

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

AMANDA CAROLINE MOTA DE SOUZA

NÓS POR NÓS:
A PERFORMANCE NA ESCOLA E O PENSAR SOBRE SI

MANAUS
2022

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes
IES Associada - UFAM/UEA

Amanda Caroline Mota de Souza

NÓS POR NÓS:
A performance na escola e o pensar sobre si

Trabalho apresentado no curso de pós
graduação **Mestrado Profissional em Artes**
na Universidade Federal do Amazonas.

Orientado por Eneila Almeida dos Santos.

Manus - AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Amanda Caroline Mota de
S729n Nós por nós : a performance na escola e o pensar sobre si /
Amanda Caroline Mota de Souza . 2023
60 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eneila Almeida dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade
Federal do Amazonas.

1. Teatro - Educação. 2. Processo criativo. 3. Teatro do Oprimido.
4. Performance. I. Santos, Eneila Almeida dos. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

AMANDA CAROLINE MOTA DE SOUZA
NÓS POR NÓS: A performance na escola e o pensar sobre si

Dissertação apresentada à banca examinadora para exame de qualificação, junto ao
mestrado profissional em Artes - PROFARTES

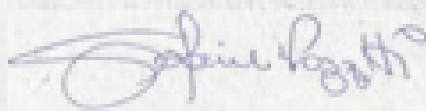
Linha - Processos de ensino, aprendizagem e criação em Artes. Aprovado em: 21/06/2023

BANCA EXAMINADORA

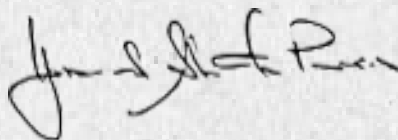
Presidenta e orientadora: Profa Dra. Eneila Almeida dos Santos



Membro: Profa Dra. Gislaine Regina Pozzetti



Membro: Profa Dra. Yara dos Santos Costa Passos



Suplente: Profa Dra. Amanda da Silva Pinto

Suplente: Profa Dra. Vanessa Benites Bordin

NÓS POR NÓS: A performance na escola e o pensar sobre si

RESUMO

“NÓS POR NÓS: A performance na escola e o pensar sobre si” é um relato de uma experiência pedagógica de um processo criativo performático intitulado *CPF’S Corpo Presente, Futuro Será!* que investigou os sentimentos acometidos diante dos paradigmas sociais no espaço e tempo em que vivem, realizado com os estudantes do 8º ano da Escola Municipal Antônia Medeiros da Silva em Manaus. A pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades do processo criativo na sala de aula, que surge como performance, a partir das vivências dos estudantes no ambiente escolar e teve como base epistemológica os conceitos e definições do Teatro do Oprimido e Teatro-Educação se propondo a observar as reverberações desse processo na minha prática docente, nos estudantes e no cenário escolar. O projeto parte de memórias que conectam a professora neste lugar e tempo de ensino e aprendizagem, com a estudante que foi nesta mesma escola. A conexão da pesquisadora com este espaço no tempo passado e presente, é organizado numa metodologia de escrita autoetnográfica tendo a performance como fomentadora na construção da autonomia de estudantes e do ser-estar no mundo. 40 estudantes participaram deste processo que possibilitou a conjectura de aberturas dialógicas voltadas à reflexão acerca das perspectivas do ser artista-docente na educação pública manauara, bem como sobre o que tange a todo seu funcionamento previsto na teoria e seu funcionamento empírico.

Palavras-chave: Teatro-Educação, processo criativo, Teatro do Oprimido, performance.

ABSTRACT

“*WE FOR US: Performance at school and thinking about oneself*” is a report on a pedagogical experience of a performative creative process entitled *CPF’S – Corpo Presente, Futuro Sera! (Body Present, Future Will Be)* which investigated the feelings affected by the social paradigms in the space and time in which they live, carried out with 8th grade students at the Antônia Medeiros da Silva Municipal School in Manaus. The research aims to analyze the challenges and potentialities of the creative process in the classroom, which emerges as a performance, based on the experiences of students in the school environment and had as an epistemological basis the concepts and definitions of Theater of the Oppressed and Theater-Education proposing to observe the reverberations of this process in my teaching practice, in students and in the school setting. The project starts from memories that connect the teacher in this place and time of teaching and learning, with the student who went to this same school. The researcher's connection with this space, in the past and present, is organized as an autoethnographic writing methodology, with performance as a promoter in the construction of students' autonomy and being in the world. 40 students participated in this process, which enabled the conjecture of dialogic openings aimed at reflection on the perspectives of being an artist-teacher in public education in Manaus, as well as on what concerns its entire functioning foreseen in theory and its empirical functioning.

Keywords: Theatre-Education, creative process, Theater of the Oppressed, performance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
MEMORIAL.....	08
DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	12
Método de análise de dados.....	15
TEATRO EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PONTENCIALIDADES.....	18
SUBINDO NO OMBRO DOS GIGANTES.....	22
Iran Lamego e o Teatro de Periferia.....	23
Augusto Boal e o Teatro do Oprimido.....	27
Processo criativo na educação.....	31
DEPOIMENTOS.....	34
TEATRO NA ESCOLA: PERFORMANCE CPF'S CORPO PRESENTE	
FUTURO SERÁ.....	37
Semana 1 - Acolhimento.....	39
Semana 2 e 3 - Aulas expositivas.....	40
Semana 4 e 5 - Dramaturgia.....	41
Semana 6 e 7 - Performance.....	45
Semana 8 e 9 - Produção.....	47
Semana 10 e 11 - Interpretação.....	50
Semana 12 - Apresentação.....	53
REFLEXÕES DO PROCESSO.....	54
REFERENCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

Como artista e professora recém-formada em Licenciatura em Teatro, evidencio, no curso de Mestrado Profissional em Artes, a oportunidade de continuar minha formação docente, bem como refletir sobre o ensino de Teatro na educação básica.

Iniciei meu percurso docente no ano de 2020 durante a pandemia de covid-19. Durante os dois primeiros anos, na modalidade de ensino remoto[1], me deparei com a obrigação de entender processos e dinâmicas pedagógicas para os quais eu não tinha base que me possibilitasse uma prática satisfatória. Para além de minha pouca experiência, o próprio sistema educacional não estava preparado para atender as demandas que o momento nos impunha.

As secretarias de educação básica em Manaus incorporaram esse modelo com intenção de promover, para os estudantes, o acesso à aprendizagem mesmo em casa, implicando toda uma mudança temporária do processo de ensino no contexto da crise pandêmica.

Após o retorno às aulas presenciais e tendo que realizar a parte prática da pesquisa, encontrei-me num lugar sensível, me questionando como seria possível ofertar aulas de Teatro, sem ser massacrada pela grande demanda do sistema de educação, que ainda segue fundamentado na polivalência[2], sem espaço nem tempo para investimentos em processos criativos com os estudantes.

Assumir 40h (quarenta horas) semanais, acumulando mais de 30 turmas, do 6º ano ao 1º ano do ensino médio, totalizando em média 1500 (mil e quinhentos) estudantes, com um tempo de aula de 45 (quarenta e cinco) minutos por semana com cada turma, me instigou a não me deixar cooptar pelo mecanicismo ou conteudismo na tentativa de atender às várias demandas impostas pelas secretarias de educação.

[1]As secretarias de educação básica em Manaus incorporaram esse modelo com intenção de promover, para os estudantes, o acesso à aprendizagem mesmo em casa, implicando toda uma mudança temporária do processo de ensino no contexto da crise pandêmica.

[2] Polivalência do Ensino de Arte, *parafraseando* Jailton Santoz (2012), está relacionado ao entendimento, por parte de um grupo, de que o artista-educador tem o papel de dominar as quatro linguagens do conhecimento em arte (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais). Mas acontece que não existe formação em arte que prepare o professor para trabalhar com as diversas áreas do conhecimento em arte. Pois defende-se, por outro lado, e concordo, que é inviável que um arte-educador tenha em tempo hábil o domínio sólido para lidar com as diversas linguagens artísticas em uma só disciplina, denominada Arte. Após as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, com o apoio do movimento Arte-Educação, a disciplina deixou de ser uma atividade educativa e se tornou uma disciplina com assuntos práticos e teóricos, o que causou contrariedade, pois restou ao professor o árduo papel de ter que lidar com essas diversas abordagens, tentando articulá-las, deixando assim uma lacuna significativa e tornando muitas vezes negativas as suas práticas de ensino.

Essa problemática, aliada ao contexto do período pandêmico, no qual professores e estudantes encontravam-se desmotivados, emocionalmente adoecidos e com uma defasagem na aprendizagem, me despertou a buscar alternativas que pudessem aproximar as aulas da experiência que o Teatro me havia proporcionado, por entendê-la essencial na minha história de vida e de formação cidadã e docente.

Nesse sentido, as leituras e estudos realizados no programa de mestrado me trouxeram questionamentos de extrema relevância para a construção desse caminhar. Por exemplo, como a reflexão sobre a própria prática docente pode contribuir para o debate acerca das limitações e possibilidades do Teatro-Educação na escola pública? Durante estes estudos pude revisitar minhas memórias e experiências com o Teatro, entendendo como essas práticas se construíram e me constroem, bem como entender de que maneira essa construção poderia servir à minha pesquisa.

Começo a desenhar o meu foco nesta investigação, depois de muitos atravessamentos nessa relação entre pesquisadora e docente, em um ambiente escolar precário, tendo como objetivo a oferta dos subsídios necessários para uma educação eficiente. Não se tem espaço físico nem tempo suficiente para desenvolver atividades com uma turma de 50 (cinquenta) estudantes. Isso me leva a questionar quais as potencialidades e desafios do processo criativo performático na sala de aula? De que maneira mediar processos criativos performáticos na sala de aula? E quais contribuições esse processo pode trazer para mim enquanto docente e para escola?

Encontrar a pertinência dos objetivos nesta investigação foi uma tarefa árdua, muitos caminhos eram possíveis nessa empreitada, e decidi analisar os desafios e potencialidades do processo criativo performático com uma turma de 8º ano da Escola Municipal Antônia Medeiros da Silva.

Desde que comecei a estudar Teatro-Educação na graduação, penso em todas as oportunidades que poderia ter tido dentro da escola em termos de experiências artísticas, então quero poder pensar nessas oportunidades agora que sou professora, além de contribuir para o debate relacionado principalmente às políticas educacionais da arte-educação para as escolas públicas de Manaus.

Então, desse modo, levei em conta as particularidades do grupo pesquisado e do ambiente escolar, que não é somente uma escola pública qualquer, é uma escola pública da periferia da cidade de Manaus tentando restabelecer seu funcionamento depois de um período de confinamento por causa da pandemia de covid-19.

E, para dar conta do ensino de Teatro no ambiente da escola pública com todas essas características citadas acima, fiz o exercício de revisitar minha memória como estudante e o meu início no fazer teatral, como forma de encontrar pontos de interesse nesta pesquisa e no que busco evidenciar neste processo.

MEMORIA

MEMORIAL



Como dizia Boal, “A Estética do Oprimido não inventou nenhuma panaceia para os males da cidadania, mas com ela é possível reverter o curso da acelerada desumanização dos oprimidos nesta época sombria” (BOAL, 2009, p. 168). Iran, na sua prática artística e social, é um entusiasta dos preceitos de Boal acerca do Teatro do Oprimido.

Em meus primeiros contatos com a prática teatral, a minha família, que até então não tinha tido muito contato com fazeres artísticos, mudou significativamente sua percepção sobre os mesmos. Eles acreditavam que a prática teatral servia para ocupar meu tempo livre, fazendo com que eu me afastasse dos perigos das ruas e me protegesse do contato com drogas e prostituição; achavam também que era completamente inviável seguir carreira nessa profissão, que “não dá dinheiro” e que “nem é profissão de verdade”. Porém, passado algum tempo, observaram o meu engajamento e decidiram me apoiar no meu processo de formação em Teatro, que virou minha profissão mais tarde.

Na minha formação educacional básica o componente Artes quase não existiu. Digo isso porque não me recorro de trabalho de Artes que tenha sido significativo; a única professora de Artes de que me recorro, negativamente, reclamava constantemente de que estava na sala apenas para cumprir horário, que a formação dela não era aquela, e que somente aplicava teoricamente conteúdos do livro de Artes que, por mais interessantes que fossem, em sua aula tornavam-se maçantes.

Hoje compreendo o contexto em que vivia a professora, entendo que existia e ainda existe uma série de fatores que fazem com que o ensino de Artes não esteja efetivado de forma competente na educação básica do Amazonas.

No caso dessa professora, acredito que a desvalorização da sua profissão, o fato de que era obrigada a lecionar um componente fora da sua competência (aparentemente era o que ela apresentava no seu discurso), a falta de domínio dos conteúdos de Artes, contribuíram para aulas infelizes que não me geraram aprendizados, nem o reconhecimento da importância do ensino.

Por outro lado, tive a oportunidade de participar, no ano de 2009, do grupo MTJ (Movimento Teatro Jovem), que fazia parte da ATP (Associação Teatro de Periferia), que em meados de 2010 possuía em torno de 22 grupos espalhados pela cidade, nos quais artistas mediavam encontros semanais com crianças e adolescentes, com aulas de Teatro voltadas ao cotidiano dos participantes, produzindo pelo menos uma mostra anual de Teatro e algumas caravanas que se apresentavam em diversos pontos da cidade de Manaus.

O mediador do grupo do qual eu participava era Iran Lamego, professor, artista e um ser humano incrível, que sempre doou sua existência à ideologia de oferecer aulas de Teatro como atividade cotidiana, na comunidade e nas escolas em que trabalha.

Além de meu primeiro professor de Teatro, Lamego se tornou para mim a maior referência de como realizar aulas de Teatro com meus estudantes. A maneira como ele faz o participante sentir-se pertencente ao grupo e à obra, como busca envolver os participantes e oferecer reflexões acerca do que está sendo desenvolvido dentro da sala de ensaio, e como essas reflexões saem desse espaço de criação e se transformam em reflexões para a vida, são princípios que acho importante serem desenvolvidos enquanto ensino de Teatro e que desenvolvo na minha prática como professora.

Pois bem, voltando a minha história, um ano depois de concluído o ensino médio, trabalhando em área administrativa, para sustentar as necessidades financeiras, e paralela-

mente atuando como atriz, para sustentar minha necessidade emocional e artística, ingressei na UEA (Universidade do Estado do Amazonas), no curso de Teatro, e, depois de quatro períodos, decidi por licenciatura.

Tive experiências com a docência em projetos de escolas públicas, projetos comunitários, escolas particulares e, não menos importante, com o estágio supervisionado cumprido em quatro escolas públicas da educação básica, acompanhando, observando, vivenciando e experimentando processos artístico-pedagógicos nesses espaços, e evidenciando as grandes demandas e desafios que o ensino de Artes/Teatro tem a desenvolver no cenário escolar manauara.

No intervalo de tempo entre me formar no ensino médio e adentrar a UEA, eu saí do grupo MTJ e fui buscar outros lugares de formação. Fiz várias oficinas, com vários artistas, nas diversas linguagens teatrais e, em 2011, aceitei o convite de Jorge Bandeira – artista manauara, diretor, professor e crítico teatral de muita influência no meu ser artista. Foi através da Cia Teatro Éden, principalmente, que aprendi sobre performance e Teatro do Absurdo, que são uma grande referência estética e influência para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Depois de um ano formada, integro, em 2019, através de concurso público, o sistema básico de educação, e me deparo mais fortemente com desafios presentes nesse espaço, a falta de fomentos em todos os setores da educação, que, por consequência e em conjunto com sua desvalorização geral, impedem que sejam ofertadas aulas de Artes.

Enfim, o curso de graduação em Teatro da UEA, em 2023, completou 13 anos, esta é uma conquista para a comunidade artística manauara. Pensar o Teatro no âmbito escolar implica, principalmente, refletir sobre a formação do espectador, que ao apreciar as obras fomenta esse segmento, que ainda hoje subsiste financeiramente com políticas públicas precárias. Para além disso, pensar a prática e o ensino de Teatro atrelados à educação é pensar uma comunidade escolar mais autônoma, que reflete sobre o próprio espaço e busca melhorias para o coletivo escolar.

Provavelmente, você, leitor, já notou que essa pesquisa é uma oportunidade singular, na qual eu, pesquisadora, tenho a chance de investigar e lecionar na mesma escola onde já estudei, mediando um grupo de estudantes dentre os quais alguns, inclusive, são filhos de meus colegas de turma.

É como se voltasse no espaço/tempo e refletisse sobre o que não era possível fazer na minha época de estudante.

E essa experiência, construída desde estudante até tornar-se professora dessa escola, é um dado importante, que também impulsiona a reflexão sobre a dimensão das experiências promovidas em sala de aula. Esse funcionamento de percepção se relaciona com Salles (1998), no conceito de olhar transformador, quando se predispõe de experiências que o artista já possui, e que, por sua vez, sendo significativas, vão sendo transformadas em códigos artísticos, reorganizando elementos combinados de maneira inovadora. Desse modo:

Esse movimento transformador estabelece elos. O artista está ligado e precisa da realidade externa ao mundo ficcional, no sentido de que se alimenta dela, o ato criador estabelece novas conexões entre os elementos apreendidos e a realidade em construção, desatando-os, de certa maneira, de suas origens. (SALLES, 1998, p. 95)

De fato, esse olhar transformador citado por Salles é evidenciado nesta investigação. Quando eu escolho esse público e espaço para desenvolver o processo criativo, escolho reviver meus tempos de estudante, alinhada ao presente como professora, sempre cruzando experiências do passado com os acontecimentos do presente.

Ora, essas escolhas se dão muito facilmente pelo conhecimento prévio que tenho do mesmo espaço e o desejo que tenho de retribuir agora como arte-educadora, experimentando meus anseios na arte-educação relacionados ao oportunizar o desenvolvimento do conhecimento em artes, estabelecendo diálogos e conexões aprofundadas nesse espaço, para além do âmbito da presente investigação criativa, entendendo que, quando a pesquisa acabar, eu e os estudantes permaneceremos existindo na escola.

Esta pesquisa parte do pressuposto de uma experiência pessoal da pesquisadora que, para além desta investigação, se questiona: e se a oportunidade de experienciar Teatro e toda sua área do conhecimento fosse ofertada em toda a educação pública de maneira regular? Que tipo de escola teríamos? Que tipo de estudantes e que contribuições eles fariam para o próprio espaço da escola? E que tipo de autonomia, tão citada por Paulo Freire, existiria dentro do ambiente escolar que sairia desse espaço para a sociedade?

“Todos os seres humanos são atores (eles agem) e espectadores (eles observam)”: essa frase bastante conhecida de Augusto Boal (2009) é um dos princípios que movimenta a idealização desta pesquisa. Augusto Boal sempre viu o Teatro como forma de refletir e buscar melhorias para a própria realidade, questionando o papel do opressor e do oprimido, fazendo com que o indivíduo crie autonomia a partir da sua própria narrativa. Tudo isso é possível quando o indivíduo experimenta o fazer teatral ensaiando a própria realidade, fazendo e refazendo e modificando o ensaio quantas vezes forem necessárias.

Esta pesquisa se guia com a premissa de que a educação tem força, mas o Teatro-educação é uma potência que precisa existir e resistir dentro do espaço escolar. Vestir-se desses recursos (Teatro e Educação), contra sistemas opressores e aproveitadores que assolam nosso país, é inspirar esperança e garra para contribuir para melhoria da nossa sociedade. E uma maneira mais qualificada de pensar o ensino de Artes perpassa pela conquista de novos espaços criativos e autônomos dentro da escola, que, além de fazer desse estudante conhecedor do seu próprio espaço, faz conhecer também outros espaços relativos à expressão de identidade e de cultura.

Delimitação da PESQUISA

Esta pesquisa é uma bricolagem[3] de alguns métodos e conceitos do Teatro-educação, recortes de retalhos de autores que pensam o processo de ensino e aprendizagem, o ensino de Teatro na educação e os princípios educacionais da escola pública. Bricolagem, no sentido de experimentar outros meios/formas de desenvolver essa pesquisa, que sofreu várias alterações no proposto inicialmente, por conta de diversos fatores do meu entorno e de toda relação que eu consegui estabelecer entre a pesquisa e o fazer e saber da docência na escola pública, junto com meus papéis de cidadã, mãe, artista, mulher e entusiasta de dias melhores.

[3] O pesquisador bricoleur é um costurador de retalhos a partir dos conhecimentos construídos acerca do espaço pesquisado com os materiais disponíveis ali naquele momento, sendo que todo esse material vai se transformando espontaneamente ao longo do processo, sem deixar de ser menos estruturado ou possuir menos rigor na forma de buscar os resultados, através de métodos que possam responder às questões da sua pesquisa. E mais, entender a bricolagem como método de pesquisa é assumir a subjetividade do pesquisador, com toda bagagem e experiência que ele traz consigo. Desse modo, vale ressaltar que, assumindo a bricolagem, o pesquisador não tem intenção de ser neutro no seu processo de pesquisa. (cf. LODDI E MARTINS, 2009)

A metodologia baseia-se naquela denominada de *pesquisa-ação* segundo Ferraz de Toledo e Jacobi (2013, p. 156), que propõe uma forma de investigação que permita analisar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, resultando na ampliação das capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, e favorecendo amplamente as reflexões acerca das mudanças que possam ser feitas.

Portanto, seguindo as etapas de pesquisa propostas por essa metodologia, observei a escola primeiramente na memória, tentando recordar de seu funcionamento da perspectiva de estudante durante o tempo em que estudei nesse espaço; depois, observei da perspectiva de professora, lecionando artes. Dessas observações coletei os primeiros dados importantes para esta investigação.

A Escola Municipal Antônia Medeiros da Silva possui 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) sala de centro tecnológico, 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) sala de professores e 01 (uma) cantina, com coletivo docente de 20 (vinte) professores e 07 (sete) profissionais da equipe pedagógica, que atendem em média 800 (oitocentos) estudantes diariamente com idade entre 11 (onze) e 16 (dezesesseis) anos no ensino fundamental, anos finais. A escola fica localizada no bairro Tarumã-Açu, na comunidade União da Vitória. Esta comunidade fundou-se a partir de uma invasão em meados de 1998 e, hoje, abriga em média cinco mil famílias, segundo o censo do IBGE de 2010, com média de renda familiar de um salário-mínimo. A comunidade sofre principalmente com a falta de saneamento básico, falta de posto policial e com a ocupação de facções que brigam pelo espaço, aumentando o número de ocorrências por mortes, casos de adolescentes envolvidos com uso de drogas e assaltos frequentes nos transportes coletivos.

Ao entender um pouco sobre esse espaço e seu contexto social, e o meu objetivo enquanto pesquisadora de refletir sobre a minha prática docente, comecei a planejar os caminhos de como buscar as resoluções desta investigação.

Realizei, então, um levantamento de público para selecionar o recorte de participantes da presente investigação, no qual, além do desempenho das turmas pautado em verificar qual(is) se relacionavam melhor com a proposta, outros critérios pesaram na decisão. Selecionei jogos do Teatro do Oprimido tais como: jogo do Teatro Imagem[4], Teatro Legislativo[5] e Teatro Jornal[6], que instigam o coletivo a pensar sua posição na sociedade e a debater resoluções para os paradigmas sociais. Os jogos possibilitam recriar situações do cotidiano, oportunizadas reflexões sobre os atravessamentos dessas situações, e refazer em cena as possibilidades coletadas. Essas possibilidades do TO eram o caminho que almejava percorrer durante o processo.

4) Teatro Imagem é o jogo onde se pede que os espectadores façam imagens com os corpos dos outros participantes e objetos, mostrando o pensamento coletivo de uma opinião geral sobre um determinado tema.

[5] O Teatro Legislativo consiste numa extensão do Teatro Fórum, onde a plateia, além de poder entrar em cena, pode encaminhar sugestões escritas para a criação de propostas legislativas ou de ações diretas.

[6] O Teatro Jornal consiste em 12 técnicas de transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais, através da combinação de imagens e palavras revelando, naquelas, significados que nestas se ocultam. Serve para desmistificar a pretensa imparcialidade dos meios de comunicação.

Mediei esses jogos com todas as turmas da escola (8º e 9º anos), durante a fase de estudo bibliográfico da pesquisa, para ter um retorno de como elas iriam reagir diante da proposta. Uma turma do 8º ano apresentou um envolvimento bastante singular com os exercícios propostos; vale ressaltar que a turma que demonstrou um desempenho contrário às outras turmas era uma turma tachada de “bagunceiros”, e, por se tratar de uma metodologia diferenciada da usual, eles aceitaram participar do projeto. Mas os critérios decisivos foram o fato de eu ser conselheira[7] dessa turma, e o fato de lecionar outro componente curricular (Ensino Religioso) para completar a minha carga horária.

Esses fatores me possibilitaram mais três aulas com eles, uma vez que o tempo no cotidiano do arte-educador é escasso. Logo, dispondo de mais tempo com a turma, era possível experimentar este processo com o privilégio para explorar as possibilidades.

Dados os entrelaçamentos que permeiam esta pesquisa, subjetividades, debates sobre a educação e experimentos e reflexões de processos criativos, adotei a metodologia autoetnográfica:

A autoetnografia é um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. (SANTOS, 2017, p. 221)

Em função da minha inserção no ambiente escolar, faz-se necessário pensar metodologias que considerem a participação ativa do sujeito pesquisador. Essa participação se reflete no meu passado como estudante da mesma escola onde hoje desenvolvo a pesquisa e em como essa relação íntima com o espaço também interfere no processo de análise. Existe um horizonte ético que relaciona pesquisador e objeto de estudo que a autoetnografia ajuda a desenvolver, considerando a complexidade do processo relacional e questões humanas que atravessam a realidade desse ambiente: neste caso, o grupo de estudantes e a professora-pesquisadora. Em face dessa complexidade, a autoetnografia sugere um conjunto de parâmetros que podem auxiliar na escrita que deve refletir a participação ativa do pesquisador enquanto aquele que está transformando e sendo transformado pelo processo de pesquisa. Para isso, Santos também traz um conjunto de prioridades e preocupações para realizar uma escrita autoetnográfica:

1) Realizar uma crítica mais contundente, fazer contribuições e/ou estender a pesquisa e teoria existente; 2) abraçar a vulnerabilidade como uma maneira de compreender as emoções e melhorar a vida social; 3) interromper tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas; e 4) tornar a pesquisa acessível a diversos públicos. (SANTOS, 2017 p. 231)

[7] Professor conselheiro tem a função de: acompanhar com dinamismo a turma; desenvolver a capacidade de perceber as dificuldades existentes na turma e/ou em algum estudante; acolher bem os novos discentes cercando-os de atenção para que eles se sintam apoiados e mais seguros.

A partir de Santos, descrevo as minhas preocupações e prioridades enquanto docente-pesquisadora:

- 1) O ensino de Artes na rede pública está defasado e iniciativas como a desta pesquisa precisam se tornar mais frequentes.
- 2) Entender que propor investigações de processos criativos nas escolas de periferia é também oportunizar aos estudantes o experimentar a arte e o refletir sobre si próprio e seu entorno.
- 3) Oportunizar que estes estudantes, a partir das suas realidades, possam dar sua contribuição sobre os paradigmas sociais, como: machismo, autoestima, a falta de oportunidade e o preconceito.
- 4) Contribuir para que as escolas de periferias tenham, cada vez mais, experiências artísticas pedagógicas práticas.

Todas essas preocupações descritas acima estão intimamente ligadas a todas as minhas experiências de vida, seja como estudante, artista, professora, mãe e mulher. Faz-se necessário contextualizar a metodologia que pretendo utilizar durante o processo com os estudantes, criada por Cecília Almeida Salles (1998), acerca de processos criativos. Na sua obra, *Gesto inacabado: processo de criação*, a autora elabora uma gama de percursos e formas de documentar elementos do processo criativo.

Esses percursos e documentos de processo serviram como base na investigação criativa. A autora traz uma série de conceitos relevantes, como, por exemplo, *movimento criador*: “Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente” (1998, p. 27).

Outro conceito é o de *acaso*, que sugere que “A criação é um movimento que surge na confluência das ações da tendência e do acaso” (1998, p. 33). Esses e outros conceitos serviram de referência para meus passos no processo de construção da performance[8] realizada pelos e com os estudantes.

Método de análise de dados

Dadas as metodologias desta pesquisa, que foram pautadas no Teatro do Oprimido e em conjunto com a Pedagogia do Oprimido, todo o processo prático foi guiado pelo conceito da “análise crítica de processos criativos” de Salles. Posteriormente, a partir dos documentos de processo, foi elaborada uma reflexão com base nos preceitos da “autoetnografia”. Entendemos como documentos de processo os seguintes instrumentos: fotografia, vídeo e diário de bordo. Diz Salles (1998) a respeito desses documentos:

[8] A performance é uma modalidade híbrida que mistura elementos do teatro, artes visuais, instalação, música, entre outros. Não tem lugar “apropriado” para acontecer: pode ocorrer tanto em museus, galerias e instituições, quanto em ambiente urbano e/ou público. Os registros da ação podem ocorrer por meio de fotografias e vídeos, mas o caráter da obra é efêmero, passageiro. A performance utiliza o corpo como instrumento de ação artística.

Os documentos de processo são, portanto, registros materiais de processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo. Estamos conscientes de que não temos acesso direto ao fenômeno mental que os registros materializam, mas estes podem auxiliar na construção da forma física através da qual esse fenômeno se manifesta. Não temos, portanto, o processo da criação em mãos, mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo. (SALLES, 1998, p. 17).

Esses documentos foram utilizados para auxiliar tanto na construção da reflexão escrita quanto no processo prático, pois foram base importante no entendimento da modificação de peça teatral para performance, produzida pelos estudantes do 8º ano, intitulada “*CPF’S - Corpo Presente, Futuro Será!*”. Esses instrumentos também servem para evidenciar o processo em todas as etapas, e elucidar sobre os conteúdos utilizados no processo, que são previstos no currículo contínuo do componente de Artes, demandados pela secretaria de educação municipal.

Esta pesquisa se baseia na *observação participante*, que se dá quando o pesquisador tem contato direto e por tempo prolongado com o grupo pesquisado e quando tem interesse em observar como o grupo se comporta em prol de determinado objetivo, que no caso desta pesquisa é a elaboração de uma performance mediada pela pesquisadora. Vale ressaltar que esta pesquisa não fará uso de entrevistas ou formulários, pois não se julgou necessário, uma vez que o objetivo da observação participante é entender como o grupo de estudantes pesquisados se organiza para produzir uma obra dentro da sala de aula, com as limitações e as possibilidades deste espaço, e como esse processo de criação reverbera na própria sala de aula e na comunidade escolar como um todo.

Para isso, temos um roteiro de atividades organizado pela pesquisadora, que contém o passo a passo para todo o período de contato com os pesquisados durante o processo criativo, que vai estimular essa observação. Essa observação tem também o objetivo de auxiliar na escrita da dissertação, que por sua vez vai relatar o que foi observado durante o processo a partir do olhar da pesquisadora e em conjunto com as referências teóricas da área em questão.

De acordo com Spradley (1980), na abordagem por “Observação participante” há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspectos essenciais em campo. (SPRADLEY *apud* CORREIA. 2009, p. 31)

Bogdan e Taylor (1975) definiram “Observação participante” como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeito, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. (BOGDAN e TAYLOR *apud* CORREIA. 2009, p. 31)

De acordo com as citações acima, a observação participante tem como objetivo evidenciar o que está além das ações mecânicas do processo, como, por exemplo, experimentar um cenário ou figurino. A ideia da observação é entender quais caminhos e resoluções o grupo vai escolhendo e modificando a fim de criar símbolos artísticos para a obra; entender também como todo o processo criativo vai se relacionando com o ambiente escolar e até com a própria experiência de vida dos participantes; por fim, trata-se também de entender como é possível reunir tantas expressões pessoais numa única obra e se a obra, por consequência, gera alguma modificação/aprendizagem nos pesquisados, bem como no espaço e tempo envolvidos.

Por fim, a ação da pesquisa caracterizou-se pela intenção de produzir um processo criativo com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, e construir, no fim do período estabelecido, uma performance, intitulada *CPF'S - Corpo Presente, Futuro Será!*, que buscou investigar enquanto processo criativo os sentimentos (medo, frustração, tristeza, amor e autoaceitação) gerados diante dos paradigmas sociais no espaço e tempo em que os estudantes vivem, e que se delimitou nesse espaço escolar, tentando restabelecer a rotina do pós-confinamento por conta da pandemia. De maneira geral, nas várias rodas de conversas, diante das questões e atravessamentos que os estudantes manifestavam, fui apresentando os conceitos da performance, os símbolos artísticos e suas decodificações, a fim de que pudessem se apropriar do conhecimento sobre a estética da performance e construir, a partir de suas vivências, uma composição artística.

Dito isso, e com intuito de refletir sobre os desafios e potencialidades deste processo, foram utilizados os seguintes instrumentos: fotografia da pré-produção, da apresentação e pós produção da performance; vídeo da apresentação da performance; e diário de bordo da fase de experimentação no decorrer da construção da performance.

Para concluir estas linhas gerais da pesquisa, descrevo a estrutura geral da pesquisa com os seguintes tópicos: Teatro-Educação: Desafios e Potencialidades, onde abordo sobre a arte-educação na escola pública; Subindo nos Ombros de Gigantes, disserto sobre alguns autores que são a base referencial para esta pesquisa, que pensam o Teatro e suas contribuições; Teatro na Escola: Recepção e Criatividade, relato como foi o desenvolvimento do processo criativo em sala de aula; e Reflexões do Processo, finalizo com as considerações de como foi experienciar o processo.

TEATRO-EDUCAÇÃO

& DESAFIOS POTENCIALIDADES

A possibilidade de experienciar este projeto de mestrado nas escolas que leciono é relevante porque um ensino de Teatro pode proporcionar a um ambiente escolar, além do conhecimento em Teatro, o saber subjetivo relativo ao próprio espaço e às pessoas pertencentes a esse lugar. Se uma escola conhece a comunidade na qual está inserida e os indivíduos que a constituem, ela tem a vantagem de se construir a partir de necessidades reais.

Na minha experiência em Teatro, desde estudante até minha formação docente, observei na minha prática uma reverberação para outros âmbitos da minha vida, que possibilitaram desenvolver conhecimentos que perpassavam pelas técnicas teatrais e permeavam a minha vida pessoal, entrelaçamentos que me oportunizaram construir conhecimento para além do conhecimento técnico em Teatro. Na atualidade, enquanto docente, esses mesmos entrelaçamentos ainda acontecem, quando percebo possibilidades de ressignificar o conhecimento da experiência teatral desenvolvido em sala de aula, oportunizando também aos estudantes conhecimentos sobre si, e sobre o mundo.

Jorge Larrosa Bondía (2002), em *Notas sobre experiência e o saber de experiência*, problematiza o acúmulo de informações sobre o funcionamento do mundo de hoje, fato que me remete às escolas em que trabalho, preocupadas somente com os conteúdos preestabelecidos de forma engessada pelo currículo de formação. Larrosa apresenta a outra face dessa prática da construção de conhecimentos sobre a vida humana que podem ser construídos através de experiências significativas.

Para Larrosa (2002), o conceito de experiência não está ligado somente a adquirir prática em determinada atividade; o conceito que o autor propõe de “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p.21).

No seu conceito, Larrosa (2002) afirma que a verdadeira experiência causa transformação e que para que esse processo aconteça é preciso estar aberto. Ele também afirma como acontece um processo de experiência, mesmo com a correria do cotidiano.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA. 2002, p. 23).

Quando Larrosa define "experiência", me atravessa e faz querer refletir sobre o sistema público de ensino básico. É preciso debater sobre o conteudismo exacerbado presente na educação pública atual, fortemente pautada no simples acúmulo de informações, que desconsidera o humano como parte desse sistema. Faz-se necessário reformular as metodologias de ensino, para assim desenvolver conhecimentos sobre a vida humana. O modelo atual é rígido, fragmentado e não gera proximidade, isso acarreta um afastamento significativo de estudantes, e as principais consequências são o aumento da evasão escolar e o atraso na formação dos mesmos.

Larrosa pontua:

Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. (BONDÍA, 2002, p.27).

O que proponho nesta pesquisa tem base no conceito de experiência dado por Larrosa e também está pautado na arte-educação, sobre como nos relacionamos com o conhecimento. Existe uma crise no funcionamento da educação básica, no que tange ao tempo proposto e à estrutura oferecida pelo sistema, que devem ser revistas para efetivar o desenvolvimento do conhecimento em artes.

Em minhas experiências na sala de aula, é possível evidenciar estudantes ávidos e interessados em propostas diferentes das quais são utilizadas atualmente. São necessárias aulas de artes que considerem o sensível, que leve em conta as experiências de vida e toda a subjetividade que o estudante traz consigo.

Jogos teatrais, experimento dos elementos cênicos, performance, mediação e recepção de arte, são ações que até estão previstas no plano de ensino, mas que na prática têm sua execução impossibilitada por todas as problemáticas existentes. Esses exemplos de atividades permeiam a realidade do estudante fora da sala de aula, e esses processos criativos instigam os estudantes a trabalharem em grupo e ressignificarem signos e significados. Mas o sistema educacional parece que caminha em direção oposta da educação humanizada[9], pois, no contexto público escolar manauara, seu funcionamento parece girar em torno de números e projeções gráficas que só se preocupam exclusivamente com os dados do desempenho escolar. Dessa forma, acabamos sufocados, estudantes e professores, com tanta burocracia e, com a carga horária do componente de Artes hoje reduzida a uma aula de quarenta e cinco minutos por semana, vive-se a descontinuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Levando-se ainda em conta a demanda desgastante de turmas, a situação é piorada quando o docente é impelido a lecionar componentes de outras áreas para completar a sua carga horária.

Essas problemáticas se relacionam intimamente com a minha experiência de docente de artes da rede pública e me levam às questões: porque é tão difícil, para um sistema necessário à sociedade, humanizar-se para alcançar qualidades em seus resultados? Quem se prejudica e quem sai ganhando com as crises? Meu “eu” artista-educadora sempre permeia por esses questionamentos, e me motiva como profissional, artista ou docente, e como pessoa. Um debate oportuno para outro momento.

[9] O educador tem o grande desafio de procurar estratégias que possibilitem uma educação com o perfil mais humanizador. Há nisso o objetivo de propiciar um ensino superador, no sentido de amenizar em Artes as desigualdades sociais e culturais, que têm sido hoje um obstáculo, no que se refere a um ensino mais equalizador e humanista. (cf. CORTELLA, apud. FREITAS, 2001).

A escola virou um lar, uma segunda moradia, um lugar frequentado ao longo de doze ou mais anos, cinco vezes no mínimo por semana, com duzentos dias letivos. É na escola que esse indivíduo se desenvolve cognitivamente, artisticamente, socialmente, aprende a ler/escrever, desenvolver laços de amizades, aprende sobre vida humana. Nas escolas nas quais leciono existem estudantes que têm mais contato, semanalmente, com os professores e colegas de turma do que com a própria família. Neste sentido, é importante pensar metodologias de ensino mais atraentes, alegres, acolhedoras, que contribuam para o desenvolvimento desses indivíduos nos quesitos emocionais e psicológicos também.

Eu mesma fui a estudante que tinha a escola como a segunda casa. Minha mãe saía para trabalhar às cinco horas da manhã e retornava às onze horas da noite por conta da escola, praticamente a via somente aos domingos. Não era a estudante mais aplicada, sempre muito mais focada nas conversas do que nas aulas, mas não faltava um dia na escola, porque aquele era o meu lugar de convívio social, o lugar de fuga da responsabilidade pelos irmãos mais novos. Eu cresci nessa escola e sou moradora dessa comunidade; transitando pela vizinhança, é possível permear um pouco pela vida dos estudantes, fora do horário de aula. Estas histórias não são tão distantes das quais eu vivi. Essa observação de tudo ao redor, que permeia minha função como arte-educadora, e a minha memória viva do ser estudante, são bastante ricas para eu entender como quero contribuir através de metodologias do ensino da arte que sejam significativas para minha comunidade escolar.

É impactante a realidade desses estudantes inseridos numa série de vulnerabilidades sociais, tais como: abusos psicológicos e físicos, gravidez na adolescência, meninos e meninas sendo utilizados como “aviõezinhos” de traficantes, pais sem estrutura financeira e emocional para zelar pela integridade dos seus filhos. Assim como outros bairros carentes da cidade, essa comunidade também enfrenta vários problemas de infraestrutura, falta de saneamento básico, ausência de posto policial, com números alarmantes de casos de violência e drogas muito presentes. Como agravante, o local também não possui nenhum espaço de lazer e/ou entretenimento que os moradores possam usufruir.

A escola é um dos poucos lugares onde eles podem ser vistos como indivíduos, e gosto de pensar que a aula de arte que ministro permite esse espaço de aprendizagem acerca do cotidiano. Mesmo sabendo que esses problemas apresentados, que me atravessam todos os dias estando como professora, não serão sanados por mim na sua totalidade. Eu entendo que meu ser artista-educadora não vai resolver todas as mazelas do mundo, mas debater metodologias que oportunizem a reflexão para novas perspectivas que contrastem com a realidade social é a minha maneira de contribuir para uma melhor realidade.

DOS GIGANTES

NOS OMBROS

SUBINDO

Neste capítulo pretendo abordar sobre alguns conceitos do processo de ensino e aprendizagem acerca do Teatro. Os artistas e autores que me estimulam a abordar este recorte do ensino de Teatro foram escolhidos e são apresentados em ordem de importância.

Iran Lamego é a minha primeira escolha, por ter sido o meu primeiro formador teatral, mas também por ser um artista-educador que exerce o seu Teatro de Periferia. Augusto Boal é a segunda escolha porque suas obras – *O Teatro do Oprimido* e *A Estética do Oprimido* – sempre permearam a minha formação como artista e como pessoa também. Ivan Illich é a terceira escolha, pois, em contato recente com sua obra, começo a refletir sobre o sistema de educação onde sou inserida, como professora; o pensar de Ivan Illich sobre a educação, e como ela se mantém em crise, me estimula a refletir a minha posição nesse ambiente. E o último recorte, *processo criativo em sala de aula*, vem com alguns autores como Elisângela Cabral Moço, Marina Melo e Juliano Sampaio, que abordam sobre os processos criativos na sala de aula, e suas contribuições estimulam a elucidação do relato de experiência deste processo.

Iran Lamego e o Teatro de Periferia

Jose Iran Lamego Barbosa é formado em Educação, graduado na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e atualmente é mestrando no programa de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem formação técnica em Teatro, atuando como ator amador desde 1987; posteriormente como diretor e dramaturgo criou e coordenou os projetos *Teatro e Educação na Escola* na SEMED Manaus, onde atua como professor, e a *Associação Teatro de Periferia -ATP*, no Centro de Direitos Humanos da Arquidiocese de Manaus, onde por nove anos organizou a Mostra Teatro de Periferia. Na sua criação dramatúrgica, conta com textos como: *A viagem da escrita*, *Zeca Buca*, *Solidão*, entre outros, que retratam o contexto amazônico, urbano e rural, com questões de cunho social, emocional e até existencial, fazendo referência à realidade do público infantojuvenil.

Nos dias atuais, ainda desenvolve um trabalho de formação de espectador, de formação do ator, de reflexões e enfrentamentos acerca do fazer artístico manauara e principalmente de periferia. Lamego desenvolve o trabalho com o Teatro de Periferia há mais de vinte e cinco anos, preferindo utilizar o termo “periferia” e não “comunidade”, pois, quando criou a associação, um dos objetivos era chamar a atenção para a periferia de Manaus, em contraponto ao Teatro com produções concentradas no centro da cidade.

A ATP foi fundada em 2006 e resiste até hoje desenvolvendo atividades em poucas comunidades, pois a falta de apoio financeiro fez com que vários grupos se desfizessem. No auge do funcionamento da ATP chegou-se a realizar nove edições do festival anual e vinte e duas caravanas.

É um pesar que a ATP não viva mais seus anos dourados, uma vez que essa iniciativa deveria ser amparada pelas políticas públicas para que esse espaço continue sobrevivendo e resistindo. De lá saíram artistas de grande relevância para a cena manauara.

Lamego foi o mestre que me fez questionar o meu papel no mundo, no lugar onde eu vivo, que me fez indagar como eu queria contribuir para melhorar o meu entorno, melhorar o meu eu. Muitos dos exercícios propostos por ele e o modo como ele mediava os grupos são práticas intrínsecas na minha realidade enquanto professora de Artes. Quando vou mediar um processo com meus estudantes, estímulo a busca da autonomia para criar, para que eles possam transformar suas inquietações em processos artísticos.

O Teatro através de suas múltiplas aprendizagens – expressão corporal, estética, expressão vocal, pesquisa e produção, teoria teatral, jogos dramáticos, jogos teatrais, improvisação – possibilita aos estudantes em suas diversas atividades educacionais recursos determinantes para a integração à comunidade familiar, escolar e social, representando e refletindo simbolicamente sua realidade, além do individual como resultado do seu fazer teatral, do seu envolvimento com a arte. (LAMEGO, 2009, p. 46)

No conhecimento da maioria das pessoas, o Teatro é o edifício onde acontecem as apresentações de obras dramáticas ou é o ofício da arte teatral. Para Lamego, o Teatro é um mediador de múltiplas aprendizagens que propicia conhecimento do seu entorno e de si mesmo.

O Teatro surge como necessidade de aprimorar a expressão e a comunicação em sociedade, é uma atividade artística/social com forte poder de identificação, mas que pode ter vários objetivos atingidos de diferentes formas. Foi utilizada durante muito tempo como ferramenta competente de manipulação por alguns grupos, como as missões jesuítas que vieram ao Brasil com intuito da catequização. Por outro lado, o Teatro pode entreter, causar catarse, fazer refletir e contribuir para as tomadas de decisão; Teatro é uma arte que leva ao autoconhecimento.

Quando afirmo que Teatro é uma atividade que proporciona mais do que o conhecimento em Artes/Teatro, é porque, analisando bem, o Teatro produz também conhecimento sobre si, por ser a arte de transcender o próprio eu, fazendo questionar tudo ao seu redor, seu corpo, seu comportamento, sua empatia ou seus sentimentos. Lamego (2009) afirma entender a arte como uma forma de registrar a história da humanidade através da cultura.

A arte expressa a capacidade e atividade resultante da subjetividade humana em formas expressivas: corporais; plásticas; musicais; visuais. É uma das identidades humanas mais evidentes. Marca a divisória da humanidade na transformação, imitação da natureza, manipulação da matéria bruta transformando-a em cultura. Em tudo que se possa pensar há criatividade, engenhosidade e arte. (LAMEGO, 2009, p. 15).

Para o autor, o Teatro é a arte da corporeidade e do pensamento subjetivo posto em cena. É um exercício de experimentar outras formas de mover o corpo, novas formas de falar, possibilitando aprender sobre as várias formas do comportamento. Oportuniza que o indivíduo imagine ser outra pessoa, desde a mais importante do mundo até a mais miserável.

No Teatro é possível experimentar representar como é a dor do luto, a felicidade da conquista, a frustração de uma perda e a possibilidade de resolver os conflitos. Todo esse material técnico e artístico se desenvolve no subconsciente como processo de autoconhecimento. Pensar e criar é a atividade humana que se relaciona bastante com o Teatro, que por sua vez é um exercício de pensar, criar e de compartilhar descobertas e histórias, de experimentar com o corpo e a emoção.

Mesmo com todo arcabouço teórico existente sobre o Teatro, seja sobre o Teatro-Educação ou Teatro Ofício, mesmo com tantos modos e formas de teatro existentes, ainda é preciso se debruçar e lutar por espaços quando tratamos da importância dessa linguagem tão antiga que acompanha a história da humanidade e que nos faz compreender sobre nós mesmos, seja assistindo, atuando ou produzindo. Essa relação é quase um paradoxo.

Esse pequeno recorte do que é Teatro faz-se necessário, pois a vandalização do ensino de Artes é tamanha que os estudantes desconhecem ou conhecem pouco sobre essa linguagem. Essa geração de estudantes é a que mais tem acesso à informação na palma das mãos, mas é a que menos se relaciona com o conhecimento. E tudo isso está relacionado às grandes transformações tecnológicas que estamos vivendo, e talvez não estejamos preparados psicologicamente para esse bombardeio de informações.

Quando surge a oportunidade de experienciar um processo criativo em uma turma, numa escola da periferia, onde essas iniciativas quase nunca chegam, sempre utilizo uma pergunta

como base: quem já visitou o Teatro Amazonas? E não é exagero: a cada cinquenta estudantes, apenas um deles conhece o Teatro Amazonas[10]. Mesmo que a visita guiada ao Teatro seja uma atividade gratuita para o morador local. O Teatro Amazonas é um símbolo do patrimônio cultural e artístico da capital e, mesmo assim, parece uma realidade muito distante para o estudante da periferia.

Toda a escola é movimentada quando um exercício artístico acontece, seja uma cena breve, uma performance, um coral, ou uma leitura dramatizada desenvolvida fora da sala de aula. Ao desenvolver o processo criativo com a turma do 8º ano, nos primeiros exercícios, foram solicitadas algumas ações nos corredores, pátio e cantina da escola, para entender como os estudantes-atores e os estudantes-espectadores se comportavam. Foi possível evidenciar que esses exercícios despertaram bastante curiosidade nos estudantes-espectadores, ao ser proporcionada uma simples apreciação.

A apreciação faz parte da *abordagem triangular*, conceito desenvolvido pela autora Ana Mae Barbosa, que entende que o ensino de Artes precisa estar pautado nas três ações/formas de leitura da relação com a arte (apreciar, contextualizar e fazer). Segundo Barbosa (2008), “A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade.” (Barbosa, 2008, p. 13).

A proposta triangular propõe desenvolver conhecimento em artes pelas três formas de se relacionar com a arte, que é contextualizando, aprendendo teoricamente, fazendo, praticando a arte e apreciando as obras. Então, de volta a nossa pesquisa, temos uma performance, desenvolvida pelos estudantes, onde os estudantes escolheram sua posição no processo, (interpretação, iluminação, sonoplastia, cenário etc). Como afirma a autora em questão, a metodologia deve se pautar no estudante:

Com o passar do tempo se verificou que é importante que a escolha do método seja feita pelo aluno pesquisador e não uma imposição dos orientadores ou da linha adotada pelo curso. O exercício da escolha e a qualidade da análise na recepção das obras são mais importantes para desenvolver a capacidade de atribuição de significados do que os métodos de leitura. (BARBOSA. 2008, p. 14)

Você deve pensar: toda escola deve ter estudantes, professores e toda equipe engajada pela educação! E de fato deveria. Mas na prática não funciona. É preciso muito esforço para derrubar a cultura do descaso que existe dentro das escolas públicas da periferia manauara.

Temos, na maioria dos casos, coordenações preocupadas com números, que sobrecarregam a gestão, que por consequência faz essas mesmas exigências da equipe pedagógica, resultando

[10] O Teatro Amazonas é um dos mais importantes teatros do Brasil e o principal cartão-postal da cidade de Manaus. Localizado no Largo São Sebastião, no centro histórico, foi inaugurado em 1896 para atender ao desejo da elite amazonense da época, que idealizava a cidade à altura dos grandes centros culturais.

num ano letivo pautado unicamente pelo tecnicismo, afastando-se de uma educação mais humanitária, geradora de estudantes e professores desmotivados e sobrecarregados de conteúdo e provas impostas pela escola.

Todo esse funcionamento engessado que somente se preocupa quantitativamente com os resultados tem adoecido todos os sujeitos que estão diariamente nas escolas. Então, quando a oportunidade de um projeto como esse surge, há sempre uma certa resistência, a equipe, na sua maioria, entende que o trabalho é desnecessário, em vista de todas as burocracias que precisam ser cumpridas, e quase sempre são necessários discursos mirabolantes para convencê-los. Uma evidência disso é que, no momento em que é proposto o projeto, sempre surgem falas do tipo: “Ah! Mas isso dá muito trabalho”; “Os estudantes não vão querer fazer, eles não querem nem estudar”; “Nem perca seu tempo, professora”. Existe um pensamento limitante quando falamos em experimentar metodologias práticas de ensino, qualquer prática pedagógica que saia da lousa e do formato meninos(as) sentados(as) em sala de aula.

Por outro lado, é reconfortante chegar num fim de ciclo no qual muitos estudantes se empolgam com os experimentos, estudantes que em diversos momentos são mal vistos pela maioria do corpo docente porque conversam demais, ou são tidos como bagunceiros que não querem estudar. Estudantes que clamam por metodologia diferenciada da convencional para que ele possa exercer o seu ser estudante para além de ler e escrever. A escola tem sido um lugar que não entende a particularidade de cada indivíduo e acaba rotulando e perdendo grandes potencialidades artísticas.



Foto: Cicero Benedito (cena da performance CPF'S)

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido

Augusto Boal (1931-2009) criou nos anos setenta o Teatro do Oprimido, um método que coloca o Teatro a serviço da comunidade, composto por jogos e técnicas de ação dramática. Boal (2009) afirmou o seguinte sobre o Teatro do Oprimido:

O TO é um método teatral que se manifesta através da Estética do Oprimido, sistema com a mesma base filosófica, social e política, que engloba todas as Artes que integram o Teatro. A originalidade deste método e deste sistema consiste, principalmente, em três grandes transgressões: 1) Cai o muro entre o palco e a plateia: todos podem usar o poder da cena; 2) Cai o muro entre o espetáculo teatral e a vida real: aquele é uma etapa propedêutica desta; 3) Cai o muro entre artistas e não-artistas: somos todos gente, somos humanos, artistas de todas as Artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura. (BOAL, 2009, p.185)

Boal acreditava no Teatro como atividade cotidiana que proporciona, além de experiência estética, o desenvolvimento da autonomia. Ele quebrou a quarta parede quando, em um espetáculo, o espectador, que não precisava necessariamente ser ator, podia contribuir, refletir e modificar a narrativa, que está sempre pautada nos paradigmas sociais.

O cerne do Teatro do Oprimido é a representação e o debate acerca de questões sociais, é o estímulo ao diálogo sobre estas, fazendo com que os jogadores repensem sobre seu cotidiano com olhar crítico e possam transformar a realidade.

Escolher o Teatro do Oprimido como referência de metodologia tem dois pressupostos: o primeiro, na minha concepção, é que está intimamente relacionado com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1921-1997), um conceito alfabetizador que tem como objetivo instigar o sujeito a aprender a ler mais do que somente palavras, que acredita que, para além de método pedagógico, a Pedagogia do Oprimido era uma ação cultural que lutava pela liberdade. Para Freire:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, que resultará no seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17)

Paulo Freire, que em 2016 se tornou o terceiro autor mais citado no mundo de acordo com o site Mundo Educação, não à toa é o patrono da educação brasileira. Sua contribuição é de grande valia, pois se baseia em alfabetizar politicamente o sujeito, e não apenas letrar. A Pedagogia do Oprimido luta contra a segregação de classes, com objetivo de libertar, não só o oprimido, mas também o opressor.

O conceito da Pedagogia do Oprimido reforça a busca pela educação libertadora, entendendo que a escola não é um espaço de acúmulo de informações. É importante dar atenção para a educação, equilibrando o oferecimento de conhecimentos que tem objetivo no desenvolvimento do saber aprender, do fazer, do conviver e do ser.

Contudo, mesmo sabendo que eram contemporâneos, não se tem conhecimento de Boal e Freire terem trabalhado juntos. Mas o que se sabe é que, enquanto Freire estava empenhado em alfabetizar o sujeito, Boal estava empenhado em alfabetizá-lo politicamente, ambos com o objetivo de instigar o sujeito a ser transformador crítico do seu próprio ambiente, tornando-o ativo em seu meio.

O segundo pressuposto é que, com o Teatro do Oprimido, é possível oportunizar diálogos significativos acerca dos proveitos desse processo. O mais importante deles é propiciar aulas de Teatro que, em conjunto com essa prática pedagógica, busque relacionar a investigação artística e toda sua relevância, dando espaço para que os estudantes possam refletir: sobre o seu entorno e tudo que permeia a sociedade; sobre si mesmos; e sobre o desenvolvimento de conhecimentos, para atuar no seu espaço, como cidadãos ativos, a fim de fazerem valer os seus direitos.

Aula durante o confinamento da pandemia por covid-19

Essa pesquisa se desenvolveu num momento de muitos acontecimentos complexos e importantes da nossa comunidade escolar e do nosso entorno social. Passamos pela pandemia da covid-19, que em dois anos modificou muito da estrutura de funcionamento das sociedades. Trouxe à tona questões às quais as pessoas negavam-se dar atenção e evidenciou outras. Foram vários meses de confinamento, nos quais muitas famílias sem vínculo empregatício, sem condições de subsistência financeira, tiveram em muitos casos que lidar com um crescimento significativo de abuso emocional e violência física dentro dos lares.



Foto: Cícero Benedito (montagem da projeção da performance CPF'S)

Aqui no Amazonas, além de tudo isso, na área da educação básica pública aconteceu a tentativa do projeto *Aula em Casa*, que era o funcionamento da educação a distância, que funcionou de março de 2020 até junho de 2021. Era confuso, porque a escola pública atende a população mais carente financeiramente, grupo que durante o confinamento estava lutando para sobreviver, sem ter o que comer, mas, que tinha de se preocupar em ter celular e internet em casa para as aulas remotas, porque as secretarias de educação impuseram o funcionamento da aula em casa por sistema virtual, mas sem suprir a demanda de instrumentos tecnológicos agora pedagógicos, celulares, chip e afins.

No projeto *Aula em Casa*, a secretaria oferecia, em alguns canais abertos de televisão e no *YouTube*, aulas gravadas sobre os conteúdos previstos no currículo contínuo, onde os estudantes acompanhavam de casa. Em conjunto com aulas oferecidas, foram criados grupos, na maioria no aplicativo de comunicação *WhatsApp*, que, de acordo com os conteúdos ofertados, o professor postava atividades e o estudante devolvia em prazo estabelecido entre as partes.

Ora, sabemos que nos dias atuais quase qualquer pessoa possui aparelho celular e acesso à internet; mas, em relação à realidade das famílias das escolas onde leciono, ainda subsistem diversas famílias vivendo abaixo da linha da pobreza, e com a pandemia a situação financeira destas famílias agravou-se. Nas periferias onde trabalho, em bairros como Nova Cidade, Cidade de Deus, e Tarumã[11], em muitos casos a escola é o lugar em que o estudante vai para ter sua principal refeição diária. Então fechar os olhos para essa parcela num momento decisivo como foi a pandemia é no mínimo falta de interesse em atender com competência e humanismo a população no direito que eles possuem.

Isso gerou muito debate entre os profissionais da educação sobre o programa *Aula em Casa*, questionando se foi satisfatório, se atendeu às demandas escolares, familiares, e docentes.

Na minha concepção, não foi um bom investimento, pois gerou muito estresse em todas instâncias, as etapas foram completamente atropeladas e, mais, o programa na prática não abrangeu nem cinquenta por cento dos estudantes das escolas onde eu atuo.

Um exemplo, para elucidar, foi o caso de estudantes que foram mandados para o interior para viver na casa de outros parentes, pois a família ficou sem renda para continuar na cidade. Quando essas justificativas começaram a chegar, verificou-se que cobrar a participação deste estudante feria o direito constitucional de ter acesso à educação de maneira gratuita e garantida pelo poder público, ainda mais por se tratar de uma pandemia.

Tínhamos então, de um lado, a secretaria de educação que não ofertou subsídios suficientes para esse estudante permanecer acompanhando as aulas e, do outro lado, as famílias desses estudantes que estavam sobrevivendo em situações financeiras preocupantes.

Como a secretaria não subsidiou o projeto dando condições igualitárias para todos, esses estudantes tiveram que ser aprovados mesmo sem condições de acompanhar, pois a reprova-
[11] Nova Cidade, Cidade de Deus e Tarumã são bairros periféricos da zona norte de Manaus, desenhando o limite da cidade. Fundados a partir de invasões, esses bairros possuem estrutura mínima em desenvolvimento, e grande parte sofre com falta de saneamento básico, infraestrutura e criminalidade em alta.

ção implicava a desobediência dos direitos previstos na constituição, e o único requisito cobrado para a aprovação ficou sendo que o estudante apresentasse o mínimo de evidência.

Por outro lado, no retorno às aulas foi possível perceber as consequências desse programa tão aclamado pela mídia. O nosso cenário se apresentava com as perdas de seus entes queridos, debates sobre as sequelas de quem contraiu o vírus da covid-19, retorno às salas de aula sem preparação que abrisse diálogo para todos esses fatores do vivenciar a pandemia, uma escola em luto, desmotivada e sem perspectiva, professores cansados e estudantes precisando de reforço urgente para recuperar as perdas pedagógicas, uma vez que a prioridade dos mesmos era não morrer de fome ou de covid. Então, o que se observavam eram as escolas “correndo da sala pra cozinha” para tentar sanar esse prejuízo, sendo cobradas por todos os lados e tendo que lidar com situações complexas que implicaram toda essa tentativa de sistematização virtual.

As aulas de Artes eram bastante prejudicadas nesse formato online, inclusive houve uma efervescência de debates acerca de como proporcionar o ensino de arte remotamente. Os conteúdos escolhidos pela secretaria, vinculados ao programa, eram sempre para contextualização histórica, isso limitou as possibilidades de metodologias práticas. Os responsáveis e estudantes por vezes não compreendiam o funcionamento do programa, nem como acompanhar as aulas e enviar as atividades, foi um período perturbador para a educação básica manauara.

No retorno à sala de aula, foi difícil restabelecer a rotina escolar, muitos resquícios do confinamento vieram para a sala de aula junto com os estudantes e até com os professores, tanto emocionais como físicos. No que se refere às sequelas da covid, que abrangem desde questões com respiração até perda de memória, ansiedade e depressão, hoje é possível evidenciar um número alarmante de estudantes que passam por episódios de crise de ansiedade em sala de aula, e as escolas muitas vezes não têm estrutura nenhuma para lidar com esse tipo de situação.

É preciso olhar com empatia para as questões enfrentadas na educação básica. Compreendo que o ensino de Artes e de Teatro pode contribuir para esse novo formato que se tem buscado, que acredito estar pautado no ensino humanizado, que exercita a empatia pelo outro. E, para endossar esse discurso, reforço as minhas fontes que pensam o Teatro e a educação respectivamente, Augusto Boal com o Teatro do Oprimido, que preza pela busca da autonomia dos sujeitos e pelo pensamento crítico, e Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido, que acredita que o indivíduo, quando educado, contribui positivamente para a sociedade e não vira objeto de manipulação da burguesia política que somente visa o aumento da própria riqueza.

Tanto o Teatro do Oprimido de Boal quanto a Pedagogia do Oprimido de Freire buscam refletir sobre as situações opressoras em que mulheres e homens se encontram. A partir da reflexão sobre as situações de opressão que se estabelecem em diferentes contextos, o Teatro e a Pedagogia do Oprimido propõem que nos engajemos numa luta permanente em busca pela libertação. (SILVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 03)

No ano de 2022, em Manaus, Amazonas, Brasil, esses dois autores nunca foram tão necessários. Há quem diga que já estão obsoletos, mas a meu ver e parafraseando Bertolt Brecht (que inclusive é uma das fontes de Boal), “que tempos são estes, em que é preciso defender o obvio?”.

Nossa sociedade anda meio de “pernas pro ar”, as relações familiares se desfazendo, as relações amorosas na eterna guerra dos sexos, a política radical, a escola escrava do sistema político, a saúde sucateada e a segurança pública desvirtuada. Os ideais cada vez mais radicais, menos empatia, menos diálogo em busca da solução e tudo isso vai aprisionando, dividindo grupos e impossibilitando novos progressos.

Superestimo Augusto Boal e Paulo Freire porque eles viam o seu espaço com o olhar crítico, com vontade de solução para as mazelas enfrentadas. Escreveram, educaram e vivenciaram o teatro e a educação, e contribuíram muito para nossa sociedade. E eu fui fruto dos conceitos criados por esses artistas e educadores, uma estudante de baixa renda, da escola pública, que fez teatro no bairro e que alcançou, através do teatro, formação, profissão, empatia e vontade de contribuir, assim como contribuíram para ela chegar até aqui.

Pois bem, o Teatro do Oprimido também se insere nesta pesquisa como base de pensamento que estimula os interesses da pesquisa e da criação artística, e como esta investigação se desenvolve na escola pública, nada mais adequado que integrar essa base fazendo uso também dos preceitos da Pedagogia do Oprimido. Tenho contato com os jogos do Teatro do Oprimido e seus conceitos desde a minha inicialização com o fazer teatral na adolescência, e posso afirmar que realmente é um método riquíssimo para se produzir Teatro e ainda contribuir criticamente para o meio em que vivo. Em tudo há política, desde em aceitar o Teatro como necessidade no meu cotidiano, na arte que escolhi como profissão, na minha casa com meu filho e familiares, na roda com meus amigos, na escola com os estudantes e colegas de trabalho.



Foto: Cícero Benedito (caracterização da performance CPF'S)

Processo criativo na educação

Agora é hora de salientar as práticas artísticas dentro da sala de aula e como elas ainda são vistas erroneamente pela comunidade escolar e pela sociedade, mesmo depois de tantas pesquisas que evidenciam a sua importância.

Teatro é a maneira que encontrei de expressar a minha existência e comunicar com que está à minha volta. Ser professora de Artes na educação pública é contribuir satisfatoriamente para a sociedade em que vivo. Em vista disso, Moço (2020) afirma que o artista e o professor são os mediadores desses importantes momentos de reflexões onde nascem as ideias e pensamentos sobre o meio, possibilitando a transformação.

Sendo assim, dentro do pensamento de Augusto Boal e Paulo Freire, o artista ou o professor seriam na realidade mediadores entre o mundo das ideias e o mundo cotidiano, construindo junto com seus espectadores ou estudantes a ponte que os ligam, porém as aberturas de novas veredas e seus caminhos que levem às soluções das situações de opressão devem se realizar por aqueles que vivem e sentem o mundo opressor em sua própria pele. (MOÇO, 2020, p. 18)

Esse conceito direciona boa parte do processo criativo do trabalho desenvolvido com os estudantes, que foram criadores de várias etapas do processo, desde a estética do figurino, maquiagem, os elementos cênicos, até a dramaturgia, o tema geral do espetáculo, que foi decidido em rodas de conversas em sala de aula. Quando eles decidem escolher sobre o que querem falar, depois de experimentarem os exercícios, de compartilharem informações, histórias e sentimentos em grupo, estou contribuindo para a busca de autonomia aclamada por Boal.

É comum a ideia generalizada de que a arte é mero entretenimento e nada mais, e talvez esse conceito construído em torno das artes se deva ao fato de as práticas artísticas serem divertidas, leves e proporcionarem conhecimento sobre si de maneira descontraída. Aprender brincando parece uma ótima saída para as metodologias de ensino, principalmente se for dada atenção às experiências que os estudantes já trazem consigo. Tornar a educação mais prazerosa é uma ação necessária a toda a comunidade escolar, principalmente diante de tantos cenários de violência que se apresentam nesses espaços ultimamente.

É possível pensar metodologias que desenvolvam o conhecimento de maneiras não convencionais, ocupando todos os espaços da escola, a fim de se distanciar dos formatos educacionais que, em alguns casos, funcionam como depósitos de informações. Comparando com as recordações do tempo de estudante, observo hoje que a escola perdeu a relação com seu próprio espaço, não se fazem mais eventos culturais, a escola não dialoga mais com a comunidade, até as datas comemorativas, que são um assunto complexo quando envolve entendimento sobre as competências do arte-educador, são eventos cada vez mais escassos.

Claro, todas essas atitudes têm suas justificativas, algumas pautadas na segurança dos estudantes, outras na preocupação com o cumprimento dos conteúdos. Todo esse funcionamento traz um cenário rígido que é composto pelo professor na lousa e estudante na cadeira. Por outro lado, observo que a escola vem cedendo, por uma série de diversos fatores, e este ceder tem penalizado a comunidade escolar.

O Teatro-educação é um dos caminhos para a modificar essa realidade, com experimentos criativos que gerem conhecimentos como identificação, empatia e prazer. Mas, na prática, há um atraso significativo no que tange ao funcionamento do subsidiar a educação, como previsto nas diretrizes da educação.

O que acontece na rotina do arte-educador é que sofremos com o preconceito em relação à aula de arte, e afirmo que esse preconceito é resolvido com acesso à informação, e com a escola oferecendo esse espaço de troca, verificando as oportunidades que as práticas artísticas podem propiciar em sala de aula.

Eventualmente, essa forma particular da arte-educação pode romper os formalismos existentes dentro do sistema de ensino, que atrasam o avanço do mesmo. Por ora, causa um desconforto e receio nas pessoas e faz com que elas generalizem a ideia da arte como mero entretenimento, o que é uma pena, porque esse pensamento mal embasado atrasa o progresso do ensino de Artes e da educação como um todo. Porém, temos esperança e garra para correr atrás desse prejuízo. Para isso, Moço (2020) reforça a ideia de que a arte e a educação quando unificadas podem formar indivíduos capazes de entender os problemas e atuar nas soluções.

Sendo assim, a arte e a educação se apresentam como um espaço de educação popular, onde a formação de um ser social, crítico e consciente é o cerne das discussões, buscando formar um cidadão capaz de entender o mundo ao seu redor, suas limitações sociais e políticas, para melhor solucionar os problemas que o oprimem, mas, acima de tudo, compreender que esses obstáculos que são impostos a eles não são intransponíveis. (MOÇO, 2020, p. 19)

Teatro é diálogo, compartilhamento, compreensão, e, quando essa conexão é estabelecida, o indivíduo, seja ele ator ou espectador, constrói conhecimento acerca da própria realidade. Vigotski, já afirmava que a atividade criadora faz o ser humano se projetar no futuro. Entendemos aqui, atividades criadoras como atividades artísticas de expressão. Vygotski afirma que “É justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (*apud* MELO; SAMPAIO, 2014, p.121). A expressão é, portanto, o que nos diferencia das outras espécies.

Nas linguagens artísticas, esse funcionamento é semelhante, a inquietação vai gerando a necessidade de se transformar em códigos artísticos para dar vazão a essa necessidade de expressar. E é esse exercício de expressar que se projeta no futuro, seja criando um avião, ou desenvolvendo conhecimento sobre si mesmo.

DEPOIMENTOS

SAMUEL RODRIGUES

“Foi um processo bem difícil, por causa da coreografia, que precisa ter muito treino. E também no dia da apresentação o espaço era muito pequeno, porque tinha muita gente. Mas foi muito legal fazer parte do processo, eu gostei desse jeito de aprender a arte contemporânea”.

GABRIEL CHAVES

“Eu estava na atuação, eu gostei bastante dos métodos que ela usou durante as aulas. Sobre os exercícios para melhorar as articulações em relação aos movimentos que a gente ia precisar fazer, exercícios que mexem com a voz e com todas as partes do corpo. Tinha outros exercícios também que mexiam psicologicamente, como um que me lembro bastante, era que na aula dela, ela limpava a sala e a gente ficava deitado no chão, com as luzes apagadas e com uma música leve instrumental de fundo, e isso eu lembro até hoje porque eu sou um cara que não consegue entender muito bem as coisas, e nesse dia a minha mente se abriu pra outras coisas. Então esse exercício, essa atuação, foi muito importante pra mim, porque mexeu emocionalmente comigo, não consigo explicar direito, mas abriu a minha mente e hoje me considero uma pessoa menos fria”.

JOÃO MELO

“Antes de conhecer a sra. e a arte, eu não gostava muito de artes, eu pensava que arte era como mais uma das matérias. Foi a sra. o motivo de eu ter gostado de arte. Mudou muito a minha vida, agora eu vejo tudo como uma arte. A performance foi uma coisa que mudou muito a minha vida e eu gostei de tudo. Antes desse processo eu via a arte como uma coisa estranha e começa a rir como todas as outras pessoas, agora eu vejo o lado real da arte e tudo que ela é, tudo que ela significa e representa. Então, quando eu comecei a fazer performance eu comecei a entender mais essa parte que eu não entendia”.

LIDIA LEÃO

“Sobre a performance, eu gostei muito. Eu nunca tinha feito isso na minha vida e nem esperava fazer porque eu tinha muita vergonha de apresentar em público. Gostei muito porque tinha os exercícios, e às vezes eu nem queria vir (para a escola), mas quando chegava aqui eu já ficava com vontade de fazer, mesmo não gostando muito. Na apresentação eu fiquei muito nervosa, mas deu tudo certo, passou mais a vergonha. Sobre os meus sentimentos, eu consegui entender mais, porque falava sobre vários sentimentos e agora eu converso comigo mesma pra me entender melhor”.

WILLIAM SOUZA

“Bom, eu fiquei no grupo de limpeza, mas durante o decorrer das aulas eu estive presente nos ensaios. Quando a professora fazia uma performance na sala era tudo bom, porque tem alguns professores que acham que é só estudar, estudar, estudar, mas às vezes a gente precisa fazer alguma coisa pra se distrair, e isso foi muito bom, não só pra mim, mas para os meus colegas também. Fazer performance, ensaiar, fazer um coral no qual a gente cantou em inglês, isso foi muito bom porque a gente impressionou a escola, porque achavam que a gente era a sala mais bagunceira e a gente conseguiu surpreender”.



RIAN MICKELIN

“Eu achei muito interessantes os exercícios e alongamentos sobre o corpo, e a performance eu achei diferente, porque eu nunca tinha feito na minha vida, e eu gostaria de fazer de novo. Isso pode agregar na minha vida e até gostaria de seguir esse rumo da atuação. Eu acho importante esse tipo de aula de artes, eu não sei explicar muito bem, mas eu achei muito legal de fazer, é algo novo na minha vida. Eu acho que fazendo na prática a gente aprende mais, a gente entende mais, e na lousa a gente não tem a prática”.

GIOVANA

“Participar do grupo de limpeza pra mim foi importante porque eu pude ajudar de alguma forma, eu achei interessante observar os ensaios porque foi a primeira vez que eu vi as pessoas performando e eu achei muito interessante”.

MOISÉS REIS

“Foi cansativo montar o cenário, e por um momento eu achei que não ia dar certo, porque a gente tentou montar da primeira vez e deu errado, mas depois deu certo, a gente deu um jeito, foi bem cansativo fazer o processo, mas no final deu tudo certo. Eu gostei bastante”.

TEATRO NA ESCOLA

A PERFORMANCE CPF'S

CORPO
PRESENTE
FUTURO
SERÁ

A priori, quero ressaltar que fazemos Teatro na escola com uma grande resistência de várias instâncias, que é preciso fazer malabarismo para conseguir executar uma sequência didática prática em Artes, uma vez que o sistema de educação diminui nossa carga horária e por consequência aumenta nosso número de turmas, o que dificulta realizar processos com qualidade. A exemplo, o componente de Artes é oferecido uma vez por semana para cada ano do ensino e, para cumprir as vinte horas semanais, o professor de Artes precisa ter dezesseis turmas, o que contabiliza oitocentos estudantes, e, se a carga for quarenta horas, o número dobra para trinta e duas turmas, totalizando, em média, mil e quinhentos estudantes.



APONTE A
CÂMERA PARA
ACESSAR



ASSISTA

Outra prática presente nas relações dentro da escola é o pressuposto de utilizar a professora de Artes como mero apoio às datas comemorativas da escola, como se essa fosse a única contribuição do profissional de Arte-Educação. Esse exemplo já me ocorreu, e Narciso Telles, na sua *Pedagogia do Teatro*, há mais de 10 anos já debatia questões como essa:

Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definições de conteúdos a serem trabalhados pelos estudantes nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente a dinâmica dos processos de criação, com os quais este artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos destinados à transmissão de conhecimento e práticas de trabalho. (TELLES. 2008, p. 18).

Na escola, não temos tempo decente para as aulas, não temos espaço adequado para as aulas práticas, não temos equipe que apoie essas iniciativas, não temos políticas educacionais que pensem efetivamente a inserção das linguagens artísticas de maneiras mais eficazes dentro da matriz curricular de ensino, mesmo com tantas pesquisas que já endossam a importância delas no espaço escolar. Mas, como afirma Telles (2008), é possível conciliar essas práticas.

Ao pensar como seria realizado esse projeto de mestrado, ao mesmo tempo movimentando conhecimento em Artes e experiência em Teatro com todo alvoroço, inquietações e movimento que o Teatro necessita para se cumprir, a metodologia apresentada tentou se encaixar nas entrelinhas dos planos de aula engessados, pois compreendo que o fazer teatral até dentro da sala de aula necessita de mais liberdade para que seja efetivo. Por outro lado, entendo que o ambiente escolar necessita de muita cautela no seu funcionamento; o que quero dizer é que é preciso se organizar para reformular a inserção da aula de arte na escola pública, uma vez que já existem experiências que podem servir de base para serem estudadas e implementadas.

Esse processo foi delicado no que tange à relação entre pesquisador e instituição, pois, ao apresentar o projeto, a escola se mostrou meio cética em relação aos objetivos da pesquisa e acentuou que, se “não atrapalhar as aulas”, poderia ser realizado. A meu ver, a escola hoje está pautada somente em “regra pela regra”, várias delas, sem necessidade, e pouco pautada no oferecimento de práticas pedagógicas que instiguem os saberes e conhecimentos dos estudantes. Em outras palavras e parafraseando os próprios estudantes, a escola está “chata demais”, a escola deixou de ser um lugar de construção de conhecimento e experiências. Virou um lugar em que se aprende a ler e escrever e só. Mas o projeto, apesar das várias fragilidades em todas as instâncias, aconteceu.

A performance “*CPF's – Corpo Presente, Futuro Será!*” buscou investigar os sentimentos acometidos diante dos paradigmas sociais no espaço e tempo em que os sujeitos participantes vivem. É um processo criativo de resistência, pois, ao tentar estabelecer um exercício teatral corriqueiro como proposta, os sentimentos desse grupo falaram mais alto, tão alto que foi



impossível negar se debruçar sobre a necessidade que o grupo tinha de comunicar a sua existência.

O nome da performance é a cereja do bolo, sendo criada no último momento antes da apresentação ao público, o que torna este processo de certo modo singular, uma vez que é comum pensar no título e se guiar por ele durante o processo de criação, e aqui aconteceu o inverso.

CPF'S nasce de um desejo íntimo dos estudantes de comunicar que estes corpos da atualidade não estão vagando pelo espaço sem sentido, pelo contrário, eles enxergam e sentem toda a tentativa de apagamento das suas identidades, a negação das suas dores e da forma como enxergam a vida. *CPF'S* comunica algumas nuances dessas relações, sejam elas na escola, em casa, ou na internet, e mostra que é necessário desenvolver/fomentar, cada vez mais, processos artísticos dentro da sala de aula.

Desse modo, apresento o relato deste processo, dividido por semanas e por tópicos dos elementos cênicos do teatro. Aqui busco apresentar os percalços deste processo que aconteceu em quatro meses, desde a escolha da turma até a apresentação ao público.

Semana 1 – ACOLHIMENTO

Na primeira semana foi apresentado o projeto de ação para a turma selecionada, explicando que se tratava de uma pesquisa de mestrado, e como cada etapa do processo iria acontecer. Esse foi o momento de sanar todas as dúvidas quanto ao processo: as burocracias, como o termo de participação e de consentimento, e a importância de se desenvolver o processo nos espaços da escola.

O acesso aos pais e responsáveis aconteceu numa reunião de entrega de boletim, na qual foi possível explicar tudo sobre o projeto e a importância do mesmo, e não houve na reunião nenhuma oposição por parte dos responsáveis, sobre a realização do processo criativo com os estudantes.

Semana 2 e 3 – AULAS EXPOSITIVAS

Na segunda e terceira semana foram realizadas as oficinas acerca dos elementos cênicos do teatro: (dramaturgia, figurino, cenário, maquiagem, sonoplastia, iluminação e interpretação). Todas as oficinas inicialmente foram ofertadas em formato de aula dialógica, contextualizando os elementos, fazendo-se entender o objetivo de cada um deles e como esses elementos iriam ser inseridos dentro do processo.

Nesse primeiro momento, ao apresentar cada elemento do teatro, os estudantes se perguntavam bastante: como fazer isso dentro da sala de aula sem recursos necessários? Foi o período da pesquisa no qual eu estive mais ativa enquanto mediadora, levando muitas informações e tirando dúvidas sobre o percurso criativo. O momento era de entender como poderíamos utilizar, por exemplo, uma iluminação, um figurino ou uma maquiagem que comunicasse e que gerasse uma unidade dentro da obra, principalmente quando estávamos num grupo de quarenta estudantes, no qual buscava-se a satisfação de todos enquanto colaboradores da pesquisa.

Depois das aulas expositivas, notei que a maioria dos estudantes ainda não entendiam como toda essa informação iria se aplicar no processo criativo de maneira prática. Quando eu falava sobre pesquisar e experimentar cada elemento, consegui identificar que os estudantes não conheciam outro significado de pesquisar que não fosse copiar o que se encontrava na internet. Em dado momento, depois das oficinas, reunindo as ideias coletadas, os grupos pensavam que sua participação no processo seria apenas uma pesquisa no Google, replicada em cartazes e apresentada através de alguma ideia interessante, e que no final seria tudo unificado e apresentado ao público. Então, como mediadora, comecei a indagá-los: como seria possível trazer a própria experiência para dentro da obra? E como de fato era o exercício de pesquisa em artes?

Um exercício docente instigante foi experimentar várias formas de fazê-los entender que a pesquisa artística não tinha nada a ver com replicar informações da internet, e sim que pesquisar arte significava decodificar e transformar todo o discurso do tema desejado em símbolos estéticos, criando unidade entre os elementos para comunicar ao público.

Para elucidar melhor esse processo de pesquisa em arte, proporcionei um exercício que já havia experimentado no componente de performance, dentro do curso de mestrado. O exercício consistia em contar a própria história a partir de cinco objetos representativos. Esse exercício teve quase cem por cento de participação do grupo; também participei para contribuir com o entendimento da proposta, mesmo tendo que limitar suas experiências de vida em cinco objetos. Os resultados trouxeram várias perspectivas, uma experiência cheia de emoção.

Com esse exercício proposto, foi possível perceber que os estudantes começaram a se interessar pelo que estava sendo produzido, talvez porque o nosso processo criativo permitia que eles acessassem suas memórias para produzir conteúdo para a obra. E esse foi um entendimento importante sobre esta investigação e o desenvolver de artista-docente em sala de aula. Desenvolver processos que provoquem proximidade significativa com os estudantes, em que eles possam aprender conteúdos científicos como iluminação e sonoplastia, mas que possam se comunicar com o mundo também.

Depois da primeira etapa das oficinas, no formato de aula dialógica, dividiu-se a turma em grupos de pesquisa, um grupo para cada elemento; esses grupos aprofundaram a pesquisa acerca de cada elemento que iria constituir a apresentação artística.

Semana 4 e 5 – DRAMATURGIA

Na quarta e quinta semana iniciamos a segunda etapa das oficinas, que tinha como objetivo aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre os elementos. Começamos pela oficina de dramaturgia, pois acreditava-se que o enredo da obra e o tema que os estudantes queriam abordar seriam os guias para o restante do processo. Nesta segunda etapa, ocorreram várias rodas de conversa em busca de definir o tema que o grupo queria abordar no processo criativo, o que gerou a tentativa de escrever uma peça de teatro[12].

O primeiro planejamento tinha como foco construir uma dramaturgia no estilo texto teatral, onde tem-se a divisão por atos, descrição dos personagens, falas, tramas e subtramas; depois, esses personagens seriam definidos, ensaiados e apresentados. De acordo com Pavis:

A dramaturgia, no seu sentido mais genérico, é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (PAVIS apud. GUIMARÃES, 2012, p. 31).

Na aula dialógica explanou-se sobre algumas regras de como construir uma dramaturgia, mas essa construção que Pavis sugere não ocorreu como o esperado. Passamos duas semanas tentando escrever a dramaturgia com tudo que se tem direito, e o tema escolhido pelos estudantes era sobre homofobia, tema latente no ambiente escolar. Mas a construção do texto ficou muito simplória, sem nuances, e me dei conta de que não tinha tal conhecimento sobre o tipo de dramaturgia que pudesse estimular no grupo uma construção mais elaborada. Por conta disso, eu me vi sem poder auxiliar nessa parte do processo, paralisei, praticamente no início do processo me sentia incapaz de auxiliar os estudantes a construir uma dramaturgia minimamente satisfatória para o desenvolvimento do mesmo.

Nas aulas de Teatro, questões como essa sempre se apresentam. Ao propor, por exemplo,

[12] Peça de teatro: é uma produção que consiste na apresentação de uma história narrada através de uma atuação numa sala de teatro. A peça pode combinar discursos, gestos, música, dança e outras formas de expressão artística.

Foto: Acervo pessoal (1ª tentativa de construção de dramaturgia)



a busca por um tema central para estimular o processo criativo, foi natural o grupo permear entre os próprios sentimentos na sala de ensaio. Nesse momento, algumas vezes, esses sentimentos ganharam dimensões maiores, e o exercício que tinha como objetivo “criar” se transformou num momento de reflexão de si mesmo. Entendo esse momento de reflexão como necessário para desenvolver compreensão desses sentimentos em nós mesmos, e que, depois de atravessados, podem ser utilizados como símbolos criativos na composição artística que se pretenda. Boal (2009), a meu ver, exemplifica esse processo, afirmando que é preciso contornar a obviedade e mergulhar mais no subjetivo, onde geralmente estão as expressões mais genuínas:

Pelo que com ela aprendemos, arte é pedagogia do entendimento. Na arte dos oprimidos quer se trate de poeta solitário ou criação coletiva, em que vários cidadãos-artistas pintam um mural, compõem uma canção ou constroem um espetáculo com palavras, sons e imagens –, o processo criativo é o mesmo: os artistas têm que se desviar do óbvio e penetrar na verdade escondida. (BOAL, 2009. p.106).

Boal, em seu livro *Estética do Oprimido*, ressalta que “os sentidos têm sentido! Que não são meras sensações que se apagam com o tempo: têm sentido e direções!” (Boal, 2009, p.27). Para alguns pode parecer abstrato, mas, na minha prática, seja como artista ou professora, as ideias de Boal sempre fazem bastante sentido. Entendo o Teatro como uma expressão que nasce junto com uma necessidade que temos/desenvolvemos em partilhar com mundo, questões que surgem no nosso íntimo inconsciente, sejam elas de qualquer teor ou sentimento. Ora, essas inquietações precisam de resolução, pois, do contrário, não se sentiria a necessidade de refletir sobre elas. E é nesse exercício de reflexão que nascem as primeiras faíscas de possibilidades criativas, organizando todo o conhecimento e transformando em uma imagem, um texto ou uma fala.

Revisitei meus passos na mediação do processo que ainda estava no início, e me vi mecanizando os processos onde não devia, talvez por conta da pressão do pouco tempo que tínhamos para desenvolver com mais qualidade, ou por ainda não saber como mediar de fato, pois era primeira vez que me propunha a mediar um processo criativo dentro da sala de aula que pretendesse uma obra artística. Então recorri às minhas referências tentando elucidar o que estava fazendo de errado, por que não conseguia avançar nos processos que havia planejado.

De acordo com Ferreira (2006), a mediação feita por mim neste processo criativo está baseada na proposta de Orozco Gómez (1998), que aborda o termo “múltiplas mediações”, sendo a praticada por mim em sala de aula a “mediação linguística, onde se aborda os elementos da linguagem teatral e das técnicas envolvidas no espetáculo, bem como a trama narrativa e os personagens da história etc” (Gómez *apud* Ferreira, 2006, p.29).

Ainda segundo Ferreira (2006), “a classificação das mediações caracteriza-se apenas como um exercício de análise dos complexos processos de recepção. Elas atuam nas comunidades de apropriação e interpretação escolar, familiar e de vizinhança” (Ferreira, 2006, p.50).

Discorrer sobre mediação tem o objetivo de fazer visualizar alguns pontos e singularidades da relação entre os discursos, as práticas, os personagens e cenários que compuseram a obra surgidos nessa mediação das experiências e entendimentos dos estudantes dentro do processo.

Nesse momento, surgiu uma atividade criadora que, segundo Cecília Almeida Salles (1998), em *Gesto Inacabado*, pode se chamar de percepção artística, que é o momento em que nos damos conta de que existe uma ação transformadora nessa atividade e, a partir daí, ficamos mais atentos ao que vai surgindo como pressuposto de criação/fruição. A exemplo, logo que iniciamos a busca pelo tema central da obra foi proposto na turma, de forma democrática, uma votação por temas que pudessem se transformar em dramaturgia para obra, e os mais votados foram: bullying, violência contra mulher, homofobia e racismo.

Com esses temas levantados, partimos para a criação da história. Mas, depois de duas semanas nessa construção, instalaram-se muitas dúvidas e muita insegurança acerca do que tinha sido criado. Era como se, de repente, todos aqueles temas fossem muito distantes da realidade daquele grupo. Evidenciei que os temas pré-definidos, naquele momento, foram escolhidos com intuito apenas de serem relevantes, uma vez que os temas estavam em alta, sendo abordados com frequência na mídia e no espaço escolar.

Identifico este como sendo o primeiro momento crítico no processo. Com essa “crise” instalada, deixamos a escrita da dramaturgia de lado e voltamos a pensar novamente em qual seria o tema do nosso projeto poético. Qual tema poderia despertar, não somente o nosso interesse, mas também a nossa vontade de criar códigos artísticos?

Quando parecia que ia se esfriar a empolgação no grupo em fazer o exercício, mudei o percurso e propus que fizessemos um exercício de relaxamento. De olhos fechados, nos colocamos a pensar sobre as coisas que estavam acontecendo à nossa volta, que poderiam ter importância elevada à qualquer outra situação; a ideia era tentar alcançar um estado de concentração que pudesse ajudar na criação da dramaturgia.

Resolvi experimentar um exercício que usava muito nos meus primeiros processos criativos. Consistia em deitar todos no chão e se manter de olhos fechados, com uma música instrumental que incitava o relaxamento enquanto eram guiados pela minha fala.

A fala que guiava o exercício estava pautada em conscientizá-los a aproveitar o tempo e a oportunidade daquele processo para pensar o seu próprio espaço e pensar a si próprio. Nesse exercício, percebi que precisava mudar a forma como resolvi mediar o processo, pois, com o

exercício dos cinco objetos, muito se levantou sobre os sentimentos/histórias que atravessavam/incomodavam os estudantes, e temas como violência, ansiedade, depressão surgiram.

Então, fomos extraindo várias inquietações acerca das questões emocionais que já vinham ganhando destaque, uma vez que, em vários momentos dos exercícios propostos, o falar dos próprios sentimentos se evidenciava.

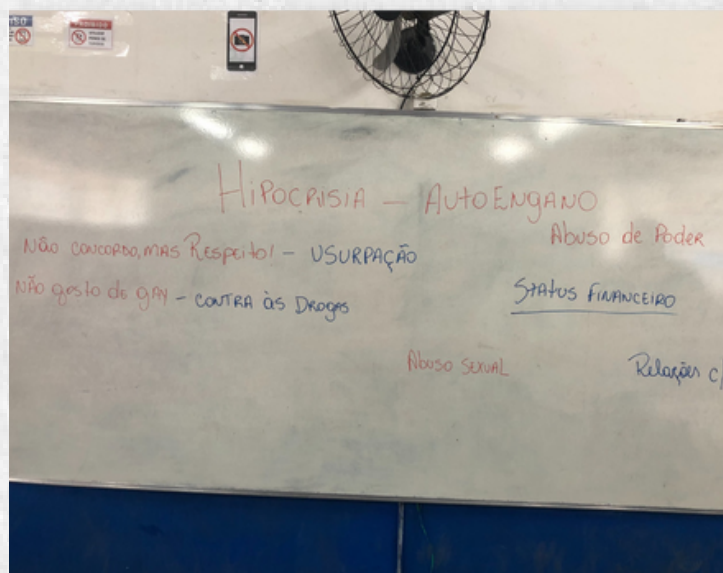


Foto: Acervo pessoal (Diário de bordo - emoções em evidência)

Resolvi observar com mais cautela, e em determinado momento começou a surgir um debate sobre os pontos comuns de cada um em relação a esses sentimentos; dentre eles, alguns ganharam destaque, como a insegurança, autoestima, medo, frustração e amor.

Ao observar esse processo de forma mais livre, me sentia um tanto perdida, pois tinha a crença de que era perigoso deixar os estudantes falarem sobre os próprios sentimentos, tinha receio de lidar com alguma situação que fugisse ao meu controle, pois em vários momentos os relatos ficavam muito emocionantes.

Recordei do conceito de catarse; nos trabalhos como atriz sempre busquei empatia pelos personagens que representava, e os processos geram a tal catarse. As rodas de conversas estavam funcionando de modo similar; ao buscar entender qual tema o grupo tinha maior interesse em desenvolver num processo artístico, sempre acabávamos voltando para o compartilhamento dos sentimentos.

Tive dúvida se o exercício da catarse era objeto para se experienciar em sala de aula, com estudantes que não eram atores, pois eu entendia as aplicações do exercício na pesquisa do ator, e vale ressaltar que é uma prática densa buscar a essência do personagem dentro das próprias experiências emocionais; pelo menos, era como eu estava entendendo naquele momento. Foi inevitável negar a forma como as coisas estavam se apresentando dentro do processo, então a observação e o diálogo com os estudantes foi crucial para a resolução desse impasse que o processo estava sofrendo, que dizia mais sobre a minha insegurança em mediar o processo, do que sobre a relação deles de experimentar.

Ao refletir em conjunto sobre esses sentimentos, naturalmente foram surgindo várias histórias pessoais, e essa troca resultou em bastante identificação e empatia no grupo, transformando os sentimentos em protagonistas do processo. A partir daí, entendi que o movimento criador que impulsionava aquele processo tratava-se de dar lugar para que o grupo exercesse os sentimentos, e eu poderia mediar esse exercício a fim de transformar em performance essa vontade de falar sobre si, pautando-se nas situações/histórias que não eram tão individuais assim.

Senti-me bastante insegura em ser professora, estando à frente de uma pesquisa dessa magnitude, que de fato foi uma fase desafiadora. Mas ousei dizer que essa crise também gerou o nosso primeiro “UAU” do processo. Anterior a esse momento, eu estava um tanto desanimada porque sentia a oficina de dramaturgia muito mecânica e os estudantes se distanciando. Deixar que os exercícios fossem experimentados de maneira livre, sem muitas interferências, foi um improviso dentro do planejado que deu certo.

Semana 6 e 7 – PERFORMANCE

Na sexta e sétima semana voltei às minhas memórias como atriz de teatro, lembrando todos os processos dos quais fiz parte, a maioria deles sempre com uma estética do teatro absurdo ou performática. Não sabia como mediar o grupo, com uma estética teatral que considero mais densa, acreditava que algo mais convencional seria mais conveniente no ambiente escolar, só não tinha me dado conta de que mediar um processo sem conhecimento prático do teatro que eu julguei ser convencional me faria ter tanta dificuldade.

Depois de identificar o que estava gerando todo esse embargo no processo, voltei para a forma de fazer teatro que eu conhecia e fui entender formas de como poderia mediar um processo a partir da performance.

Começamos a pesquisar sobre a performance a partir de uma aula dialógica, entendendo o conceito, os dados históricos e a apresentação do trabalho de alguns artistas da performance desde a década de 1960 até a atualidade. Valie Export, Marina Abramovic, Yoko Ono, Chris Burden, Lygia Clark, John Cage e Eliane Fabião foram os artistas apresentados e estudados nos exercícios de *reperformance*.



Foto: Cícero Benedito (cena da performance CPF'S)

O exercício de reperformance acontecia do seguinte modo. Foi solicitado que eles assistissem a alguns vídeos de performances dos artistas citados, o artista de que mais gostassem seria escolhido para reproduzir a performance. Mas era preciso ter uma defesa sobre o que entendeu e o porquê de escolher tal artista e tal performance para refazer. Esse exercício aconteceu de forma bem livre, podendo ser feito em grupo, dupla ou sozinho. Essas reperformances foram exercícios desenvolvidos em vários espaços da escola, como, por exemplo, pátio, cantina, jardim e corredores, todos no horário do intervalo, pois queria observar como os estudantes que não participavam do processo iriam reagir aos experimentos, não havia aviso prévio, e durante uma semana todos os dias tínhamos uma ou duas reperformances.

A performance, por si só, já gera um estado de alerta nos seus espectadores; com o exercício de reperformance, os estudantes espectadores (ou seja, todos os estudantes que não participaram do processo diretamente) começaram a ficar atentos nas intervenções, na hora do intervalo. Muita estranheza a priori, algumas performances não comunicavam, outras comunicavam algum significado mínimo, mas só o fato de haver uma movimentação diferenciada num momento corriqueiro já deixou nosso público interessado em conhecer mais sobre o que estava acontecendo.

Depois do exercício de performance, decidi fazer uma performance do meu acervo pessoal que retratava o meu tempo de estudante, sobre como me sentia nessa fase da vida. Esse trabalho tinha sido realizado há pouco tempo na disciplina de performance no próprio curso de mestrado, e a decisão de apresentar a eles era para que tivessem uma real aproximação com a apreciação presencial, e como uma forma de aprender como esse corpo performático pode atuar em cena, uma vez que eles nunca tinham tido contato com a performance ao vivo.

Apesar de toda minha insegurança de apresentar a estética da performance para o grupo, senti que os exercícios a partir do conceito da performance tinham ocorrido de maneira mais fluida, e estavam mais alinhados com o que se apresentava como tema-chave do processo, que naquele momento estava pautado nos sentimentos. Eu ainda não sabia muito bem como iria mediar, comecei a conduzir as aulas-ensaios de forma mais livre, para ficar atenta ao que surgia nesses encontros que poderia ser utilizado como construção estética da obra.

Numa das rodas de conversa, a dramaturgia começou a surgir, mas agora em formato de roteiro de apresentação ou, como conhecido na performance, o programa da performance. Foi se delimitando uma sequência de ações que caracterizavam sentimentos, quase uma espécie de mapa mental cíclico. O enredo retratava um dia rotineiro de um jovem estudante, desde o despertar, ir à escola, se relacionar com as diversas pessoas da escola, as conversas entre colegas, as brigas, a relação abusiva com um professor, o voltar para casa e se relacionar com os familiares, até o momento de se ver só refletindo sobre si.

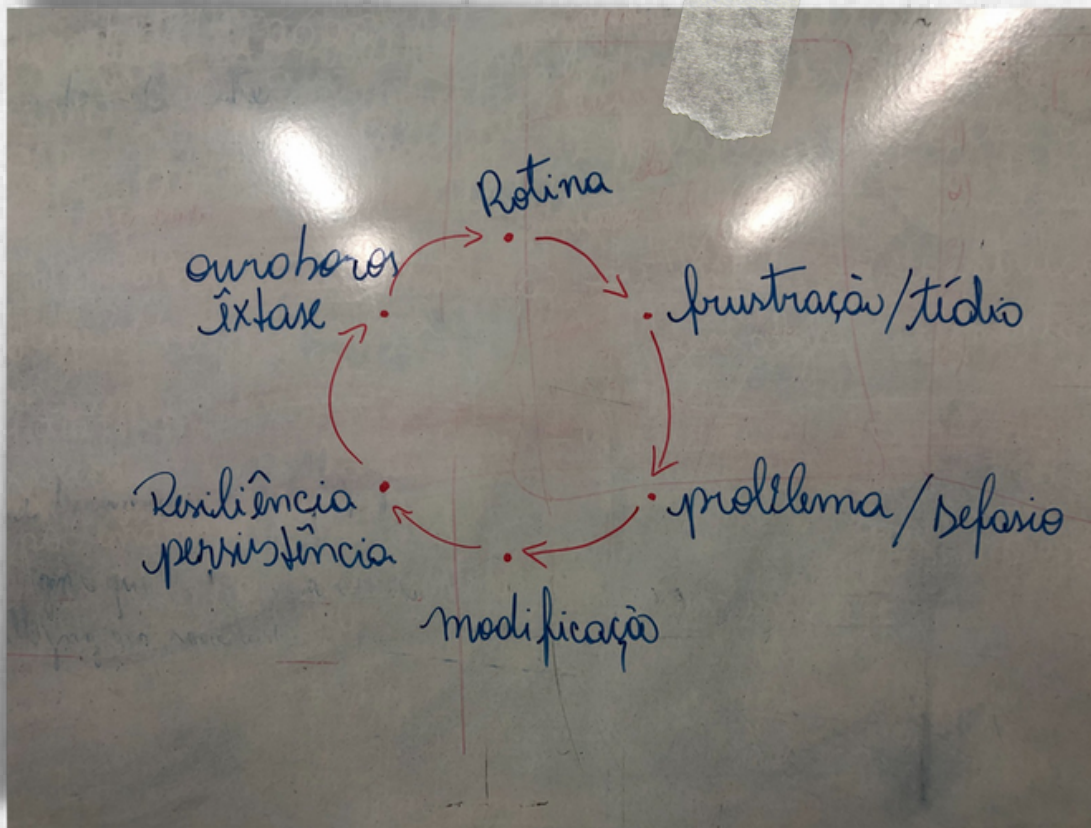


Foto: Acervo Pessoal (Roteiro em construção da performance CPF'S)

Semana 8 e 9 – PRODUÇÃO (Cenário, Figurino, Maquiagem, Sonoplastia, Iluminação)

Depois de definida a dramaturgia da obra, na oitava e nona semana foi desenvolvida a segunda etapa das oficinas com os grupos que estavam pesquisando os elementos cênicos visuais e sonoros, tais como: cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia e iluminação.

A ideia da segunda etapa das oficinas para esses elementos visuais e sonoros era entender os estilos estéticos possíveis de serem utilizados a partir da escolha e construção da dramaturgia, bem como a produção destes mesmos elementos a partir de materiais adaptados, uma vez que esta pesquisa não dispunha de subsídio financeiro para garantir material técnico adequado. Com isso, foi-se direcionando o olhar do grupo para pensar como adaptar os elementos dentro do espaço da sala de aula, ou seja, como transformar a sala de aula em um espaço cênico.



Foto: Cícero Benedito (montagem da iluminação da performance CPF'S)

A priori desenhou-se uma caixa cênica, em formato de arena, com um tablado de madeira que suspenderia a ação dramática diante do público; claro, uma ideia fora do orçamento, que era inexistente. A outra ideia era fazer uma espécie de labirinto com tecidos pretos, e outra ideia tinha como inspiração as coxias do teatro, só que invertidas, as ações aconteceriam nas coxias e o público ficaria no meio, onde seria o palco. Mas nenhuma dessas ideias foi possível de realizar, tendo em vista que a pesquisa não dispunha de nenhum recurso financeiro e, enquanto organizadora da pesquisa, eu já iria custear uma iluminação mínima, o material das máscaras e o material da maquiagem cênica.

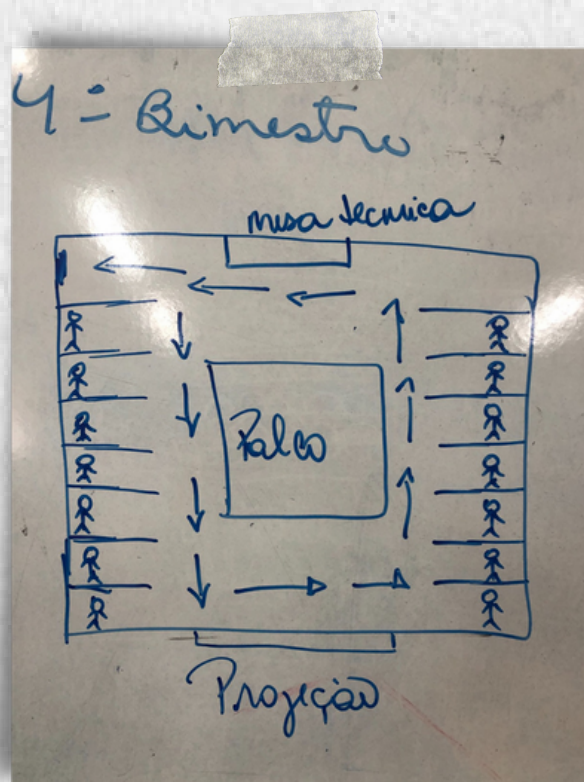


Foto: Acervo Pessoal (ideia de cenografia durante a pesquisa)

Por outro lado, não abrimos mão de tentar transformar a sala de aula em uma sala escura. Poderíamos apresentar no pátio da escola, mas não teríamos a oportunidade de exercitar a iluminação do espetáculo e a projeção. Então o grupo de cenografia se mobilizou e, na falta de recursos, começaram a coletar caixas de papelão, foi preciso pelo menos doze metros de papelão para fechar as vidraças da sala de aula. Foi um trabalho braçal árduo, pois só tínhamos duas horas para fechar toda a sala.

Aqui vale uma ressalva sobre o grupo da cenografia. Composto por rapazes, esse grupo de estudantes em específico é a suposta “turminha do barulho”, considerados estudantes que não querem nada, que vivem na diretoria por gazetar aula ou não entregar as atividades. Sem eles e a contribuição deles não seria possível ter a sala escura, e por consequência não haveria o trabalho de iluminação e projeção do espetáculo. O senso de responsabilidade que eles adquiriram ao se comprometer com o trabalho me faz pensar que há algo de errado nas relações que a escola estabelece com o estudante, que gera desmotivação e afasta os que não correspondem a metodologias engessadas, que geralmente está pautada no estudante na carteira e professor na lousa.

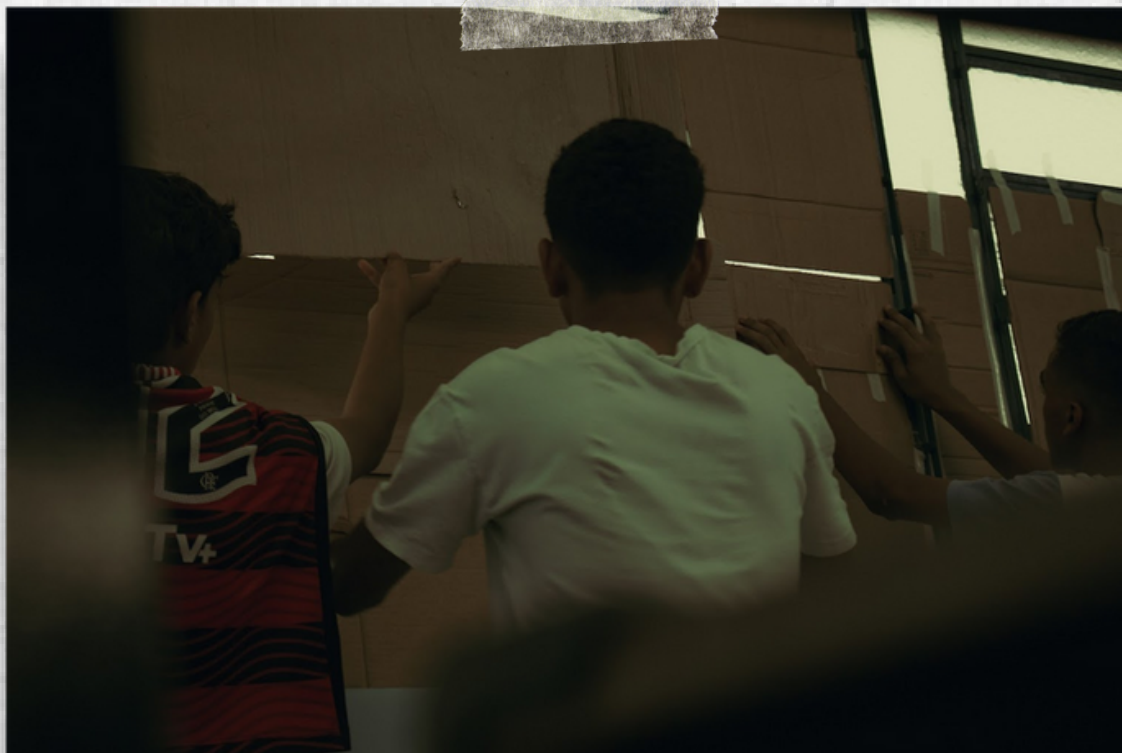


Foto: Cícero Benedito (montagem da cenografia da performance CPF'S)

Voltando, os grupos de maquiagem, figurino e iluminação funcionaram de maneira parecida, pois o material já estava à mão, ou era material que se conseguia dentro do próprio grupo. O que se ressalta nesses grupos é a organização que os mesmos estabeleceram e o cuidado com o exercer a função que foi estabelecida.

O grupo de maquiagem trouxe várias ideias, até chegar espontaneamente nas cores neon, pois descobriu que haveria luz negra por parte da iluminação.

Nos primeiros croquis, os modelos ainda tinham um cunho mais plástico, pautado em ser uma maquiagem “bonita”, deixando de lado a comunicação da obra através da maquiagem. Abrimos um debate sobre o significado da maquiagem e a inserção dela no processo, tentando propor um olhar que fugisse da preocupação de parecer bonito e focasse na comunicação da maquiagem com o que estava sendo contado. Chegou-se numa defesa de que a maquiagem poderia significar as marcas que com o olhar atento aparecem e querem dizer as experiências de vida de cada um, em dado momento elas são parecidas e em outros momentos são singulares.



Foto: Cicero Benedito (caracterização da performance CPF'S)

Dadas as oficinas, mediaram-se algumas rodas de conversa com os grupos, para dividir as descobertas acerca de cada elemento durante as pesquisas. Nessas rodas, cada grupo apresentava suas sugestões e preferências para a obra. As rodas de conversa foram um momento crucial para o processo, em que se deu a reunião de todos esses pensamentos artísticos e as potências descobertas dentro de cada grupo de pesquisa, momento em que precisaram definir o que representaria a obra de fato. Foi um exercício de escuta em grupo, de coletividade e empatia, buscando o melhor para a obra artística que se construiu.

Semana 10 e 11 – INTERPRETAÇÃO

Na décima e décima primeira semana, fomos para a sala de ensaio, naquele momento experimentando a inserção de cada elemento cênico, buscando a unicidade e a coerência para a obra. Nesta fase, os estudantes já demonstravam certa autonomia nas escolhas, mais segurança ao propor a inserção de elementos ou as resoluções para a cena em conjunto com os outros elementos. A fase de experimento cênico iniciou logo após o debate gerado a partir das pesquisas. Nessa etapa, a ideia era fazer várias experimentações com as descobertas, considerando a produção de figurino e maquiagem, estudo de sonoplastia e iluminação, e

como tudo isso se unificava com as descobertas feitas pelo elenco. Importante ressaltar que se estabeleceu um calendário, para que se cumprisse o processo e não se causasse a sensação de desorientação em face das possibilidades infinitas que o processo poderia ter gerado.

O último elemento a ser desenvolvido era a interpretação. Consistiu em oferecer uma contextualização prática sobre interpretação com o grupo de estudantes que constituíram o elenco da obra. O que se pretendeu nessa oficina foi oportunizar que os estudantes exercitassem seu potencial criativo, entendendo as possibilidades e recursos limitados, tais como tempo de ensaio e espaço para experimentação.

A oficina foi oferecida de maneira a apresentar alguns mecanismos do elemento interpretação, para que os estudantes pudessem se sentir mais à vontade em cena. Não se pretendeu, com este processo, uma obra de cunho profissional, mas sim uma experiência artística, antes de tudo, educacional.



Foto: Cícero Benedito (cena da performance CPF'S)

Os estudantes que compuseram o elenco da obra foram os que mais aprofundaram a pesquisa em arte, tendo em vista que foram necessárias mais explicações sobre a performance, mais exercícios performáticos em busca desse corpo que iria se apresentar em cena, além do trabalho de entendimento da obra que foi desenvolvido de maneira mais extensa se comparado com os outros grupos de pesquisa. Mas isso foi uma conclusão somente no momento da apresentação, porque, durante o processo, e muitas vezes nos ensaios, era difícil manter a concentração por muito tempo, havendo a necessidade de manter um ritmo específico nas aulas-ensaios, entendendo que não se estava trabalhando com atores e sim com estudantes.

Num tempo de aula de quarenta e cinco minutos foi difícil estabelecer um ritmo produtivo que abrangesse o ensaio, a construção da obra e a pesquisa de atuação. Em busca de estabelecer esse funcionamento, experimentei em algumas aulas iniciar pelos aquecimentos, seguidos de exercícios que tinham como função contribuir para a construção da obra. Mas o roteiro de apresentação estava mecânico e algumas pequenas modificações foram necessárias, como, por exemplo, na cena definida na construção da dramaturgia, numa cena de briga, que acabou se transformando numa cena de relação de contato entre os intérpretes, que poderia ser interpretada de várias formas por cada ator: alguns internalizaram a briga como definido anteriormente, outros internalizaram uma relação abusiva, e outros apenas uma relação vazia.



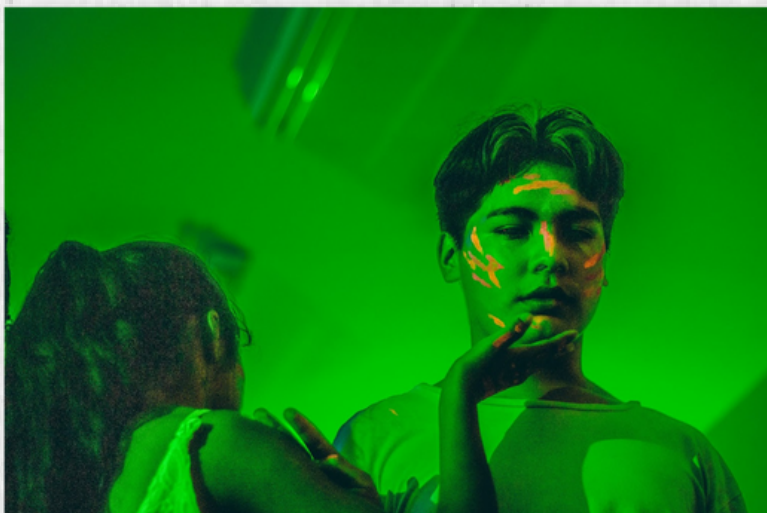
O que foi possível perceber na cena é que algumas duplas se comportaram de maneira mais brusca e outras de maneira mais neutras. O que aconteceu posteriormente a essa cena também foi uma reconstrução na sala de ensaio que simboliza a paralisação emocional, e é também o momento em que a obra se abre para a relação com o público, numa quebra da quarta parede, o jogo da cena convida o público a contar a história e, dependendo da ação que se estabelece nessa interação, o percurso da cena mudava.

Na aula era difícil manter a concentração deles, fui tendo que regular e encontrar um ritmo que fosse satisfatório durante os ensaios. O que me fez crer que não seria possível até o último momento, pois era impossível fazer uma passagem da performance inteira com qualidade (sem interrupção, com qualidade cênica e sem quebra da concentração). Desenvolvi uma crença de que a performance não surtiria o efeito que se tinha construído nas entrelinhas, porque o elenco não desenvolveu nenhuma vez esse estado nos ensaios.

Mas, talvez essa fosse uma insegurança da mediadora ou uma autocrítica elevada. O trabalho de construção criativa do grupo de interpretação foi o mais denso e o mais longo. Havia muitas rodas de conversas quando os ensaios não rendiam, a fim de entender o que estávamos desenvolvendo e a importância da concentração e da relação de qualidade que o grupo precisava estabelecer com a obra a fim de que tivéssemos um resultado positivo. Não se tinha passagens gerais na íntegra, mas tínhamos ensaios que se debruçaram em cada cena, esmiuçando cada delinear dos sentimentos contidos, exercícios esses que foram internalizados pelo grupo.

Talvez o grupo precisasse da presença do público para desenvolver o estado de concentração mais eficaz. A obra teve duração de 20 min aproximadamente; nesse tempo, pude apreciar estudantes/performers, nenhuma risada, nenhuma quebra desnecessária, um grupo conectado entre si e com o público, o corpo deles era diferente, a expressão deles era diferente. Eles contaram a história deles, foi real e foi o melhor momento que já vivi

enquanto arte-educadora. Evidenciou-se na apresentação que eles tinham entendido a performance e a unidade dos elementos cênicos, e, que quando o elemento público entra em cena, é preciso ter seriedade com o fazer artístico.



Semana 12 - APRESENTAÇÃO

Na décima segunda semana tivemos um imprevisto, a apresentação estava agendada para a primeira semana de dezembro, teve que ser adiantada, pois a escola entraria em reforma e precisava acelerar o encerramento do ano letivo. Esse contratempo causou ansiedade e preocupação, pois a insegurança era tamanha que até o pensamento de desistir de apresentar veio à tona. Mas não era justo, depois de tanto trabalho, não se propor ao último exercício do processo que era a apresentação ao público. Então numa última roda de conversa se definiu a data: no dia vinte e cinco de novembro de 2022. Em média quarenta pessoas, entre estudantes e professores, tiveram a oportunidade de assistir, pois a sala de aula não comportava mais do que isso. Uma performance consistente que comunicou ao público o que andamos “aprontando” durante todo o processo criativo. A turma mais “bagunceira” da escola contou sua história e se fez presente neste espaço, talvez comunicando que essa bagunça é mais desejo de luta do que submissão a um sistema opressor de educação.



REFLEXÕES DO PROCESSO

Propus-me nesta pesquisa analisar e evidenciar, se possível, quais os desafios e potencialidades do processo criativo em sala de aula, no contexto da educação pública, e todos os percalços existentes nesse espaço. Sem rodeios, acredito que os maiores desafios enfrentados nesta pesquisa ainda são relativos à maneira com que o sistema de educação trata o componente curricular de Artes, não dando o devido espaço que este deveria ocupar dentro da educação. Um único tempo de aula por semana, a polivalência, a demanda de turmas impostas pelo sistema, a falta de infraestrutura e principalmente a falta de diálogo com os profissionais da área para se discutir soluções a esses enfrentamentos que não são singulares aos artistas-educadores.



Foto: Cícero Benedito (concentração da performance CPF'S)

Por outro lado, a arte, por si só, tem uma grande capacidade de adaptação aos espaços não convencionais, e mesmo sem estrutura ou tempo ela se fez presente neste ambiente escolar, proporcionando, além de conhecimento sobre arte, conhecimento sobre si próprio. A turma mais “bagunceira da escola” desenvolveu uma performance singular, deixando evidente a construção de conhecimento acerca dos elementos do teatro e sobre como eles se sentiam em relação à escola e a todas as problemáticas existentes, que afetam diretamente a relação que eles possuem com a escola.

Para evidenciar tudo isso, foi preciso buscar conhecimento para além das minhas comodidades, entendendo que minha construção enquanto educadora ainda está nos primeiros passos. Precisei entender a fundo o que era mediar, experimentar as várias formas de fazê-lo, entender que não se deve subestimar o espaço escolar e os estudantes tentando desenvolver apenas processos criativos convencionais, porque eles possuem potencial para desenvolver conceitos mais complexos de arte, como, por exemplo, a performance. Compreendi também que a observação é mais importante que a ação diretiva em processos como este, pois na observação é possível estar mais atento para os processos criativos dos estudantes, e sempre buscar a perspectiva de que eles construam as resoluções, porque eles têm capacidade para tal.

Enfim, deixo claro que esta pesquisa não pretendeu resolver as questões enfrentadas em sala de aula, mas identificar e registrar o que todo esse problema tem gerado principalmente nas relações dentro do ambiente escolar. O que ficou evidente na representação artística em forma de performance na qual os estudantes representaram esses vários âmbitos da relação com a escola, com o professor, com a família, e consigo mesmos. Denunciando que a escola é esse lugar frequentado ao longo de 12 anos, que deveria ser um lugar de construção de experiências significativas como propõe Larrosa, mas o que se tem é a obrigação de ir à escola todos os dias para cumprir uma tabela de atividade social.



Foto: Cicero Benedito (desprodução da performance CPF'S)

Contudo, me sinto impelida a me debruçar e entender as causas e motivações do sistema de educação em relação a esse funcionamento que claramente precisa de muitas revisões. Esta pesquisa impulsiona a vontade de pesquisar muito mais sobre esses desafios e de abrir debates para a resolução desses enfrentamentos.

Em contato recente com a obra traduzida *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich (2018), e com a *Coleção Educadores*, de Marcela Gajardo (2010), pude relacionar vários aspectos da fala de Ivan Illich com as escolas por quais passei, fosse como estudante ou professora. Foi muito importante conhecer a fala de Illich quando aponta as crises da educação num âmbito bastante político e até filosófico.

Gajardo (2010) afirma que Illich não conseguiu construir estratégias mais realistas por conta do caráter radical da sua crença acerca do sistema de escolarização. Isso me leva a crer que estou me referenciando em um autor que foi exilado dos debates sobre a educação, o que gera curiosidade, pois me sinto muito contemplada com o discurso de Illich sobre a educação, e chego a questionar se também não serei exilada ou engolida por esse sistema de desserviço à educação.

Por outro lado, Gajardo (2010) também afirma o seguinte:

“Illich foi um dos pensadores da educação que contribuiu para dinamizar o debate educacional dos anos 60 e que lançou as bases necessárias a uma concepção de escola mais atenta às necessidades de seu ambiente (...) suas ideias também contribuíram para o desenvolvimento de uma corrente que defende a desescolarização da educação” (GAJARDO, 2010, p. 19).

O que acontece é que Ivan Illich (2018) critica duramente o sistema de educação dizendo que o mesmo é, na verdade, uma indústria de serviço capitalista maquiada de sistema educacional, que aprisiona seus estudantes ferindo o direito de aprender, quando obriga os estudantes a frequentar a escola por longos períodos, que para ele são apenas lugares de depósito de conteúdos e burocracias.

Entendo que o discurso de Illich acerca da educação pode contribuir para entender o sistema de educação no qual estou inserida em Manaus, nas escolas públicas de periferia, e com certeza nos meus próximos passos como artista-educadora pretendo contribuir para minha área buscando entendimentos nessas problemáticas apresentadas.

Foto: Cicero Benedito (pós performance CPF'S)



Só mais uma coisa. Agradeço por esta oportunidade, e por todos os envolvidos neste curso de mestrado. Vindo de onde eu vim, isso é mais que uma vitória. É construir pontes para os que virão depois de mim, e isso não tem preço.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Sávio Oliveira. **A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de Teatro**. Tese (Doutorado). Natal, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: O Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991, 6ª ed.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.19, p. 20-28. jan - abr, 2002.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, vol. 13, n. 2, 2º Semestre de 2009.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- Equipe editorial de **Conceito.de**. Peça de teatro – o que é, conceito e definição. **Conceito.de**. Disponível em: <<https://conceito.de/peca-de-teatro>>. Acesso em 2 de junho de 2023.
- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006 (Coleção Educação e Arte, v. 6).
- FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, n. 7, p. 77-88, fevereiro de 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987, 17ª ed.
- FREITAS, Bruno. Educação Humanizada: o saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar. **Revista de Ciências Humanas**. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação - Frederico Westphalen, RS, p. 68-91, mai-ago, 2018.

GAJARDO, Marcela. **Ivan Illich**. Editora Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 2010 (Coleção Educadores MEC).

GUIMARÃES, Daniela Bemfica. **Dramaturgias em tempo presente: timeline da improvisação cênica da Companhia Ormeo**. Dissertação (Mestrado). Salvador, 2012. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia.

Hospital Israelita Albert Einstein/Vida Saudável. Sequelas mais comuns pós-COVID-19 e possibilidades de recuperação. **Site do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-acoaes/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/sequelas-mais-comuns-pos-covid-19-e-possibilidades-de-recuperacao>>. Acesso em 2 de junho de 2023.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 2018.

LAMEGO, José Iran Barbosa. **Educação continuada em arte para professores de EJA/PROEJA: modalidade Teatro**. Manaus: Instituto Federal do Amazonas, Editora LESAN, 2009.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria: Laboratório de Artes Visuais, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, ano II, n. 3, setembro de 2009.

MELO, Marina Augusto Kamei; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Criatividade em Sala de Aula: as aulas de teatro como processo criativo. **Revista Cena**, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. n. 31, p. 117-129 mai-ago, 2020.

MOÇO, Elisângela Cabral. **O Teatro do Oprimido e a violência de gênero: uma proposta pedagógica para a Escola Cidadã Integral**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, 2020. PROFARTES, Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal da Paraíba.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PRADO, Alcindo Ferreira, et. al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Múltiplo Saber**. Londrina: Faculdade Integrado INESUL. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1373923960.pdf>. Acesso em 2 de junho de 2023.

PUPO, Maria Lúcia. **Teatro e educação formal**. São Paulo: Fundação Athos Bulcão, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP - Annablume, 1998.

SANTOS, Camila Matzenauer dos; BIANCALANA, Gisela Reis. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em Artes performativas. **Revista Aspas**. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, v. 7, n. 2, p. 53-63, 2018.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL – Revista de Ciências Sociais**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SANTOZ, Jailson. O Reflexo da Polivalência dos Professores de Arte: Inquietações e mudanças no ensino das diversas linguagens artísticas. **Discussões em Arte-Educação**. Disponível em: <<http://discussoesemarteeducacao.blogspot.com/2012/08/o-reflexo-da-polivalencia-dos.html>>. Acesso em 2 de junho de 2023.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da; PEREIRA, Dirley de Azambuja. Teatro-fórum e relações de gênero: análise de uma prática pedagógica na escola pública. **VI Congresso do ABRACE**. Rio Grande do Sul: VI congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas, v. 1, n. 1, 2010.

TELLES, Narciso. **Ensino do teatro: espaços e práticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

TELLES, Narciso. As oficinas de teatro e as práticas do artista-docente. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografia do ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 233 – 238.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005, 14^a. ed.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, vol. 34, n. 122, p. 155-173, jan-mar de 2013.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: Reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das Artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 115 – 138, 10^a ed.