliar na emancipação dos estudantes, revelando-lhes a realidade dos fatos, para que cada um, consciente do seu mundo, pudesse transformá-lo.

No entanto, as leituras e discussões, principalmente durante as disciplinas do programa deste mestrado, revelaram-me outra maneira de interpretar a emancipação. Confesso que não foi fácil compreender esta nova ideia, como também não o foi romper com a verdade concreta que tinha sobre ela. Vaguei entre conceitos distintos e passei a me questionar: o que te torna responsável pela emancipação do outro? E eu, seria emancipada? Conheço tão bem a realidade para poder transformá-la? O que minha realidade tem em comum com a dos outros? Será que reconheço as diferenças para poder revelar-lhes? E o que fazer com aquilo que não sei e que o outro sabe? Quem ensina quem?

Para Jacques Rancière (2015), não ensinamos ou explicamos algo. Apenas o tornamos presente para que possamos nos relacionar com ele, ou não. Para o autor, basta evidenciá-lo. Quando me dei conta, já havia me identificado completamente com esse pensamento do autor, havia rompido com uma verdade cristalizada. Acho que estava começando a vivenciar em mim a emancipação. E o que de fato ela é? Partindo das ideias de Rancière, Jan Masschelein e Maarten Simons explicam:

Emancipação não é se tornar consciente de uma exploração, alienação ou negligência que uma pessoa, de outra forma, não saberia. De acordo com Rancière, aqueles que se emancipam o fizeram, e o fazem, ao reivindicar e praticar uma forma de pensar, falar e de viver, que não foi ou não é “deles”, que não foi ou não é apropriada, que não

corresponde ao seu nascimento, seu destino, sua natureza apropriada. O ato da emancipação é a decisão de falar e pensar a partir do pressuposto da igualdade das inteligências [...], é a saída da forma como se é designado para um lugar na ordem social, o ato através do qual se interrompe a configuração na qual se tem certa posição e se pode ver, falar e fazer algo [...], pelo ato, confirma-se o poder da igualdade, da não segregação. [...] O ato da emancipação é, portanto, também político, já que muda a dimensão estética da ordem social; ele reconfigura o território do dizível, pensável e possível. [...]. Confirma e demonstra a igualdade de uma capacidade: a inteligência como capacidade de falar e de pensar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.87-88).

Comecei a entender que, para concebermos as relações entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento na escola, é necessário partir da ideia de não pautarmos o aprendizado em uma relação hierárquica, na qual a voz mais potente é a do professor e todas as vontades envolvidas na dinâmica deste processo são, no mais das vezes, ignoradas. Por isso, entendo o espaço da sala de aula como a oportunidade de mexer com o lugar e a posição de cada um, sendo a “emancipação não uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

Considero que o “jogo” que o educador pode estabelecer com os estudantes, baseado na ideia de que todos têm condições de aprender e construir o saber, ajuda a romper com o chamado sistema explicador³⁹, colocando o primeiro na posição de aprendiz que manifesta sua vontade, mas também ouve a vontade do outro. Nesta relação, as inteligências se reorganizam horizontalmente, como explicita Rancière:

Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre caminho para toda a aventura no país do saber. Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido (RANCIÈRE, 2015, p. 49, grifo do autor).

³⁹ Jacques Rancière, em suas investigações nos arquivos do movimento trabalhista, se deparou com o princípio de Joseph Jacotot, que anunciava, já no começo do século XIX, a igualdade da inteligência de todas as pessoas, criando o que nomeou de “ensino universal”, do qual Rancière é herdeiro, e, através do qual é possível ensinar-se o que não se sabe. Jacotot foi personagem central na obra de Rancière intitulada O Mestre Ignorante.

Tenho procurado ousar, experimentando, ainda que timidamente, a troca dos lugares, semelhante àquela proposta por Rancière (2012) entre espectadores e *performers*, abolindo a diferença entre ambos. Me desloco da posição que me foi historicamente concedida na intenção de romper com a hierarquia de saberes e inteligências e olho para o processo de aprendizagem como um caminho no qual cada ser humano é intelectualmente igual em capacidades. A inteligência é, antes de mais nada, atenção e busca, e se desenvolve de acordo com as circunstâncias exigidas e, sobretudo, com as necessidades do indivíduo.

Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que *podes* fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho. [...] *O homem é uma vontade servida por uma inteligência* (RANCIÈRE, 2015, p. 79, grifo do autor).

Fazer conviverem as relações hierárquicas tradicionalmente desenvolvidas no ambiente escolar com a autonomia de cada um dentro do tempo e do espaço definidos ali é um desafio tão grande quando o próprio ato de rompê-los. Por isso, optei pelo rompimento. Desafio por desafio, escolhi aquele que mexe com minhas razões e me faz acreditar que, mesmo que em um curto espaço de tempo, vale a pena buscar o encontro efetivo e afetivo, e uma relação mais próxima com aqueles que comigo trilham o caminho da educação.

Décimo fragmento – Da relação ator-espectador-educador-estudante

Trataremos, agora, do tema das relações, sobretudo aquelas estabelecidas entre o educador e o estudante. Para tanto, trago, aqui, um paralelo com relações que se dão no âmbito teatral, pois, além de permitir analogias pertinentes, foi percorrendo caminhos do teatro pós-dramático que pude tecer o *patchwork* desta pesquisa. Tratarei do pós-dramático mais à frente, mas adianto que a escolha deste está baseada, essencialmente, na ideia de ser ele um teatro que estabelece um encontro do ator com o espectador muito próximo daquele que eu gostaria de estabelecer com o estudante. Por isto, a

partir deste ponto, sempre que me referir à espectadores, atores, diretores, dramaturgos e suas relações no teatro, sugiro que os leitores se reportem às imagens de estudantes e educadores e suas relações na escola.

A relação do ator com o espectador pode nos proporcionar analogias interessantes para a relação do educador com o estudante. O teatro em nossa sociedade também é dominado por visões tradicionais. Segundo estas, o espectador, por exemplo, é visto como um ser passivo, que contempla o que está à sua frente sem a prerrogativa do agir. Da mesma forma, as concepções de ensino mais tradicionalistas veem o estudante como alguém que está ali somente para ouvir e aprender o que o professor ensina, mantendo-se dentro das regras disciplinares.

O dramaturgo ou o diretor de teatro queria que os espectadores vissem isso e sentissem aquilo, que compreendessem tal coisa e que tirassem tal conclusão. É a lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão direta e fiel: há alguma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado – num corpo ou numa mente – e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*. O que o espectador *deve ver* é aquilo que o diretor o *faz ver*. O que aquele deve sentir é a energia que este lhe comunica. A essa identidade de causa e efeito, que está no cerne da lógica embrutecedora, a emancipação opõe sua dissociação. É o sentido do paradoxo do mestre ignorante: o aluno aprende do mestre algo que o mestre não sabe. Aprende como efeito da habilidade que o obriga a buscar e comprova essa busca. Mas não aprende o saber do mestre (RANCIÈRE, 2012, p. 18, grifo do autor).

As alterações no modo de vida na contemporaneidade, determinadas por profundas mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais, provocam a necessidade de “novos procedimentos estéticos os quais possam estabelecer um diálogo efetivo com os espectadores desse tempo” (DESGRANGES, 2010, p. 140). Na educação, isso não é diferente. De modo que tais alterações também afetam os modos de fazer e pensar a escola. Há um discurso recorrente a dizer que as formas de ensino estão ultrapassadas, que é preciso inserir mais tecnologia em sala de aula. No entanto, vemos nas escolas muitas situações em que há uma tecnologia de ponta à disposição do educador, porém a maneira deste se relacionar com o conhecimento e com os estudantes permanece a mesma de séculos passados. Partindo da colocação de Jacques Rancière de que o saber “não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição” (RANCIÈRE,

2012, p. 14), penso que o diálogo direto pode ser estabelecido entre o educador e os estudantes de maneira a não se organizar o saber de um para o outro, mas de um com o outro. Se o educador não se pautar em um planejamento rígido e na hierarquia ditada por “quem sabe mais”, pode-se criar uma nova dinâmica para o jogo da aprendizagem, deixando que cada um acrescente o que para si tiver maior relevância a cada momento.

Segundo Rancière (2012), o estudante age na escola como o espectador, no teatro, pois observa, seleciona, compara, interpreta e relaciona com as coisas que viu em outros lugares. O mestre

Não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e façam comprovar. [...] Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, [...] a fixidez e a hierarquia das posições. [...] Mesmo que não saibam o que querem que o espectador faça, o dramaturgo e o diretor de teatro sabem pelo menos uma coisa: sabem que ele deve fazer *uma coisa*, transpor o abismo que separa atividade de passividade (RANCIÈRE, 2012, p. 15-16).

Esta transposição do abismo entre atividade e passividade deve ser encarada pelo educador que se propõe à emancipação intelectual como um desafio seu também, e não somente do estudante. Libertar-se da obrigação de trabalhar com conteúdos pré-estabelecidos que não guardam relação com o dia a dia do estudante e sua comunidade, libertar-se da organização espacial da sala de aula, onde o professor toma a frente e comanda o processo, e misturar-se física e intelectualmente com os estudantes e suas contribuições, tudo isto pode significar um passo em direção à construção de uma relação mais horizontal, na qual o estudante possa ter a chance de perceber a sua igual capacidade para o aprendizado. Assim, o reposicionamento dos estudantes no processo de aprendizagem se dá da mesma forma que o do espectador que, diante de uma performance ou intervenção, é chamado a se colocar de maneira outra, percebendo as potencialidades de sua participação não só na construção artística, mas, principalmente, na construção social, na vida.

Denis Guénoun afirma que, hoje, “a verdade que o espectador persegue não é mais a verdade do papel⁴⁰, mas a verdade do jogo” (2012, p. 143). Segundo o autor, o espectador de teatro, em nossos dias, não está mais interessado na habilidade do ator de iludi-lo com uma imitação da vida real e, sim, na possibilidade de identificar os mecanismos utilizados pelo ator para a construção teatral. Em um paralelo com a escola, acredito que, hoje, já não interessa mais os conteúdos formatados em planos de aula, a disposição do espaço como uma linha produtiva e a narrativa do professor como única e legitimadora de conhecimento. O que os estudantes buscam é um diálogo que os faça pensar, sair de sua zona de conforto e passividade.

Em função disto e sob a perspectiva da qual faço esta reflexão, acredito que o teatro, e mais especificamente o teatro pós-dramático, tem uma contribuição a dar para o ensino da arte na escola. Afinal, estudantes e educadores são também atores e espectadores, e a escola também se configura como um espaço de reflexão sobre os modos de produção cultural e não somente de reprodução de produtos da cultura. O educador, assim como o ator, pode revelar seus mecanismos de construção de ensino e aprendizagem e, ao menos naquele espaço de tempo da aula, revelar, sem pretensões dogmáticas, a sua concepção de ensino e educação.

Décimo primeiro fragmento – Do Pós-Dramático

Neste fragmento, apresento algumas informações sobre o teatro pós-dramático e as razões da minha sugestão de pensá-lo como caminho para o ensino de teatro na escola pública. Não é minha intenção, aqui, como já disse antes, indicar modelos ou metodologias, assim como não quero com a escolha do teatro pós-dramático, tirar qualquer importância que seja do que chamamos de teatro dramático. É minha intenção, sim, encontrar, junto com os estudantes, uma forma de redesenhar o processo de construção de conhecimentos culturais, éticos, artísticos e sociais.

Nos documentos oficiais ligados ao ensino da Arte no Brasil – BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais – predomina a preocupação com o ensino do

⁴⁰ Entenda-se por “papel”, personagem.

teatro dramático a exemplo do que vimos em fragmentos anteriores. A escolha do teatro pós-dramático para esta pesquisa está, de certa forma, ligada à minha curiosidade em lidar com uma outra maneira de pensar o teatro dentro da escola. Mexer com seus elementos e dar novos lugares a eles é um desafio ao qual me lanço com curiosidade, mas, também, incertezas. Tais incertezas não me parecem, no entanto, obstáculos ao processo. Ao contrário, elas acabam, de alguma maneira, gerando perguntas e questionamentos que impulsionam a pesquisa e garantem que eu não me prenda a discursos unificados ou busque consensos que reduzam e limitem a amplitude que o processo de construção do conhecimento pode ter. Existem momentos na vida onde “a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

O teatro pós-dramático, experimenta novas maneiras de relacionar os elementos teatrais (os corpos, a linguagem, o espaço, o tempo, o cenário, a luz e o figurino, entre outros), seguindo outros princípios, como a criação de espaços para percepções não habituais, o que possibilita uma nova consciência do que o teatro significa enquanto prática cultural, além de transformar a relação com o espectador, colocando-o como sujeito participante, ativo dentro do processo. “Em lugar de representar uma história com personagens que aparecem e desaparecem em função da narração, este teatro é fragmentado [...] e se inscreve em uma dinâmica de transgressão dos gêneros” (LEHMANN, 2002, Apud. DESGRANGES, 2010, p. 145). Hans-Thies Lehmann explica algumas diferenças entre o teatro dramático e o pós-dramático. No teatro pós-dramático, para Lehmann,

Soma-se à superposição de elementos de linguagem e de narrativas o ajuntamento de gêneros diversos – os momentos podem variar entre o épico, o lírico e o dramático. Os elementos de linguagem que compõem a cena não trabalham mais em função da apresentação de um drama, de uma evolução dramática que se dá em função dos embates psicológicos de um ou mais personagens. Dessa maneira, os elementos de significação ganham autonomia para se manifestarem por conta própria, e não mais para reforçar ou ilustrar aspectos do drama, que era tomado como fio condutor da ação, e, assim, subordinava os demais elementos da cena. Ou seja, cenários, figurinos e demais elementos trabalhavam, no drama, em função de uma lógica comum, e confluíam para a instauração da ambientação e da evolução dramática. O que se propõe, em vertentes significativas do teatro

contemporâneo, nos leva para uma autonomia da linguagem, em que se concebem textos em que a linguagem não aparece como um discurso entre personagens – se é que ainda existem personagens definidos -, mas como uma teatralidade autônoma (LEHMANN, 2002, apud DESGRANGES, 2010, p. 145).

Assim como o que chamamos de pós-modernidade não é uma ruptura com a modernidade, pois, conforme explica Jean-François Lyotard, o “pós-moderno está já compreendido no moderno pelo fato de que a modernidade, a temporalidade moderna comporta em si o impulso para se exceder num estado que não é o seu” (1993, p.34), também o **pós-dramático**⁴¹ não é uma negação do drama. Os elementos comuns do drama, como tempo, espaço e ação - que neste são organizados tradicionalmente, de maneira a constituir uma fábula, uma história – no pós-dramático são relacionados de outra forma para que se revele não necessariamente uma história, e sim aquilo que é invisível no discurso, mas que nele está presente. O teatro pós-dramático “não é a destruição do teatro, mas uma nova etapa [...] dentro da história do teatro” (LEHMANN, 2013, p. 237).

Em estudos mais recentes voltados para a pedagogia teatral, é comum encontrarmos propostas nas quais o texto não está mais em primeiro plano, com personagens e falas a serem decoradas pelos estudantes. Muitas vezes o que vemos é a valorização dos procedimentos de apropriação da linguagem teatral, sendo mais importante a relação entre eles. Os diversos elementos das artes da cena ocupam lugar central, em detrimento da reprodução fiel do texto. No entanto, no espaço da escola, principalmente na educação formal, pelas próprias exigências da instituição de ensino, fica difícil para o educador não assumir uma postura autoritária que descaracteriza a aprendizagem em arte e os processos de criação, que imagino, devam ser como obras artísticas geradas pela contribuição coletiva.

Já enfatizei anteriormente a necessidade de troca de lugares, de inversão de posições e da mudança da maneira como olhamos as coisas. Mais do que nunca, é necessário trazer o invisível para a frente da discussão. Claro que, pela

⁴¹ “O ‘pós-dramático’ designa um teatro que se vê impelido a operar para além do drama. [...] Ele não quer dizer negação abstrata, mero desvio do olhar em relação à tradição do drama. “Após” o drama significa que este continua a existir como estrutura – mesmo que enfraquecida [...] como expectativa de grande parte do seu público, como fundamento de seus muitos modos de representar, como norma quase automática de sua drama-turgia (LEHMANN, 2007, p. 33-34).

forma como está estruturada a escola, isto se torna algo estranho, principalmente para aqueles que norteiam suas ações por aquilo que as leis da educação e do ensino impõem. Acredito que o teatro pós-dramático pode contribuir de maneira decisiva para a ruptura destas formas de ensino que buscam homogeneização, consenso e se pautam em hierarquias intelectuais e sociais. Afinal, como diz Stephan Arnulf Baumgärtel⁴², uma das intenções do teatro pós-dramático é:

Inculcar percepções não-habituais nos seus participantes. Leio esta intenção como uma tentativa de recuperar o espaço teatral como um ambiente híbrido que permita manifestar um espírito de indagação, de inquietude, de incômodo, tanto perante o campo estético quanto o campo pragmático. É esta intenção que rege a busca por espaços e linguagens não-convencionais (BAUMGÄRTEL, 2008, p. 131).

Deste ponto de vista, apresento, aqui, uma característica do teatro pós-dramático que penso ser extremamente relevante para a concepção de ensino de teatro que busco: a chamada **interrupção**. Hans-Thies Lehmann explica:

O movimento da pausa e da interrupção pode ser experimentado quando se está andando e se pode, por um momento, suspender o ato de andar e pensar sobre o que é esse elemento. Você interioriza o andar e, com isso, se distancia dele. [...]. Pode funcionar como um choque que, fazendo com que a realidade se torne, de repente, uma coisa não mais possível, e que nos faça pensar a respeito disso. E com isso eu chego ao ponto, que é o fato de esse conceito do teatro pós-dramático e das várias formas do teatro pós-dramático serem respostas, de maneiras muito diferenciadas, a uma mesma questão: [...] como podemos, numa sociedade como a que vivemos hoje, de mídia e de massa, criar através do teatro, essa situação de interrupção? (LEHMANN, 2013, p. 238).

O conceito de interrupção apresenta, a meu ver, um paralelo bastante próximo com o que o dramaturgo alemão Bertold Brecht definiu como “distanciamento”. Segundo o autor, “distanciar um acontecimento significa, antes de tudo, retirar deste acontecimento aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre ele o espanto e a curiosidade” (BRECHT, apud Bornheim, 1992, p. 243). O “efeito de distanciamento” tem como finalidade provocar no espectador uma atitude crítica, de investigação e reflexão diante dos

⁴² Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e tradutor de textos de Hans-Thies Lehmann.

acontecimentos que lhes são apresentados, sendo assim possível, retratar acontecimentos sociais de forma não natural e não cristalizada.

Cabe aqui ressaltar que tanto Bertold Brecht quanto Augusto Boal, ao proporem um teatro onde o espectador passa a ser participante efetivo da obra, aproximam-se muito da ideia de educação emancipadora que busco, pois tal proposta pressupõe que educadores e estudantes sejam coautores em seus processos de ensino e aprendizagem.

Ora, se a escola está estruturada à imagem e semelhança da sociedade, da mesma forma, imagino nela a possibilidade da criação de espaços de interrupção e distanciamento, e como Lehmann, também me pergunto como isto seria possível. Sei que tentar mudar este aparelho disciplinar rígido e embrutecedor de que é feito o espaço escolar não é tarefa fácil e, talvez, nem seja, de fato, possível. A interrupção que imagino refere-se à mudanças nas relações enrijecidas que se dão nestes espaços. Trata-se de uma mudança na maneira de olhar e pensar a realidade, o mundo. Passa pelo resgate da liberdade dos corpos que, desde o período clássico da história, foram objeto de opressão em função de sua sujeição ao poder estabelecido, como explica Michel Foucault:

Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2013, p. 133, grifo do autor).

Daí a necessidade de interrupção. É importante pensar o ensino de teatro na escola, de maneira que todos possam resgatar a liberdade de seus corpos, interrompendo esta dominação há séculos enraizada na escola e que vem travestida de supostos benefícios para que o indivíduo possa “crescer na vida”. Isto implica, novamente, suspender o juízo da lógica a que estamos acostumados e passar a olhar para as relações estabelecidas no espaço escolar com outros olhos. Como o espectador passivo que faz a catarse de suas próprias emoções em sua relação com o drama que vê em cena, em algumas situações

que vivi na escola, vi estudantes recusarem-se à possibilidade de busca, e à liberdade de ação e decisão, por considerarem que seu lugar é simplesmente o de “aprender o que o professor tem a ensinar”.

Assim como Guénoun coloca a urgência de se pensar qual teatro é necessário para que o espectador seja desapossado, seja retirado do lugar de observador que examina o espetáculo, é preciso, também, pensarmos um ensino de teatro que retire o estudante de sua posição de apatia e o coloque em ação. A experiência com o teatro na escola é fundamental, pois ele é, por excelência, o lugar onde a ação acontece por meio de “corpos em movimento diante de corpos vivos por mobilizar. Estes últimos podem ter renunciado seu poder. Mas este poder é retomado na performance dos primeiros, na inteligência que constrói essa performance” (RANCIÈRE, 2012, p. 9).

Assim como Lehmann, creio que o teatro pós-dramático, por utilizar os elementos teatrais de outra maneira “exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação” (2013, p. 23). Na escola, onde há uma coletividade com presença pulsante, corpos com muita energia e o compartilhamento de múltiplas experiências, o trabalho com o pós-dramático pode trazer a oportunidade de estabelecer a troca de lugares, a inversão das posições e a quebra dos condicionamentos, pois, neste caso, o que está em questão não é um conteúdo ou os conteúdos a serem ensinados, mas a importância de se “experienciar” a situação que se apresenta a cada momento do processo. Em outras palavras, pelos deslocamentos dos indivíduos do papel que tradicionalmente costumam desempenhar, espera-se que aconteça a troca, o debate, a presença, a proposição e não a reprodução de ideias e memorização de dados.

Podemos tomar como uma espécie de teatralidade pós-dramática, pautada em acontecimentos, as ocupações feitas pelos estudantes secundaristas nas escolas estaduais de São Paulo. Reunidos para protestar contra a reorganização escolar, que previa redução de salas e, conseqüentemente, a superlotação das restantes, os estudantes organizaram-se em grupos os quais promoveram atividades de aprendizagem, ora com professores convidados, ora através de manifestações culturais realizadas por

eles e artistas, além de fazerem mutirões para cozinhar, limpar e arrumar a escola. Com estas ações, tradicionalmente pensadas como sendo de responsabilidade de outros agentes, os estudantes revelaram consciência da educação embrutecedora a que são submetidos, conseguindo não só sensibilizar o cidadão comum, como também enfrentar o governo do estado que se viu obrigado, em parte, a recuar de sua decisão.

É interessante observar que o que motivou as ações dos estudantes foram os acontecimentos e o que eles fizeram, deu a nós espectadores a impressão de que as fronteiras entre a realidade e a ficção se misturaram. Como educadora de teatro, entendo que estas ocupações trouxeram a semente de modalidades estéticas qualificáveis como manifestações do teatro pós-dramático pelo caráter de interrupção da ordem estabelecida há muito nas escolas.

Um outro exemplo de experiência com a estética pós-dramática nos mostra que a ação partilhada entre atores e espectadores, característica do pós-dramático, surge como signo importante também na pedagogia teatral. Trata-se de uma oficina coordenada pelo ator Sotigui Kouyate, em São Paulo:

Durante três dias de experimentação, Sotigui enfatizou a disponibilidade para o jogo com o outro, sem em nenhum momento vincular o lúdico, que emergia dentro do grupo, a qualquer vestígio de fábula ou caracterização de personagem. O que estava em jogo era a depuração da percepção sensorial, a escuta cuidadosa do parceiro, a troca entre os participantes em planos não verbais, não psicológicos, mas atravessados pela intuição. Experiências aparentemente simples em círculos, como executar sequências rítmicas de palmas dirigidas para outro participante que a retoma e faz prosseguir, ou passar bastões de diferentes maneiras para os companheiros, constituem o terreno sólido proposto pelo ator, dentro do qual, no entanto, brotam sutis desafios. A dificuldade reside em manter uma presença cênica sem tensões, desprovida de qualquer precipitação, embora altamente alerta. Fazer-se plenamente presente enquanto se joga (PUPO, 2013, p. 229)

Deste modo, a construção do conhecimento se dá por justaposição de símbolos, associações com aquilo que já foi apreendido por cada um, sem uma ordem ou ligação determinada. As relações de escuta no grupo e os processos pedagógicos de interrupção são para mim a chave para uma pedagogia emancipatória. O estudante pode, neste processo, por si só, buscar os caminhos de seu aprendizado, pela percepção daquilo que ainda não sabe. Quanto ao

educador, isto também procede. Afinal, ambos são parte do coletivo que pulsa e partilha experiências, devendo se despir da hierarquia que os aprisiona, entregando-se à ampliação de suas percepções.

Epílogo

Décimo segundo fragmento – Do ponto de partida

Nada pode estar completamente adquirido. Nenhuma conclusão definitiva é possível. Na clareza do sentido, na experiência da emoção, está sempre preservada qualquer coisa de suspenso. Nada está oculto para sempre. Tudo, entretanto, permanece em aberto (LASSALLE; RIVIÈRE, 2010, p. 82).

“Está sempre preservada qualquer coisa de suspenso”. É isto, na verdade, que é o belo da vida. Os nossos guardados suspensos, que se movem, se modificam e se rearranjam, como também o fazem nossas concepções, valores e emoções, são eles que trazem a novidade, garantindo frescor ao “mesmo” do dia a dia. Optei por iniciar estas considerações, que não chamarei de finais com a epígrafe acima, pois acredito que elas não são o fim de nada, mas, sim, ponto de partida, fluxo, caminho.

Esta pesquisa, antes mesmo de gerar resultados e metodologias, me tirou do lugar, me arrasou a alma, me tombou. O que era fixo virou fluxo. Ela contribuiu para a minha atualização conceitual enquanto educadora e, por se tratar de uma reflexão a respeito das relações que se dão no coletivo e na escola pública, creio que seja útil partilhá-la, torná-la pública, à maneira que propõe Emmanuel Kant, aqui destacado por Masschelein e Simons:

O caráter público, ao contrário, se refere a certo uso da capacidade de raciocínio de alguém, uma capacidade que, como Kant explica no início de seu ensaio, todo mundo tem, sendo seus *únicos limites* a preguiça e a covardia. O caráter público, portanto, tem a ver com o próprio uso particular. Esse uso particular é o uso quando não estamos nos submetendo às regras de uma “máquina” ou “instituição” e quando não estamos falando para uma audiência que é definida por aquela instituição ou tribunal. [...] O uso público, no entanto, refere-se ao uso quando estamos nos dirigindo ao público no seu verdadeiro sentido, isto é, um público que não tem de ser ensinado, mas está sendo constituído por qualquer pessoa que tenha a capacidade de raciocínio, isto é, “o público” para além de qualquer máquina ou instituição (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 19-20, grifo do autor).

O pensamento de Kant vai ao encontro do que vimos a respeito da igualdade de inteligências, na qual Rancière fala sobre o aprendizado, ou melhor, sobre a educação emancipatória que estará mais próxima quando existir vontade e busca. Livre de sua “preguiça e covardia”, como diz Kant, o indivíduo tem a chance de se colocar à prova e exercitar seu pensamento, fazendo um gesto que é público e emancipatório, na medida em que, em seu processo, nos convida a pensar juntos, a debruçarmo-nos sobre ideias e questionamentos, tornando-os públicos, dividindo-os com o coletivo em torno. Neste trajeto, todos criam suas concepções de ensino e aprendizagem como que em “um laboratório ou oficina (em vez de um “centro” ou “instituto”) concebendo sua prática em termos de experimentação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 21).

No entanto, para que esta educação emancipatória possa ter lugar, faz-se necessário que tomemos consciência do ideário a pautar as relações de poder na sociedade de hoje. O pensamento que rege tais relações, pensamento que denominamos genericamente de “moderno”, nasceu com os pensadores iluministas, ainda no século XVIII, formando as bases do mundo globalizado atual. Segundo David Harvey (2014), as características principais da modernidade são a crença no progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais, além da padronização do conhecimento e da produção. Segundo ele, o moderno é geralmente definido pelos pensadores de hoje como sendo positivista, tecnocêntrico e racionalista. Tais características, como vimos, permanecem enraizadas na sociedade como um todo e na escola de maneira particular. Daí a importância de lançarmos luz sobre esta questão.

Influenciada pelos pensadores iluministas do século XVIII, a modernidade⁴³ ou, como prefere Jürgen Habermas, “o projeto da modernidade, consiste em desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas especificidades, as ciências objetivas, os fundamentos universalistas da moral e

⁴³ A modernidade da qual tratarei neste item é aquela discutida por filósofos e pensadores a partir do século XVIII até os dias de hoje, e, não à chamada Idade Moderna definida pelos historiadores como o período que vai de 1453 (tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos otomanos e a consequente queda do Império Romano do Oriente) até 1789, quando se dá o início da Revolução Francesa.

do direito e a arte autônoma” (1992, p. 110) em busca das qualidades universais eternas e imutáveis da humanidade, as quais formariam a base a nortear as ações do homem em direção a sua emancipação⁴⁴. Para os defensores da modernidade,

[...] A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana, do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia a libertação da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas nacionais de organização social e de modos racionais de pensamentos prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2014, p. 23).

O ideal almejado pela modernidade estava pautado nas ideias de universalidade, individualidade e autonomia, conforme explica Cristiane Lessa dos Santos:

O projeto civilizatório da Modernidade tem início no século XVIII, a partir do Iluminismo, sob o legado da Razão e da Ciência. De acordo com Rouanet, [...] a Modernidade possui como princípios fundamentais a Universalidade, a Individualidade e a Autonomia. A Universalidade engloba todos os homens, independente de nacionalidade, cultura, sexo ou etnia. A Individualidade considera o homem como um ser concreto, e não integrante exclusivo de uma coletividade. O pilar da Autonomia entende que os homens são indivíduos que pensam por si mesmos, sem submeterem ao pensamento de outro homem ou de outras instituições. Esta esfera pressupõe um indivíduo com autonomia política (participativo nas ações políticas), com autonomia econômica (dominando os meios de produção), e, por fim, com autonomia intelectual (apto a pensar sem a tutela da religião) (SANTOS, 2007, p. 2-3).

No entanto – e aqui estamos diante da contradição que faz com que a modernidade traga dentro de si a sua própria superação em pós-modernidade – a respeito destas “qualidades universais eternas e imutáveis”, Charles Baudelaire (1996) afirma que “a Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente” (1996, p. 26).

⁴⁴ A respeito do ideal de emancipação dos pensadores da modernidade, Jürgen Habermas acrescenta: “Iluministas do quilate de Condorcet ainda alimentavam exaltadas esperanças de que as artes e ciências não fomentariam apenas o controle das forças naturais, mas também a interpretação de si mesmo e do mundo, o progresso moral, a justiça das instituições sociais e mesmo a felicidade dos homens” (HABERMAS, 1992, p. 110-111).

Houve uma modernidade para cada pintor antigo: a maior parte dos belos retratos que nos provêm das épocas passadas está revestida de costumes da própria época. São perfeitamente harmoniosos. Assim, a indumentária, o penteado e mesmo o gesto, o olhar e o sorriso (cada época tem seu porte, seu olhar e seu sorriso) formam um todo de completa vitalidade. Não temos o direito de desprezar ou de prescindir desse elemento transitório, fugidio, cujas metamorfoses são tão frequentes. Suprimindo-os, caímos forçosamente no vazio de uma beleza abstrata e indefinível, como a da única mulher antes do primeiro pecado (IDEM, 1996, p. 26).

Neste sentido, se a vida moderna está transpassada pelo que é fugidio, efêmero, transitório e contingente, esta modernidade não pode sequer considerar o seu passado, nem qualquer ordem social, pois, como aponta o David Harvey, “a transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica” (2014, p. 22). Além disso, a modernidade, segundo o autor, “não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas inerentes” (2014, p. 22). Em função de tantas rupturas, a unidade social desejada pelos pensadores da modernidade se inviabilizaria, fazendo surgir uma dificuldade para se identificar os tais elementos **eternos** e **imutáveis** que caracterizariam a humanidade. Baudelaire (1996) constatou que a fragmentação, o fluxo e a mudança, e a efemeridade formavam a base da vida moderna e que alguém bem sucedido era capaz de revelar o eterno e o universal a partir do efêmero e das formas fugidias.

O momento presente, que alguns chamam de contemporaneidade e outros de pós-modernidade, é marcado pela convivência de vários tempos e espaços e, por isto mesmo, não nos convém mais pensar num tempo cronológico. Não cabe mais procurarmos a homogeneização – como queriam os pensadores da modernidade, do iluminismo – quando estamos diante de muitas complexidades simultâneas justapostas. Sobre isso, David Harvey afirma:

O pós-modernismo assinala a morte das “metanarrativas”⁴⁵, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana “universal”. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu

⁴⁵ Metanarrativas são interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal (HARVEY, 2014).

fetichismo da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo. [...] No entanto, a compreensão do pós-moderno reside na sua possível relação com o moderno (HARVEY, 2014, p. 19-20).

E o pós-moderno, ao rejeitar as metanarrativas universalistas, provoca uma desordem, sendo esta reveladora dos mecanismos de controle da sociedade do espetáculo, como explicada Guy Debord:

Toda a vida em sociedade nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação. As imagens que se destacaram de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual a unidade dessa mesma vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* apresenta-se em sua própria unidade geral como um pseudomundo *à parte*, objeto de mera contemplação. [...] O espetáculo apresenta-se ao mesmo tempo como a própria sociedade, como parte da sociedade e como *instrumento de unificação*. [...] A unificação que realiza é tão somente a linguagem oficial da separação generalizada. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediada por imagens. [...] Sob suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos - o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante em sociedade ((DEBORD, 1997, p. 13-14, grifo do autor).

O teatro pós-dramático propõe quebrar esta ilusão, causar no espectador um assombro diante da realidade concreta, para que ele, sentindo-se incomodado, reflita, tornando-se, talvez, mais consciente da espetacularização presente no seu cotidiano. Guy Debord afirma, ainda, que a relação espetacular que a vida cotidiana adquire é problemática uma vez que a contemplação leva ao entorpecimento, a uma falsa ilusão de se estar vivendo o que na verdade apenas se contempla. O homem, ao se identificar com imagens dominantes, deixa de perceber sua existência e seus desejos pessoais.

Ao olharmos para a escola pública, hoje, e sua arquitetura semelhante à de uma penitenciária, podemos constatar que estes modelos institucionais colocam todos os indivíduos em uma mesma condição: a de disciplinarização⁴⁶ dos corpos. A educação assume um caráter que coincide com o pressuposto

⁴⁶ Foucault (2008) afirma que no século XIX, surge um crescente poder do Estado sobre os corpos dos indivíduos que se transforma em domínio sobre a vida dos sujeitos.

básico da educação moderna o qual busca a hegemonia e a universalização de uma visão de mundo. E a escola funciona como um mecanismo de manutenção de um sistema social estabelecido, levando em conta a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo e suas faculdades reflexivas. Daí a necessidade das práticas de si que, como vimos, são fundamentais se quisermos “promover novas formas de subjetividade através da recusa de um tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (HARA, 2010, p. 228). Somos educados, como diz Nelson Brissac Peixoto “a só ver aquilo que é dinâmico, que se agita ante nossos olhos, que acontece” (2007, p. 430). Daí a importância de refletir sobre uma educação que nos possibilite ver as imagens do invisível, aquilo que nos escapa.

O ensino de teatro na escola passa pela descoberta do papel de cada um enquanto sujeito que compreende o contexto cultural, estético e político em que vive. A escola tem que ser pensada como o lugar público que é, com um tempo público, e o conhecimento à disposição, “livre para”, de modo que o espaço se constitua como espaço de invenção, no qual cada sujeito, em seu processo de apropriação e criação, encontre maneiras de fazer, pensar e buscar. Nesta perspectiva de ensino, entendo que ensinar técnicas ou o como fazer as coisas, não faz, e talvez nunca tenha feito, sentido. Para tanto, a maneira de atuar do educador é fundamental, pois a sua ação é o que pode sacudir os hábitos e provocar interrupções.

Neste sentido, à luz do conceito de Hakim Bey (2004) a respeito das Zonas Autônomas Temporárias (TAZ) como espaços criados com a finalidade de propiciar uma experiência de libertação das formas de controle e poder exercido pela sociedade, acredito no potencial do teatro pós-dramático para, dentro da instituição escolar, criar espaços de quebra de hierarquias, como, por exemplo, o estudante também como propositor das atividades, o entendimento de outros espaços da escola como terrenos para se construir conhecimento, o desordenamento do desenho tradicional da sala de aula no sentido de encontrar novas possibilidades para este espaço, provocando rupturas e inventando outras formas de experienciar o mundo e seus saberes. A exemplo das Zonas Autônomas Temporárias, tais propostas funcionariam como “explosões” a surgir

e sumir, podendo reaparecer em outro lugar. A TAZ é como uma utopia realizável:

A TAZ é "utópica" no sentido que imagina uma *intensificação* da vida cotidiana. [...]. Mas não pode ser utópica no sentido literal do termo, *sem local*, ou "lugar do lugar nenhum". A TAZ existe *em algum lugar*. Ela fica na interseção de muitas forças, como um ponto de poder pagão na junção das misteriosas linhas de realidades paralelas, visível para o adepto em detalhes do terreno, da paisagem, das correntes de ar, da água, dos animais e, aparentemente, sem qualquer relação um com o outro (BEY, 2004, p. 14, grifo do autor).

O conceito de TAZ encontra ressonância com o que Hans-Thies Lehmann chamou de "interrupção", no teatro pós-dramático. Para o autor, a interrupção "pode funcionar como um choque, fazendo com que a realidade se torne, de repente, uma coisa não mais possível e que nos faça pensar a respeito disso" (2013, p. 238). Trata-se de uma possibilidade de abertura para a reflexão, a partir de ações que rompem com os condicionamentos da percepção, do comportamento e dos modos de agir. No contexto da escola, estes conceitos podem instaurar desordens e estranhezas, revelando, por meio do teatro, o estado caótico do mundo atual e gerando zonas de trocas reais entre os envolvidos no processo de aprendizagem, na medida em que possibilita que eles experimentem espaços de participação e escuta. Neste sentido, a prática da aprendizagem seria móvel, mesmo que dentro de uma estrutura rígida. Esta dança de corpos não "dóceis", porém flexíveis, pode existir e fazer coexistir na rigidez do espaço.

Para tanto é necessário arriscar. E o risco requer o controle do medo pelo educador. Paulo Freire diz que é bom quando corremos riscos "porque esta é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar para mim, não há possibilidade de existir" (1986, p. 76). Além disto, é importante que o educador tome conhecimento do espaço e da comunidade em que está, que conheça a dinâmica da escola em que trabalha, a posição ideológica de gestores e da equipe de professores. Sobre isto, Freire acrescenta que é preciso fazer uma "espécie de pesquisa, [...] um "mapa ideológico" da instituição. [...]. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem lutar" (1986, p. 76).

Creio que, para que as interrupções aconteçam, é fundamental que o educador faça uma reflexão a respeito da escola contemporânea e do ensino de teatro dentro dela e que não abandone seus sonhos, mesmo diante do medo e das adversidades. Neste caso, estabelecer estratégias e táticas para colocá-las à prova é um exercício difícil, porém imprescindível para que as ações de fato aconteçam. E Paulo Freire completa:

A estratégia é o seu sonho, as táticas são só as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia. [...]. Quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações. Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você só anda 800 metros! E espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. [...] Uma das questões mais sérias é como aprender a *posição* em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com que você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido (FREIRE, 1986, p. 72).

Além disto, faz-se necessário que o educador se questione a partir do ponto de vista apresentado por Celso Favaretto a respeito da crítica de Lyotard à interpretação que Habermas faz ao pós-modernismo:

Com que espécie de unidade sonham os educadores? Aquela, sociocultural moderna, em que todos os elementos da vida cotidiana e do pensamento encontrariam um lugar como em um todo orgânico? Ou uma outra ordem, em que os jogos de linguagem heterogêneos (os do conhecimento, da ética, da política) se cruzam, se superpõem, sem aspirar uma síntese efetiva? (FAVARETTO, 1991, p. 122).

Ao costurar este *patchwork*, foi em busca destas ideias que caminhei. Perceber o momento da aula como um espaço de embates, contradições e paradoxos para mim é como um campo fértil e pronto para ser semeado. É como olhar a cor de cada retalho do *patchwork* e “ouvir” suas discussões, uma se impondo pela maior intensidade no tom, outra se destacando por sua discrição e suavidade. Cada uma com sua personalidade, porém, todas trazendo sua contribuição para a colcha ser o que é.

Eis, enfim, a educadora que me proponho a ser: aquela que reconhece que o que se manifesta no grupo nutre sua própria narrativa, auxiliando na composição da sua subjetividade. E, assim, sigo tecendo meu *patchwork*. Deixo a janela aberta para quem quiser entrar e comigo partilhar este caminho costurado à incertezas.

Cada um hospeda dentro de si uma águia. Sente-se portador de um projeto infinito. Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial. Há movimentos na política, na educação e no processo de mundialização que pretendem reduzir-nos a simples galinhas, confinadas aos limites do terreiro. Como vamos dar asas à águia, ganhar altura, integrar também a galinha e sermos heróis de nossa própria saga?

(Leonardo Boff)

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARRENTO, João. O gênero intranquilo. Anatomia do ensaio e do fragmento. Lisboa: Assírio&Alvim, 2010.
- BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna**. (organizador Teixeira Coelho). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf. Um teatro contemporâneo como laboratório da fantasia social: alguns apontamentos acerca do teatro chamado pós-dramático. **Revista Urdimento**, Santa Catarina, n.9, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BEY, Hakim. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. (Coleção Baderna).
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. São Paulo: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries): arte**. Brasília, 1998b.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 15.04.2016.

BRECHT, Bertold. **Teatro completo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 6, 1991.

BRUM, Eliane. **Acima dos muros**. 28 mar. 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/28/opinion/1459169340_306339.html. Acesso em: 14 abril 2016.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. São Paulo: EDUSP, 1998.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Papyrus, 1988.

FAVARETTO, Celso F. Pós-Moderno na Educação. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, ns 1/2, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução por Raquel Ramalheite. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. 1986. Coleção educação e comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro. **A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações**. 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GUINSBURG, J; FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2013.

GUIMARÃES, Gerardo, J. M. O Processo de Transição no Ensino de Arte no Brasil: aspectos políticos, culturais, estéticos e didáticos-pedagógicos. In: PEDAGOGIA CIDADÃ. Cadernos de Formação: Vivências Artísticas-Pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2004. 103p.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade – Um projeto inacabado. In: ARANTES, Otilia B. e ARANTES, Paulo E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas.** São Paulo, Brasiliense, 1992.

HARA, Tony. Liberdade na Ação: as Artes Zen e as Práticas de Si. **Revista Aulas,** Campinas, nº 7, 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HUBERMAN, Georges Didi. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes.** Minas Gerais: UFMG, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

KOAN, Walter; LARROSA, Jorge. Apresentação da Coleção. In: MASSCHELEIN, Jan e MAARTEN, Simons. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta do ensino de teatro. **Revista Sala Preta,** São Paulo, v. 02, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: Um jogo de aprendizagem.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação,** n. 19, 2002.

LASSALE, Jacques; RIVIÈRE, Jean-Loup. **Conversas sobre a formação do ator.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **O Pós-Dramático.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução por Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Editora Global, 2001.

MASSCHELEIN, Jan e MAARTEN, Simons. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo: volume único: livro do professor / Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009.

MATE, Alexandre Luiz. **Sob a Consigna do Espanto: o teatro na educação**. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes – USP). São Paulo, 1989.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios**. Livro I. De Demócrito a Heraclito. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PALMA, João Cardoso Filho. **A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade**. 2001. Tese de livre docência – UNESP, São Paulo.

PATRIOTA, Rosângela. O Pós-Dramático na Dramaturgia. In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **O Pós-Dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o Invisível: A Ética das Imagens. In: NOVAES, Aduato. **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro de Anchieta a Alencar**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-Dramático e a Pedagogia Teatral. In: GUINSBURG, Jacob; FERNANDES, Sílvia. (Orgs.) **O Pós-Dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PUPPO, Maria Lucia de S. B. **Práticas Dramáticas na Instituição Escolar**. São Paulo, 1991 (mimeografado).

QUILITI, Cassiano Sydow. As “Técnicas de Si” e a Experimentação Artística. **Revista do Lume**, Campinas, n. 2, p. 07, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

REZENDE, Wilton Carlos Amorin. **Teatro Ventoforte de 1985 a 1995 – A Formação de um Artista e Arte-Educador**. 2009. 201 f. Dissertação (mestrado em Artes) Instituto de Artes, UNESP, São Paulo.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da Faeb: Uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Ensino da arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.). **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: EDUFMA, 2002.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias Contemporâneas do Ensino de Teatro: Em Foco a Sala da Aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. (Orgs.) **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. 7º ed. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Cristiane Lessa dos. Reflexões sobre a Modernidade, Pós-modernidade e Políticas Sociais. **III Jornada Internacional de Políticas Públicas**, São Luís-MA, 2007.

SILVA, Aroldo Nascimento. **Um professor de Química e dois contextos escolares: o conhecimento pedagógico do conteúdo**. 2012. 159 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências) Programa Interunidades, USP, São Paulo.

SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire – Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. Tradução por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.