



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS-HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POÉTICAS DOS POSSÍVEIS:
o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola

LUCIANA TOSTA SCHNABL

Rio de Janeiro
2024

LUCIANA TOSTA SCHNABL

POÉTICAS DOS POSSÍVEIS:
o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, do Centro de Filosofia e Ciências-Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Monique Andries Nogueira

Rio de Janeiro
2024



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos 22 (vinte e dois) dias do mês de março de 2024, às 9h, com base na Resolução CEPG nº128/2022, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **"Poética dos Possíveis: o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola"**, de autoria da doutoranda Luciana Tosta Schnabl, turma 2019, candidata ao título de **Doutora em Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Profa Dra, Monique Andries Nogueira, orientadora, pela Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz, (UFRJ -participação por videoconferência), pela Profa. Dra Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar-participação por videoconferência), pelo Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar-participação por videoconferência) e pelo Prof. Dr. Ari Fernando Maia (Unesp- participação por videoconferência), considerou a tese:

(☒) Aprovada

(☐) Aprovada com recomendações de reformulação (

) Reprovada

A banca destaca a relevância do tema, a originalidade da abordagem teóricometodológica, a coerência argumentativa e a fluência da escrita. Ressalta-se a riqueza do material empírico, assim como seu potencial de formação emancipadora para a escola básica e a sociedade como um todo. Recomenda-se a publicação da tese de forma integral ou parcial, por meio de artigos.

Eu, Monique Andries Nogueira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

Monique Andries Nogueira

CIP - Catalogação na Publicação

T716p Tosta, Luciana Poéticas dos Possíveis: o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola / Luciana Tosta. -Rio de Janeiro, 2024. 189 f.

 Orientadora: Monique Andries Nogueira. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

 1. Ensino do Teatro. 2. Teoria Crítica. 3. Emancipação. 4. Escola. 5. Educação. I. Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à paciência dos que amo e que me incentivam, me apoiam e compreendem minhas ausências, por também me amarem: família, amigos/as, namorado. Especialmente, por tudo!, a minha irmã Vannia.

Agradeço aos colegas, com os quais aprendo, na lida cotidiana do trabalho, sobre a arte da coexistência.

Agradeço aos companheiros/as do Gecult sempre abertos/as ao diálogo afetuoso e criterioso.

Especialmente à coordenadora do grupo e minha orientadora querida, Monique Andries Nogueira, pela amizade, trocas e pelo respeito as minhas ideias e atitudes, obrigada.

DEDICATÓRIA

Dedico as reflexões aqui apresentadas, aos/às professores/as de Teatro que participaram desta pesquisa e a todos/as os/as colegas, sabedores de que apesar do amor não nos manter em pé no mundo administrado, sem ele, contudo, não saímos do lugar. A luta continua!

Às alunas participantes: através de vocês dedico este trabalho a todos/as meus/minhas ex e atuais alunos/as que vêm enchendo a minha vida de possibilidades e esperança. Lutemos juntos/as!

SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1 - Poéticas dos Possíveis: um conceito em movimento.....	15
1.1 – Autonomia e emancipação.....	16
1.2 - Poéticas: maneiras de acionar os possíveis.....	23
1.3 – Possíveis: os espaços entre... ..	30
Capítulo 2 - Distopia do presente.....	40
2.1 – A atualidade da Indústria Cultural.....	42
2.2 – A atrofia da fantasia.....	45
2.3 – Formação, deformação, negação da formação.....	49
2.3.1 – Ecos na escola.....	50
Capítulo 3 – Metodologia antropofágica.....	54
3.1 – Campo fértil.....	57
3.1.1 – Revisão de literatura.....	58
3.1.2 – Objetos da antropofagia.....	63
3.2 – Dialética e opressão.....	71
3.3 – Jogo e improviso.....	79
Capítulo 4 – Formação emancipadora.....	85
4.1 – A imprescindibilidade da política, da filosofia e das Artes para uma formação emancipadora.....	85
4.2 - Rodas de Conversa I: a formação dos/as professores/as em atividade.....	95
Capítulo 5 – Práticas teatrais emancipatórias.....	110
5.1 – Ensino do Teatro: potencial emancipador e temas tabus.....	110
5.2 – Histórias emancipadoras e descolonização do pensamento.....	118
5.3 – Atividades e dificuldades: Narrativas docentes de práticas em aula.....	124
5.3.1 – Autonomia.....	139
5.3.2 – Compromisso social.....	141
5.3.3 – Processos criativos.....	144
5.3.4 – Interdisciplinaridade.....	147
Capítulo 6 - Rodas de Conversa II: ex-alunas em reflexão.....	151
6.1 – A peça.....	153
6.2 – O legado.....	166

Conclusão.....	170
Bibliografia.....	179

*Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que, para haver formação cultural, se requer **amor**; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isso pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito não se dedicasse a ensinar. (...) [pois] dará prosseguimento a essas deficiências nos alunos, produzindo ad infinitum aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi corresponsável pela desgraça nazista.*

T.W.Adorno

RESUMO

Esta investigação, que se insere na área do Ensino do Teatro, teve como objetivo geral analisar as relações de emancipação no espaço das aulas de Teatro na escola, considerando o perfil do/a professor/a, as práticas propostas e as narrativas de ex-alunas, tendo como suporte o conceito *Poéticas dos Possíveis*. Para tal, realizou Rodas de Conversa para identificar, ou não, nos/as professores/as, um potencial emancipador, através de uma caracterização estabelecida pela pesquisa que considera a formação política, filosófica e cultural de cada um/a como imprescindíveis nos processos emancipatórios. Foram analisadas as práticas, narradas pelos professores/as participantes, a partir das categorias: autonomia, compromisso social, interdisciplinaridade e processos criativos. Também foram feitas Rodas de Conversa, com ex-alunas, orientadas por uma pergunta-chave que versou sobre o possível legado deixado pelas aulas de Teatro na escola. O conceito de emancipação é orientado pela Teoria Crítica, principalmente por Adorno, que coaduna com aquilo que Paulo Freire entende por conscientização. Ambos, somam-se a Augusto Boal e Bertolt Brecht para fundamentar esta tese, e dialogam com Aristóteles, Marilena Chauí, Walter Benjamin, entre outros/as. O trabalho debate questões como o poder da Indústria Cultural na Educação e as consequências negativas da atrofia da fantasia, pelo olhar da psicanálise. Assim como, propõe uma perspectiva antropofágica para a metodologia, em um campo fértil de experiências como o da epistemologia do teatro. Traz também a urgência de se buscar estratégias pedagógicas no combate às barbáries do presente como, por exemplo, contribuir na construção da autonomia, do pensamento crítico, de atitudes afetivas com o/a outro/a, na luta por direitos e pelo fortalecimento da democracia - através de uma Educação Estética, das sensibilidades. Como resultados, a pesquisa aponta que algumas dificuldades do sistema educacional podem contribuir para o arrefecimento do potencial emancipador da prática teatral na escola, pois podem causar falta de motivação docente. Contudo, os/as participantes das Rodas se mostraram cidadãos/ãs resistentes, preocupados/as com a capacidade e influência política de seu trabalho. As ex-alunas falaram de um legado positivo em suas experiências nas aulas de Teatro. Portanto, observou-se que a linguagem teatral como disciplina na escola, pode enriquecer os processos de construção da autonomia e da emancipação.

Palavras Chave: Ensino do Teatro, Escola, Teoria Crítica, Emancipação, Educação.

ABSTRACT

This research, which is part of the area of Drama Teaching, had the general objective of analyzing the relations of emancipation in the space of theater classes at school, considering the profile of the teacher, the proposed practices and the narratives of former students, supported by the concept Poetics of the Possibles. In order to do this, it held Chatting Circles to identify whether or not the teachers had emancipatory potential, through a characterization established by the research, which considers the political, philosophical and cultural background of each teacher to be essential in emancipatory processes. The practices narrated by the participating teachers were analyzed based on the following categories: autonomy, social commitment, interdisciplinarity and creative processes. Chatting Circles were also held with former students, guided by a key question about the possible legacy left by theater classes at school. The concept of emancipation is guided by Critical Theory, mainly by Adorno, which is the same of Paulo Freire's understanding of conscientization. Both are joined by Augusto Boal and Bertolt Brecht to support this thesis, and dialog with Aristotle, Marilena Chauí, Walter Benjamin, among others. The work debates issues such as the power of the Cultural Industry in Education and the negative consequences of the atrophy of fantasy, through the eyes of psychoanalysis. It also proposes an anthropophagic perspective for methodology, in a fertile field of experiences such as theater epistemology. It also brings up the urgency of seeking pedagogical strategies to combat the barbarities of the present, such as contributing to the building of autonomy, critical thinking, affective attitudes towards others, the fight for rights and the strengthening of democracy. As a result, the research points out that some difficulties in the educational system can contribute to the emancipatory potential of theatrical practice at school, as they can cause teachers to lose their motivation. However, the participants in the Circles showed up to be resistant citizens, concerned about the capacity and political influence of their work. The former students spoke of a positive legacy from their experiences in theater classes. Therefore, it was observed that theatrical language as a subject at school can enrich the processes of building autonomy and emancipation.

Keywords: Drama Teaching, School, Critical Theory, Emancipation, Education.

INTRODUÇÃO

Arte é magia liberada da mentira de ser verdade.
Theodor Adorno, 1951

A arte dialoga com a liberdade. Eu diria que uma depende da outra na medida em que a arte atua na fissura entre o sonho e a realidade imediata. Nas diferentes poéticas, existem as expressividades da força da criação que é difícil imaginar precedendo da liberdade. Na arte os possíveis e os impossíveis podem se concretizar. Aqui se trata do potencial transformador do impulso que trafega entre a arte e a vida atual; que tem necessidade de cruzar esta ponte movediça que liga a Educação, a escola e uma aula de artes, ou, dito de outra maneira, une o mundo, o contexto e o sujeito.

A linguagem artística que esta pesquisa versa é a do teatro. Ela não nega a influência de sua trajetória na história no que concerne aos procedimentos e objetivos, tampouco na atualidade. Porém opera na desconstrução dos paradigmas teatrais clássicos e nas suas reformulações.

A emancipação, assim como a arte, não subsiste sem liberdade.

As questões que perpassam esta investigação são: Como a tensão que atua na relação destes conceitos (liberdade, poéticas, autonomia, emancipação, política, mundo atual e possível), e seus contrários e variações, pode ocorrer em uma aula de Teatro na escola? Que sinais com características emancipatórias podem ser observados? Quais potenciais a prática do teatro na escola possui, que podem contribuir para a construção da autonomia e da emancipação social?

Ao longo dos anos, atuando como professora de teatro na Educação pública e privada com crianças e jovens, pessoas com e sem deficiência, e na formação de professores, busquei me manter alinhada ao objetivo de realizar projetos interdisciplinares a partir de perspectivas transversais. Desde a dissertação para grau de mestre, em que fiz a pesquisa prático-teórica sobre bullying “Vida real em Jogo: a violência invade a cena teatral da criança” (UNIRIO-2009), até atualmente na sala de aula com meus alunos, venho desenvolvendo projetos que exploram temas complexos como interculturalidade, identidade, memória, sustentabilidade, inclusão, autoritarismo e cidadania. No nível institucional fiz parte da equipe responsável pela atualização das Orientações Curriculares para o Ensino do Teatro (OCs) (SME-RJ/2015 e 2018).

Em 2015, me aproximei do Grupo de Estudos sobre Arte, Educação e Cultura (GECULT), sob a coordenação da professora Dra. Monique Andries Nogueira, na Faculdade de Educação da UFRJ. Desde então venho estabelecendo um maior contato com a Teoria Crítica; fato este que culmina nesta pesquisa, que coaduna com as investigações que ocorrem no seio do grupo.

Os encontros no GECULT, minhas experiências docentes e o trabalho com as OCs, que considero técnico-político-criativo, me motivaram a querer aprofundar os estudos sobre o potencial crítico e emancipador das práticas e, por consequência das/os professoras/res, nas aulas de Teatro na escola.

Assim, esta pesquisa busca identificar professoras/es de Artes Cênicas da rede pública carioca de ensino, a partir de uma caracterização estabelecida pela pesquisa, e analisar o caráter emancipador de suas práticas, na perspectiva da Teoria Crítica, principalmente sob o olhar de Theodor Adorno. Outro aspecto relevante, na investigação do potencial emancipador das aulas de Teatro, é a narrativa de ex-alunas sobre o legado de suas experiências na Educação Básica.

Esta investigação se articula a uma pesquisa mais ampla¹ sobre práticas artísticas na Educação, na medida em que propõe identificar perfis de professores de Teatro, e analisar práticas, que apresentem indícios emancipatórios. Desta forma, ao mesmo tempo em que pretende dar visibilidade aos professores, os provoca em suas metodologias e filosofias, na direção de problematizar a relação destes com suas próprias consciências políticas e perceber de que maneira se esforçam ou não para criar práticas emancipatórias, além das técnicas que são geralmente mais valorizadas.

Sua relevância social é a de destacar e de compartilhar, para gerar multiplicadores, processos e metodologias a favor de uma Educação, que busque desenvolver a autonomia; e não sujeitos acomodados. Uma escola que tende à adaptação está mais sujeita ao aparecimento do autoritarismo. Adorno ressalta a urgência que a Educação tem, na formação de cada sujeito, de antever para combater as barbáries, para que no coletivo, construído por eles juntos, se crie condições de emancipação; “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos

¹ Faço referência à pesquisa “Arte, Ensino e Emancipação: múltiplas linguagens, diferentes contextos, distintas vozes” da professora Monique Andries Nogueira, que segundo ela, abriga outras pesquisas que tratam de concepções e práticas das diferentes linguagens artísticas presentes nos currículos da escola básica, assim como de processos formativos que envolvam professores e alunos na aquisição de tais linguagens, tendo como característica fundante o caráter emancipatório.

que sejam o seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie” (Adorno, 2020, p.126).

Como frear o movimento de nossas barbáries contemporâneas? Como nós professores de distintas áreas do conhecimento podemos contribuir na conscientização dos sujeitos para que aquelas não procriem? É na tentativa de descobrir estratégias para responder tais perguntas que esta pesquisa se justifica, acreditando que princípios como liberdade, emancipação, política, democracia, ética, resistência, rebeldia e contestação, possam ser algumas das chaves dessa prisão.

O referencial teórico e prático desta investigação se alicerça na obra de Adorno, Paulo Freire, Augusto Boal e Bertolt Brecht que dialogam com outros autores como Aristóteles, Marilena Chauí e Walter Benjamin. Para fundamentarmos o conceito de poética, no sentido aqui apropriado, foi usado sobretudo o legado de Boal e Brecht, e suas aproximações e contradições com a visão aristotélica. A tentativa foi a de evidenciar sinais de adaptação na obra de Aristóteles e de emancipação na dos dois outros autores, nos termos da Teoria Crítica.

O teatro de Boal propõe a transformação do mundo na direção de uma sociedade sem opressão; isso significaria humanizar a humanidade. Diferente do sistema coercitivo aristotélico que “funciona para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social; tudo inclusive os impulsos revolucionários, transformadores. Trata-se de frear o indivíduo, de adaptá-lo ao pré-existente” (Boal, 2008, p.91).

O propósito dessa tese é o de dar visibilidade aos oprimidos, à diversidade, às contradições históricas, por acreditar que uma escola que busca a emancipação é a semente de uma sociedade emancipada. Boal situa o problema como um dever da cidadania e que assim como no terreno social e da Educação, o teatro deve ser campo de luta

dos oprimidos, para os oprimidos, sobre os oprimidos e pelos oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito a existência plena (Boal, 2008, p.30).

Paulo Freire pontua que a função da Educação é política e que nós, professores, precisamos definir o lado em que estamos. Em favor de que, de quem, contra que e contra quem ensinamos e aprendemos? A neutralidade na Educação é impossível porque, consoante com esse autor, a Educação é uma forma política de intervenção indispensável no mundo humano.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo de resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos

enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (Freire, 1996, p.114).

Como professora é nesta condição que me situo, e talvez esta seja a principal justificativa dessa pesquisa; entender que como professores temos a responsabilidade de tomar decisões, de romper com estruturas que danificam a vida para uma maioria formada das minorias. Isto posto devemos buscar incansavelmente meios para auxiliar na concretização de práticas emancipatórias nas salas de aula.

Ao mesmo tempo em que ensinamos os necessários conteúdos específicos de cada área do conhecimento, neste caso da epistemologia do Teatro, precisamos estar atentos aos ensinamentos e saberes essenciais à vida, a compreensão de que não somos apenas objeto da história, mas seu sujeito em um futuro que não é inexorável e sim um problema a ser constatado, não para nos adaptarmos e sim para mudá-lo.

Esta investigação também é relevante pela tentativa de valorizar o papel da Educação Estética - das sensibilidades e expressões, da fruição e do sonho, das reflexões e das ações - na escola, sob a perspectiva das aulas de teatro.

Brecht, Adorno, Boal, Freire deixaram um legado de esperança na aprendizagem da emancipação por intermédio de experiências pedagógicas na escola, na arte e nos palcos da história. Até mesmo Aristóteles, por valorizar a estética para além da moral no teatro grego, abre caminho para a leitura de uma sobreposição da poética sob o instituído, de alguma forma isto aponta para mudanças em um contexto em que as instituições da pólis grega, incluído o teatro, se alicerçavam em uma hierarquia social formada pela classe ascendente através do poder econômico, pela aristocracia (que ainda representava a herança pelo sangue), pelo povo e pela escravidão.

Neste sentido, as práticas teatrais na escola podem se revelar como um campo favorável às experiências estéticas e sensório-políticas que aproximem os sujeitos de aprendizagem da autonomia e abram caminhos para novos mundos possíveis que promovam a edificação e o fortalecimento da emancipação.

Desta maneira, o objetivo geral da presente tese é: analisar as relações de emancipação no espaço das aulas de Teatro, considerando o perfil do/a professor/a, as práticas propostas e as narrativas de ex-alunas, tendo como suporte o conceito *Poéticas dos Possíveis*. E os objetivos específicos são:

1. Caracterizar professores/as emancipadores/as a partir dos seguintes paradigmas: formação cultural/artística, filosófica e política; aquela que tem como principal meta o bem-

estar dos habitantes na sociedade e que depende da compreensão dos mecanismos de poder que regem as estruturas e que vêm dominando as consciências.

2. Analisar o caráter emancipatório de práticas teatrais realizadas por estes/as, em escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir das seguintes categorias: processos criativos, autonomia, compromisso social e interdisciplinaridade. Esta análise se deu por intermédio das falas das/os professoras/es e de ex-alunas.

No capítulo 1 será exposto o entendimento teórico-crítico de autonomia e emancipação e o conceito de Poéticas dos Possíveis que baliza a crença no potencial emancipador das aulas de Teatro na escola. O capítulo seguinte trará a discussão sobre a atrofia da fantasia, em uma perspectiva psicanalítica, e como isto se perpetua na escola através dos produtos da Indústria Cultural: a estratégia de dominação capitalista em sua atualidade ultra neoliberal. No capítulo 3 se discutirá a abordagem antropofágica das Metodologias do Ensino do Teatro, trará um panorama da área e a hipótese de como o jogo dramático/teatral e a improvisação podem contribuir na criação de aberturas para fantasiar e sonhar futuros possíveis. No 4, serão analisadas as Rodas de Conversa e o processo de identificação das/os professoras/es emancipadoras/es a partir dos aspectos de caracterização da pesquisa: a cultura artística, a filosofia e a política. No capítulo 5 as práticas emancipatórias, narradas pelas/os professoras/es, serão analisadas com a ajuda das categorias estabelecidas pela pesquisa: autonomia, compromisso social, interdisciplinaridade e processos criativos. Por fim, o capítulo 6 trará as reflexões das ex-alunas sobre o legado deixado pelas aulas de Teatro em suas vidas. As Rodas de Conversa foram compostas por professoras/es e ex-alunas, separadamente.

Estamos diante de uma pesquisa qualitativa, com procedimentos diversificados, que fez uso de Rodas de Conversa como principal instrumento de produção de dados. Para analisar o material foi usado o Esquema de Schultze; o aspecto metodológico será esmiuçado nos capítulos referentes as Rodas.

A busca pelos professores, dos quais tenho diferentes graus de conhecimento e que participaram das Rodas de Conversa, foi feita em distintos meios, como: os três grupos de whatsapp de professores de Teatro que faço parte, entre os que compuseram a equipe de atualização das Orientações Curriculares e dentre os que conheci em outros eventos que participei pela Secretaria Municipal de Educação/RJ.

Quanto as ex-alunas, me refiro a estas participantes sempre no feminino porque somente mulheres se disponibilizaram a comparecer as Rodas, o primeiro encontro ocorreu

em Recife, de forma presencial, quinze anos após terem sido minhas alunas. A segunda e a terceira Rodas foram feitas virtualmente em 2023, uma com alunas que também foram minhas, oito anos antes, e a última com moças que não passaram por mim na Educação Básica.

Para o procedimento das Rodas de Conversa, foram necessários seis encontros. Com os/as professores/as a duração, de cada um, foi de um pouco mais de 2h; com as ex-alunas a conversa ficou por volta de 1:30h. Todas as Rodas foram compostas por dois ou três participantes, ao todo foram quatorze.

Este esquema, de abordagem exploratória, foi ajustado de acordo com a disponibilidade das/os participantes e as demandas da pesquisa. Apenas uma das Rodas foi feita presencialmente. Outros instrumentos de pesquisa foram utilizados, como as conversas por texto e áudio pelo WhatsApp, o diário de bordo; assim como a análise de registros das práticas, quando houve.

Com o intuito de manter o anonimato dos/as participantes foram atribuídos nomes fictícios a eles/as, estes foram emprestados de personagens representativos de dramaturgias de Brecht, Boal e da Antiguidade Clássica, nas Rodas com os/as professores/as. Com as ex-alunas os nomes adotados foram de atrizes importantes para o Teatro Brasileiro e com postura social condizente com cidadãs que buscam a emancipação.

Foi importante observar as concepções que os/as professores/as têm do Ensino do Teatro considerando a compreensão que trazem do conceito de emancipação/conscientização. A caracterização do/a professor/a com potencial emancipador, norteadas a partir de referências formativas - cultural, filosófica e política -se mostrou como um elemento fundamental da tese.

Outro aspecto que foi abordado, na medida do possível, foi o de perceber como as/os professoras/es participantes se adaptaram as limitações no ensino remoto durante a pandemia Covid-19.

Como resultados, a pesquisa aponta que algumas dificuldades do sistema educacional podem contribuir para o arrefecimento do potencial emancipador da prática teatral na escola, pois podem causar falta de motivação docente. Contudo, os/as participantes das Rodas se mostraram cidadãos/ãs resistentes, preocupados/as com a capacidade e influência política de seu trabalho. As ex-alunas falaram de um legado positivo em suas experiências nas aulas de Teatro. Portanto, observou-se que a linguagem teatral como disciplina na escola, pode enriquecer os processos de construção da autonomia e da emancipação.

Muitos são os caminhos possíveis para uma pesquisa em Educação e em Artes, ambos os campos, na concepção defendida aqui, deveriam estar encharcados de subjetividades, fantasia, imaginação, pensamento crítico, alteridade e daquilo que é próprio do encontro; a contingência.

CAPÍTULO 1 – POÉTICAS DOS POSSÍVEIS: UM CONCEITO EM MOVIMENTO

A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real.

Augusto Boal, 2008

As formulações deste conceito são dinâmicas porque dependem de processos sociais que, não somente inspiram as experiências expressivas sensório-político-filosóficas nas aulas, como consideram a diversidade de contextos e pessoas existentes dentro de uma mesma rede de Educação, como a da cidade do Rio de Janeiro. As observações que me levaram a pensar, testar, experimentar o potencial emancipador das aulas de Teatro vêm da minha prática docente que me fez perceber as possibilidades pedagógicas das poéticas teatrais no desenvolvimento da autonomia; pressuposto crucial no processo emancipatório.

As poéticas teatrais se referem a uma linguagem que vem se transformando através da história e no presente possui uma significação ampla e plural, mais bem definida por teatralidades contemporâneas. Isso em uma aula se expressa por intermédio da proposta de jogo; que carrega fundamentos próprios e diversos, teórico-práticos, basilares e transcendentais. Nesta mirada, podemos experimentar uma pluralidade também de autores inseridos nos princípios do jogo, por exemplo, quando tratamos de fundamentos básicos da construção da cena como espaço, personagem e ação, o sistema de Viola Spolin (2001, 2005) tem várias entradas para ser explorado. Temos também as contribuições, além de Brecht (1967, 2005) e Boal (1975, 2008, 2009, 2014), de Ryngaert (2009), Koudela (1992, 1999, 2001, 2006), Reverbel (1989, 1996), Desgranges (2003, 2011), Slade (1978), Japiassu (2001) para citar apenas alguns.

Os possíveis são uma filosofia de vida, uma simbiose das subjetividades e da política, que precisa da experiência para se concretizar. Nesses termos essa experiência perpassa a linguagem do Teatro.

Diante disso, Poéticas dos Possíveis se desenha como um conceito teórico-prático constelar, portanto formado por interconexões conceituais em movimento, cujo jogo entre o equilíbrio e o desequilíbrio é constituinte; distâncias se alternam, o brilho muda de intensidade, contudo formam um todo dinâmico em torno do objeto estelar que representa o Poéticas dos Possíveis. Para uma melhor exposição da ideia abordarei, em primeiro lugar dois

conceitos basilares para este estudo que são os de autonomia e emancipação, para a seguir expor, separadamente, a semântica de poéticas e de possíveis.

1.1 Autonomia e emancipação

*No domínio da prática, o particular tem mais força do que o geral.
Aristóteles, séc. V - a.C.*

Em Adorno, o conceito de autonomia é dialético e, assim como o de emancipação, polissêmico; por este motivo não seria possível uma definição dogmática. Esta seria uma “força contra a barbárie” que envolveria “uma aguda autocrítica ao lado da preservação da sensibilidade em relação ao sofrimento” (Maia, 2012, p.74) e traria para o debate referências históricas, sociais, políticas, psicológicas e pedagógicas. Apesar da dificuldade em definir autonomia sem reduções, mas para nos aproximarmos de seu significado, precisamos considerar dados como: o conflito entre o particular e o universal - e as questões da moralidade abarcadas nesta discussão, a dicotomia sentimento-razão, a complexidade dos conceitos de liberdade/não liberdade. Precisamos também compreender o mérito da crítica e da autocrítica neste contexto, assim como perceber que existe um caráter moral na Educação que privilegia a dominação e problematiza a emancipação.

O conflito entre o particular (a liberdade) e o universal (a lei) se reflete na autonomia, visto que o horizonte normativo possui uma moral negativa; ocorre uma negação da moralidade em sua dimensão repressiva e ideológica, enquanto no campo do sujeito persevera o desejo de se determinar livremente. No mundo atual, estamos diante de uma moralidade em franco processo de erosão: fundamentalismos religiosos que divergem entre si, conexões entre política/economia/religião regressando aos tempos medievais, individualidades radicalizadas que criam uma tensão explosiva entre a moralidade, a lei e os desejos. Diante disso, o que fazer, “enquanto se multiplicam as receitas de ação com base em modelos para serem mimetizados sem a mediação do pensamento, numa condição heterônoma e regredida” (Maia, 2012, p.76)?

No que concerne à dicotomia sentimento/razão, Adorno ressalta a importância da reflexão sobre si mesmo como fundamental para se escapar da esfera mítica, visto que a necessidade seria uma categoria social que contém dentro dela a natureza, a “pulsão²”; que

² Pulsão é um termo da psicanálise que, segundo Birman, para Freud a “excitação pulsional” seria uma “força constante proveniente do interior do organismo, não existiria qualquer possibilidade de fuga (...). Provocaria

por sua vez seria socialmente mediada: “A invocação da natureza frente à necessidade é sempre meramente a máscara da negação e do domínio” para este filósofo (Adorno *apud* Maia, 2012, p.9). Desta forma, a razão teria duas faces, uma positiva e outra negativa, que envolvem pensar a respeito, ou não, do controle que os mecanismos de poder têm sobre nós.

Outro conceito essencial a ser refletido quando falamos em autonomia é o de liberdade; que embora baseado na independência das ações humanas, também está ligado ao determinismo do universal. Adorno coaduna com Kant ao pensar que autonomia em uma educação emancipadora seja, primeiramente, revelar suas antinomias, desvendando “os reflexos de uma sociedade estranhada” e avançando “a reflexão, conservando o que esse ideal possa conter de crítica enquanto, ao mesmo tempo, configura a liberdade na consciência da não liberdade” (Maia, 2012, p.12).

Outro tópico crucial nesta discussão é a questão da crítica/autocrítica por estas serem um aspecto decisivo para uma educação emancipatória e, que aparece em uma aula, vinculada ao fenômeno teatral em si, que é fundamentalmente descrito pela relação que se dá entre palco, alguém com algo para mostrar, e audiência, alguém que se predispõe a assistir. Para Maia, a partir do pensamento adorniano;

Talvez seja possível indicar alguns caminhos para uma autonomia voltada para a emancipação por meio da crítica: uma crítica que abarque tanto a ordem social quanto a subjetividade e, por meio da preservação e do desenvolvimento da sensibilidade, permita ainda vislumbrar o horizonte utópico de uma humanidade emancipada nos atos educativos (Maia, 2012, p.13).

A ênfase na discussão sobre a ética também é imprescindível. O pensamento crítico deve se manifestar de maneira cirúrgica em relação à moralidade, que precisa ser confrontada e não irrefletidamente aceita como algo irreversível. Podemos também fazer referência à moral do meio educativo baseada no ensino de valores que acabam por reproduzir uma ideologia repressiva disseminada pela Indústria Cultural³. Assim, a autonomia terá um campo de ação real quando for constatada a primazia da heteronomia nos sujeitos e sociedades contemporâneas. Isso somente acontecerá com o desenvolvimento da crítica à sociedade e da autocrítica de cada indivíduo.

uma perturbação também constante no aparelho nervoso, que teria que dispor de alguma outra modalidade de procedimento funcional para regulá-la”. (Birman, 2009, p.79).

³ A Indústria Cultural é um sistema baseado na lógica fordista, que tem um objetivo exclusivamente financeiro e não cultural. Sua concretização ocorre por intermédio da ‘amenizada’ exploração do trabalho e da mercantilização da obra de arte; desta forma esta é padronizada e lhe é retirado o seu potencial transformador (Adorno; Horkheimer, 1985). Falaremos mais sobre isso no capítulo II.

Desta forma, a consciência se coloca no centro da mudança; sem o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da autocrítica, não conseguiremos resistir às barbáries contemporâneas. Tampouco deixaremos de estar submersos na moralidade e nas incertezas “sobre todos os motivos e desdobramentos das nossas ações” (Maia, 2012, p.15).

Acreditamos que uma aula de Teatro na Educação seja terra fértil para fomentar subjetividades, para mobilizar, nos processos criativos, sentimento e razão, para exercitar o poder da escolha ao se deparar com desafios como os limites da cena diante da ilimitada imaginação e, por tudo isso acontecer, essencialmente, em grupo.

O que nos guia é a reflexão sobre a práxis do teatro do ponto de vista da formação do sujeito/ser social na e para a emancipação. Desta forma nos norteia a definição teórico-crítica de *Bildung*, o termo alemão que se refere à Educação e à formação cultural. No entendimento de Adorno, este apresenta uma faceta de emancipação e outra de adaptação. Existe a necessidade de adaptação para que os sujeitos se orientem no mundo, porém uma sociedade que só produz gente adaptada, acomodada, é problemática (Adorno, 2020).

É importante diferenciar emancipação do empreendedorismo que segue a lógica ultra neoliberal da adequação e se sustenta promovendo miserabilidades a uma parcela majoritária da população, sacrificada histórica e socialmente por fatos que precisam ser negados, pois é necessário manter o povo no obscurantismo e não no fortalecimento de consciências esclarecidas. Consciente disso, Adorno defende a experiência emancipatória e a maneira como seus efeitos podem ser vistos na transformação da realidade posta.

O filósofo alemão situa a emancipação no plano espiritual ao valorizar a autonomia e defender o enfraquecimento da hegemônica heteronomia, e, também ao entender que este é “um problema que ultrapassa os limites dos sistemas políticos” (Adorno, 2020, p.192). A questão da autoridade é abordada em seu aspecto psicossocial, ou seja, das relações entre sujeitos em determinados contextos, existindo uma autoridade técnica - saber mais sobre algum assunto - que deve ser considerada. Psicanaliticamente a autoridade passa, primeiramente, pela identificação com a figura paterna, e em um momento posterior do processo de amadurecimento saudável, pelo sofrimento de perceber que o pai não corresponde à idealização criada. Esta dor, que vem da libertação, permite a aproximação da autonomia. Sendo assim, a autoridade é um “momento genético” na trilha emancipatória. Conservar essa etapa pode causar “mutilações psicológicas” e perpetuar a menoridade; fatores cooptados pelas práticas autoritárias (Adorno, 2020, p.194).

Contudo, Adorno problematiza o próprio conceito de identificação, estreitamente vinculado a ideia de papel, advinda do teatro. Segundo o autor, no papel ou função “prolonga-se a não identidade dos seres humanos consigo mesmos”, isso ocorre quando “a função é convertida em padrão social” e os sujeitos se escondem atrás do papel que exercem socialmente, não sendo possível, assim, a identificação verdadeira com o sujeito, somente com a sua máscara, ou seja, com a reprodução de algo formatado que favorece a heteronomia (Adorno, 2020, p.195). As pessoas interiorizam certos padrões sem que aconteça a identificação - pressuposto para a libertação - por existirem resistências poderosas. Muitos adultos representam modelos que não são; às vezes o fazem de forma exagerada para efetivar uma pseudolegitimidade de um ser adulto que nunca foram. As falsas edificações da autoridade criam um ambiente propício para que a minoridade se perpetue pela vida adulta porque o sujeito reproduz algo que não favorece a construção da sua autonomia, muito pelo contrário.

Portanto, emancipação é uma categoria dinâmica com muitos obstáculos para a sua realização. O perigo é o de que se transforme em um discurso vazio e reprodutor do que queremos ouvir; como, por exemplo, a ideologia feminista, astuciosamente cooptada pela Indústria Cultural hollywoodiana, no *blockbuster* Barbie (2023). O cinema continua se afirmando como um produto cultural economicamente favorável principalmente no que concerne ao consumo de seus derivados. Desta forma, a maior dificuldade que enfrenta a emancipação continua sendo que

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas determinações; enquanto isso ocorre a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 2005, p.199).

O que dizer das instâncias mediadoras digitais as quais estamos imersos e quantificados em algoritmos? Como a Educação se apropria ou se deixa apropriar pelos dispositivos eletrônicos? São questões diretamente ligadas à *dessubjetivação*, a autonomia e a emancipação, e aos processos educativos que deveriam problematizar e debater tais temas. Adorno, assim como Freire, defende uma Educação voltada para a contestação e a resistência.

Adorno (2020) propõe uma desmistificação cultural nas escolas, em que os produtos culturais sejam “desmascarados”, ou seja, que possam ser vistos de forma crítica, dialética e dialogada, podendo ampliar os horizontes, intelectuais e espirituais, por intermédio da discussão de temas interdisciplinares que deem uma visão complexa das coisas oriundas dos universos íntimos e compartilhados.

Em uma escola inclinada para a construção de uma sociedade democrática, a emancipação necessita ter maior destaque do que a adaptação. Desta maneira, a Educação deveria se ocupar menos dos modelos pré-determinados e mais em desenvolver capacidades como ser flexível com autonomia e senso crítico. Para este autor a tarefa da Educação seria contribuir para a realização de uma consciência completa e “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a racionalidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 2020, p.156). A crítica à supervalorização do realismo, segundo Adorno, deveria ser uma tarefa empregada desde a primeira infância⁴ pela Educação. Neste entender, a Educação emancipatória deveria se voltar para a experiência e para a fantasia, a favor da liberdade.

Em consonância com Adorno, Paulo Freire expõe que a Educação não deve ser somente dialética e contraditória, “nem apenas *reprodutora*, nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (Freire, 1996, p.110-111). Não somos seres livres, nem tampouco simplesmente condicionados por determinações genéticas, culturais ou históricas. É preciso que encontremos uma harmonia entre estas posturas a favor da justiça social, da democracia e do *ser mais*.

Ser mais é um conceito chave para a concepção do humano em Paulo Freire. É a vocação ontológica para a humanização; um desafio para a libertação dos oprimidos que, através do diálogo crítico e problematizador, podem descobrir caminhos de alcance. A busca pelo *ser mais* começa com a reflexão e nos processos de conscientização que só têm razão de existir enquanto práxis, ou seja, teoria e prática se retroalimentando como condição de sobrevivência do conhecimento e da sabedoria para a (inter)ação (Freire, 2005).

Conscientização para Paulo Freire, portanto, se concretiza na transformação social, assim como o sentido de emancipação para a Teoria Crítica. O caminho é longo e pedregoso, requer paciência e doses irrefutáveis de amor. A humanidade Freireana está entranhada de amor; é seu elemento primordial. Diferentemente do significado que tem na psicanálise em que *humanidade* representa o conflito permanente de duas forças poderosas, as pulsões de

⁴ “A primeira infância é o período que abrange os primeiros seis anos completos de vida da criança, quando ocorrem o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos, o desenvolvimento da capacidade de aprendizado, além da iniciação social e afetiva. Estudos mostram que quanto melhores forem as experiências da criança durante a primeira infância e quanto mais estímulos qualificados ela receber, maiores são as chances de ela desenvolver todo o seu potencial. Pesquisas têm demonstrado que essa fase é extremamente sensível para o desenvolvimento do ser humano, pois é quando ele forma toda a sua estrutura emocional e afetiva e desenvolve áreas fundamentais do cérebro relacionadas à personalidade, ao caráter e à capacidade de aprendizado”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia#> Acesso em: 24 fev, 2024.

vida e de morte; Eros e Tanatos (Freud, 2010). É compreensível o uso do termo, do qual Freire se apropria para ressaltar aspectos positivos, se pensarmos que o ser-humano é capaz de racionalizar seus afetos e expressá-los em ação, assim como em uma comunicação organizada. Por outro lado, também é capaz de *afetivizar* sua razão, tornando-se, por exemplo, mais solidário.

No entanto, o conflito pulsativo freudiano muito impacta o Poéticas dos Possíveis, pois expõe em carne viva, o desaguar da contradição contida nesta dinâmica particular em uma tensão social, que pode ser apaziguada, mas não extinta; pois são os homens e as mulheres os fazedores das sociedades. Freire (2005) disse que o enfrentamento da cultura da dominação será sempre presente, mesmo após a libertação/revolução. Vigília. Todavia, o amor, como motor que deve mover as relações interpessoais e com o mundo, seja imprescindível para a Educação e para a sociedade; como Adorno pontua firmemente – embora com receio de parecer romântico - na epígrafe inicial desta tese.

A emancipação para Freire é uma luta coletiva consciente, liderada pelos oprimidos, por libertação da dominação; “luta que será um ato de amor” (Freire, 2005, p.34) e que conta com a solidariedade do opressor. Contudo, esta luta só despertará com a “descoberta crítica (...) dos opressores pelos oprimidos, como manifestação de desumanização”, ou seja, a conscientização dos oprimidos da opressão. Por outro lado, será que existe a possibilidade de os opressores perceberem o quão desumanos estão sendo e isto os afetar? Parece ser uma missão difícil para aqueles sujeitos de direito que vivem no reino dos privilégios e do não reconhecimento da situação opressora, em muitos casos, nem mesmo esclarecida para os oprimidos. Assim, a descoberta crítica dos oprimidos atravessa estes conhecimentos e reconhecimentos; dos “oprimidos por si mesmos” (Freire, 2005, p.35). Paulo Freire reforça que

A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. (...) A solidariedade verdadeira está em **com** eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este *ser para o outro*” (Freire, 2005, p. 39-40).

Assim, o objetivo da Pedagogia do Oprimido é a luta pela recuperação da humanidade dos oprimidos, fazendo da opressão objeto de reflexão que resulte no engajamento na luta. Reflexão que primeiramente evidencie o quanto a opressão está introjetada nos oprimidos. O princípio da autonomia, é basilar no trajeto que pode levar à emancipação, para Freire e Adorno. Portanto,

esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores,

nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (Freire, 2005, p.33).

Criar humanidades Freireanas/iluminar humanidades freudianas. Atualmente, estamos imersos em uma crise ética substancial, por razões que abordaremos no decorrer deste trabalho, que parece ser, se não o maior, um dos principais desafios da escola. O retorno recorrente de Adorno ao tema do combate das barbáries também fala disso: do espaço escolar sendo um ambiente potente para fomentar sensibilidades, o olhar estético, a dor diante do horror e o espanto diante do simbólico – objeto de reflexão crítica. Pensemos nas possibilidades latentes de uma aula de Teatro, uma linguagem capaz de mobilizar ao mesmo tempo, corpo, voz, emoção, ideias, sentidos, cognição, memória, saberes, espaço, trocas interpessoais... E é feita para o outro, aquele que vê e apreende a provocação, ainda podendo pensar em si e no contexto de sua vida social em interface com a cena.

Nossa busca é pela libertação da consciência coisificada e não a tentadora “identificação com o seu contrário” - o opressor (Freire, 2005, p.35); esta dualidade se configura no “trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar” (Freire, 2005, p.35). Assim, tanto em Adorno quanto em Freire, só é possível pensar objetividade e subjetividade em dialeticidade e efetivar a “transformação objetiva da realidade opressora” é a radical exigência para este projeto de mundo emancipado (Freire, 2005, p. 40). O contexto brasileiro de Freire é onde a presença da desigualdade econômica, social e de direitos, no cumprimento destas metas, é acirrada; e quanto mais avança o ultra neoliberalismo mais se faz urgente a mudança. Adorno resumiu:

Justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (Adorno, 2020, p.202).

Pensar-fazer. Ser-agir. Criar-transformar. Práxis.

Ao longo desta tese aprofundaremos a discussão sobre autonomia e emancipação visto ser parte fundamental do tema deste trabalho. Por hora, notabilizamos alguns aspectos: Sem a criação de uma sociedade democrática como norte, nada que façamos concretizará a emancipação, pois não existe sociedade emancipada sem democracia. O processo deste aprendizado, do ser-social para a emancipação, é antecedido pelo conhecimento de si, pela consciência do ontológico inacabamento. Não é possível a conscientização sem o diálogo. A causalidade histórica não é estática, vai sempre depender da análise crítica a partir do

presente. Não há ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. A consciência mágica empresta poder superior aos fatos, que a domina de fora e a quem tem que “submeter-se com docilidade”, mentalidade fatalista que leva à acomodação. À não-ação. O mesmo acontece com a consciência fanática “cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação” (Freire, 1978, p.105-106).

1.2 Poéticas: maneiras de acionar os possíveis

*Os princípios se mantêm vivos através de sua transgressão.
Bertolt Brecht, 1954*

De uma forma geral as poéticas teatrais, as quais faço referência neste estudo, são formas sensíveis e artísticas de expressão que demandam técnicas, filosofias e pedagogia. Diferencio poética de estética por entender que estética é aquilo que desperta alguma emoção quando se contempla, e poética, são os modos, os meios, os sentidos, os objetivos e as formas adquiridas. Poéticas são da ordem da linguagem e estética da relação entre observador e objeto. Neste entendimento, estética é o estudo sobre a experiência do contato com a arte.

Patrice Pavis (2007) traz a noção de experiência estética como algo que investiga o prazer da contemplação, a catarse, o trágico e o cômico. Este autor subdivide aspectos da noção geral de Estética Teatral em: normativa, descritiva ou estrutural, da produção e da recepção, e da dramaturgia. Em relação às Poéticas Teatrais contemporâneas, Pavis diz que buscam “por duas exigências: primeiro, ultrapassar as particularidades de um autor ou uma escola, não ditar normas para decidir o que o teatro deva ser; em segundo lugar apreender o teatro como arte cênica”; basicamente isto quer dizer uma não primazia do texto (Pavis, 2007, p.296).

As poéticas podem se expressar através da proposta política do Centro Teatro do Oprimido (CTO), fundado por Augusto Boal, ou se revelarem por meio do desvelamento dos mecanismos teatrais para alcançar a consciência, trazido por Brecht. Além disso, podem reforçar a ilusão e a adaptação social como ocorre no teatro aristotélico. Estes são apenas alguns exemplos, outras poéticas podem ser observadas por representações apresentadas através da história.

Ao fazermos uma breve genealogia do significado de poética vemos que o termo surgiu na Grécia Clássica, *poiitikó*, com Aristóteles. A definição a ele atribuída foi, segundo o filósofo, devido à tendência instintiva para a representação que os seres humanos nutrem

desde a infância; esta seria fonte de conhecimento e prazer. Apostando na existência desta inclinação natural, nada mais compreensível do que os mais aptos para este exercício fossem dando origem a diferentes poéticas em suas improvisações. Sendo assim, podemos perceber a presença do fator criatividade na origem do conceito.

Na poética de Brecht, são as forças sociais que movem os sujeitos, portanto são estas que impulsionam a criatividade e a necessidade de representação. A natureza, da qual Aristóteles se refere, tem pouca influência diante desta condição.

Para o filósofo grego, a produção poética abrangeria diversos gêneros, alguns destes se enquadrariam na arte da representação, embora se diferenciasssem nos meios, nos objetos que representam e na maneira de representá-los. Por exemplo, em relação aos meios de expressão, cada gênero se utilizava deles no conjunto ou em separado; a dança imitava através do ritmo, a poesia do verso, outras formas seriam a elegia e a música vocal. Contudo a forma poética mais complexa e importante, que se constituía de todos os meios de expressão, seria o drama, representado na era clássica grega pelas tragédias e pelas comédias. O drama, mais do que qualquer outra arte, seria o que melhor reproduz a ação (Aristóteles, 1964).

Boal, em sua poética, leva o exercício da ação ao extremo, ao interferir diretamente no acontecimento atual com as performances do CTO. Personagem e cidadão se encontram em situações inusitadas em que arte e vida se confundem e se fundem, formando outra coisa que não é só teatro, é algo mais, com potencial emancipador; “O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *Importa que é uma ação*” (Boal, 2008, p.182).

Os três autores definiram suas poéticas com regras e técnicas específicas e dinâmicas dentro de cada contexto em que estavam inseridos. Aristóteles criou uma doutrina rigorosa norteada pela regra das três unidades: tempo, lugar e ação. A função do herói era cometer a falha trágica e mostrar que ninguém foge do destino que lhe foi presenteado por forças divinas. Era um teatro feito para milhares de pessoas assistirem, com os atores representando seus personagens usando máscaras, com sistemas de amplificação da voz, e um figurino que fazia com que parecessem maiores do que são os homens e as mulheres comuns.

Brecht e Boal rompem com a estrutura aristotélica e criam as suas próprias estéticas da cena. No drama, a ação se movimenta diante da audiência, no teatro dialético Brechtiano a ação está imóvel e são os espectadores e os atores que se movimentam ao redor dela. Esta é a poética da negação dos elementos teatrais previamente estabelecidos. Ao quebrar a ilusão, por ter revelado o funcionamento da engrenagem teatral, este autor também está querendo

deflagrar que existem mecanismos sociais, que regem nossas vidas e dos quais precisamos nos conscientizar para mudar.

Em Brecht os atores se distanciam das personagens que representam; durante uma ação dramática, “saem” da personagem e voltam a ser atores para criticarem, agora como cidadãos comuns, a cena que estava sendo apresentada. Seu teatro é composto de acontecimentos objetivos impulsionados por uma “índole histórico-social” (Brecht, 2005, p.49). Através de diferentes focos de enunciação - música, cartazes, cenas dramáticas, narrativas críticas, imagens e filmes com fatos históricos - Brecht mostrava que o teatro tem um compromisso com a sua época e que deveria estar à disposição das massas “que vivem com dificuldades, para que nele possam divertir-se proveitosamente com a complexidade de seus próprios problemas” (Brecht, 2005, p.136).

O Teatro do Oprimido, ao longo do seu percurso, desenvolveu uma variedade de técnicas – como o Teatro-Jornal, o Teatro Invisível, o Teatro-Fórum, o Teatro Imagem e o Teatro-Debate - que favoreceram o diálogo entre o palco e a sociedade. Entre outras inovações, Boal criou o ator/coringa, aquele que pode representar cada uma das personagens a qualquer momento durante a peça; a personagem não é propriedade do ator que a representa, faz parte da coletividade, como no meio social. A originalidade da poética do oprimido consiste nas seguintes transgressões: o fato de cair o muro entre palco e plateia possibilitando a todos o uso do poder da cena, de cair o muro entre o teatro e a vida real, sendo o teatro visto como uma etapa introdutória da vida, e de cair o muro entre artistas e não-artistas porque somos todos “gente, somos humanos, artistas de todas as artes, todos podemos pensar por meios sensíveis – arte e cultura”. Para Boal, o teatro poderia não ser revolucionário em si mesmo, porém as formas teatrais propostas pelo CTO seriam certamente um ensaio da revolução (Boal, 2009, p.185).

O objetivo das tragédias era provocar a catarse no espectador que, aliviado de seus temores, voltava ao lar com a ordem restabelecida, sem questionamentos. Assim, o teatro satisfazia à nova classe que surgia na Grécia, detentora do poder político que o dinheiro lhe dava. O teatro, desta forma, era usado para reforçar o status estabelecido, portanto, tinha fins adaptativos. As regras sociais eram criadas sem nenhuma participação popular, havia escravidão e um sistema de castas definido. O espaço do teatro era aberto a todo e qualquer habitante, e o papel da poética dramática era o de ensinar, por meio da catarse, o lugar de cada um nesta sociedade. Aristóteles indica que o objetivo das formas poéticas existirem seria mostrarem-se agradáveis e úteis, ou seja, ter função social.

Boal e Brecht compactuam a respeito do prazer e da função social como elementos essenciais nas práticas teatrais; disse Brecht (2005) que o teatro deve mostrar a realidade e ser capaz de fazer com que os espectadores transformem a contemplação desta em fruição, assim transformam os fatores de prazer em fatores de ensinamento. Contudo as utilidades são distintas das do teatro grego, ambos se afastam do objetivo de provocar a catarse, como um fim em si mesma, no espectador. Este talvez seja o ponto mais radical que distancia o ideal aristotélico de suas concepções. Tanto para Boal quanto para Brecht o teatro é o lugar de colocar o histórico em questão para transformá-lo, um local propício para que os processos de aquisição da autonomia e de emancipação emergjam.

Enquanto no centro da tragédia grega estava o herói, apenas uma peça no jogo do destino, Boal vê no teatro um potencial revolucionário, onde o oprimido está ao centro com voz e poder de ação através da cena, como num ensaio para a vida real. Para Brecht o teatro seria um meio de revelar os mecanismos sociais e de poder que precisam ser combatidos e reconfigurados. No centro da estética Brechtiana está o sistema que produz a barbárie e a opressão.

Assim, no que diz respeito às poéticas de Aristóteles, Boal e Brecht podemos observar aproximações no sentido de entender que o teatro tem o objetivo de divertir e, também, uma função social. Além disso, deve provocar uma experiência estética com finalidades pedagógicas, para tal faz uso de regras definidas que devem ser seguidas com maior ou menor grau de flexibilidade.

As divergências se referem à meta pedagógica, que no teatro teorizado por Aristóteles investe na aceitação, na adaptação ao que é, porque as coisas não mudam. Enquanto a pedagogia dialética e do oprimido primam pelo questionamento e pela constatação de que a mudança é possível; a missão deste teatro é a de contribuir para a conscientização, é a de manter as esperanças e as utopias vivas; em vias de efetivação por intermédio dos *atos-limite*⁵.

Adorno e Brecht mostraram divergências no entendimento do conteúdo de verdade da obra de arte. Na escrita epistolar que estabelece, com o também frankfurtiano Walter Benjamin, assim como em outros escritos, Adorno faz duras críticas à amizade deste com Brecht; alega que o dramaturgo, a quem se refere como a “polêmica pedra filosofal da Dinamarca”, faz uso de um “marxismo vulgar”, “pouco dialético” e critica a teorização do Teatro Épico brechtiano (Adorno, 2012, p.55). Contudo, Benjamin nas cartas deixa claro que

⁵ *Ato-limite* é a negação da aceitação dócil, uma categoria criada por Paulo Freire que será melhor contextualizada adiante.

não renuncia à amizade de Brecht, tampouco aos comentários do amigo sobre o seu trabalho que diz querer dividir com Adorno: “[Uma vez que o eco da rebentação das prolongadas e extremamente estimulantes conversas de que agora desfruto em meus encontros com Brecht – ainda está por alcançá-lo” (Adorno, 2012, p.55). E mais, Benjamin coloca-se como admirador e crítico do Teatro Épico/Dialético escrevendo inúmeros textos sobre isso, “O produto principal, entretanto, é uma nova atitude” e para Brecht “sua principal novidade é que pode ser aprendida” (Benjamin, 2017, p.33).

É devido a este viés pedagógico que a prática do jogo teatral brechtiano se insere nas aulas de Teatro. Na contramão desta proposta - enquanto Brecht evoca a realidade em carne viva - para Adorno a arte deve romper com a realidade e somente desta maneira poderá dizer algo sobre esta. No seu último livro, póstumo, Teoria Estética (Adorno, 1970), o autor define sua complexa e instigante visão da obra de arte.

Em 1955, Barthes (2007) discorre sobre a importância de se conservar três lições de Brecht diante da pobreza da cena teatral francesa de então: “Primeiro, que não se deve ter medo de pensar intelectualmente os problemas da criação teatral” que devem se fundamentar “numa crítica poderosa da sociedade”; a segunda lição foi a invenção das leis de funcionamento deste teatro em que “não é a política que se junta, bem ou mal, a formas antigas; é, ao contrário, a paixão política que se irradia a ponto de criar um instrumento dramático totalmente adaptado à sua vontade de transformação” (Barthes, 2007, p.148), por fim, “é preciso desalienar não apenas o repertório, mas também as técnicas teatrais”, por exemplo considerando que “a maquiagem é também um ato político” que “participa finalmente do mesmo combate revolucionário que o texto” (Barthes, 2007, p.149).

Nos limites desta pesquisa, no que concerne às práticas em uma aula de teatro, os fazeres de Brecht avançam para a estética do CTO de Boal e confluem, não antevendo um fim, nas diversas formas das teatralidades e performances contemporâneas.

Patrice Pavis define *teatralidade* como aquilo que em uma representação não está contido no texto; isto seria o teatral ou o cênico. Este autor define teatral como a maneira específica da “enunciação teatral, da circulação da fala, do desdobramento visual da enunciação (personagem/ator) e de seus enunciados, da artificialidade da representação” (Pavis, 2007, p.372). Silvia Fernandes traz a definição do termo, de uma expoente estudiosa da questão da *teatralidade*, Josette Féral, como sendo “o resultado de um jogo de forças entre as duas realidades em ação: as estruturas simbólicas específicas do teatro e os fluxos

energéticos – gestuais, vocais, libidinais – que se atualizam na performance e geram processos instáveis de manifestação cênica” (Fernandes, 2010, p.123-124).

É oportuno aqui fazer uma breve regressão ao passado.

Sob a mirada do teatro ocidental, das tragédias gregas (séc. V a.C.) ao drama naturalista (séc. XIX) a estrutura dramática da linguagem teatral pouco mudou - diálogo, conflito, personagem apresentando confusões internas, solução; tudo envolto no véu da ilusão. Ou seja, o drama foi por muito tempo na história do teatro um modelo normativo. É possível que, atualmente para o grande público, ainda seja o modelo mais difundido e consumido, pois o gênero dramático se expandiu para o cinema, a televisão e a internet. Contudo, foi nas duas primeiras décadas do século XX que os alicerces de sua hegemonia começaram a balançar, houve o período conhecido como a crise do drama, quando as vanguardas históricas romperam com a dramaturgia tradicional pautada na regra das unidades (Lehmann, 2007). Estas proclamaram “o caráter estático do fazer teatral”, como o teatro simbolista,

o desmantelamento do contexto, o privilégio da falta de sentido e da ação no aqui e agora (dadaísmo), abandonaram o teatro como ‘obra’ e produção de sentido em nome de um impulso agressivo, de um acontecimento que incluía o público em ações (futurismo) ou sacrificava o nexos causal narrativo em favor de outros ritmos de representação, em especial a lógica do sonho (surrealismo) (Lehmann 2007, p.99).

Com isso houve um deslocamento do texto, que até então era a base de todo o fazer teatral, para a estética do acontecimento, da mensagem para o ato performativo, que inclui as ações e expressões dos espectadores em sua constituição. O combustível do acontecimento são “os fluxos energéticos – gestuais, vocais, libidinais” dos quais falou Ferál (Fernandes, 2010).

Brecht, apesar de ter sua poética inscrita no gênero dramático e de manter a estrutura fabular, tangencia a vanguarda com sua proposta épico-dialética. Embora Lehmann enfatize que o que vem na esteira das vanguardas é o teatro pós-dramático e afirme que Brecht não faz parte desta genealogia, pelo contrário, o que há é um teatro novo pós-Brechtiano. O que ocorre, a partir da década de 70, no nomeado teatro pós-dramático, é que “a cisão entre o discurso do texto e o do teatro pode se alargar até uma discrepância explícita e mesmo uma ausência de relação” (Lehmann, 2007, p.75), contudo “o maior perigo que ameaça a tradição do texto escrito vem da convenção antiquada, e não das formas radicais de lidar com ele” (Lehmann, 2007, 84).

Alguns signos teatrais pós-dramáticos são listados por Lehmann como: a eliminação da síntese, as não-hierárquicas imagens do sonho, a sinestesia, o texto se aproximando do da performance, a simultaneidade de ações e de cenas, o jogo com a densidade dos signos (a

regra é infringir as normas estabelecidas), a dramaturgia visual, a irrupção do real, o corpo que recusa o papel de significante e apresenta sua substância física e gesticulação, entre outros.

Sérgio de Carvalho pontua que o anúncio pelas vanguardas modernistas, da autonomia da cena e recusa do texto, foi intensificado com a tendência pós-dramática “a ponto de assumir um sentido modelar como contraponto da arte ao processo de totalização da Indústria Cultural” e acrescenta que esta “seria uma novidade histórica não apenas por razões formais, mas também pela negação estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática” (Carvalho *apud* Lehmann, 2007, p.7). Nessa direção, esta desconstrução tem uma razão política de ir na contramão da apropriação dos cânones do drama pela Indústria Cultural. Isto é válido para um debate profícuo e pedagógico mais direto em uma aula de Teatro, na tentativa de “subverter de modo radical as heranças formais dominantes – sobretudo a dramática, que foi incorporada de modo tão rebaixado pelos meios de comunicação de massa” (Lehmann, 2007, p.9); “é pelo modo desestabilizador do trânsito entre palco e plateia que essa potência se efetiva” (Lehmann, 2007, p. 15).

De uma forma geral, a performance se aproxima da proposta cênica híbrida de Boal - por exemplo na técnica do Teatro Invisível. A *performance* é um “discurso caleidoscópico multitemático” que pode relacionar “artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema” e que enfatiza a “falta de acabamento da produção, mas do que a obra de Arte representada e acabada” onde o “performer não tem que ser um ator desempenhando um papel”, porém exige-se presença física e atitude autobiográfica diante da cena que o coloca “em relação direta com os objetos e com a situação de enunciação” (Pavis, 2007, p.284). Esta discussão, em seu caráter didático, se aprofundará no capítulo III quando abordaremos a metodologia antropofágica.

No que diz respeito a esta pesquisa, não cabe uma crítica mais aprofundada à exposição de Lehmann, interessa aqui essa abertura às possibilidades de se pensar o teatro inserido em uma historicidade que nos ajuda a dinamizar e a refletir sobre o seu papel formal e teórico na Educação e na vida.

No âmbito desta investigação as poéticas atuam como meios que podem abrir caminhos para o acesso ao universo dos possíveis.

1.3 Possíveis: os espaços entre...

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire, 1996

A crença e o investimento na criação de mundos possíveis se dão também por intermédio da experiência teatral, mais especificamente pelos processos constituintes das teatralidades contemporâneas, como dito.

Ao nos inclinarmos sob os possíveis, para traçarmos a genealogia deste conceito, uma vez mais encontramos Aristóteles nas suas origens. Em “Arte Retórica” o filósofo fala sobre as noções do possível e do impossível, cada um contendo dois contrários com a mesma potência, ou seja, se algo existiu ou existe, seu contrário parecerá possível de ter existido ou existir. Assim, “se uma coisa pode existir sem arte e sem preparativos, com maior razão poderá existir com arte e cuidados” (Aristóteles, 1964, p.140). Para a filosofia aristotélica, se é possível a totalidade das coisas suas partes também o são, conforme é igualmente possível que cada parte (re)faça o todo.

Apesar de Aristóteles reforçar o discurso da aristocracia grega numa época em que acreditavam na existência de um destino inexorável, em sua definição de possível pode-se constatar a presença do impulso da mudança; pode ser uma coisa ou outra, sendo uma completamente distinta da outra; o seu contrário. Uma abertura para tudo que está entre é observada, tanto nos contrários quanto nas partes e o todo. Os possíveis habitam o entre, onde não é ainda, mas é possível de vir a ser.

Paulo Freire se aproxima deste lugar do entre, principalmente nas relações de opressão e na premência da criação de mundos possíveis que as contestem, pois se existe a opressão podemos entender que, segundo a teoria do possível de Aristóteles, existe seu contrário, a liberdade e a justiça social. Por outro lado, com um olhar anti-aristotélico, Freire propôs ver o futuro como um problema; ver a história como possíveis e não como determinação, colocando em evidência o oprimido e sua relação com o opressor.

De acordo com este sentido, Boal protagoniza o oprimido em sua estética, enquanto Brecht põe a engrenagem no centro de sua proposta cênica; “É necessário renunciar a tudo o que represente uma tentativa de hipnose”, disse (Brecht, 2005, p.32). Para Paulo Freire é a partir do nosso comprometimento, como professores/as, com a máxima “mudar é difícil, mas é possível”, que devemos estabelecer estratégias de ações político-pedagógicas e estas devem

também inserir resistências e rebeldias porque “preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade” (Freire, 1996, p.88).

Moacir Gadotti, leitor privilegiado de Freire, nos traz que a Educação para outros mundos possíveis, ao contrário da concepção neoliberal que nega o sonho e a utopia, é sobretudo voltada para o sonho e para a esperança;

Educar para outros mundos possíveis é visibilizar o que foi escondido pra oprimir, é dar voz aos que não são escutados. (...) é educar para conscientizar, desalienar, para desfetichizar. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se ao ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. (Gadotti, 2007, p.1)

Assim, a escola deve ser um lugar de resistência permanente contra a barbárie e de problematizar as relações do mundo atual com o da *utopia*; no sentido de fazer novos mundos possíveis se proliferarem no agora e que tenham continuidade no futuro. A história da civilização e a forma como o poder vem se articulando em cada contexto promovendo suas barbáries, deve ser lembrada para que estas não se repitam no presente.

Utopia em Freire é um conceito distinto do original, criado por Thomas More, para nomear uma ilha onde existia uma sociedade idealizadamente perfeita, uma quimera, algo irrealizável. Na trilha Freireana, representa uma atividade humana carregada de futuridade que o educador correlaciona com as categorias da *esperança crítica*, do *inédito viável* e dos *sonhos possíveis*. A *esperança crítica* possibilitaria a identificação de uma *situação-limite* - barreiras que precisariam ser vencidas -, para depois superá-la através de ações, ou seja, de práticas sociais. Entretanto, antes da ação consciente, o indivíduo se distanciaria do objeto para refletir sobre ele, considerando os paradigmas da complexidade, na tentativa de entendê-lo. Após este *percebido-destacado*, se constrói, no coletivo, o *inédito viável*, que se baseia na crença de que os *sonhos possíveis* dependem dos *atos-limite* (negação da aceitação dócil) daqueles que desejam conscientemente e criticamente a realização da *utopia* e para isso se posicionam de forma crítica diante das barreiras. Para os desejantes, estas últimas não são vistas como obstáculos intransponíveis, como creem os sujeitos adaptados, e sim como algo que existe, foi identificado, e precisa ser rompido; estes indivíduos utópicos se empenham na sua superação (Freire, 2011). Assim como a *utopia* e a esperança, os *sonhos possíveis* são construídos na dialética do anúncio da humanidade, que precisa se desencarcerar, e da denúncia da desumanidade; que no contexto atual está dando as cartas do jogo. Assim, sonhar seria uma atitude crítica à frente da mudança possível conduzida pelo coletivo histórico-social;

É sempre, pois devenir, pois alcançado o *inédito viável* pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho

possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos *inéditos viáveis* quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas (Streck *et al.*, 2010, p.375).

Contudo, não podemos perder de vista que “A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu *inédito viável*, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como *situação-limite*, que necessitam evitar” (Freire, 2005, p.109).

Atualmente temos vivido vários retrocessos sociais com a acentuação de extremismos em diversos setores. Enfrentamos problemas de moradia, de emprego, a misoginia, o racismo e preconceitos da mais variada ordem. Somos submetidos às políticas neoliberais que atropelam os direitos humanos e sofremos planetariamente com os fundamentalismos religiosos, a anticiência, os negacionismos e diferentes manifestações de violência. Presenciamos o empobrecimento artístico-cultural do ponto de vista midiático, cada vez mais manipulador do gosto popular. Assistimos à morte de refugiados nas fronteiras ao redor da Terra, que se fecham para preservarem seus mundos impossíveis para milhares de homens, mulheres e crianças. Isso sem falar da guerra exposta - como a da Ucrânia/Rússia e a de Israel/Palestina - e das invisíveis, da degradação do meio ambiente e da desvalorização da vida exacerbada pela pandemia Covid-19.

Vivemos, no passado próximo, a trágica ascensão da extrema direita ao governo brasileiro, entre outros países, com suas práticas necropolíticas, como cunhou Achille Mbembe no artigo em que discute “formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material dos corpos humanos e populações”. Neste, o autor propõe novos conceitos para tentarmos compreender o mundo atual como: necropoder e mundos da morte, além do de necropolítica, e se debruça nas relações entre biopoder, soberania, estado de exceção e políticas da morte (Mbembe, 2016, p.125). A extrema direita brasileira persegue as minorias, precariza o trabalho e a Educação, promove o genocídio indígena e de seus defensores, e se associou à religião, à milícia e aos velhos donos do poder que no passado se travestiam de colonialistas e coronéis. Na atualidade de 2024, os herdeiros desta linhagem são investigados pelo Ministério Público e pela Polícia Federal brasileiros pela tentativa de Golpe de Estado ocorrida no dia 08 de janeiro de 2023 no Planalto Central. A mídia tem um importante papel nesta conjuntura ideológica, que será esmiuçado no capítulo II desta tese quando serão abordados aspectos da *Indústria cultural*.

Boal e Brecht propuseram que os mecanismos de poder, que regem as sociedades e impedem a aparição de mundos possíveis, fossem descortinados através de suas poéticas teatrais. Adorno propôs que o surgimento de novas possibilidades de estar no mundo só seria realizável mediante uma Educação crítica e autorreflexiva que combatesse as insensibilidades, estivesse disposta a criar um clima espiritual, cultural e social, e focasse em trazer para a consciência os motivos que levaram e levam ao horror das barbáries. Para este filósofo, esta deveria ser a função principal da Educação: identificar a psicologia das personalidades com indicativas de autoritarismo desde a primeira infância, para combatê-las pelos processos de conscientização e principalmente através da identificação com os outros seres humanos. Adorno recorre a Freud para fundamentar, pelo viés da psicanálise, sua teoria (Adorno, 2019). Os possíveis precisam tornar impossíveis o desenvolvimento das personalidades autoritárias.

Em que pontos se cruzam a linguagem dos possíveis com as aulas de teatro na escola? Acreditamos que a potência dos contrários está presente nas improvisações teatrais e que uma aula de teatro abre canais para novas possibilidades de estar no mundo, na medida em que este é representado. Tanto no âmbito do particular quanto do bem comum, material e imaterial. O teatro/experiência, praticado nas aulas, voltado para a ação transformadora, se alinha a concepção de criação de outros mundos possíveis por fazer emanar - da interação entre a cena e a audiência - novas profusões estéticas e múltiplas alternativas. Faço referência a uma aula que se inclina a oportunizar a *experiência* tanto no sentido adorniano de fortalecimento da memória na dimensão temporal da continuidade e abertura para futuros possíveis (Adorno, 2010); quanto no sentido dado por Benjamin de capacidade de contar histórias que os mais velhos compartilhavam com os mais jovens, criando um fluxo geracional em que o conhecimento circulava como sabedoria (Benjamin, 1994). O conceito de *experiência* será aprofundado no decorrer da tese.

Aristóteles produz a catarse, Brecht provoca a conscientização e a poética do oprimido propõe a própria ação. O teatro da ilusão é importante para a sensibilização e o ponto de vista poético é essencial para a existência da linguagem, mas não basta como objetivo de uma aula de teatro em uma escola cuja função principal seja a democracia e a emancipação. As práticas teatrais na escola se inserem no âmbito tanto das subjetividades quanto da coletividade, portanto, da política.

Bernard Charlot (1986) ressalta quatro sentidos que se articulam para definir a Educação como política. O primeiro a elencar é o de que esta enfatiza os modelos sociais de comportamento às crianças. Obviamente este padrão está de acordo ao meio social onde elas

vivem, dito de outra forma, na tensão da classe social a qual pertencem. Todavia, as crianças são influenciadas pelos modelos socialmente dominantes; impregnados de ideologia, portanto de significação social e política. Em seguida Charlot pontua o sentido da Educação de formar as personalidades considerando bases psicológicas que possuem uma acepção política, e para fundamentar a sua tese faz uso da psicanálise. Para Freud “o edifício da civilização repousa no princípio da renúncia às pulsões instintivas”; nesta lógica, as pulsões sexuais e agressivas são reprimidas ou sublimadas quando não estão de acordo com as normatizações civilizatórias (Freud *apud* Charlot, 1986, p.16). No caso da repressão no inconsciente, esta se dá quando os desejos conflituam com as normas e não ocorre a sublimação, ou seja, a possibilidade dos desejos serem canalizados para formas derivadas de satisfação como a arte ou o misticismo, para a pulsão da sexualidade, ou o esporte e a ambição política, para a pulsão da agressividade. O terceiro sentido seria o fato da Educação difundir as ideias políticas. As crianças assimilam explicações sobre liberdade, justiça, greve, vindas de seu ambiente familiar, mas também na escola e, nesta, o que é apresentado, frequentemente, coincide com a ideologia dominante. O ponto nevrálgico é que

A educação preenche uma função política mistificadora, menos difundindo ideias falsas do que veiculando ideias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas por um empreendimento, consciente ou inconsciente, de camuflagem da realidade (Charlot, 1986, p. 18).

Charlot exemplifica sua tese com a ideia romântica de liberdade transmitida pela escola; como se esta fosse possível de maneira plena e autônoma, não dependendo de fatores socioeconômicos que tensionam sua prática frequentemente na vida cotidiana. Portanto, os modelos culturais - de comportamentos, ideias, valores etc. - estão impregnados da ideologia dominante que tem por meta a adaptação dos indivíduos ao sistema mantenedor da divisão do trabalho na sociedade de classes. Por último, o autor enfatiza que a Educação é política porque está ao encargo da escola que é uma instituição social. A escola esquematiza o aprendizado necessário para o funcionamento da engrenagem, garantindo a cada indivíduo um papel estabelecido para tal sucesso. Entretanto, em contraposição a uma escola verdadeiramente democrática, o que temos visto é uma escola ainda arraigada a uma ideia de transmissão “eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sociopolíticas”, e não voltada para a problematização de tais fatores (Charlot, 1986, p.19). Outro aspecto importante destacado por Charlot é o de que a escola é também vítima deste mecanismo ao confundir os padrões dominantes, que não cria mas difunde, como se estes representassem os valores da humanidade.

A especificidade ideológica da pedagogia vem sendo mascarar o significado político da Educação, camuflando a realidade econômica e social quando opta por não enfatizar a dominação de classe e a divisão social do trabalho. Contudo, acentua os aspectos culturais, espirituais, morais; como se estes pudessem ser desvinculados de suas consequências políticas ou como se não fossem determinados pelas realidades econômicas, sociais e políticas, assim como o é todo o processo educativo. Desta maneira, o autor constata, em sua crítica, que os dois principais resultados buscados pela Educação, ainda hegemônica que temos, seriam o de cultivar o indivíduo e o de assegurar a sua integração social (Charlot, 1986).

É preciso, portanto, para compreender a significação política da Educação em nossas sociedades, não isolar sua função cultural de sua função social e não esquecer, sobretudo, que a Educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Tal é, por trás dos fins ideais enunciados pela pedagogia, o resultado real mais importante da Educação (Charlot, 1986, p.27).

A Educação é política porque carrega a potência da mudança em cada sujeito consciente da sua condição de inacabamento. O ser humano que busca *ser mais* sabe do seu dever de transformar a realidade e não foi feito para a adaptação incontestada. Rebeldia, indocilidade, criação, são suas marcas – assim, resistem a se tornarem mais um objeto na marcha de coisificação das massas (Freire, 2011). Para cumprir a vocação de *ser mais* o sujeito precisa ter autonomia e se envolver permanentemente “no domínio político, refazendo as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. Paulo Freire afirma que a luta política é vital nas sociedades e que, sem a luta pelo poder, as condições necessárias para o *ser mais* se concretizar não se criam (Freire, 2001, p.8). Ou seja, a vocação precisa de estímulo para florescer sob o risco de, na sua falta, ser distorcida e se tornar *ser menos*, desumanização. A escola é idealmente um lugar para se fomentar as humanidades. Mas, enquanto reprodutora da ideologia que oprime e domina, como pontuou Charlot, o que produz é desumanidades.

O educador designa que a realidade latino-americana é constituída por *sociedades-objeto*, portanto periféricas, não reflexivas, predatórias, que não possuem um povo e sim uma massa submetida às elites que representam as mandatárias *sociedades-sujeito* (Freire, 2011). Em tal contexto é premente a subversão. Contudo, na largada estão os processos de conscientização que se dão por intermédio de uma Educação crítica, principalmente nas instituições escolares que, por seu lado, estão ocupadas com saberes desvinculados dessa discussão; “o erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica” (Freire, 2011, p. 45).

A Educação política que defendemos com o Poéticas dos Possíveis segue as pistas Freireanas e está grávida de consciência crítica; busca livrar-se dos preconceitos, repele posições quietistas e reconhece que a realidade é mutável. Assim, “prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares” (Freire, 2001, p.9).

Gostaria de estreitar um pouco mais este debate, crucial para o contexto brasileiro, considerando a estrutura colonialista a qual fomos submetidos e que, ainda que com seus devidos ajustes, se perpetua no presente. Nas fissuras dos espaços-entre é urgente a reflexão sobre a necessidade da existência das lutas anticoloniais e de um pensamento embasado na tentativa de compreensão da dependência entre capitalismo, colonialismo e racismo no projeto de poder que nos governa, expresso em um congresso composto pelas bancadas, do agro, evangélica, da Educação (precarizada para o povo) e da bala. Além disso, é preciso entender “as permanências e atualizações do (neo)colonialismo e suas diversas manifestações de colonialidade do ser, do saber e do poder” assim como precisamos enfrentar o desafio de entender “a dificuldade teórica e política para se estabelecer uma relação dialética entre a identidade e a diferença em um projeto anti-imperialista e emancipatório” (Faustino *apud* Fanon, 2021). Desta forma, é preciso trazer para a sala de aula as invisibilizadas lutas dos movimentos e expoentes anticolonialistas, antirracistas, ambientalistas, que ocorreram no Brasil e, também, o que acontece hoje, como por exemplo, o aumento expressivo do número de movimentos sociais, principalmente nas periferias cariocas, que surgiram durante a pandemia Covid-19; embora seja importante neste aspecto pensar sobre as contradições entre assistencialismo e emancipação.

Freire e Fanon temporalizam suas práxis em um futuro inscrito no histórico e não submetido à lei da causa-consequência. De fato, o presente não pode repetir o passado na medida em que as dinâmicas sociais não param no tempo. Contudo, ao analisar os acontecimentos passados e os comportamentos humanos em diferentes situações podemos compreender melhor as evoluções e os retrocessos nas sociedades e nas culturas. São estas análises que podem nos permitir viver o presente plenamente, com consciência crítica e empatia, projetando o futuro. Nesse sentido, virar o jogo do chamado neocolonialismo é emergente visto que ameaças fascistas tem sido frequentes no nosso país; “fascismo e colonialismo estão intrinsecamente ligados” (Fanon, 2021, p.89). O psiquiatra revolucionário define, como característica primordial da filosofia colonialista, o terror; que episodicamente

pode fazer irromper a atitude libertadora, porém, a violência das forças dominantes de repressão pode momentaneamente arrefecer “o ímpeto libertador do povo oprimido” (Fanon, p.103).

Adorno, no ensaio “Aspectos do novo radicalismo de direita” (Adorno, 2020A), expõe sobre a nova face do fascismo que se revelava na Alemanha democrática e consolidada economicamente da década de 60. Sinaliza para a necessidade do reconhecimento da historicidade das práticas fascistas, e sua estreita relação com o modelo capitalista, como forma de nos manter alerta em seu combate. O autor ressalta características estruturais do fascismo como o ressentimento, o preconceito exacerbado a tudo que escape à cultura do homem branco heteronormativo, a negação da alteridade e o domínio pelo medo; não somente da violência explícita, mas de que a situação piore, de que ocorra uma perda de privilégios - inclusive entre os progressistas – ou mesmo de ter que romper com os preconceitos que constituem o humano.

A propaganda funcionava como a substância deste sistema cujo discurso é permeado de mentiras embalado em verdades; podemos identificar uma ressurreição dessa característica do método fascista por diversos governos ao redor do planeta. No modelo brasileiro, o bolsonarismo, derrotado nas urnas em 2022, não somente venceu as eleições de 2018, como continua alastrando sua ideologia fascista através das *fakenews* e de robôs nas redes sociais, pois na medida em que não são barrados, o que ocorre é um incentivo devido à permissividade e falta de controle.

Adorno vai além, e fala da “relação bastante complexa e difícil que se dá aqui com o sentimento de catástrofe social” (Adorno, 2020, p.51), que pode ser visto por um viés psicológico, mas que tem também uma base objetiva. Pela psicanálise, o filósofo afirma que o desejo inconsciente de desgraça, de catástrofe, movido pela pulsão de destruição, é uma importante força mobilizada pelos movimentos fascistas. Contudo, objetivamente,

para quem não vê nada diante de si e para quem não quer a transformação da base social, não sobra na verdade absolutamente nada. (...) A partir de sua própria situação social ele quer a destruição. Mas ele não quer a destruição de seu próprio grupo, ele quer, se possível, a destruição do todo” (Adorno, 2020, 52).

Talvez esse seja um dos caminhos para entender a adesão das massas ao fascismo.

Defendo que nos limites da aula de teatro na escola esses temas sejam refletidos, dialogados, sentidos, expressados, reconfigurados. Que essas experiências nos façam amar mais e melhor; como um antídoto à pulsão selvagem psicanalítica e sociopolítica que nos toma e nos enreda na barbárie. A meta do Poéticas dos Possíveis ao tratar desses assuntos é a

de inserir as/os alunas/os na luta política pacifista por uma sociedade menos excludente, mais humanizada e democraticamente justa.

Gostaria de dialogar com a ferramenta de análise *entre-lugar*, criada por Silviano Santiago, (2000) em que se discute o discurso literário latino-americano em confronto com o europeu. Neste raciocínio destaco a potência da imaginação na arte como maneira de transcender a realidade objetiva e romper com os paradigmas da opressão.

Santiago questiona a superioridade dos colonizadores baseada estritamente no poder econômico que tiraniza qualquer manifestação ou expressão dos saberes locais das colônias. A diversidade, que poderia enriquecer as trocas culturais provenientes deste contato, é abortada, pois “na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta”. O escritor realça os dois sistemas principais que promoveram o acultramento dos povos nativos e que contribuíram para a propagação da hegemonia da cultura ocidental, a saber, o código linguístico e o código religioso. Assim, a América se transformou em cópia do modelo original “quando sua originalidade se encontraria na sua própria origem apagada completamente pelos colonizadores” (Santiago, 2000, p.14).

Resta aos artistas do sul global, por falta de tradição autóctone, se apropriarem dos modelos impostos pela metrópole criando no máximo obras parasitas. É neste ponto que Santiago expõe a subversão do *entre-lugar*, motivada pela necessidade do artista de produzir um novo texto, uma nova história, decolonial, que negue e que confronte o discurso das *sociedades-sujeito* que tratou Freire. A busca do artista é por uma liberdade não mais controlada pelo modelo original, da mesma maneira a busca dos cidadãos é a de não serem mais vigiados e subjugados pelos punhos da metrópole. Se deseja romper com a prisão como forma de comportamento e ter a transgressão como forma de expressão. Para tal, o artista faz uso da metáfora, do universo fantástico, dos cruzamentos tênues entre ficção e realidade; portanto faz da imaginação a potência de sua escrita. Por outro lado, o dos reis do capital, arrefecer a fantasia é estratégia de combate. Trataremos desse aspecto no capítulo seguinte.

O que chamo de espaços-entre são aqueles que sobrevivem da imaginação, o local onde, pela articulação dos materiais que constituem a arte teatral e tensiona a ficção e a realidade, se (re)inventa novos mundos possíveis através da transgressão do pensamento e das ações. Transformar esse ideal em acontecimento é próprio da proposta que une a arte e a Educação e que faz da escola um lugar privilegiado para a sua concretização – embora não devemos esquecer da teoria aristotélica dos possíveis; a escola pode tanto construir consciências esclarecidas quanto alienadas.

Esta proposta se inclina para a utilização da linguagem dos mundos possíveis na prática teatral na, da e para uma escola emancipadora, porque tudo que é logicamente possível não se esgota nas coisas e nos acontecimentos do mundo atual. Precisa de um veículo que seja ao mesmo tempo libertador e expressivo, um canal de reflexão e comunicação. A arte como forma e conteúdo pode ser utilizada na Educação como um meio que promove a união entre o imaginário e o corpo na contingência do encontro afetivo e provocador com o outro; entendido como objeto de conhecimento que pode abranger a si próprio, o nosso semelhante, a sociedade e as diversas coisas da natureza e do mundo.

CAPÍTULO 2 – DISTOPIA DO PRESENTE

A humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropológicamente mais primitivos, pois a persistência da dominação determina, com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte. A fantasia atrofia-se.

Adorno e Horkheimer, 1947

Proponho compreendermos o conceito de distopia a partir de sua antítese: a utopia. Como já foi abordado anteriormente, Paulo Freire (2011) a define como uma força positiva orientada para o futuro, não como um ideal irrealizável, ao contrário, se conecta com a concretização de sonhos possíveis nas transformações dos rumos da História. Segundo Freire (2011), na dialética da utopia encerra-se a denúncia da desumanização e o anúncio do oposto a esta. Para este autor, a esperança e a conscientização estão diretamente ligadas à utopia; ambas são atitudes que deveriam estar embasadas na crítica e somente na prática se justificariam. Desta forma, a esperança viabilizaria uma futuridade possível promovida por ações transformadoras que possam combater às barbáries do presente (Streck *et al.*, 2010). A distopia enquanto experiência de uma utopia negativa se localiza na dimensão da opressão.

Nas sociedades contemporâneas, podemos observar que o arrefecimento das Artes e os processos de dessubjetivação do indivíduo estão estreitamente ligados; fazem parte do esquema de controle social sistematizado pelo capitalismo/neoliberalismo. Gostaria de abordar um componente vital dos processos criativos; a imaginação, a capacidade de fantasiar. A existência da Arte depende disso. Na língua alemã, de Freud e Adorno que aqui irão dialogar com outros interlocutores, *vorstellungskraft/einbildungskraft* (imaginação), *kreativitat* (criatividade) e *phantasie* (fantasia) fazem parte de uma mesma família de palavras e atuam nos limites do real e do não-real. A *Imaginação* se relaciona às ideias e imagens que atravessam nossos pensamentos e podem ou não ter conexão com o real, a *criatividade* tem uma ligação intrínseca com a sensibilidade e com as articulações dos materiais, a fantasia é sempre irreal. Esses ingredientes estruturantes do fazer artístico, e que também se entrelaçam em uma aula de Artes, tem um potencial crítico e transformador indispensável para uma educação emancipadora. Cabe ressaltar que, na psicanálise, *imaginação* e *fantasia* têm uma entrada aproximada e podem ser vistas como sinônimos designando “o mundo imaginário, os

seus conteúdos e a atividade criadora que o anima (*das phantasieren*)” (Laplanche; Pontalis, 1983, p.228).

A reflexão aqui proposta é a de como a Indústria Cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), um instrumento de dominação capitalista, interfere nas subjetividades, e, portanto, na formação dos/as professores/as e dos/as alunos/as, ao arrefecer o potencial crítico e emancipador da Arte ao mesmo tempo em que se utiliza dos elementos e procedimentos dos fazeres artísticos, de forma utilitarista e redutora, na criação de mercadorias envolvidas em contextos sedutores. A intenção é a de relacionar esta problemática às apropriações dos produtos culturais nas aulas de Artes para tentar perceber o quanto isto pode descaracterizar uma educação emancipadora. Na lógica da adaptação da vida e não de sua transformação, a criatividade, a imaginação/fantasia são cooptadas pelos modelos propagados pela publicidade para o consumo imediato de seus produtos, atualmente subjugados a um excesso de tecnologia, acirrado com a pandemia Covid 19.

Um importante registro a fazer é o de sinalizar a problemática da adaptação ser maior do que a emancipação⁶, como podemos observar nos dias atuais em que no Brasil, assim como em outros países, existe uma ascensão da extrema-direita que vem causando destruições ambientais, econômicas, sociais, afetivas e culturais, expressadas abertamente nas formas mais variadas de preconceitos contra as minorias e acobertadas por um discurso distorcidamente amparado no estado democrático de direito que garante a liberdade de expressão.

Como a Indústria Cultural serve à dominação? Que relação podemos estabelecer entre pobreza de experiência e a atrofia da fantasia? Quais são as apropriações e os efeitos disso nas aulas de Artes na Educação? Por que a Arte, e a imaginação, têm potencial emancipador? Como se dão as apropriações pela escola e pelos professores dos produtos da Indústria Cultural? Quais são os efeitos destas atitudes nos agentes da transformação social?

Tais perguntas devem ser discutidas na perspectiva de compreender o Ensino das Artes, especificamente para nós o do Teatro, na atualidade histórica como possibilidade de fortalecer a práxis de uma educação libertadora que vislumbre a autonomia de cada indivíduo, no desenvolvimento pleno de sua criatividade e capacidade de fantasiar, como fator fundamental para a emancipação social e para a democracia.

⁶ Como dito no capítulo I desta tese, segundo Adorno, das duas faces da *Bildung* (educação e formação cultural), a **emancipação** deve ser maior do que a **adaptação**, a favor da democracia (ADORNO, 2020).

2.1 A atualidade da Indústria Cultural

A *Indústria Cultural* é um conceito-chave para a Teoria Crítica da Sociedade; o termo foi cunhado por Adorno e Horkheimer no livro “Dialética do Esclarecimento” (1985). Os frankfurtianos elaboraram uma teoria que nos ajudasse a entender como atua essa engrenagem na produção, disseminação e consumo dos produtos culturais, através da análise do cinema hollywoodiano. Em artigo posterior, Adorno esclarece que pensaram em usar a expressão cultura de massas, mas optaram por Indústria Cultural para não dar a falsa impressão de que aquela seria uma cultura que surgiria espontaneamente das massas (Adorno, 1985).

Os autores Zuin e Gomes (2019) atualizaram a tradução da palavra *mistificação*, de forma precisa, por *autoengodo*, reforçando que “Os consumidores dos produtos da Indústria Cultural precisam contribuir efusivamente para a perpetuação da ideologia que os escraviza” (Zuin; Gomes, 2019, p.383).

De fato, para que isso aconteça, os consumidores precisam ser iludidos de que usam do livre arbítrio nas suas escolhas, embora a Indústria Cultural manipule essas escolhas nos conduzindo ao consumo principalmente através da publicidade com seus mecanismos de captura das subjetividades. Na era do determinismo digital, com a invasão das telas nas nossas vidas, ocorre uma fusão das esferas pública e privada intensificando a padronização dos produtos e ideologias que nos chegam pelas mídias (Zuin; Gomes, 2019). Assim, cultura e arte são manobradas por um sistema que impulsiona o capitalismo e que apoia sua ideologia; Adorno e Horkheimer sentenciam que “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.100). Desta forma a técnica atrofia a fantasia.

Antes de pormenorizar o sentido de fantasia, gostaria de expor algumas características da Indústria Cultural usadas para formar as subjetividades, considerando também o contexto atual, o da Idade Mídia. Primeiramente, Arte e cultura são vistas como um negócio que objetiva a comercialização dos produtos;

o que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.131).

A dialética na constituição destes produtos culturais é a de que apesar de serem derivados das obras de Arte, ou dos elementos utilizados na criação destas (como nas propagandas), precisam ser rapidamente consumidos e substituídos, portanto são produtos deterioráveis; contradizem a obra de Arte que pode, inclusive, ser imortalizada.

O que rege esta ideologia é a adaptação atingida pela produção em série, pelas repetições e, em especial, pela divisão do trabalho; que fragmenta as atividades e os pensamentos. Segue a lógica do controle do gosto individual, da identificação imediata com a realidade, da previsibilidade, da imitação como algo absoluto, da diversão como alienação, da castração, os seja, do fracasso do desejo. A publicidade, como elemento constituinte que impulsiona todo esse processo, não atua somente na propaganda, na venda e na massificação dos produtos culturais. Por exemplo, nos intervalos da programação televisiva vendem-se mercadorias de todos os tipos; aliás, são os comerciais e o *merchandising* que sustentam em grande parte as emissoras. Somam-se a estes as campanhas do governo e as político-partidárias, principalmente em ano de eleição. E ainda os anúncios cada vez mais frequentes nos *streamings*.

No atual cenário da Idade Mídia, somos controlados pelo Big Data⁷ e por algoritmos que criam nichos de consumo de produtos e de ideologias; através da técnica se produz uma neutralidade que é crucial para entender os caminhos daquilo que se efetiva como uma disputa política;

Programas e aplicativos on-line registram e inteligentemente oferecem aos usuários a repetição de si mesmos; reforçam, com isso, toda uma série de estereótipos e pensamentos padronizados sobre si e sobre o outro, ao tolher o contato com o que não aparece no espelho obscuro de nossas telas” (Maia; Antunes, 2018, p. 190).

As mídias têm alcance global, em tempo real e chegam em grande quantidade, no nosso celular, computador ou tablet, através do facebook, instagram, youtube, whatsapp, tiktok, e-mail, thread, X; invadem nossa individualidade no sentido político, econômico, social e afetivo. Apesar de sermos assoberbados diariamente por tamanho excesso, nós ainda buscamos essas mídias para nos divertir, ter prazer, nos informar, pesquisar, namorar entre outras atividades da vida humana. Através delas ficamos à mercê das *fake news* decidindo eleições, e da invasão de robôs que tentam nos iludir, por exemplo, de que pessoas que defendem ideias totalitárias são em quantidade maior do que na realidade.

O Youtube traz a falsa ideia de democratização; tudo está ali - tutoriais, receitas culinárias, Arte, política - regado por uma proliferação de anúncios que atrapalham a audiência dos vídeos, porém se o consumidor é vip/pagante, estes desaparecem. A Indústria

⁷ O Big Data permite “prever traços de personalidades a partir de ‘pegadas digitais’ deixadas pelos usuários” nas redes através de curtidas, comentários, pesquisas, compras, que determinam as personalidades ao “observar os comportamentos de milhões de indivíduos no momento em que acontecem; ao invés de buscar regularidades estatísticas e princípios subjacentes, a análise do Big Data busca simplesmente reconhecer padrões”. (...) “Essas informações fornecidas pelos usuários comuns de forma consentida, mas não deliberada, são armazenadas pelo site compondo um conjunto de dados sobre os perfis, preferências, hábitos, etc, que ficam disponíveis para prospecção e utilização por pesquisadores e publicitários” (Maia; Antunes, 2018, p.193).

nunca joga para perder, lucra nas vendas, nos *likes* e nas visualizações; “um belo dia, a propaganda de marcas específicas, isto é, o decreto da produção escondido na aparência da possibilidade de escolha, pode acabar se transformando no comando aberto do Führer”, este “ordena de maneira mais moderna e sem maior cerimônia tanto o holocausto, quanto a compra de bugingangas” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.132).

O ideal de totalidade e a cooptação do particular e da imaginação são acionados a partir de um todo padronizado que cria uma ilusão de que os produtos são diferentes entre si, assim “cada produto se apresenta como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida” (Adorno *apud* Zuin; Gomes, 2019, p.382).

A fórmula, por exemplo, dos *blockbusters*, se disfarça nos diferentes gêneros, mas a visão maniqueísta e o *happy end* não mudam (Zuin; Gomes, 2019). É nesse sentido que ocorre o processo de dessubjetivação do sujeito. Não importa o que se escolhe, o que vale é que a ideologia está sendo introduzida em qualquer uma de suas escolhas; “Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.113). Uma ideologia que precisa do arrefecimento do potencial crítico e emancipador para se efetivar; “O descaramento da pergunta retórica: ‘O que as pessoas querem?’ Consiste em dirigir-se às pessoas como sujeitos pensantes, quando sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.119).

Desta maneira, a Indústria Cultural provoca desejo e promete prazer, criando ilusões que encobrem as falsificações da realidade de maneira alienante. O que na verdade está sendo oferecido, em um invólucro sedutor, é a realização imediata e ilusória do desejo seguida da frustração, pois “a Indústria Cultural está corrompida, mas não como uma babilônia do pecado, e sim como catedral do divertimento de alto nível” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.118). Seguindo esse raciocínio e aproximando esse mecanismo da psicanálise podemos perceber que a psiquê dos consumidores é orientada não pelo *Princípio do Prazer* (jogo de equilíbrio com o desprazer) e sim pelo *Gozo*, na medida em que este só possibilita uma satisfação parcial e uma compulsão da repetição, como o vício em drogas. O *Gozo* estaria mais além do *Princípio do Prazer*⁸, seria algo que captura o sujeito e o leva para angústia;

Lacan estabelece uma distinção essencial entre o prazer e o gozo, residindo este na tentativa permanente de ultrapassar os limites do prazer. Esse movimento, ligado à busca perdida que

⁸ Freud define o que está para além do princípio do prazer (Freud, 2010), porém é Lacan que o nomeia por gozo e avança nos estudos do conceito (Roudinesco, 1998).

falta no lugar do Outro, é causa de sofrimento; mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo (Roudinesco, 1998, p.300).

2.2 A atrofia da fantasia

Como foi dito anteriormente, na psicanálise, *imaginação* e *fantasia* podem ter o mesmo significado, adotarei essa linha de raciocínio para argumentar sobre como a “atrofia da fantasia” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.40-41) não somente contribui para a adaptação da sociedade, como também para enfraquecer a capacidade criativa, transformadora e crítica da Arte. Contudo, é importante sinalizar que a fantasia é um conceito psicanalítico amplo e complexo, fundamental para o entendimento da atividade psíquica e de suas manifestações no real.

Essa reflexão se debruça em um texto escrito em 1908 por Freud intitulado “O escritor e a fantasia” (ou “O poeta e o ato de fantasiar”). Neste, o autor delineia possíveis relações entre a brincadeira na infância, a criação artística e o ato de fantasiar. O comportamento do poeta diante das coisas do mundo seria parecido com o da criança, o de reordenar os elementos do real de acordo com o seu desejo e de gastar nestas dinâmicas “grandes montantes de afeto” (Freud, 2015, p.228). A diferença entre o brincar e o fantasiar estaria nas conexões com o real; enquanto na brincadeira a criança insere objetos palpáveis e reconhecíveis do mundo real nas situações que imagina, na fantasia o apoio no real é interrompido. Contudo a

irrealidade do mundo imaginário traz consequências importantes para a técnica artística, pois muitas coisas que, sendo reais, não poderiam dar prazer, podem proporcioná-lo no jogo da fantasia, muitas emoções que são dolorosas em si mesmas podem se tornar fonte de fruição para os ouvintes e espectadores do escritor (Freud, 2015, p.229).

Creio que esta afirmação poderia ser deslocada da literatura para qualquer obra de Arte, de diferentes linguagens artísticas. Segundo Freud, ao crescer, as pessoas migram da brincadeira para a fantasia, isso significa um abandono do apoio dos objetos extraídos do real. Contudo, o adulto pode ter uma disposição psíquica que o faça recordar da seriedade com que brincava quando criança e transpor aquela seriedade aos seus afazeres atuais e assim livrar-se do peso da vida com prazer e humor. Uma diferença crucial entre a brincadeira e a fantasia é que na primeira a criança não se importa em revelar seu jogo e na segunda o adulto se esmera para escondê-lo, para segredar. Isso acontece porque da vida madura espera-se a seriedade, porém “o oposto da brincadeira não é a seriedade e sim a realidade” (Freud, 2015, p.228).

Se a capacidade de fantasiar envolve a criatividade na transformação do real, existe um descolamento do próprio real para “sonhá-lo” e recriá-lo em uma outra dimensão. Por exemplo, na Arte, para que um copo se torne um instrumento musical como no filme “E La Nave Va” de Federico Fellini (1983), é preciso que se rompa com a ideia preconcebida da utilidade de um copo; a partir disso podemos conceber uma sinfonia executada por uma orquestra de copos, panelas, colheres e garrafas que fascina a audiência. Outro exemplo: se uma pessoa que vive em situação de rua, e se encontra desesperançosa, precisa resgatar a capacidade de imaginar para que consiga projetar uma futuridade possível, somente a partir desta postura diante das incertezas da vida é que estratégias de mudança poderão ser estabelecidas, sem isso o que existe é o moto contínuo da inércia e o desespero da sobrevivência que se resume a comer e dormir.

Desta forma, creio que podemos dizer que a dialética da fantasia é a de que apesar de ser impulsionada por desejos não satisfeitos, ela ao mesmo tempo representa a realização desses desejos. Nas palavras do psicanalista: “Desejos não satisfeitos são as forças motrizes das fantasias, e cada fantasia é uma realização de desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (Freud, 2015, p.230). Importante observar o valor atribuído à fantasia nessa lógica: ao mesmo tempo que ela permite um alívio na satisfação dos desejos frustrados, ela pode impulsionar mudanças tanto na realidade empírica (o real), quanto na realidade psíquica (o inconsciente).

As fantasias não são fixas e imutáveis e pairam em três momentos da nossa vida ideativa: partem de um desejo no presente, retrocedem a uma vivência passada na infância em que aquele desejo foi realizado e projetam uma situação futura, fantasiada, em que o desejo se realize, situação esta que “carrega os traços de sua origem na ocasião e na lembrança. Assim, passado, presente e futuro são como que perfilados na linha do desejo que os atravessa” (Freud, 2015, p.231-232). A ênfase no retorno à infância sinaliza a premissa de que tanto a obra de Arte quanto o devaneio são “prosseguimento e substituição do que um dia foi brincadeira infantil”. Assim, Freud nos oferece estímulos para pensar as interfaces entre a fantasia e a escolha do material poético. A Arte se apresenta com um potencial libertador; enquanto o “sonhador diurno” esconde as suas fantasias para não chocar, o artista nos oferece, com suas revelações, a possibilidade de sentir elevado prazer, “Na técnica de superar aquele sentimento de choque, que indubitavelmente está ligado às barreiras que se separam cada Eu e os demais, é que se acha propriamente a arte poética” (Freud, 2015, p.235).

Outro ponto que Freud toca é o de que a Arte é anterior à psicanálise, e esta muito tem a aprender com aquela: “Esse ganho de prazer, que nos é oferecido para possibilitar a liberação de um prazer maior, de fontes psíquicas mais profundas, é denominado ‘brinde incentivador’ ou ‘prazer preliminar’” (Freud, 2015, p.236). O prazer estético teria esse caráter e o poder de libertar as tensões da nossa psiquê através da fruição da obra, e, “talvez contribua para isso, em não pequena medida, o fato de que o escritor (artista⁹) nos permite desfrutar nossas próprias fantasias sem qualquer recriminação e sem pudor” (Freud, 2015, p. 236).

Existe um outro lado da fantasia, que não será abordado aqui, e diz respeito ao excesso de crescimento e intensidade que podem produzir, criando condições para a entrada de neuroses ou psicoses¹⁰. Outro aspecto relevante do fantasiar é sua relação com o sonho, que Freud denomina “sonhos diurnos”; etéreas criações daqueles que fantasiam, que assim como os deformados “sonhos noturnos” são igualmente realização do desejo (Freud, 2015, p.232). Sendo assim, podemos dizer que o ato de fantasiar, além de nos trazer satisfação prazerosa ao redimensionar desejos, também pode ser fonte de transformações sociais, ou seja, propulsor da emancipação, na medida em que pode criar aberturas para novas formas de ver e atuar no mundo.

A fantasia é criativa, imagina futuros em que os desejos possam de realizar, oportuniza o conforto do “como se fosse” típico das brincadeiras da infância, característico também da linguagem teatral. Ao acreditarmos na tese de que a fantasia seja um atributo que possa nos aliviar das angústias dos desejos reprimidos e inconfessáveis, ao mesmo tempo em que atua em uma articulação entre passado, presente e futuro, podemos observar que estes são elementos que precisam ser controlados para o domínio do capitalismo na sociedade; corpos dóceis, mentes que repetem ideias e ações adaptativas são facilmente domesticáveis. Por outro lado, a liberdade de fazer escolhas que incidam em medidas emancipatórias, que relacionem as subjetividades com a consciência histórica, são problematizadoras. Entretanto,

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos – e entre eles em primeiro lugar o mais característico, o filme sonoro¹¹ – paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (Adorno; Horkheimer, 1985, p.104-105).

⁹ Parênteses meu.

¹⁰ Como é descrito em “Batem numa criança” de 1919, entre outros textos (Freud, 2010).

¹¹ No presente além dos filmes temos uma gama de produtos culturais e informações que nos alcançam pelas redes virtuais através da internet.

A atrofia da fantasia como instrumento de dominação capitalista se dá principalmente através da engrenagem da Indústria Cultural, que captura as subjetividades e arrefece o potencial crítico e emancipador. Para sua eficiência, este projeto conta com uma diversidade de produtos culturais que invadem nossas existências determinando um desejo de consumo desenfreado por intermédio da publicidade; “Só há duas opções: participar ou omitir-se” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.122).

As reverberações deste projeto de poder no Ensino do Teatro, e das Artes em geral, são negativas, pois a potência da imaginação/ato de fantasiar está em desenvolver a capacidade de sonhar, de acionar passados e projetar futuros, e acreditar na criação de novas possibilidades de estar no mundo; satisfazendo desejos, articulando e transformando os materiais, na aproximação e no rompimento com a realidade empírica - processo este dinâmico na criação artística e estimulado em uma aula de Teatro.

A experiência é um importante conceito para a educação ao encadear diferentes tempos, como na fantasia, fortalecendo a memória e indicando uma ideia de continuidade da consciência no futuro; esta fica problematizada quando “substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p.33). Desse modo, “os delirantes sistemas” da consciência alienada, ou semiformação (ou semicultura), cultivados pela Indústria Cultural, “dão um curto-circuito na permanência” (Adorno, 2010, p.35).

A experiência para Adorno é um processo formativo de mediação entre sujeito e objeto, sem ruptura entre eles, e se conecta à consciência esclarecida (Adorno, 2020). Seu núcleo residiria

na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (Maar *apud* Adorno, 2020, p.13).

Walter Benjamin atribuiu a pobreza da experiência na humanidade à incapacidade de compartilhar narrativas comunicáveis que atravessassem gerações; a sabedoria contida nas histórias que eram contadas pelos mais velhos aos mais jovens desapareceu com a suspensão desses momentos. O esmorecimento da experiência foi radicalizado pela guerra, pela inflação, pela fome, pela desmoralização dos governantes e foi responsável pela desvalorização do nosso Patrimônio Cultural, aquilo que nos orienta enquanto coletividade; assim “uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” e ao “frágil e minúsculo corpo humano” (Benjamin, 1994, p.115). Diante da pobreza

da experiência podemos concluir que a imaginação perde seu ânimo e que a semiformação se evidencia.

2.3 Formação, deformação, negação da formação

A formação que se esquece que a criação dos bens culturais deve ter como meta primordial melhorar a vida de cada um, e em sociedade, converte-se em semiformação, esta prima pela adaptação (Adorno, 2010). O indivíduo, com a autonomia abortada, segue acatando passivamente à indução aos fetiches, prescindindo de qualquer pensamento crítico que o faça minimamente questionar, por exemplo, a apropriação feita pela Indústria Cultural das obras de Arte, transformando-as em mercadorias, produtos derivados dos mais diversos tipos e utilidades. A semiformação é totalitária, os indivíduos perdem a singularidade, “estão tão destituídos de liberdade que sua vida conjunta não se articula como verdadeira, pois lhes falta o necessário apoio em si mesmos” (Adorno, 2010, p.20). Embora a formação seja um privilégio das elites, e a semiformação vinculada principalmente à pequena-burguesia, creio que Adorno deixa uma pista de esperança em uma mudança que venha das bases, o que faz pensar também em uma Educação pública crítica para todos/as:

É possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação. (...) A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. (...) Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural (Adorno, 2010, p.18 e 21).

O industrialismo coisifica a alma, as ligações com o espírito, que se conectam a fantasia e a Arte. Por intermédio das mídias digitais, a semiformação alcança em larga escala, por variados dispositivos eletrônicos, os indivíduos que ficam “neutralizados e petrificados” e desta forma alimentam aquele que os escraviza. Justo as *well adjusted people* que se formam deveriam ser as primeiras a serem modificadas (Adorno, 2010, p.16). A atrofia da fantasia, que causa danos tanto para a atividade psíquica quanto para suas manifestações no real, empobrece a experiência e favorece a Indústria Cultural com sua estratégia de cooptação das subjetividades.

Os efeitos disso na educação é, na maioria dos casos, uma escola ajustada a estes paradigmas, arrisco dizer que tanto na rede pública quanto privada. O que nos faz pensar na formação cultural dos professores, e da comunidade escolar, que formam os alunos. Estamos aqui discutindo sobre um projeto de poder que para se realizar estruturalmente na sociedade

globalizada precisa controlar as consciências dos indivíduos, reduzidos a consumidores, e o faz mediante um sistema organizado e midiático que revitaliza o conceito de Indústria Cultural. Como a educação, a escola e os professores se posicionam em relação a isso? Na hipótese de os professores terem tido uma formação segundo a aparelhagem técnica precisamos refletir sobre como não a perpetuar nos alunos, sem prescindir das benesses da ciência e da tecnologia.

2.3.1 Ecos na escola

Com a lente sob o Ensino das Artes, a problemática está para além das aulas destas disciplinas, porque professores de outras áreas do conhecimento, na Educação Básica e principalmente os das crianças menores, fazem uso de obras de Arte e produtos culturais, nas atividades que propõem, na perspectiva reprodutivista, a repetição do modelo que *está na mídia*. Assim, contribuem para a implementação da ideologia que os produtos culturais carregam. No que concerne aos professores das linguagens artísticas, também pode se dar desta forma, a depender do tipo de Arte que consomem, se suas referências são as séries pasteurizadas ou as novelas na televisão ou mesmo as músicas tocadas nas rádios populares, que hoje tem seus canais próprios de difusão nas redes. É bem provável que partam do que consomem, ou seja, de um universo restrito, em suas pesquisas, materiais e exemplos que levam para as aulas. As faculdades de Educação e Pedagogia também poderiam estar mais atentas ao valor que dão para as Artes em seus currículos.

O potencial crítico de uma aula de Teatro, por exemplo, está relacionado a relação palco-plateia, na reflexão sobre o que e como foi apresentado. Arte e filosofia estão intrinsicamente ligadas; uma é o objeto de interpretação da outra. “O que é exclusivamente espiritual, e que a outra coisa não pode servir diretamente, não pode ser medido apenas por sua finalidade” (Adorno, 2010, p.23). A Arte e a filosofia possuem dependência mútua: como um enigma que é, a Arte precisa da filosofia para decifrá-la e a filosofia precisa da Arte como expressão sensível e metafísica de um mundo que, por mais que se tente compreender, é inexplicável na sua totalidade, devido à dinâmica dos processos sociais em permanente mutação, que, em análises frias e tendenciosas, negligenciam tudo que vem do espírito como aquilo que precisa ser domesticado, controlado. Nos termos do artista Marcel Duchamp sobre os seus *ready-mades*, “o ato criador não é executado pelo artista sozinho: o público estabelece um contato entre a obra de Arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas

qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador” (Duchamp *apud* Jorge, 2010, p.247).

Uma atividade que tem como pilares o exercício crítico, autocrítico, a experiência, a não-redução das diferenças e a negação do ideal de totalidade, aponta para a emancipação. A fórmula cerceia inúmeras outras possibilidades; a ordem civilizatória, ao elevar a imitação e a repetição, aprisiona a civilização. Perde a Arte, a escola, a educação e o indivíduo que se desorienta de si mesmo para seguir a massa alienada.

Esta visão tenta se fundamentar na análise crítica dos processos sociais, entendendo que a sociedade é complexa e que a teoria se transforma conforme as dinâmicas de tais processos, portanto tenta salientar que as apropriações dos produtos da Indústria Cultural pela escola e pelos professores é crucial para refletirmos sobre uma educação emancipadora. Existe uma resistência por parte de alguns a estes pressupostos, porém não podemos negar que somos diariamente massificados pelas telas que atraem compartilhamentos de mídias indutivos de todos os tipos.

Os produtos da Indústria Cultural invadem a escola através de grande parte da comunidade escolar formada por esses produtos. Na contramão dessa tendência os professores de Teatro emancipadores - aqueles que buscam em suas práticas a criatividade, a autonomia, a interdisciplinaridade e o compromisso social - trabalham resistindo, combatendo as barbáries desde a primeira infância, ressaltando a sensibilidade em uma Educação Estética. (Adorno, 2020). Alimentando a utopia Freireana e a inadequação e inquietude do sujeito emancipado adorniano.

O potencial emancipador do exercício do Teatro reside em contribuir para o desenvolvimento crítico, sensível, expressivo, comunicacional, de uma área específica do conhecimento humano que possui racionalidade própria, materialidade própria também, e que toca em uma dimensão da sensibilidade humana como nenhuma outra área do conhecimento, o que legitima sua ligação com a filosofia.

A Arte arrefecida o é no ato de fantasiar. Desta forma, é usada como propagadora dos produtos da Indústria Cultural e acaba servindo como potente instrumento de adaptação e dominação. O seu potencial empobrecido e subjugado se expressa na escola nas pecinhas de teatro em datas comemorativas, nos murais repletos de frases-feitas criados geralmente pelos professores e não pelos alunos, nas cantorias e danças pobres e repetitivas que reforçam mensagens prontas, facilmente decodificáveis, que se distanciam do que entendemos por pensamento crítico, aquele fundamentado na dialética e em uma leitura de mundo complexa.

A Educação para a fantasia também é racional em duplo sentido; o de uma racionalidade própria da Arte e o de valorizar o esclarecimento, a conscientização a respeito dos processos históricos na construção das nossas subjetividades e de como tudo isso se expressa em uma aula de Teatro – e repercute na vida real.

Os futuros possíveis e impossíveis são sujeitos às contingências somadas às atitudes dos agentes da transformação social; de cada um e de todos juntos. Benjamin propôs uma barbárie positiva, que nos impelisse a ter a força necessária para o ressurgimento da humanidade como valor, que nos levasse a “partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa” (Benjamin, 1994, p.16).

Uma vez mais a utopia de Paulo Feire se presentifica; o fortalecimento desta é uma importante contribuição da sua obra para a formação docente. Do fundo do poço de Alice¹² surge um novo campo de lutas em que as experiências podem aflorar. Estamos em um momento da história da humanidade em que é urgente pensarmos no futuro que queremos, mudando as estruturas, mas conscientes da ambição humana arraigada nas relações de poder e dominação.

A atrofia da fantasia se interliga com a incapacidade de relacionar os processos históricos e o presente, de confrontar os conceitos que nos ajudam a refletir, a analisar, para a emancipação. Porque é no campo da fantasia que se operam essas relações dialéticas entre sentimento/razão, concreto/abstrato, realidade/sonho. É onde a gente pode admitir as impossibilidades destas dicotomias. Se a Educação falha nesse debate, corremos o risco eterno de continuar vendo a realidade de forma implacável e maniqueísta de acordo com interesses particulares e não coletivos.

Para a psicanálise, em cada humano existe a divisão de duas forças poderosas, a saber o amor e o gozo, que este tenta equilibrar, mas elas se dissociam, seguem em direção oposta e dilaceram o indivíduo. De um lado o *gozo sexual*, que é o maior dos prazeres e a eterna falta, do outro o amor, embora mais frágil do que o gozo, deixa um rastro eterno. O polo do amor poderia se traduzir na cultura também pela fixação religiosa e o do gozo “pela punjança do capitalismo” incentivando o consumo de maneira excessiva; “Não é só a neurose e a perversão que se traduzem na nossa cultura com uma presença relevante, a psicose também o

¹² Cena da história “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll.

faz. E parece que ela o faz pela ciência. (...) A ciência enlouqueceu, perdeu os limites” (Jorge, 2010, p.90).

A lógica da fantasia não é a dos cálculos e das utilidades, da exatidão, das certezas, do desejo de unidade; pelo contrário, a diversidade, a expansão dos limites, o não-determinismo, a criação a norteiam. Se acreditamos assertiva a afirmação de que “A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.126), precisamos debater sobre como este sentido pode ser invertido.

A defesa desta tese coaduna com Jorge (2010) quando este diz que, na cultura, a Arte é uma potente linguagem que sustenta esse lugar da falta e do desejo. As aulas de Teatro, ministradas por professores críticos e defensores da emancipação, em qualquer nível da educação, poderiam contribuir nessa disputa para reequilibrar os empreendimentos científicos/tecnológicos e as coisas do espírito. Todavia, a urgência é a de uma educação que ressignifique o conceito de amor.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA ANTROPOFÁGICA

É evidente que as metodologias nunca são puras e parecem nutrir-se, ao menos no caso das artes cênicas, de um inevitável hibridismo, decorrente da natureza fugidia do objeto. O fato se acentua no teatro contemporâneo, por tratar-se de uma arte performativa da presença, da efemeridade e da desconstrução gestada no próprio processo criativo da cena em constante work in progress.

O que significa que o método nunca está completamente separado do contexto em que opera e, mais ainda, que não existem métodos válidos em qualquer domínio, da mesma forma que não há lógica dissociada dos objetos.

Silvia Fernandes, 2013

Antes de tudo, gostaria de me posicionar diante do velho debate e insistente discussão entre os adeptos da corrente essencialista e os da contextualista. Por definição

os essencialistas defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que seja diretamente relacionado às Artes. Já os contextualistas defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o Ensino das Artes deva servir a causas sociais e formação de valores, atitudes e hábitos” (Ferreira *et al.*, 2001, p.12).

Na defesa desta tese esta separação é mais uma construção vinculada à cultura do pensamento cartesiano, pois o potencial emancipador está justamente no emaranhamento das duas correntes. O sentido das poéticas é a essência das Artes e os possíveis estão inscritos no histórico, impulsionados pelas utopias. Portanto, as correntes são inseparáveis e se retroalimentam.

Outro aspecto fulcral que demanda consideração é a importância que cada um de nós deva dar ao pensar em uma resposta à inquietante questão: Qual é o projeto de sociedade que queremos? As perguntas daqui por diante pululam: Diante deste projeto de sociedade como se posiciona o sistema vigente? O que uma Educação democrática tem a ver com isso? E o Teatro? O que justifica a presença do Teatro no currículo da escola pública?

Somente depois desse começo reflexivo e provocador podemos debater sobre metodologia de ensino, ou melhor, metodologias; regidas pela antropofagia: uma gama de material existente, liquidificada de diferentes maneiras, a depender do que se busca para a turma específica. Livros, artigos publicados em periódicos e novos referenciais vêm aumentando, nas duas últimas décadas, e versam sobre vastas temáticas acerca das

possibilidades da atividade teatral na escola. Aponto para a importância do resgate da dimensão simbólica do lúdico e da fantasia em todas as etapas da formação acadêmica, ou seja, da Educação Infantil à Formação de Professores/as.

Originalmente canibalismo ou antropofagia se referia ao ritual, que certos indígenas brasileiros faziam, de comer a carne de uma pessoa, e com isso, acreditavam, incorporar todo o poder, conhecimento e habilidades que o devorado possuía. Após uma viagem que fez à Europa, onde conheceu as ideias da vanguarda futurista na arte, criadas por Filippo Tommaso Marinetti, o escritor Oswald de Andrade se encantou com a possibilidade de unir tecnologia, inovação e modernidade na criação de uma identidade cultural brasileira que rompesse com o protagonismo eurocêntrico em terras tupiniquins. Assim, surgiu o “Manifesto Antropófago”, em 1919, que começa da seguinte forma:

Só a ANTROPOFAGIA nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question” (Andrade, 1983, p.353).

A metáfora trazida por Oswald mostrou uma postura crítica e política diante da apropriação dos nossos bens culturais e dos efeitos do acultramento dos povos nativos e africanos ao qual fomos submetidos; “Só não há determinismo onde há o mistério. Mas que temos nós com isso?” (Andrade, 1983, p.356). Tinha por objetivo promover o canibalismo da cultura estrangeira, ou seja, que a influência cultural de outros países fosse devorada e assimilada para que a arte brasileira ressurgisse, não como um simples reflexo, mas como identidade multicultural e original; “Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. (...) A alegria é a prova dos nove” (Andrade, 1983, p.358).

A ideia de uma cultura nacional adentrou os anos 60, onde já sopravam os ventos da ditadura, e influenciou a *Bossa Nova* e o *Tropicalismo*, este último se expressou nas artes teatrais com a antológica montagem de *O Rei da Vela*, texto do próprio Oswald de Andrade encenado pelo Teatro Oficina e dirigido por José Celso Martinez Correia. A ousada atitude política desta encenação teve como consequência uma severa repressão dos policiais na sua estreia, onde o cenário foi destruído e o elenco espancado.

A metodologia antropofágica visa deglutir outras proposições, estrangeiras ou não, na medida em que indica reformulações permanentes e novas formas de fazeres a depender do contexto, não somente artístico-cultural das/os alunas/os e da escola, mas também social, econômico e político nos quais estejam inseridos. Além, da retomada do termo trazer no bojo este movimento histórico que evidenciou a opressão europeia na nossa cultura – opressão tal que o Poética dos Possíveis abnega, denuncia e propõe sua resignificação.

De uma maneira geral quando falamos em metodologia estamos nos referindo ao modo como o conhecimento é produzido e estudado, ou seja, a relação dialética que se dá entre ensinar e aprender, entendendo que “a aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (Freire, 1996, p.47). Segundo Agamben (Fernandes, 2013), as reflexões sobre o método não precedem a prática, mas a sucedem; neste sentido são as práticas que se transformam em metodologias. Ao conhecer as leis, os instrumentos, as dinâmicas do acontecimento cênico, nesse caso em uma aula de Teatro, o esforço dos/as professores/as-pesquisadores/as deveria ser para ampliar as proposições e não para encontrar fórmulas que estabeleçam fazeres estáticos (Carreira *et al.*, 2006).

Existe no campo algumas legítimas propostas metodológicas para o Ensino do Teatro que tem em comum o discurso de serem apenas um caminho possível para as descobertas de cada professor/a. Na escolha das teorias, práticas e estratégias, dos materiais de apoio, dos recursos tecnológicos e dinâmicas de atividades, é que se inscrevem os conteúdos temáticos a serem debatidos e experimentados de maneira crítica e sensível.

Outra meta é a de como proporcionar o prazer fundante de um processo vivo aos sujeitos envolvidos nessa aventura instigante que é ensinar e aprender sobre a linguagem teatral. A figura central a ser atingida é o/a professor/a, o/a aluno/a, o conteúdo, os resultados, o contexto, o processo? Acreditamos que em uma leitura de mundo crítica, e, portanto, fundamentada na complexidade, na dialética e nas contradições, a resposta possa ser: tudo isso e talvez mais do que isso; algo a ser sempre (re)descoberto ao latejar do nosso desejo, curiosidade e autonomia, e no reconhecimento de que fazemos parte de um coletivo social, em processo (nem sempre agradável), caro a nossa sobrevivência.

Por conseguinte, podemos nos perguntar qual a metodologia do Poéticas dos Possíveis no que concerne ao planejamento, cronograma, conteúdo, metas, sujeitos envolvidos, problemas frequentes, estratégias, recursos. As respostas continuam insipientes no que se refere a algo fechado para o Ensino do Teatro do ponto de vista metodológico. Para encarar esta empreitada desafiante é preciso, embasado no conceito Poéticas dos Possíveis, compreender o campo movediço que não saciará a sede das certezas, das respostas prontas, das frases feitas, das repetições alienadas. Pelo contrário, refutará, formulará perguntas (dis)associadas, instigará mudanças de rumo refletidas com consciência e autonomia. Essa é a liberdade possível para esse sujeito enriquecido de cidadania e legitimado por suas subjetividades, pela sua (in)capacidade de escolha consciente e que sabe que sua condição

humana requer dúvida, dor, frustração e seus contrários; escolhas assertivas, amor e justiça social plena.

É difícil um método de ensino que funcione para qualquer aluna/o ou turma. Como lidar com isso? Não parece que a metodologia tradicional, centrada na figura da/o docente que transmite o conteúdo programado para a prova, irá nos dar alguma resposta. Tampouco encontraremos uma solução única. O que podemos perceber é que o método estritamente científico, o acirramento da proposta de Descartes no mundo regido pela técnica, não é um caminho possível. Falamos da experiência viva na formação humana e não do experimento comprovado e generalizado que poderá ser aplicado em um objeto em busca de resultados semelhantes. Queremos possibilidades de transformações, aberturas aos possíveis repletos de poéticas e estéticas - o plural, diverso e metafísico por condição.

3.1 Campo fértil

Existem, na literatura, diversas propostas metodológicas para o Ensino do Teatro que nos trazem experiências com objetivos formativos tanto relativos à dimensão psicológica, sociológica e/ou política, quanto estética e artística. É o caso de expoentes, que se tornaram referência, como Peter Slade (1978), Viola Spolin (2001, 2005), Olga Reverbel (1989, 1996), Jean Pierre Ryngaert (2009); e os principais autores que fundamentam esta tese, Augusto Boal (1975, 2008, 2009, 2014) e Bertolt Brecht (1967, 2005). Outros que vêm revisando essa literatura, traduzindo, reinventando, criando a partir delas e compartilhando com a área suas criações; como Ingrid D. Koudela (1992, 1999, 2001, 2006), Maria Lucia Pupo (1991, 2005, 2012), Joana Lopes (1989), Flavio Desgranges (2003, 2006), Ricardo Japiassu (2001), Narcisio Teles (2008), Taís Ferreira (2010), Heloise B. Vidor (2010), Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004), Carmela Soares (2010), entre tantos/as outros/as. Neste amplo caldeirão ainda cabem aqueles que utilizam o drama como método de ensino em diferentes propostas pedagógicas, cito Beatriz Cabral (2006) como recurso didático para outras disciplinas, Libéria Neves e Ana Lydia Santiago (2008) para trabalhar o fracasso escolar; para dar apenas alguns exemplos. Também existe um montante de artigos, teses e dissertações que relacionam metodologias do Ensino do Teatro com diferentes frentes como a da Educação Especial, a da Educação Infantil e de temas transversais como sexualidade.

Não cabe no âmbito desta investigação esmiuçar cada uma dessas proposições, embora sejam a matéria de nossas composições antropofágicas. Nosso interesse é o de refletir sobre o

potencial emancipador das aulas de Teatro na medida em que este se entranha em práticas libertárias, despadronizadas, na contramão do previsível, da obviedade. Neste sentido expor sobre a existência crucial, na história do Teatro na Educação, desta pluralidade inventiva de metodologias, é estar coerente com o discurso emancipador.

3.1.1 Revisão de Literatura

A aparente originalidade deste estudo tem em vista que são poucas as pesquisas, no catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que correlacionam as práticas teatrais na escola e os estudos sobre emancipação fundamentados na Teoria Crítica como objeto principal de investigação. Usando os descritores Teatro-Emancipação-Educação-Escola, com data a partir de 2004 até 2023, foram encontrados os seguintes resultados que parecem ter correlação, considerando os resumos dos trabalhos, com esta pesquisa.

No	Título, Autor/a, IES, Ano	Resumo
1	Tese em Educação Escolar: A “didática” nas peças didáticas de Brecht: ensino em cena. De: Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves UNESP-Araraquara, 2016	A didática é a categoria central deste trabalho, o universo são as peças didáticas de Bertolt Brecht e o método de análise é o materialismo histórico e dialético. Pretende contribuir com a discussão dos processos pedagógicos, sobretudo no que se refere à práxis pedagógica escolar e, para tanto, os caminhos trilhados em na pesquisa partiram da análise do conceito de didática presente na obra “Didática Magna”, de Comênio (1592-1670). Assim, a tese considera que a didática, compreendida a partir das peças didáticas, propicia que o ensino seja posto em cena e aponta possibilidades ao diálogo entre o teatro e a educação escolar na perspectiva da práxis.
2	Dissertação em Artes Cênicas: A teatralidade de um não-teatro: experiência estética como instrumento de emancipação do espectador. De: Jordana da Silva Alexandre UNIRIO, 2016	Faz uma pesquisa que envolve as artes visuais e as artes cênicas para investigar o novo relacionamento estabelecido entre espectador e teatralidade, reconhecendo um forte processo pedagógico nascido da experiência estética; que contribui para a emancipação social do espectador, o maior interesse do estudo.
3	Dissertação em Educação: Teatro,	A dissertação busca estabelecer ligações entre as especificidades dos processos desenvolvidos numa

	educação e cidadania: Estudo em uma escola de Ensino Básico. De: Thalita Cardoso Hansted UNICAMP, 2013	instituição da rede particular de ensino e os valores de liberdade, igualdade e participação, entendidos como “valores cidadãos”. A pesquisa se propõe, também, a entender se os valores cidadãos desenvolvidos e/ou exercitados durante as atividades teatrais são transferidos para outros campos da vida social. Para atingir tal meta, são apresentadas entrevistas com alunos e ex-alunos que fizeram teatro na referida instituição. Os entrevistados relatam memórias das experiências vivenciadas e refletem sobre a contribuição do teatro para a maneira como enxergam e vivenciam os valores cidadãos em diferentes contextos. A pesquisa faz também uma breve retrospectiva das relações entre teatro e educação ao longo da História, destacando algumas das principais tendências pedagógicas com a linguagem teatral, e evidenciando a pluralidade do potencial educativo dessa arte. Dentre as conclusões, destaca-se a compreensão de que a exploração e a apropriação da linguagem teatral constituem atividade propensa à instauração de processos emancipatórios e à conquista da autonomia, contribuindo significativamente para a formação da cidadania dos alunos.
4	Dissertação em Artes Cênicas: Teatro e dialogismo: pensando o teatro-Educação com Mikhail Bakhtin De: Flavio Lanzaerini de Carvalho UNIRIO, 2004	Este estudo fornece indícios de que o ensino do teatro na escola, aplicado conforme os preceitos dialógicos de Mikhail Bakhtin, pode favorecer o aprendizado da linguagem, o desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno, a construção de sua alteridade e de conceitos como cidadania. É através da linguagem que somos capazes de estabelecer o encontro com o 'outro'. Dessa forma, uma vez que o teatro se trata de uma expressão artística de extrema potencialidade dialógica, o seu ensino na escola pode criar condições indispensáveis para a garantia de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora.
5	Dissertação em Educação: O papel do Teatro na formação humana: reflexões sobre o método de trabalho do Coletivo Clandestino De: Igor Emanuel de Almeida Schiavo Universidade Federal do Paraná, 2014	A temática desta dissertação surgiu da continuidade dos estudos acerca do Coletivo Clandestino, tendo como objetivo refletir sobre a Arte na formação humana. Esta maneira de trabalhar busca realizar uma prática artística por meio da qual o ator e o público são considerados sujeitos ativos, que adquirem autoconhecimento durante o processo criativo e na interação entre si. A relação prático-teórica de sua produção teatral, é analisada segundo categorias destacadas do materialismo histórico-dialético. É possível concluir que o grupo realiza uma atividade artística que, se propõe a colaborar na reconstrução do conceito de transformação social, desacreditado na pós-modernidade. Consciente das limitações da arte busca-se retomar conceitos de crítica ao modo de

		produção capitalista na arte. Esta avança no sentido de estimular uma prática vinculada a uma formação humana com vistas à construção de um novo modelo societário.
6	Dissertação em Artes Cênicas: O papel do teatro nas aulas de artes do Colégio Estadual Aura Barreto De: Rennata Feitosa Souza UNIRIO, 2014	Este trabalho contempla um relato analítico descritivo sobre a prática docente da linguagem teatral na disciplina de Artes no CEAB, que visa levantar questões sobre as discussões ocorridas nas aulas que apresentaram indicativos para uma formação cidadã do aluno a partir do exercício da teatralização e da problematização de sua realidade. Como componente teórico e norteador da pesquisa, trabalhou-se com as teorias de Augusto Boal e Paulo Freire. A pesquisa ilustra a vivência dos alunos por meio de alguns depoimentos, relatos, desabafos de profissionais e dos próprios alunos. Assim como, apresenta uma análise da participação da comunidade nessa vivência e a autonomia dos alunos no desenvolvimento de um trabalho utilizando a linguagem teatral, mesmo sem a mediação de um professor de teatro na escola.
7	Dissertação em Artes Cênicas: O processo colaborativo aplicado no Ensino do Teatro na escola De: Silvia Muniz Werneck UNIRIO, 2015	Esta pesquisa, através do estudo da montagem do espetáculo “Identidade”, investiga a aplicação do processo colaborativo em sala de aula. São analisados aspectos tais como contexto histórico, grupos que fazem uso dessa metodologia, a perda da hegemonia do texto, a autonomia e autoria dos alunos, a formação do professor de teatro, sua prática pedagógica.

Outra busca foi feita com os descritores Educação-Teatro-Teoria Crítica e foram encontrados os seguintes resultados:

8	Tese em Educação: A catarse teatral na formação humana. De: Fabrício Moraes Cunha UFES, 2013	A tese aborda a relação do teatro com a formação humana sob a ótica da Teoria Crítica. O objetivo é entender em que medida a experiência com o teatro, capaz de despertar a dimensão catártica, pode contribuir para a formação humana. Apoia-se na concepção de <i>Bildung</i> trazida por Adorno, assim como busca compreender a proposta de Educação voltada para a emancipação do autor. Portanto, investiga um tipo de catarse estética, promovida pelo teatro, que pode servir para uma educação emancipadora com base na Teoria Estética de Adorno.
9	Tese em Educação: Teatro dialético em terras estranhas – A (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural.	Esta tese investigou teoricamente a relação entre o teatro dialético de Bertolt Brecht e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, representada nas obras de Theodor Adorno e Walter Benjamin. A questão central foi ressaltar como o teatro épico Brechtiano é relevante para a concepção da forma épica, subjugada pela indústria cultural. Teve como

	De: Natassia Duarte Garcia Leite de Oliveira UFG 2013	base o materialismo histórico e a dialética negativa, de Adorno. Concluiu-se ser fundamental a diferenciação na relação entre sujeito e objeto para a formação cultural. Assim como, ser necessário tencionar a aproximação afetiva do sujeito ao que é produzido esteticamente e o distanciamento crítico da experiência artística; numa relação ambivalente e contraditória entre o particular e o universal, a subjetividade e a objetividade, o indivíduo e a sociedade. O estranhamento e o distanciamento são necessários à reflexão crítica na possibilidade de superação da barbárie no sentido da autonomia do sujeito.
10	Dissertação em Educação: Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt De: Thiago Castro Leite USP, 2016	Este trabalho é um exercício de compreensão da obra de Hannah Arendt como modo de refletir acerca do potencial formativo da experiência teatral dentro do ambiente escolar. Os indícios encontrados em sua obra levam a sugerir a existência de uma especificidade para o teatro que reside na oportunidade para que aqueles que participam do evento artístico olhem para o mundo que é revelado na cena e possam pensar sobre ele, examiná-lo e atribuir-lhe algum sentido. Nesse encontro entre um alguém que representa ações humanas e um alguém que pode delas fruir como espectador, instaura-se uma oportunidade para exercícios de compreensão sobre o mundo. Essa inserção configura-se como uma chance de pensar sobre o mundo, ressignificando-o e, nesse processo, sendo transformado por ele.
11	Dissertação em Educação: Estudos sobre o Ensino do Teatro na escola e a apropriação da Teoria Crítica”. De: José Marcio Nerone Leite UFG, 2018	Investiga como estas relações vêm sendo discutidas nas dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas. Percebeu-se que os teóricos Walter Benjamin, Theodor Adorno e Marx Horkheimer aparecem de forma tangencial nas discussões. Benjamin é citado em 9 trabalhos para debater experiência, narração, mimese, modernidade e infância. Adorno em 1 trabalho para ressaltar a importância da emancipação na educação e Adorno e Horkheimer para realçar a razão crítica. O ensino do teatro é considerado importante para desenvolver a existência humana e as dimensões mais específicas da criatividade, da relação com a comunidade e não tem prioritariamente o espetáculo como fim.
12	Dissertação em Educação: Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da Teoria Crítica da sociedade. De: Mariz Bicudo da Silva PUC-SP, 2008	O objetivo desta pesquisa foi investigar nas aulas de teatro, e utilizando os jogos dramáticos segundo as orientações de Jean-Pierre Ryngaert, as ações e relações dos alunos no que se refere à ética do querer-viver social. Foi feito um estudo de caso numa turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro. As ações, as relações, os gestos, as atitudes, os comportamentos e as falas, tiveram como unidade de análise a proposta da “auto-ética,” cunhada por Edgar Morin em sua Teoria da Complexidade; um conceito que

		envolve a autocrítica, a tolerância e a tomada de responsabilidade. Constatou-se como é imprescindível o professor de teatro aprender a lidar com estes diálogos transdisciplinares; que religam os saberes das diferentes áreas de conhecimento.
--	--	---

No repositório Scielo foram encontrados quarenta e seis artigos, no escopo 2012-2023, usando os descritores Teatro-Educação; quando a pesquisa era restringida pelas outras palavras-chave, em diferentes agrupamentos, não apareceram trabalhos. Surgiu um número considerável de artigos ligando Augusto Boal com a saúde e a saúde mental. No Google Acadêmico foram seguidos os mesmos passos e destaco três trabalhos no que tangenciam esta pesquisa.

“O rebaixamento da negatividade da arte: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação” (Oliveira, 2010) faz parte de uma dissertação/USP, na área de psicologia, orientada por José Leon Crochik e banca composta por Wolfgang Leo Maar, expoentes da Teoria Crítica na atualidade. Nele a autora analisa trabalhos de Ensino do Teatro, feitos nas escolas, que reforçam o modelo adaptativo de sociedade do qual a Teoria Crítica se contrapõe. Utiliza Adorno como referencial teórico para falar da negatividade na arte.

Na dissertação/UFPel em Educação “O jogo teatral na escola: reflexões sobre a prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico” (Silveira, 2009) a pesquisadora relaciona Adorno e Freire a uma visão emancipadora embasada na Teoria Crítica e utiliza referenciais como Charlot e Koudela. Propõe a utilização dos jogos teatrais para que sejam discutidas relações de poder entre outras. Trata a humanização - como alternativa à barbárie – e o fortalecimento da democracia como sendo também uma das responsabilidades da escola.

No artigo “Da Educação Artística ao Ensino do Teatro: contribuições para crítica à cultura escolar” (Gil, 2013) o autor questiona sobre o papel do teatro na educação básica. Como legitimar um campo do saber artístico e seus atores numa sociedade em que predomina o consumismo? Como propor experiências em arte que abram possibilidades de interferências transformadoras na cultura? A partir dos referenciais da teoria crítica, do exercício da pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação em artes cênicas, o trabalho propõe uma reflexão sobre os problemas e os desafios do ensino de teatro no Brasil e as implicações na cultura escolar em educadores comprometidos em não dissociar a teoria da prática social.

Gostaria de tocar em um ponto que cada vez mais me inquieta, ao pensar uma Educação emancipadora considerando o país de onde falo e sua história colonialista. Faço

referência ao escopo teórico que usamos em nossas pesquisas que precisam ser ampliados a favor da descolonização e da decolonização das próprias estruturas de saber, ou seja, precisamos recuperar vozes e pensamentos que foram oprimidos historicamente. Para tal é desejado o nosso esforço em conhecer os trabalhos e pesquisas que estão sendo feitos na América Latina, assim como pelos povos originários e por mulheres, na trilha do que vem acontecendo, legitimamente, com a nossa ascendência africana.

Neste sentido, usando palavras descritoras em espanhol, de forma reconhecidamente ainda insipiente, no Google Acadêmico, foram encontrados dois artigos em língua espanhola que abordam o tema com seriedade e apontam avanços na pesquisa para o Ensino do Teatro e emancipação. Um deles é “Teatro y memoria: algunas claves para una intervención crítica” (2019) de Manuel F. Vieitas, professor vinculado ao departamento de Análises e Intervenção Psicosocioeducativa da Faculdade de Educação da Universidade de Vigo, na Espanha. O outro artigo, da Colômbia, “El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes”(2016) foi escrito por três professores; Ossa-Montoya e García-García da Universidade de Antioquia e pela professora Parada-Moreno da Asociación Pequeño Teatro.

Do ponto de vista da concepção teórica desta pesquisa foram encontrados alguns trabalhos que se aproximam em um ou mais aspectos como podemos perceber. Contudo, o objeto de estudo de “Poéticas dos Possíveis” se distancia de todos eles na medida em que o que buscamos é uma pesquisa teórico-prática que visa ressaltar o potencial emancipador nas aulas de Teatro na escola, a partir da mirada teórico-crítica, e destacar as interfaces entre o perfil de professores/as, suas práticas e a relação que as ex-alunas estabeleceram entre estas e suas vidas, em vias de uma Educação emancipatória.

3.1.2 Objetos da antropofagia

Entra em questão uma problemática; não existir apenas uma ou outra metodologia para seguir. De fato, isto requer leitura, estudo, disponibilidade e dedicação à possibilidade de viver e proporcionar uma experiência verdadeira. Conhecer, reformular, cada vez mais performar, no sentido de uma representação improvisada em lugares inusitados, que rompem com as fronteiras que separam a ficção da realidade ou mesmo atores de espectadores; pois “o contexto da ficção, ao permitir que a realidade seja suspensa, mas permaneça presente,

constituiria a força do Teatro como ressonância entre os dois contextos” (Carreira *et al.*, 2006, p.12).

Com Aristóteles e seus escritos sobre a constituição do texto e da cena trágica surgem as principais características do drama ocidental; a escrita em forma de *diálogos* para serem falados por *personagens* que vivenciam *conflitos* expressos em *ações*, sem a interferência do narrador. Estes procedimentos atravessaram a história do teatro e das sociedades até os dias atuais. Contudo, como já vimos, a estrutura dramática não permaneceu estática e, a partir do século XX, passou a conviver com tendências que primam por romper com seus arcaísmos. Assim, para a epistemologia do Ensino do Teatro, no entendimento do conceito Poéticas dos Possíveis, o drama é tão essencial quanto as tentativas de ruptura que visam sua desconstrução. Assim como o burlesco, a Comédia Dell’Arte, o teatro de máscaras, de animação, de sombras e mais.

Exemplificarei a seguir, de maneira panorâmica, algumas metodologias que vêm sendo propostas para o Ensino do Teatro. O sentido disso é o de expor as diversificadas possibilidades existentes que o/a professor/a dispõe para criar as suas próprias metodologias antropológicas.

Heloise B. Vidor, em sua pesquisa sobre o drama (como método) e a teatralidade na escola (2010), conta a sua experiência, a partir da perspectiva inglesa, que trabalha com uma identificação ativa das/os alunas/os com papéis e situações imaginárias, na intenção de que aprendam a explorar problemas, eventos e relacionamentos. Para isso faz uso da estratégia *Teacher in role* que consiste na valorização do binômio artista-docente na medida em que o/a professor/a entra no jogo.

Originalmente o termo surgiu, a partir das criações de Dorothy Heathcote, para designar o/a professor/a que interpreta na cena um papel social, *professor no papel*. Depois, a partir de novas experiências no campo, surgiu a ideia do/a professor/a que interpreta um personagem de um texto dramático ou não, *professor-personagem*. Do ponto de vista das/os alunas/os, o jogo é se posicionarem frente a um pré-texto e sentirem-se mergulhadas “na ficção que está sendo criada, ora como ela/o própria/o diante da situação apresentada, ora como personagem dessa situação”, um *espectador de si mesmo*¹³ (Vidor, 2010, p.30). Desta forma, o método *Teacher in role* valoriza mais o processo do que o produto.

¹³ Sobre ser um *espectador de si mesmo* Vidor diz que Evreinov chama esta possibilidade de “sonho” e cita “el sueño es un drama de nuestra invención. Um teatro monodramático, donde uno se ve a sí mismo em uma realidade imaginaria, como uma imensa película” (Vidor, 2010, p.33).

Para Narciso Telles, o artista-docente é aquele que tenta juntar os dois pólos; o da criação artística; que envolveria uma gama de funções demandadas pela atividade teatral, e o da docência; que se vincularia aos processos de ensino intencionais, conscientes e planejados. Para o autor, “muitos professores optam pelo puro exercício da docência e/ou da pesquisa, criando muitas vezes, espaços de reflexão distanciados de uma prática artística regular” (Telles, 2008, p.38).

Em suas investigações, sobre a pedagogia do teatro, traz a modalidade Teatro de Rua e suas diversas linguagens para as discussões metodológicas. É comum esse tipo de evento ter uma conotação política de “ir aonde o povo está¹⁴”. O primeiro ponto importante a ser destacado é o princípio de espaço, pressuposto basilar para a linguagem teatral. Na rua a relação com o espaço urbano é permeada de tensões advindas de um cotidiano em ritmo acelerado facilmente notado em ambiente público. Este contato poderia fazer com que os estudantes ampliassem a noção do espaço físico da sala de aula ou da escola para a criação, assim como poderiam observar, interagir, interferir e repensar o bairro e, até mesmo, a cidade onde vivem. No ambiente urbano existem interrupções, público heterogêneo, acaso, que o Teatro de Rua ressignifica no espaço cênico criado (Telles, 2008).

Nessa linha, os professores podem não somente levar seus alunos para experiências cênicas em aulas de campo, mas, como propõe Telles, o artista-docente deve refletir sobre como transpor as técnicas, reatualizar os procedimentos e organizar os conteúdos sobre o Teatro de Rua para a sala de aula. Deste modo, aponta um outro conceito pilar desse trabalho, a bricolagem; uma abertura para a (re)articulação dos materiais adquiridos em organizações não cristalizadas para as criações. Para tal, faz-se uso de materiais heteróclitos, ou seja, que se distanciam dos fazeres artísticos. Contudo, o objetivo é que, a partir de um reagrupamento, de uma nova conjugação deste material inóspito, surja o que não foi pensado de antemão, o que não está em relação com nenhum projeto “mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentam para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-los com os resíduos de construções e destruições anteriores” (Levi-Strauss *apud* Telles, 2008, p.17).

Em relação à tessitura destes materiais heteróclitos entendemos que possam ser de ordem não somente física, mas intelectual, textual, prática, teórica, de comportamentos e culturais, que, uma vez levados para a sala de aula pelo/a professor/a e rearranjados,

¹⁴ Trecho da letra da música *Nos bailes da vida* de Milton Nascimento; “(...) com a roupa enxarcada e a alma repleta de chão, todo artista tem de ir aonde o povo está. Se foi assim, assim será. Cantando me desfaço e não me canso de viver nem de cantar”.

possibilitem a construção de novos olhares. Por este ângulo, talvez possamos chamar a metodologia antropológica de bricolagem metodológica.

Por sua vez, uma pedagogia das narrativas orais atravessa todos os tempos e se inscreve no histórico como um meio de compartilhar experiências, conhecimentos e sabedoria através do contato humano. Esta seria a sua essência; o encontro entre quem conta e seus/suas ouvintes, pois “histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade” (Busatto, 2013, p.17). Na tradição, o sentido da narração oral era “organizar o caos”, explicar o desconhecido pela via mitológica, manter viva a memória coletiva através dessa arte (Busatto, 2013, p.18). O principal recurso, usado pelo rapsodo/griot/narrador, era a oralidade, mas conforme primeiramente a escrita e depois a tecnologia surgiram e se desenvolveram, foram dando suporte ou se apropriando da enunciação, assumindo, assim, uma posição de protagonismo nas narrativas. Para Busatto, na contemporaneidade, a narração oral se transformou em “oratura: um espaço de recriação simbólica e estética, que ganha sentido como troca entre artista e público, a exemplo de outras artes, numa relação direta” (Bello *apud* Busatto, 2013, p.25). O perfil do/a narrador/a contemporâneo/a o/a aproxima do/a performer e está “inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias” (Busatto, 2013, p.29).

Walter Benjamin problematizou o esvaziamento da figura do narrador tradicional com a incapacidade de se intercambiar experiências advinda da era capitalista/industrial; opressiva, violenta e promotora de traumas, que será discutida no capítulo 4. Ao refletirmos sobre estratégias metodológicas, o ensaio “O Narrador” deste filósofo (Benjamin, 1994), pode nos dar pistas do quanto as narrativas enriquecem a formação ao estimular a (auto)reflexão crítica, as trocas afetivas, o desenvolvimento da imaginação, a construção de conhecimento e a transposição deste em atitudes de vida impulsionadas pela sabedoria.

No final do século XX o corpo das narrativas começa a tomar um contorno profissional¹⁵ e o neologismo “contação de histórias” foi incorporado para restabelecer o ato de narrar de maneira renovada. Na dimensão de uma aula de Teatro na escola, e considerando a preocupação de Benjamin com o empobrecimento da capacidade de se ter experiências que transformem nossas vidas e o meio, sinalizo um caminho que parece vir se revelando como

¹⁵ “Porém, ao situar a narração oral como profissão e não como arte corre-se o risco de perder a sua característica de ser uma prática, por meio da qual se tenta recuperar o tempo circular e místico” (Busatto, 2013, p. 31); este é um risco pelo qual as artes em geral passam – a cooptação pelos valores de mercado, o entorpecimento causado pela Indústria Cultural.

um resgate desta capacidade por intermédio dos procedimentos cênicos utilizados nas performáticas contações de histórias atuais.

Do mais simples; o/a contador/a somente utilizando os próprios corpo e voz, ao mais sofisticado; o uso de variados instrumentos cênicos - existe a possibilidade de, em uma aula de Teatro, se criar um clima intimista, de cumplicidade pedagógica, propício a uma distensão física e psíquica que se expressa em uma atitude concentrada de escuta, olfativa, tátil, que pode ser acentuada, por exemplo, quando fechamos os olhos. Nesta ambiência, com essa abertura dos canais perceptivos, acredita-se possível um mergulho na experiência viva, que é também, reflexiva.

Cito alguns dos aspectos, trazidos por Benjamin (1994) sobre o ato de narrar, que são caros para o/a docente-narrador/a: a memória como elemento constituinte na formação do sujeito-cidadão, a relação entre o particular e o universal nas narrativas, o encantamento que alimenta a capacidade de fantasiar, os ensinamentos de vida, as aberturas para diferentes interpretações, a historicidade da forma épica, a distensão psíquica que proporciona aos/às ouvintes e que alimenta a escuta, a relação com a artesanaria em contraposição com a industrialização, assim como o entendimento de que a narrativa pode ser um ato coletivo que agrega e une sensorialmente e afetivamente.

O/A professor/a, que escolhe as histórias a serem contadas, deve considerar, antes, a sua própria história. A seguir, deve se perguntar o porquê de contar essa história e qual é a sua relação com o conteúdo a ser dado em determinada turma, numa certa escola, que faz parte de um bairro, cidade, país, planeta, cosmos. Todas estas instâncias interessam para a metodologia antropofágica; que dá corpo e voz ao Poética dos Possíveis. Como contar a história? As possibilidades e objetivos também são variados; por exemplo, pode ser com ou sem o apoio do livro; visto que é preciso agregar valor ao livro, por incentivar o surgimento de leitores. Os recursos cênicos podem funcionar de maneira que ajudem a criar uma atmosfera favorável à comunicação da história.

Busatto ressalta dois elementos relevantes para os/as contadores/as de histórias: imagem e ritmo. Em relação às imagens – que podem ser verbais, sonoras e corporais -, uma história bem contada cria, por intermédio dos detalhes e descrições verbais, um quadro visual capaz de nutrir a imaginação do/a ouvinte. As imagens sonoras “são pequenos recursos poéticos propiciadores de encantamento” (Busatto, 2013, p.62), inclui-se nesta sonoridade as onomatopeias, fragmentos sonoros, duplos sons, grunhidos e o que mais a criatividade do/a contador/a trazer à baila. A corporeidade se manifesta por gestos, movimentos, coreografias;

dando corpo aquilo que até então era inexistente, tornando visível o invisível, a ideia é “corporizar o pensamento simbólico” (Busatto, 2013, p.65). Ouvir histórias pode, entre outras tantas coisas, ajudar a desenvolver uma escuta qualificada, seletiva, na contramão da sociedade verborrágica em que vivemos.

Quanto ao ritmo, que inclui diferentes cadências e que também se constitui das pausas e silêncios – condição para encantar que “põe o mundo pra sonhar” (Busatto, 2013, p.73) -, deve estabelecer o tempo para a contemplação, para a digressão... Contudo, na velocidade que caracteriza a contemporaneidade, em que a tônica comunicativa é a síntese, perde-se as minúcias. Com o tempo subjetivo reduzido, falta espaço para a reflexão, falta calma para o sentir e, desta maneira a perspectiva formativa é aquela que enforma, informa, deforma. Resultado: a experiência empobrece.

Um ponto crucial que deve ser lembrado é o de que as histórias também são produtos culturais e a intencionalidade do/a professor/a, assim como a condução que dá à contação – porque, para quem, como - faz a diferença no contexto emancipatório. A autora e contadora de histórias alerta: “A contação oral no século XXI corre o risco de se tornar mais um produto da indústria de lazer, e penso que, se isso acontecer, perde-se o encanto, a magia, o sopro primeiro da manifestação do mito” (Busatto, 2013, p.83).

A tecnologia evoluiu da escrita para o ciberespaço, onde o contato é feito de forma virtual com a mediação da máquina. Como poderia ser considerada a sedução que este meio promove, a favor de uma Educação para a experiência viva, em uma contação de história? Se por um lado os mecanismos usados na criação de imagens e sons podem ser incríveis para o encantamento, por outro lado podemos pensar que algo possa substituir o encontro presencial que envolve cheiros, trocas de olhares, atitudes de cumplicidade, perguntas e respostas, mesmo que provisórias? Do ponto de vista crítico, o ritmo acelerado da maioria dos produtos culturais midiáticos, que circulam nas redes, impossibilita o desenvolvimento do pensamento que se fragmenta para acompanhar o enredo. Enquanto o diálogo vivo, cuja eficiência pedagógica já foi comprovada em meios educativos e fora deles, pode ser o condutor de uma narrativa em aula. Todavia, o Poéticas dos Possíveis entende a urgência de se refletir sobre o uso da tecnologia na sala de aula na tentativa de descobrir maneiras responsáveis, críticas e criativas de cooptá-la para o desenvolvimento positivo de nossos/as alunos/as impulsionando-os/as para as experiências que germinem (in)quietudes e mudanças.

Outro exemplo metodológico é o dos *viewpoints* que, segundo Anne Bogart e Tina Landau (2004), são uma filosofia passada através de uma técnica para treinar performers, uma

construção coletiva e a criação de movimentos para a cena. Corpo e imaginação protagonizam as escolhas perante algo semelhante a uma lista de tarefas. Esta técnica prevê “uma série de nomes dados a certos princípios de movimentos através do tempo e do espaço”¹⁶ (Bogart; Landau, 2004, p.9). Não tem história prévia, porém é um jogo aberto à recepção do ambiente de maneira que seja possível construir algum tipo de enredo a partir dessa relação. Consiste em lidar com a escolha de materiais sem intelectualizar e viver o momento na lei da contingência.

Viewpoints são pontos de consciência que o performer usa enquanto atua, a partir de nove elementos, distribuídos em tempo (andamento, velocidade, duração, resposta cinestésica e repetição) e espaço (forma, relação espacial, topografia, gesto - gesto comportamental, gesto expressivo - e arquitetura - massa sólida, textura, luz, cor e som). Além disso propõem a feitura de composições (físicas); esboços de ideias, de cenas que possam ser repetidos, teatralizados, comunicados de forma dramática. As composições são criadas em um curto espaço de tempo em que os participantes estabelecem soluções para os problemas postos (Bogart *et al.*, 2004).

Existe uma filosofia que dá sentido a este fazer técnico-intuitivo somada a uma atitude política. Bogart (2011) elencou sete áreas que alimentam este processo criativo; memória, violência, erotismo, terror, estereótipo, timidez e resistência. Interessante observar a força da carga autobiográfica em seus escritos. Nos faz pensar no que foi dito no início deste capítulo sobre a subjetividade consciente do/a professor/a nas escolhas didático-metodológicas. Retomo. Qual é o projeto de sociedade que queremos? Diante deste projeto de sociedade como se posiciona o sistema vigente? O que o Teatro tem a ver com isso? E a Educação? Algumas das muitas pistas que a metodologia dos *viewpoints* nos deixa são “Teatro é memória, é um ato de memória e descrição” (Bogart, 2011, p.47), “A arte é violenta. Ser decidido é uma atitude violenta” (2011, p.51), “O que nos arrebatou?” (Bogart, 2011, p.68), “O interesse reside em um ponto entre nós e o objeto de nosso interesse. Nesse momento, vivemos no intervalo. Viajamos para fora para entrarmos em contato com o outro. A palavra interesse é derivada do latim (...) *inter* (entre) e *esse* (estar): estar entre” (Bogart, 2011, p.81), “Muitas vezes não sei se odeio ou se amo a experiência que estou tendo. (...) No entanto de alguma maneira estou mudada quando a viagem chega ao fim” (Bogart, 2011, p.85).

¹⁶ “Viewpoints is a set of names given to certain principles of movement through time and space; these names constitute a language for talking about what happens onstage” (Bogart; Landau, 2004, p.9).

Embora Bogart venha usando a metodologia dos *viewpoints* no processo de construção de seus espetáculos adultos, esta também pode ser adaptada, e rearticulada com outras propostas, para a sala de aula de acordo com as necessidades de cada turma e da criatividade do/a professor/a.

Sobre os paradigmas do teatro contemporâneo, incluindo o pós-dramático, foram falados no capítulo 1 e são, na sua essência, muito caros como estratégia metodológica antropofágica para as aulas de Teatro.

Na *performance*, a experiência ultrapassa o simbólico; performers e espectadores compartilham o “espaço comum que os enreda” e a consequência é uma “afetação física imediata” (Fernandes, 2013, p.6). O desejo de significar é engolido pela experiência provocadora de sensações, pela materialidade das ações que criam aberturas para entendimentos polissêmicos que podem expandir os pensamentos em novas formas de ler o mundo. A cena que se constrói nos limites da realidade se caracteriza mais como evento do que como obra acabada. Na genealogia da *performance*, estão os movimentos de vanguarda e as experiências cênicas dos anos 60 que desenvolveram procedimentos de representação que contaminaram o teatro contemporâneo. Alguns desses elementos desestabilizadores dos cânones do teatro, “que inscrevem uma performatividade¹⁷ cênica” são elencados por Josette Féral:

Transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à uma receptividade do espectador de uma natureza especialmente especular, modos de percepção próprios da tecnologia (Féral, 2009, p.198).

A performatividade valoriza a ação em si mais do que a representação, a mimese (Féral, 2009), assim como se insere na política na medida em que existem artistas/pesquisadores que se misturam a grupos marginalizados e compõem partituras no campo, em processo, em ação, no coletivo. Colocam face a face o ficcional e o cotidiano, na tensão de uma audiência que, imersa na experiência em andamento, é provocada a agir (Fernandes, 2013). O fazer é primordial, “o espectador, longe de buscar um sentido para a imagem, deixa-se levar por essa performatividade em ação. Ele performa. (...) Só lhe resta encontrar o sentido” (Féral, 2009, p. 6). Desta maneira, evidencia-se o processo, o valor de risco e amplifica-se a dimensão do lúdico; fundamental em sua existência. O cruzamento de

¹⁷ Segundo Josette Féral a performatividade é uma ferramenta teórica (usada para entender as interfaces entre teatro e sociedade) e um ponto de vista analítico (processos sociais como performance e vice-versa) ao mesmo tempo (Féral, 2013).

elementos como fragmentação, paradoxo, sobreposição de significados, colagens, (des)montagens, intertextualidade, citações e *ready-mades*¹⁸ impulsionam a/o performer a instituir a pluralidade, a ambiguidade, o deslize de sentidos na cena (idem, 2009).

Para Féral (Fernandes, 2013), essa ruptura desconstrutiva dos paradigmas do teatro, onde uma nova teatralidade emerge tensionando as forças das estruturas semióticas e o universo instável das manifestações performáticas ligado à realidade, imporia a designação de uma nomenclatura própria estabelecida por *Teatro Performativo*. Esta proposta interdisciplinar de imersão na cena estaria modificando os modos de recepção da audiência e afetando sua percepção do real, pois “a incisão crítica expõe um estado de coisas referido à vida contemporânea que se estende por toda a cadeia de produção e consumo” (Fernandes, 2013, p.416). Contudo, assim como o drama impregna todas as formas dramáticas, a performatividade se presentifica em todas as formas de teatro e provoca, assim, a subjetividade do performer (Féral, 2009).

Se refletirmos sobre os elementos constitutivos da performance/performatividade que acabamos de ver podemos perceber o quanto são caros em uma aula de Teatro vistos do prisma poético-estético-formativo. Em primeiro lugar a cena performática propõe um novo olhar diante dos fazeres, procedimentos e técnicas; isso amplia as possibilidades cênicas da aula. Em segundo, se apropria de componentes importantes na construção das subjetividades e da autonomia como o desenvolvimento do pensamento crítico na relação arte-mundo e simbólico-concreto. Outro ponto relevante é o valor dado à ação; a um discurso corporificado que emana uma pluralidade de sentidos. Em relação à estética, como viemos tratando nessa pesquisa de forma a intencionar a experiência entre sujeito e objeto/obra, que no teatro se estabelece na simbiose palco-plateia, ocorre uma não hierarquização entre espectador/a-ator/atriz; papéis ocupados alternadamente pelas/os alunas/os.

3.2 Dialética e opressão

Podemos observar na trajetória de Boal uma característica que sempre o acompanhou, a de coletivizar e semear multiplicadores. Escreveu cerca de vinte livros que incluíram crítica teatral, peças de teatro, romances, uma autobiografia com subtítulo “Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas” (Boal, 2014) e parte de seus pronunciamentos como vereador

¹⁸ O *ready made* é um conceito de arte criado por Marcel Duchamp; consiste em objetos industrializados que, retirados de seu contexto cotidiano e utilitário, transformam-se em obras de arte.

no Rio de Janeiro. Em 1953 escreveu para o Teatro Experimental do Negro¹⁹ a peça “O Logro” e, no decorrer de sua escrita, se preocupou em contribuir para a criação de uma dramaturgia brasileira que podemos conferir com seu trabalho no Teatro de Arena em São Paulo²⁰, onde experimentou o projeto épico de Brecht, aliás, o dramaturgo alemão foi fonte de inspiração para a estética do Oprimido. Assim como Paulo Freire o foi para a sua filosofia.

Em 1970, paralelamente a criação e a execução do “Teatro-Jornal: primeira edição”, o Teatro de Arena montou “A resistível ascensão de Arturo Ui” de Brecht. Estes/as artistas-cidadãos/ãs queriam mostrar que a escalada fascista brasileira, representada pelo General Garrastazu Médici, “o das Mortes”, era resistível e “nosso dever ético combatê-lo” (Boal, 2014, p.312). A ética expressada na estética era uma preocupação que os martirizava. Esta atitude foi sempre o norte na trajetória de Boal e seus companheiros de luta, ao usarem o Teatro a favor da liberdade e contra a ditadura. “*Verfremdungseffekt*”²¹ levado às consequências últimas” (Boal, 2014, p.266).

A reflexão sobre os efeitos da alienação determina a estética na medida em que, na gênese do CTO, está a busca por técnicas que possibilitem a criação de um teatro-pedagógico tanto para quem atua quanto para o/a espectador/a que é transformado em protagonista da ação. A/O personagem não é propriedade privada do/a ator/atriz, “a interpretação coletiva pretendia separar o essencial da circunstância, as singularidades pertenciam ao ator, o essencial, ao personagem” (Boal, 2014, p.266) e desta forma, o relevo está posto na participação da plateia na cena, agindo e influenciando na ação dramática; na singularidade de sua vida particular e na essencialidade daquilo que atinge o coletivo, a sociedade. Assim pode acontecer em uma aula de Teatro; na dialética do particular-universal e na simbiose palco-plateia.

O período entre o golpe, que instaurou a ditadura no Brasil (1964), e o Ato Institucional-5 (AI-5/1968), era de resistência, de liberdade cidadã e estética, vivido por estes artistas com coragem e subversão. Resultado: peças censuradas, sequestros, prisões, torturas, muitas mortes e exílio.

¹⁹ O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi um grupo de resistência negra criado por Abdias do Nascimento e funcionou de 1941 a 1961. Assim como os movimentos sociais de luta popular invisibilizados pela história, o TEN merece fazer parte dos conteúdos levados para a sala de aula, não somente como um resgate histórico, mas, principalmente, como incentivo a luta política, através da arte teatral, aos jovens.

²⁰ Escreveu e montou as antológicas peças com Gianfrancesco Guarnieri “Arena conta Zumbi” (1965 – 1976), “Arena conta Tiradentes” (1967), “Arena canta a Bahia” (1965) e, sozinho em sua estadia no México, “Arena conta Bolívar” (1969); todas envolviam música e teatro.

²¹ Efeito de alienação.

Neste momento da tese em que falamos de metodologias, da dialeticidade na Educação, do combate à opressão e as barbáries, é oportuno reforçar as primeiras experiências com o Teatro-Jornal, supracitado. Ainda na pré-história do CTO, Boal e sua trupe criaram espetáculos diários a partir de jornais matutinos. Liam, selecionavam, ensaiavam de tarde e apresentavam uma peça diferente - crítica da situação - a cada noite, no período mais opressor e sangrento da ditadura brasileira. Continuaram mesmo quando foram perseguidos nos teatros; escreviam os espetáculos em duas horas e se apresentavam em qualquer lugar, longe da polícia; “Teatro instantâneo, fulminante” (Boal, 2014, p. 312):

Teatro-Jornal: primeira edição mostrava a grupos organizados de paroquianos, estudantes, moradores de bairro, como fazer teatro para eles mesmos, usando as 12 técnicas do Teatro-Jornal. Queríamos oferecer aos nossos espectadores não o produto acabado, mas os meios de produção. Em Santo André o Teatro do Oprimido foi fecundado: aqui o embrião tomava corpo (Boal, 2014, p.311).

Das quatro geminais técnicas, três foram criadas no exílio de Boal na Argentina e no Peru. Assim como foi feito o primeiro registro em livro “Técnicas latino-americanas de teatro popular; uma revolução corpenicana ao contrário” (1979), lançado no Brasil em 1974. Este método, segundo Boal, deveria fazer o cidadão no presente, estudar o passado e inventar o futuro. O Teatro seria o instrumento adequado na busca de si (Boal, 2014, p.330). As técnicas, as metodologias, foram criadas na urgência da experiência histórica que os contextos traziam. A vida é processo com resultados temporários, permanece a mudança no tempo que é irretornável. Além do Teatro-Jornal, nascido na terra-pátria, no exílio em Buenos Aires foi criado o Teatro Invisível; um ato aparentemente espontâneo em que os artistas performariam para uma plateia que não sabia que estava em uma cena de teatro, uma contradição para o fenômeno teatral. Sobre o - pela primeira vez – ocorrido, Boal relatou:

Pude ver esta coisa extraordinária: a interpenetração da ficção na realidade. *Superposição de dois níveis do real: a realidade cotidiana e a realidade da ficção ensaiada.* A realidade me pareceu como características da ficção, a ficção como realidade. *Profissionais* ensaiados; *espontâneos*, improvisando – tudo verdade. (...) Ficção não existe: tudo se existe é real. A única ficção que existe é a palavra ficção: designa coisa que não existe. Mas a palavra *ficção*, em si, existe como significante e significado: *significa o nosso desejo de dizer a verdade, mentindo!* (Boal, 2014, p.339).

Este circuito que funciona para articular ficção-realidade, arte-vida, é a defesa do Poéticas dos Possíveis, na medida em que em uma aula de Teatro o material do qual se extrai os elementos para a cena tem origem na realidade e na imaginação. Ao espaço-tempo em que esta experiência é vivida, e na cumplicidade dos participantes, é atribuída a segurança do jogo. Fantasiar a realidade. Realizar o sonho. Sonhar novas realidades.

No Peru surge o Teatro Fórum e a sistematização do Teatro Imagem. No primeiro, se acentua a transgressão da filosofia do CTO. Boal, não entendendo o que uma espectadora queria dizer, a convida para subir no palco e representar suas ideias. Para o autor, “A palavra que se pronuncia não é nunca a que se escuta. Quando ela entrou em cena pude ver seu pensamento” (Boal, 2014, p.345). A partir deste instante, decidiu que faria um teatro das perguntas respondidas pelos *espect-atores*. O Teatro Imagem aconteceu devido à necessidade de comunicação com os peruanos e suas quarenta e sete línguas maternas. Boal pediu-lhes que fizessem gestos que representassem imagens do real e do desejo, e ainda imagens que mostrassem como passar do real para o ideal. As técnicas, desta forma, foram nascendo; do mais simples ao complexo (Boal, 2014).

Com o Teatro Fórum estruturou-se o Teatro do Oprimido e no seu regresso ao Brasil, em 1986, continuou com as práticas que se expandiram. Era o momento do Teatro Legislativo ser articulado, de ver “o desejo transformado em lei” (Boal, 2014, p.351). Hora de fazer política no exercício, proposto pelo Teatro, da liberdade “que é tão bela, só não é mais bela do que o ato de ser livre” (Boal, 2014, p.331). Pela busca incessante da paz, jamais passivos, pois, “A realidade é guerra, humanidade dividida! Paz é sonho (...) Sejam sonhadores... com os pés no chão” (Boal, 2014, p.337).

Atualmente, seu método é um dos mais praticados no mundo, abraçando todos os continentes e formando milhares de adeptos até hoje. Por meio da constante pesquisa associada à prática e à teoria, o CTO aprimorou uma sistematização metodológica em diferentes áreas: Educação, saúde mental, sistema prisional e pontos de cultura (Boal, 2009). A interdisciplinaridade é condição nesse Teatro, assim como o é para a Teoria Crítica e para o Poéticas dos Possíveis.

Os pressupostos da *performance* se refletem no trabalho do CTO na medida em que, como já foi exposto, prima em fazer estreitar as fronteiras, a ponto de rompê-las radicalmente, entre o ator e o espectador, assim como entre o Teatro e a vida, em toda a sua complexidade e plenitude. Um Teatro que nasceu inscrito no histórico de uma ditadura que durou trinta anos, e que na verdade deixou rastros que não se apagaram com o tempo e que ainda hoje fez surgir a aberração bolsonarista. O engajamento de Boal, assim como o de Brecht, vem da juventude. Ambos mergulharam em um tipo de teatro-experiência como mediador na construção do conhecimento entre sujeito-sociedade. No enfrentamento da opressão e do preconceito.

É importante dizer que o Teatro Épico foi pensado por Brecht como um instrumento de luta contra o nazifascismo; sistema que o perseguiu e o lançou ao exílio durante a segunda

grande guerra. O teatro deste dramaturgo, que escreveu mais de cinquenta peças, anteriormente havia passado por outras fases; começou expressionista, mas fez a transição para o estilo Brechtiano, que começaria a desenvolver, com a peça “Um homem é um homem” de 1926. As pesquisas para aquilo que se conceituaria por Teatro Épico se intensificaram entre 1927 e 1930 com as peças didáticas ou de aprendizagem.

Segundo Ingrid D. Koudela (1999) a ideia surge da necessidade de Brecht fazer arte na contramão da Indústria Cultural. Para tal, o dramaturgo busca um público fora do meio teatral tradicional, composto por alunos/as de escolas e cantores/as de corais. A peça didática intenta uma atitude ativa em aprender enquanto se joga, não prima pela interpretação e sim pela Educação dos/as participantes no ato artístico; sendo o meio de aprendizagem/ensino através da atuação, esse “exercício artístico coletivo” é para todos/as os/as presentes, portanto prescinde de plateia (Steinweg apud Koudela, 1999, p.15).

Os textos são chamados de *modelos de ação* e são encaminhados em duas direções: como exercício artístico coletivo que foca nas relações interpessoais e como um texto que é objeto de imitação crítica. Este segundo aspecto é importante para a constituição deste modelo textual que não é estático, pelo contrário, os experimentos com as peças didáticas acrescentaram, aos modelos de ação originais, as críticas dos participantes-alunos/as; este tipo de revisão seria parte integrante do processo. O texto deve ser visto como uma metáfora da realidade onde os/as alunos/as somam com suas próprias palavras e, assim, expressam suas possibilidades de mundo.

Como instrumentos didáticos, além dos modelos de ação, Brecht começa a teorizar sobre uma ideia de *estranhamento*. Sendo um exercício artístico coletivo, o caráter político-estético é um “pressuposto para os objetivos da aprendizagem”, cujo principal seria a historicização. Neste sentido, estranhar significa historicizar (Koudela, 1999, p.17): “Visa a construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação” (Koudela, 1999, p.18). Na incorporação da teoria Brechtiana nas oficinas da professora Koudela, em um primeiro momento do processo não se deve buscar por sentidos e sim impulsionar a brincadeira, o estado de jogo, com palavras associadas a imagens e a significados plurais, sem procurar uma mensagem totalizante.

Nessa dramaturgia “que pode ser cortada com a tesoura” (Koudela, 1999, p.19), é primordial tanto a avaliação reflexiva do problema em questão quanto entender que a linguagem semiótica do gesto deve ser trazida para a consciência e submetida a exame. Portanto, a principal meta seria “ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como

participante de um processo de conhecimento” (Koudela, 1999, p.62). As peças de aprendizagem buscam uma atitude ativa em aprender enquanto se joga; podemos observar o elemento lúdico presente no jogo, ou seja, envolve prazer, diversão e apreensão da dimensão simbólica da vida e da arte.

Talvez a maior inquietude de Brecht, motivadora da pesquisa para um teatro narrativo, tenha sido a de “conduzir ao campo de visão do teatro o mundo atual e o homem contemporâneo”, tendo como pressuposto básico para isso a descrição de um mundo que possa ser modificado e o entendimento de que isto se dará pela via social (Brecht, 2005, p.19-20). No Teatro Épico as aquisições técnicas contribuíram para tornar o ambiente independente - do próprio Teatro - ampliando as possibilidades das representações dramáticas ao acrescentar-lhes elementos narrativos através das projeções, das engrenagens, do cinema, “A ausência de uma quarta parede deixou de corresponder a ausência de um narrador” (Brecht, 2005, p.66). Um exemplo concreto desta organização cênica são as falas e acontecimentos, que traziam memórias de momentos históricos, vindas dos telões no fundo do palco, e refutavam as falas abstratas das personagens na cena.

A nova postura do ator que ora representa uma personagem, ora narra a cena, trazida por Brecht, foi importante para a aceção política dada ao espetáculo por abrir espaço para um diálogo crítico e direto com a plateia. Esse jogo duplo do ator épico contribui, associado às outras técnicas, para apelar mais à razão do que aos sentimentos do espectador, este deve “(...) dominar as coisas. Ao mesmo tempo, seria completamente errado tentar negar emoção a essa espécie de teatro. Seria o mesmo que tentar negar emoção à ciência moderna” (Brecht, 1967, p.41).

O espectador da proposta de Brecht e de Boal não é conduzido pela identificação e pela empatia a sair do teatro com a sensação de ter compreendido aquilo que se mostrou evidente, como geralmente acontece no teatro dramático. Isso ocorre porque o esperado é a transformação do ordinário (cotidiano) em extraordinário ao expor que nada é evidente, desta forma exige esforço para que se entenda a contradição daquele que “ri com quem chora e chora com os que riem” (Brecht, 2005, p.66). A ação didática passou a ser a função do teatro: uma excelente oportunidade para os filósofos refletirem, explicarem e modificarem o mundo.

Contudo, para Bertolt Brecht o fato de ter uma proposta de aprendizagem, não significava a perda do poder de entreter e divertir cravado na gênese do teatro, pois “a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir” (Brecht, 2005, p. 68). Existem vários

fatores que devem ser considerados em uma relação de ensino-aprendizagem. No que concerne à escola, a dialética de aprender com prazer e ser penoso deve ser relevada. Por um lado, precisamos refletir sobre a Educação-mercadoria, as relações de poder nas questões de classe, o desemprego “contra o qual não há sabedoria que valha”, “a divisão do trabalho, que inutiliza e impossibilita uma cultura geral” (Brecht, 2005, p.68); assim como precisamos lidar com aqueles que não sonham mais com uma Educação que mude a situação, com os que estão confortáveis em seus privilégios ou com aqueles que acreditam que sem instrução estão perdidos – isso pode causar dor e angústia. Por outro lado, Brecht confia que haja

uma forma de instrução que causa prazer, que é alegre e combativa. Não fora esta possibilidade de uma aprendizagem divertida, e o teatro, em que pese toda a sua estrutura, não seria capaz de ensinar. O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte (Brecht, 2005, p.69).

Segundo Ingrid Dormien Koudela, Brecht buscou um jogo dramático que fosse, ao mesmo tempo, um instrumento efetivo para a aquisição de conhecimento e que contribuísse para uma educação política e estética. Assim, destaca a adesão deste autor a um projeto histórico-filosófico e a uma teoria social, e mais, sendo o campo do teatro teórico-prático e dialógico-estético acentua o convívio social, o estético-comunicativo.

A teoria de ensino-aprendizagem de Brecht é uma pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem, colocando à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social. Seu conceito de peça didática pretende ensinar a “alegria da libertação” e tornar apreensível o ato de liberdade. (Koudela, 1992, p.12).

O Teatro Épico ou Dialético não rompe, porém faz uma outra apropriação do drama,

Este esquema não apresenta contrastes absolutos, e sim, meramente, variações de matiz. É possível, pois, dentro de um mesmo processo de comunicação, optar quer por uma sugestão de caráter emotivo, quer por uma persuasão puramente racional, uma representação destinada a informar o público (Brecht, 2005, p. 31).

Eis algumas das características da forma épica: a narração ressalta o olhar do observador, coloca o espectador diante da ação para proporcionar-lhe uma visão de mundo e forçá-lo a tomar decisões, pressupõe o homem como objeto de análise cujos sentimentos são impelidos à conscientização, cada cena tem função independente do todo, o ser social é mutável e determina o pensamento (Brecht, 2005).

A aparente contradição contida no fato de uma pesquisa ter como fundamentação teórico-prática dois autores que construíram suas poéticas embasados, a princípio, nos cânones da tradição teatral, ainda que os tenham subvertido²², e o conceito de performance e de Teatro Contemporâneo – muito caro para o Ensino do Teatro -, se posicionar em oposição

²² Por exemplo, os atores Brechtianos entram e saem de seus personagens ultrapassando os limites da ficção. Boal rompe com a estrutura da caixa cênica radicalizando a ação na dimensão da realidade.

a semiótica do fazer teatral tradicional, se justifica na concepção do Teatro ser uma área de conhecimento curricular que tem uma historicidade que faz parte de seu patrimônio cultural, aquilo que nos constitui enquanto identidade, enquanto um povo. Os processos sobrepostos de transformação nas artes e nas sociedades, analisados a partir do presente histórico, nos permitem a projeção de futuros e possuem forte inscrição no passado.

Neste sentido, as escolhas de Boal e Brecht para alicerçar esta pesquisa, se deram pelo conjunto de uma obra diversa; ambos foram teóricos, fundaram grupos (CTO e Berlim Ensemble, respectivamente) que sobrevivem até o presente mesmo após as suas mortes. Foram dramaturgos, diretores, produtores e criadores de técnicas que rompem com as fronteiras rígidas que separam arte e vida, com uma visada política voltada para a discussão sobre a sociedade, a luta de classes, as minorias e a valorização do pensamento crítico. Contudo, sem negligenciar o lugar do afeto, das subjetividades e da qualidade na atuação cênica. Algo que valoriza o Teatro como linguagem que tem uma genealogia que permeia a própria história das sociedades.

É recorrente a utilização de Brecht e Boal, assim como de Aristóteles, pelos professores nas práticas teatrais da escola. Suas diferentes poéticas são frequentemente propulsoras de experiências cênicas na Educação Básica e nas Licenciaturas em Artes Cênicas, assim como foram usadas na fundamentação das Orientações Curriculares tanto em relação à parte teórica quanto a prática.

Todas as propostas metodológicas aqui apontadas devem ser aprofundadas em outras pesquisas ou pelas/os professoras/es na sala de aula para e com as suas turmas. Estas são ricas e complexas, por isso conduzem a aberturas para diferentes maneiras de lidar, rearticular, recriar, remontar, desmontar, brincar, diferir, saborear... O que estou fazendo é sinalizando possibilidades, de forma sucinta, portanto não fazendo jus à riqueza do material. Nosso objetivo é analisar o potencial emancipador de uma metodologia para o Ensino do Teatro que se movimenta na medida em que considera em primeiro plano o contexto das/os alunas/os e suas singularidades em relação ao sistema dominante. Nesse sentido evidenciar breves características de algumas propostas que vêm sendo articuladas e revisadas tem este propósito limitador.

A seguir abordaremos as bases usuais frequentes para o Ensino do Teatro; o jogo e a improvisação.

3.3 Jogo e improvisação

Antes de tecer algumas considerações sobre o jogo teatral e a improvisação, gostaria de citar o estudo da professora Ingrid Dormien Koudela, sobre este conceito, que traz um ponto de vista histórico e sua relação com a evolução simbólica na criança. No livro “Jogos Teatrais” (Koudela, 2006) a autora expõe com clareza o imbróglio contido no debate sobre a espontaneidade e os aspectos formais do Teatro na Educação que poderia impor à criança algo externo ao seu mundo que lhe tiraria a autenticidade na expressão:

O aluno que simplesmente decora o texto clássico e o espetáculo que se ocupa apenas da produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de Educação Artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como conhecimento (Koudela, 2006, p.25).

A problemática desta situação continua causando polêmica no campo. Afinal como esses dois entendimentos podem coexistir? No que concerne os limites do Poéticas dos Possíveis pensar essa relação como dialética, como dito anteriormente, é imprescindível para a estruturação das metodologias das aulas de Teatro. Outro aspecto que Koudela toca é o fato de que a imaginação dramática seja central para o desenvolvimento da criatividade e da inteligência; esta “interioriza os objetos e lhes confere significado”. O simbolismo lúdico destacaria o pensamento da ação e criaria a representação. A autora se baseia principalmente em Piaget ao associar o jogo e a imitação a este processo; “jogo para assimilar, imitação para acomodar” (Koudela, 2006, p. 28). Infelizmente, para a autora, a escola se atém mais a função da acomodação, ou seja, “as funções intelectuais têm um progresso contínuo, na expressão artística, ao contrário, a impressão que se tem é a de um retrocesso” (Koudela, 2006, p.29); enquanto a semiologia poderia contribuir na aprendizagem proporcionando respostas organizadas que as crianças não poderiam dar através do discurso ou do pensamento racional, ainda insipiente.

A poética do fazer teatral se baseia no jogo, que em um sentido mais genérico é visto como um fenômeno cultural que atravessa toda a história da humanidade. Com base na pesquisa do filósofo Johan Huizinga (2005), o jogo é mais antigo do que a própria cultura, a este é atribuído o desenvolvimento da civilização. O jogo teria o poder de transformar a realidade em imagem, ou seja, em imaginação, e nossa preocupação deveria ser em captar o valor destas imagens e desta imaginação para compreendê-lo como fator cultural da vida. A amplitude desta teoria para o sentido de jogo interessa metodologicamente as aulas de Teatro,

pois diferentes tipos de jogos podem ser usados para fins diversos como, por exemplo, as brincadeiras infantis para trabalhar a integração da turma. Observar as crianças menores fazendo jogo dramático infantil, livremente no pátio da escola, também pode nos revelar informações sobre elas, que inspirem o desenvolvimento de atividades pedagógicas na sala de aula.

O jogo teatral é o procedimento básico usado nas aulas de teatro; genuinamente é a relação que se dá entre palco e plateia - e tudo o que envolve, cerca, expande, nesta relação. Coexistem nesta prática aspectos formais, mas também relativos à espontaneidade, à historicidade, à evolução simbólica, ao contexto cultural, as subjetividades, à interpretação de ideias e à solução de problemas.

Desta forma, quando observamos os alunos em situações do jogo teatral podemos visualizar expressões de um contexto cultural vivido e internalizado por eles, consciente ou inconscientemente, e podemos tentar compreender a existência de recortes da vida e da sociedade refletidos nestas expressões. O jogo é também um espaço de contradições; apesar de ser um momento lúdico, tensiona a subjetividade do sonho com a realidade objetiva.

No sentido que este estudo entende as possibilidades político-expressivas e socioemocionais das aulas de teatro, faz com que defendamos a hipótese de que estas podem se revelar promissoras na construção de valores emancipatórios. Por exemplo, a epistemologia do teatro no que diz respeito ao senso crítico, que também é responsável pelo desenvolvimento do pensamento da criança, tem como procedimento básico de ensino-aprendizagem o jogo teatral que,

Se desenvolve em um espaço saturado de tensões criadas pela interatividade existente no próprio jogar; pelas diferenças e idiossincrasias de seus integrantes, pelas diversas enunciações e emoções, pelos corpos repletos de impressões que se deslocam pelo espaço e, também, por aquele que assiste – o espectador, figura indispensável para que ocorra o fenômeno teatral (Tosta, 2009, p. 63).

Assim, a atitude crítica onde o ver, o fruir, o refletir, o interpretar e o agir são peças essenciais tanto para aquele que está praticando o jogo teatral quanto para aquele que o está assistindo. Para Flavio Desgranges (2003) o espectador, ao perceber como fundamental sua participação crítico-criativa para o jogo acontecer, adquire a consciência da importância de seu papel no fenômeno teatral. Existe também um caráter dialético no jogo do teatro que se configura na incorporação de características como cognição e emoção, elaboração e originalidade, ordem e desordem, espontaneidade e técnica, do mesmo modo que é descarga de energia e tem valor estético ao mesmo tempo.

Viola Spolin (2001; 2005) criou um sistema técnico para o ensino da linguagem teatral por intermédio de jogos numa perspectiva essencialista. A professora americana inventou uma gama de atividades que exercitam habilidades e conceitos separadamente, para uma melhor compreensão das partes. As improvisações teatrais possibilitam a articulação destes elementos no fenômeno de maneira ampla; atores/atrizes-alunos/as representam personagens, em um espaço cênico, expressando suas ideias e emoções por intermédio do corpo e da voz e comunicando mensagens individuais e coletivas para uma plateia atenta e ativa.

Spolin parte de jogos mais simples aos mais complexos para a formulação de textos que solucionem problemas propostos pelas múltiplas variações de sua estrutura dramática *Quem-Onde-O Que*; personagem-lugar-atividade. A regra número um é manter o foco para tornar a comunicação mais clara. O procedimento ajuda a organizar, formalizar uma linguagem – mesmo que de maneira simples, inicialmente. Não há preocupação maior em se comentar a dimensão social e psicológica do conteúdo apresentado (Chacra, 2007).

O principal instrumento pedagógico do Ensino do Teatro é a improvisação que agrega o valor da liberdade devido a sua abertura para as mudanças, para as escolhas, para as reformulações a qualquer momento; nada está fechado durante este acontecimento. Em uma aula de Teatro a improvisação é vista como algo amplo, para além da própria improvisação teatral, pois, outros tipos de jogos (brincadeiras infanto-juvenis, jogos dramáticos²³ etc.) também são improvisados, ou seja, ocorrem no momento presente, com a presença de participantes. Requer invenção, pensar ágil, agir.

Entende-se por improvisação teatral fazer algo no instante com apenas algumas doses de planejamento anterior, seu maior interesse passa pelo desenrolar da experiência em busca da solução do problema proposto pelo mediador do jogo. As vivências improvisacionais se pluralizam no sentido de oferecerem múltiplas respostas possíveis para uma mesma situação problema. A vida real e a ficção são representadas pelos/as alunos/as em um processo de criação e recriação permanentes. Por intermédio das trocas novos conhecimentos são construídos, inclusive alicerçados nas observações das vivências dos parceiros (Ryngaert, 2009). Temos que ter cuidado para não reduzir a improvisação como algo malfeito. Improvisações são processos de trabalho, embora também possam ser produto a partir dos cânones de certo Teatro Contemporâneo.

²³ São jogos que utilizam elementos dramáticos, mas sem plateia.

Em seus estudos sobre improvisação teatral, Sandra Chacra (2007) diz que existem dois pólos que se aproximam ou se distanciam - no tempo irreversível do presente - tanto na vida quanto na natureza do Teatro; o imprevisível e o formalizado. O teatro convencional, ensaiado nos detalhes, estaria no pólo com um grau mínimo de improvisação. O jogo dramático infantil, estaria do outro lado da balança, ou seja, sem qualquer combinação prévia. As improvisações em uma aula de Teatro variam no grau de combinação. A pesquisadora expõe a natureza momentânea do Teatro, que por mais que tenha sido ensaiado com precisão, é impossível ser repetido exatamente igual, e pontua três elementos que caracterizam esta impossibilidade.

Primeiramente, Chacra sinaliza o simples fato de o/a ator/atriz ser uma pessoa como qualquer outra, estando sujeito/a a humores, problemas, subjetividades. Portanto, ao não se repetir, lida com a dualidade entre espontaneidade e controle; diante disso precisa afinar a razão e a emoção. Quando algo ocasional acontece este/a se reorganiza improvisando e o/a espectador/a, ao perceber, reage geralmente de maneira solidária. O que parece ser importante para os/as professores/as ficarem atentos é que existem caminhos variados para se trabalhar personagens em cenas com alunos/as, e o interessante é que essas trilhas sejam multicolores. Nas palavras de Chacra: “o ponto de partida do processo de criação pode advir mais pelo lado emocional, corporal ou racional do atuante, como desejavam respectivamente os diretores teatrais Stanislavski, Meyerhold e Brecht” (Chacra, 2007, p.71). Cabe a nós, professores/as de Teatro colocar nossos/as alunos/as diante desses caminhos e proporcionar-lhes o contato com o sensorial, com o físico e com o reflexivo. Dimensões dialéticas da experiência humana.

Do ponto de vista da presença de espectadores, estes se presentificam no jogo teatral, porque no jogo dramático infantil – o lugar em potencial para a manifestação total do improviso – a plateia está ausente. A participação voluntária, pela recepção, através de risos, de respirações e, até mesmo, de silêncios repletos de tensão, influenciam no que acontece no espaço cênico. Por outro lado, “o espectador recria na sua subjetividade aquilo que está assistindo” (Chacra, 2007, p.86). Outro aspecto que vale a pena salientar na relação palco-plateia é a quarta-parede; a linha imaginária que separa quem mostra de quem assiste. O palco opta em assumir, sem subterfúgios, ou fingir que não existem, os/as espectadores/ras; pois “Uma estética da improvisação teatral se sustenta, também, através do público, da sua função orgânica dentro do jogo” (Chacra, 2007, p.92).

Em relação ao texto cênico – “conjunto de sinais, signos e símbolos, verbais e não verbais, existentes durante os espetáculos” (Chacra, 2007, p.56) -, este é dinâmico, efêmero,

enquanto o texto dramático/escrito é estático. O jogo teatral pode, com suas regras determinar um texto; fato potente para ser trabalhado com fins educativos. O/A espectador/a se configura como coautor/a, “É o grau de sensibilização, a que o espectador é submetido durante o espetáculo, que lhe dará a sua medida de participação, isto é, de coautoria” (Chacra, 2007, p. 64). Isto pode gerar identificação e comunhão ou indignação e conflito. Em algumas situações o espectador não precisa criar personagem, nem ser um ator/atriz; basta ser ele/a mesmo/a se manifestando ao ser provocado/a para isso. No Teatro Fórum, por exemplo, com o poder da ação, deve provocar a solução para aquela opressão, que pode também lhe dizer respeito.

Sandra Chacra (2007) analisa criticamente o sentido de existência da improvisação teatral e os objetivos que pretende atingir. Antes de tudo é preciso reforçar que a improvisação é imanente do Teatro e está presente na sua genealogia e desenvolvimento. No tocante ao sentido pode ser visto de dois modos: a improvisação artística, uma tarefa para os atores/atrizes, e a improvisação coletiva, que pode ser feita por não-artistas e seus objetivos são relativos a outros campos como a psicoterapia e, o que nos interessa aqui, o da Educação.

As improvisações teatrais podem ter uma variedade de objetivos, como: a revitalização da cena para evitar mecanicismos, o exercício de traços estilísticos para serem incorporados à cena, sua utilização como recurso cênico pelo/a o/a ator/atriz quando acontece alguma falha, a determinação de muitos procedimentos dentro do gênero cômico, assim como pode ser uma técnica que visa a preparação para a atuação, ser uma medida do virtuosismo e talento do/a artista – inclusive em provas de habilidades específicas para concurso.

O fato de as improvisações geralmente serem coletivas em uma aula, amplia ainda mais seus objetivos formativos na medida em que abre um espaço para a participação de não atores/atrizes no desenvolvimento da sensibilização em grupo e em um debate político profícuo no que concerne a temas sociais. Acreditamos que este ponto possa fomentar transformações significativas na vida das pessoas ao retirar do Teatro o que de mais forte ele possui, que é a experiência coletiva no presente. Contudo, atenção, “Dependendo de como é abordada, poderá se tornar um instrumento de doutrinação política e social, até mesmo moral e religiosa” (Chacra, 2007, p.100). A atividade improvisacional pode levar

a uma liberdade criadora, coisa que nenhuma forma, estrutura ou regime autoritário conseguem suportar. Por outro lado, se a improvisação suscita tal efeito, como se justifica que em 1971 (ainda sob o AI-5) retorne através da Educação Artística? Seria um modo de manter o controle da situação vigente, plantando e desenvolvendo, por exemplo, propostas de lazer, convívio social etc., válvulas de escape de tensões psíquicas ou sociais, que a arte ingenuamente pode oferecer? Ainda que o seja, o crescente reconhecimento do papel da improvisação na educação moderna também deve ser se filtrado até aí, direta ou indiretamente (Chacra, 2007, p.105).

Se os mecanismos de poder que pretendem controlar os nossos corpos e nossas mentes fazem uso de instrumentos pedagógicos, que possam ser libertadores, só confirma o quão rico este procedimento pode ser para a formação humana e cidadã. No Teatro a improvisação pode ser vista como subversiva, pois representa um desvio do cânone. Na história é fruto de movimentos sociais e políticos de esquerda, intensificados nos EUA da década de 60, cujo contexto era a guerra do Vietnã e a contracultura com o movimento hippie e a dimensão sensorial, exacerbada pelo uso de drogas.

Por conseguinte, a improvisação pode atingir o/a educando/a no seu desenvolvimento social, grupal e artístico; aspectos que interagem durante a cena e que podem ser enfatizados separadamente a depender da mediação; “Assim, a improvisação é desencadeadora de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, operacionalizando seus objetivos de acordo com o procedimento metodológico” (Chacra, 2007, p. 107).

A metodologia antropofágica se alimenta de um processo dinâmico constante, inscrito na história, que considera as evoluções positivas e as antinomias - os sofrimentos, as dores, os desvios. As poéticas se fundem aos possíveis para expressar um projeto de vida saudável, perseguido com vigor e coragem, de forma incansável até que o alvo seja atingido. O alvo é a emancipação.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO EMANCIPADORA

*Nunca mais um Brasil sem nós.
Sonia Guadajajara, 2023
(Ministra dos Povos Originários do Brasil).*

Neste capítulo, será abordada a caracterização da pesquisa na identificação dos/as professores/as de um ponto de vista teórico-contextual, ou seja, serão discutidos os três aspectos cruciais que, para o Poéticas dos Possíveis, não podem faltar em um sujeito-professor/a emancipador/ra: a política, a filosofia e as artes. A seguir, serão analisadas as falas dos/as professores/as nas Rodas de Conversa, ressaltando essa perspectiva formativa.

4.1 – A imprescindibilidade da política, da filosofia e das Artes para uma formação emancipadora

No momento em que escrevo este texto (janeiro de 2023) a polêmica, jovem e frágil democracia brasileira atravessa possivelmente o seu momento mais drástico com o ataque terrorista aos três poderes da nação; executivo, judiciário e legislativo, estimulado pela seita bolsonarista de raiz fascista. Na invasão, foram destruídos espaços físicos e simbólicos em Brasília: cidade construída para ser a sede do governo federal. Centenas de agressores, majoritariamente homens, que se autodenominam *patriotas*, se apresentaram vestidos com a camisa verde e amarela da seleção brasileira de futebol, e com seus celulares filmavam e postavam as cenas atroztes em que destruíam tudo o que viam pela frente; saquearam armas e objetos de valor, defecaram, esfaquearam obras de arte valiosíssimas e que representam a memória do nosso povo; assim como agrediram alguns dos poucos policiais que tentavam impedir a barbárie. Importante dizer que, também foi registrada por imagens, a conivência de boa parte da polícia ao ataque. A pauta da reivindicação criminoso era o golpe militar e o não reconhecimento das eleições democráticas para presidente que recentemente haviam empossado, pela terceira vez, o torneiro mecânico Luiz Inácio Lula da Silva, possivelmente o maior estadista vivo da história da democracia mundial; a distância do tempo irá atestar ou não esta hipótese.

O motivo pelo qual trago este contexto atual para a discussão é a defesa desta tese de que a tríade – política, filosofia e Artes – é imprescindível para a formação humana/cidadã por criar aberturas para se buscar, na urgência histórica do povo oprimido, combater as

barbáries e, principalmente, a ideologia que as fortalece. Fascismo, nazismo, autoritarismo, extrema direita, ou como quer que se nomeie, tais ideias geram práticas opressivas, sangrentas, fundamentadas historicamente na produção do medo que silencia e arrefece as lutas emancipatórias, democráticas, por equidade social. Importante mais uma vez sinalizar que o neofascismo é a ideologia que possibilita a atualidade capitalista ultra neoliberal da exploração do trabalho precarizado, que caminha para a extinção total dos direitos e defende o lucro abusivo que só é possível com a acentuação da miséria e com as políticas de morte. Diante disso, democracia se torna uma palavra-fachada, vazia, cuja concretude se estabelece pelo voto, muitas vezes cooptado por estratégias coronelistas em pleno século XXI.

É crucial um debate firme sobre democracia nas escolas, na sociedade e nas aulas de Teatro, para uma formação baseada nos valores emancipatórios. Adorno, ao se referir ao contexto alemão nos finais dos anos 60, aponta que as pessoas não se compreendiam como sujeitos nos processos políticos. Para elas, a democracia era apenas mais um dos sistemas possíveis, longe de ser uma expressão de emancipação e de representar interesses coletivos. Assim a permanência do perigo espreita, pois “a própria falta de emancipação é convertida em ideologia” e “na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (Adorno, 2020, p.38). As pessoas percebem que para viver é preciso se adaptar, abrindo mão das subjetividades, do próprio Eu, e se identificar com a situação posta, ou seja, abrem mão, conscientemente ou não, daquilo que remeteria ao ideal democrático, à autonomia. A promessa de felicidade não cumprida e a insatisfação que é produzida pela necessidade de adaptação, imposta por questões objetivas e subjetivas, causam a indiferença e até mesmo o ódio em relação à democracia; e, ao buscarem um alívio nos braços da horda delirante, criam um espaço fértil à aproximação do potencial totalitário. Na megaempresa em que se transformou o Estado, balizado na lógica da competição aguerrida, torna-se imperativa a adaptação à vida coletiva (Adorno, *idem*, 2020).

Quando falamos democracia, o que queremos dizer exatamente? Ao traçar uma panorâmica genealogia, Marilena Chauí aborda dois tipos, a partir da modernidade, importantes de serem distinguidos; a democracia liberal e a democracia (que defendemos!) da luta por direitos; em contraposição direta, a contemporaneidade trouxe o seu maior algoz, já sabido, o neoliberalismo. A democracia liberal é definida pela filósofa, na forma redutora da qual se traveste, como “um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais”

(Chauí, 2012, p.1). O norte do liberalismo é o indivíduo em primeiro lugar e não o coletivo. O fato é que a soberania popular do eleitor que vota e elege, portanto tem o poder direto da escolha de quem vai representá-lo, não garante que ele esteja inserido como deveria nessa organização gerida pela meritocracia, afinal, as oportunidades não sendo as mesmas para todos, faz esse tipo de ascensão possível apenas para alguns, a minoria. No entanto, para a maioria, a promessa de felicidade vem fracassando.

Os pressupostos democráticos, desde o mundo grego na antiguidade, são os direitos à liberdade, à igualdade e à participação nas decisões. É na busca de tais afirmações que aparecem as declarações por direitos humanos, civis, políticos, de segurança planetária, contra a manipulação da engenharia genética, e quantos mais forem necessários a depender dos contextos históricos. Esse é o sentido da democracia: lutar por manter e por criar direitos, por isso será sempre uma arena conflituosa, repleta de contradições e pensamentos divergentes (Chauí, 2012). É este aspecto que precisa ser abordado em uma educação emancipadora; não é o conforto do balanço da rede e sim o entendimento de que navegamos em mares bravios, com correntes contrárias, prestes a naufragar. A luta pode subverter os naufrágios e comemorarmos, se tivermos sorte. Na circunstância de naufragarmos, a regra é recomeçar. A cada direito conquistado, afirma-se e amplia-se o escopo da cidadania, pois

só há democracia com a ampliação contínua da cidadania. Por esse motivo, a cidadania, que nas chamadas democracias liberais se define apenas pelos direitos civis, numa democracia social real, ao contrário, amplia o sentido dos direitos, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos econômicos, sociais e culturais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante. A democracia propicia uma *cultura da cidadania*. (Chauí, 2012, p.5)

A autora avança no sentido de refletir sobre a *pá de cal* que o modelo econômico neoliberal joga na democracia (liberal e social), a ponto de fazê-la estar em colapso no Brasil e no planeta. Segundo Chauí, este sistema se opõe ao estado de bem-estar social e defende o apagamento de tudo que possa unir o povo, em uma esfera de luta popular, como o fim dos sindicatos, organizações e movimentos operários. A filósofa e professora reflete sobre alguns dos motivos que atestam, não somente o quanto o neoliberalismo é incompatível com a democracia, como o quanto esse sistema é a nova forma de autoritarismo em uma democracia acirradamente privada: encolhe o espaço público e alarga o privado, ou seja, amplia o mercado, com as privatizações - da educação, da saúde, dos transportes, da habitação, da cultura, etc - que trazem no bojo o abandono dos investimentos públicos nos serviços e direitos sociais.

Além disso, a forma assumida pela economia destruiu os pilares do trabalho produtivo e tornou o desemprego estrutural. Assim, tanto a ação do Estado como a

da forma econômica fizeram com que o direito à igualdade fosse substituído por uma desigualdade jamais vista, todas as sociedades se dividindo entre bolsões de miséria e bolsões de opulência. (Chauí, 2012, p.6)

A Democracia dos Direitos é um *inédito viável* (Freire, 2011) para o Poéticas dos Possíveis, o sentido do que fazemos na escola e na Educação, para o qual vivemos em civilização; o bem comum com as garantias das liberdades individuais respeitadas porque são parte fulcral na constituição desse todo diverso - distante do desejo de totalidade. Para realizar nosso *inédito viável* é preciso nos posicionarmos em relação ao neoliberalismo, no exato presente em que nos impulsionamos a sonhar o futuro. Como foi dito, parceiro deste modelo econômico-social excludente se impõe o autoritarismo, que no Brasil existe desde a invasão portuguesa e da estrutura hierárquica familiar que se estabeleceu desde então e se perpetua até hoje na política - vide o ex-presidente do Brasil, o extremista Jair Bolsonaro, cujos três filhos desde jovens ocupam cadeiras no parlamento.

Na relação existente entre a tríade proposta e o combate ao fascismo inscrito na história, nos são caras as reflexões de Walter Benjamin no ensaio “Sobre o conceito de história” (Benjamin, 1994). Um povo que não conhece o seu presente e que não se reconhece como histórico está sujeito ao aparecimento do ideal totalitário e bárbaro. O autor, através da lente analítica do materialismo histórico²⁴, antes de tudo coloca, como o faz Brecht, o sistema capitalista no centro ao dizer que a luta de classes é

pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. (Benjamin, 1994, p.224)

Chamo também de filosofia “essas coisas espirituais” das quais fala Benjamin, que nos dão estofamento afetivo e reflexivo para que possamos compreender o lugar de sujeito-cidadã/o que ocupamos na civilização. Lugar de luta e vigilância, pois “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”²⁵. Segundo Adorno, para aquele que se predispõe a ensinar, o entendimento da filosofia perpassa a relação do seu trabalho com o todo do qual “essa relação forma uma parcela”; assim exige reflexão sobre seus fazeres e sobre si próprios, estendendo

²⁴ Materialismo histórico é uma corrente socialista, proposta por Marx e Engels, na qual a história é analisada a partir da relação entre acumulação material e as forças produtivas. Nos três volumes do livro “O Capital”, lançado em 1867, Marx discute sobre como o capitalismo produz a luta de classes entre a burguesia e o proletariado.

²⁵ “É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte” é um trecho da música “Divino, maravilhoso” de Caetano Veloso e Gilberto Gil, composta em 1968, dois meses antes do Ato Institucional 5 (AI-5) que fortaleceu autoritariamente a Ditadura Cívico-Militar que imperava no país desde o golpe de 64. Após este Ato os dois compositores foram forçados a se exilarem.

este saber de si como um caminho para a tentativa de compreensão de todos os outros espíritos (Adorno, 2020, p.59). Nesse sentido a autorreflexão e o pensamento crítico, constituintes da filosofia, se contrapõem as decisões, “em que faltam o sujeito”, de seguir a maioria orientada pelo líder, esteja ele personificado ou mitificado, como o mercado, a moda, a propaganda (Adorno, 2020, p.75).

Na sua Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire ressalta, principalmente, a “criação da consciência crítica da realidade como o elemento básico da aprendizagem” (Freire, 2021, p.309), a consciência crítica atravessa quem somos, conecta nossa subjetividade com o entorno, sua criação depende da autonomia de cada um. Um elemento que dialetiza essa discussão é a rebeldia, por ser fulcral no processo de construção da autonomia ao mesmo tempo em que pode ser desestabilizadora para um projeto pacífico de sociedade – “não é possível *ser* sem rebeldia” (Freire, 2021, p.313). Para Freire o problema reside na dificuldade de, amorosamente, dar um sentido, para a rebeldia sem, contudo, exterminá-la, como o faz boa parte das escolas ao estigmatizar os rebeldes “como possíveis destruidores da ordem” (Freire, 2021, p.312).

Entram em cena outros aspectos que precisam ser considerados em seus cruzamentos para se combater as opressões e barbáries; liberdade, limites, ética e autoridade. Resumindo: a liberdade total do espírito é impossível no mundo civilizado e, portanto, limites são impositivos. Propor limites é uma tarefa da autoridade, no entanto isso jamais deve ser feito através do medo, o crucial é “propor à liberdade que ela interiorize a necessidade ética do limite” (Freire, 2021, p.313). O medo do castigo aborta o processo de interiorização da ética e a compreensão da necessidade de se ter limites, “O castigo pode criar docilidade, silêncio. Mas os silenciados não mudam o mundo” (Freire, 2021, p.313). O perigo mora no desequilíbrio da balança que traz de um lado a autoridade e do outro a disciplina, que pode fazer surgir por um lado o autoritarismo – que anula a liberdade e a autoridade - e por outro a licenciosidade, ambas nocivas para a aprendizagem.

Para a meta, inegociável à formação, de compreender os mecanismos sociais nos quais estamos submersos, é essencial o debate sobre tradição-passado-memória. Na ótica Benjaminiana, “o perigo ameaça tanto a existência da tradição quanto como os que a recebem. Para ambos o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (Benjamin, 1994, p. 224), ou seja, alimentar a própria ideologia que o/a escraviza.

No entanto, toda tradição inscrevendo-se em uma representação cultural, pode ser manipulável pelos donos do poder para nos tornar seres conformados, que não questionam,

portanto determinados. O inimigo que usa a tradição para adaptar os sujeitos, que enterra as memórias que não “merecem” ser lembradas, dito de outra maneira, seleciona as memórias que devem constituir o aparato cultural, tem vencido sempre. Desta forma, para este filósofo, a empatia do investigador historicista vem sendo para com o vencedor, beneficiando assim a trajetória dos dominadores através dos tempos, “espezinhando os corpos dos que estão prostrados no chão” (Benjamin, 1994, p.225). Os restos destes corpos espezinhados são carregados em um cortejo; na metáfora de Benjamin, estes são os bens culturais, aqueles que os desvalidos, esquecidos de si mesmos por somente conseguirem pensar na sobrevivência diária, não refletem sobre e, estropiados, reproduzem aquilo que os mantém sob domínio. As táticas do acultramento impostas aos indígenas e negros escravizados no Brasil seguiu principalmente este padrão, como pontuou Silviano Santiago (Santiago, 2000), esfacelando as práticas culturais nativas de língua e religião. O padrão-mercado se apropria desse comportamento para manter os lugares designados para cada um na sociedade. Esta é a tradição cultural, de estrutura colonialista, que repele a alteridade, que interessa ao sistema. É contra isso que nos posicionamos a favor de uma formação emancipadora.

Isto posto, resta ao observador crítico distanciar-se para poder entender esta engrenagem e transformá-la,

pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera a sua tarefa escovar a história a contrapelo (Benjamin, 1994, p. 225).

No artigo “O que significa elaborar o passado?”, Adorno argumenta, a partir das interfaces entre passado-memória-democracia-fascismo-experiência, sobre um projeto de sociedade que se edifica por intermédio do autoritarismo e que usa a estratégia do apagamento da memória, da deturpação do passado, da disseminação da propaganda e da incapacidade de se fazer experiências para alavancar e se perpetuar. Profeticamente, como se estivesse antevendo o século XXI, o autor diz que a maior ameaça, não é o fascismo contra a democracia e sim quando ele está inserido nela, como no atual caso brasileiro. Se isso acontece é devido às condições subjetivas e objetivas que permitem essa “disposição pelo indizível” (Adorno, 2020).

Disposição capaz de justificar “o assassinato administrativo” (Adorno, 2020, p.32-33) de milhares de pessoas como aconteceu no nosso país com a barganha corrupta que adiou a

compra de vacinas na pandemia Covid-19, que poderia ter evitado o óbito de milhares de pessoas. Fato apoiado pelo discurso do então presidente Bolsonaro, endossado por seus milhões de seguidores, contra a vacina e a favor da imunidade de rebanho, exaustivamente explicada a sua ineficácia no Brasil por cientistas renomados/as e pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O que dizer do holocausto Yanomami em que centenas (talvez milhares, pois ainda está sendo apurado o quantitativo) de indígenas, entre eles mais de quinhentas crianças, tiveram suas vidas ceifadas pelo poder público, liderado pelo extremista, que fez uso de políticas genocidas, como por exemplo, liberar o garimpo ilegal próximo da área de reserva do povo Yanomami contaminando com mercúrio as terras e os rios, comprometendo assim a alimentação do povo indígena e ribeirinho, o que resultou em doenças, fome e óbitos. A morte em massa de crianças é o enterro do futuro, é o aniquilamento cultural, o extermínio de um povo. Ignorar esses fatos, como o projeto de sociedade que é, significa dar as costas para o presente. É também negar a história. Negar, assim, a nossa própria existência. Antevemos um ingrediente que não pode faltar em uma educação emancipadora: resistência.

A elaboração do passado a que se refere Adorno é a negação, a destruição da memória como um projeto daqueles que praticaram as injustiças, pois “em casa de carrasco não se deve lembrar a forca para não provocar ressentimento” (Adorno, 2020, p.31). Isso coaduna com Benjamin, na leitura que trago aqui, quando ele aponta o cortejo de despojos dos corpos espezinhados chamados bens culturais, a seleção distorcida e fragmentada, feita pelos vencedores de sempre, do que chamamos memória, passado, tradição cultural (Benjamin, 1994). Assim, podemos evidenciar dois problemas, dos muitos que isso acarreta; a injustiça histórica em relação aos assassinados subtraindo “a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança” e “o desaparecimento da consciência da continuidade histórica” que o autor atribui como sendo um sintoma “daquela fraqueza social do Eu” (Adorno, 2020, p.34). Este aspecto foi abordado no capítulo 2 desta tese, no qual foi discutida a estratégia de cooptação das subjetividades pela Indústria Cultural.

Desta forma, o apagamento do passado e da memória faz parte do avanço do projeto burguês de poder que concilia esse tipo de irracionalidade com

a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial [que] elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação do existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (Adorno, 2020, p. 35).

Gostaria de abordar a questão da incapacidade de intercambiar experiências com a eliminação da artesanaria laboral - que deu lugar à industrialização - e com um sentido amplo

de aprendizagem, que não é somente técnico e criativo, e sim, dialeticamente, afetivo e sensorial: no emaranhado destes componentes se inscreve a Arte. Para refletir sobre esta questão, retomo o ensaio “O Narrador” (Benjamin, 1994), em que o filósofo discorre sobre o poder que as narrativas orais tinham de nos permitir intercambiar experiências formativas, em que memórias eram construídas e perpetuadas em momentos de interação, que envolviam todos os sentidos dos participantes, e germinavam a promessa de aprendizagem, ressonando no tempo e na vida das pessoas. Assim, eram situações em que se estabelecia uma relação direta e sensorial, entre aquele/a que narra e aqueles/as que ouvem. Hoje, são a tecnologia e as máquinas que intermediam estas relações.

Benjamin, valorizando a potência deste evento, o vincula ao trabalho artesanal no sistema corporativo medieval, pré-industrial, onde grupos de profissionais começavam a se especializar na produção de determinados produtos. Na hierarquia das oficinas estavam os mestres, oficiais e aprendizes que, enquanto realizavam artesanalmente seu trabalho, as histórias e experiências eram intercambiadas. Para esse autor foram os artífices que aperfeiçoaram a arte de narrar; “No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (Benjamin, 1994, p. 199).

Ora, o trabalho industrializado – para o/a operário/a, geralmente é mecânico, repetitivo, em que se corre contra o tempo e seu ofício representa uma pequena parte; é compartimentado e desvinculado do todo - rompe com o fluxo do trabalho artesanal que requer tempo e concentração diferenciada. O sentido do trabalho se reduz ao salário no fim do mês e a inflação e a precarização geram a preocupação com a sobrevivência. Ao trabalhador/a, resta a insatisfação e o esgotamento. Sobra-lhe ausência de aptidão à experiência; alienado/a da memória, adaptado/a ao que o oprime, submetido/a à “lei objetiva de desenvolvimento” (Adorno, 2020, p.35) - esse é o projeto de poder da burguesia que carrega nos ombros o progresso desenfreado do capitalismo. Uma das maiores crueldades dessa ideologia é fazer com que as pessoas atribuam sua condição de inferioridade econômica e social a fatores subjetivos – quando não atribuem à vontade de Deus - como se a mudança dependesse unicamente delas, ignorando desta maneira que a heteronomia pode ser determinante quando não percebemos esse funcionamento e acabamos por contribuir para que permaneçam intocáveis tais condições que o permitem. Nas palavras de Adorno,

a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência (Adorno, 2020, p.38).

E aquele lado espiritual, metafísico ou filosófico, que nos faz tentar entender a substância que anima a matéria, que faz nosso corpo vibrar, sentir as mais diversas e antagônicas emoções? E mais: que nos faz ver o semelhante com empatia, sujeito aos mesmos dilemas e angústias do que nós e que reconhece a natureza como o ambiente que também vive e pulsa, que permite a vida, do qual dependemos. Tudo isso se perde no cotidiano atribulado e apressado. Sem a reflexão sobre si e o seu lugar na engrenagem e sem a possibilidade de criar e de se expressar, o ser humano se reduz a apenas um instrumento, robotizado; um fantoche que sofre, na alienação. Não quero dizer com isso que a tomada de consciência chegue sem sofrimento, mas carrega nos braços o compromisso com a mudança, isso pode ser revigorante. *Drama* em grego significa *luta*. Teatro, em grego *Theatron*, é o lugar aonde se vai para ver algo que se mostra. Essa relação estética entre aquele que mostra e aquele que assiste envolve prazer, interação e reflexão. Pensar dói. Compartilhar um mundo que requer abdições de desejos também dói.

Defendemos que a filosofia deveria estar nas escolas desde os primeiros anos, assim como nos cursos de formação. Não me refiro somente como disciplina, embora seja importante, falo da maneira como construímos nosso pensamento considerando elementos não-materiais, falo de inquietudes metafísicas impulsionadas por desejos de descobrimentos e do entendimento de que existem coisas inexplicáveis. Existem. As explicações sobre as coisas existentes também podem se transformar. Ver o mundo como possibilidade é a regra. Somado a isso, o campo da Arte é o da metonímia, da metáfora, do simbólico, do pensamento abstrato, da hermenêutica, onde o artista coloca corpo, alma, criatividade e cognição: fenômeno que deve se estender à recepção.

Sem essa base, que podemos chamar de afetiva, reflexiva e esteticamente expressiva, e com as frustrações coladas nos ideais civilizatórios e capitalista, também com as dores diárias de vivermos inseridos em diversos tipos de violência aos quais nos submete o sistema econômico e social, resta um alívio imediato: pertencer a algo que basta seguir, repetir e acreditar que é vitorioso, que manterá os privilégios conquistados às vezes *a duras penas*, como em um delírio coletivo que parece aquecer. Esta hipnose alimenta o fascismo, pois, “Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação ditada de afinidades totalitárias” (Adorno, 2020A, p.67).

Existem algumas características estruturais do fascismo histórico que podem ser observadas no presente, assim como podemos perceber diferenças, dadas as circunstâncias

atuais, principalmente tecnológicas, que possibilitam que as propagandas – *a menina dos olhos* das ideologias - circulem em abundância a cada segundo do dia. Não cabe, no escopo dessa pesquisa, um estudo sobre o fascismo, contudo é importante destacar que entendemos que o combate à ideologia e às práticas fascistas deve ser a principal meta da Educação desde a Educação Infantil, para que Auschwitz não continue se repetindo, para que não morram mais de um milhão de crianças subnutridas por ano na África, para que a tragédia administrada que se abateu sob o povo Yanomami seja para sempre lembrada e os culpados punidos, para que as centenas de mortes por falta do oxigênio, que o governo Bolsonaro sonogou aos cidadãos de Manaus, nunca mais aconteçam...

Embora os fatores econômicos e sociais sejam significativos para se entender o fascismo, não são o suficiente, pois precisamos ter em conta a fonte emocional que também o mobiliza. O professor Sinésio Ferraz Bueno (2022), a partir de Adorno, Freud e Hegel principalmente, lança um olhar sob o presente para teorizar sobre este viés do fascismo e tentar compreender a adesão das massas a esta ideologia totalitária nas entranhas do regime democrático, de uma maneira geral e, especificamente, no caso brasileiro. Podemos observar que as tendências preconceituosas, de segregação e perseguição contra as minorias (de minoridade) se originam na própria massa, independente da figura de um líder que, existindo, tem o poder de agregar na sua órbita estas consciências enfraquecidas e solitárias. Estas tendências, sendo aceitas muitas vezes como parte da natureza humana na vida em sociedade, são normalizadas e, assim, difíceis de serem identificadas como algo perigoso e ameaçador. Eis a importância de se debater esses assuntos e sensibilizar nossos corpos e sentimentos, como faz uma aula de Teatro: conseguir perceber pelo uso da razão e da sensibilização esses caminhos que nos levam a ignorar aspectos da dinâmica social que oprimem nossas consciências, aprisionam nossos corpos, para finalmente nos libertarmos e podermos, enfim, conquistar a emancipação, pois “O antídoto contra o fascismo é a autorreflexão” (Bueno, 2022, p.21).

No esforço de refletir sobre uma formação emancipatória e diante dos apontamentos feitos acima, somados com o que foi dito na definição do conceito Poéticas dos Possíveis (proposta desta pesquisa), analisarei primeiramente as Rodas de Conversa com professores/as de Teatro da Educação Básica na Rede Pública do Rio de Janeiro, para adiante analisar algumas práticas, assim como o contato que tive com ex-alunas. Desta forma almejo, cumprir o proposto nos objetivos desta pesquisa: analisar as relações de emancipação no espaço das

aulas de Teatro, considerando o perfil da/o professor/a, as práticas propostas e as conversas com ex-alunas.

4.2 Rodas de Conversa dos/as professores/as em atividade

É comum em produções teatrais, de pequeno e médio portes, que os artistas envolvidos na criação e execução do espetáculo se reúnam ao final da apresentação, com a plateia, para uma conversa que geralmente versa sobre o conteúdo da peça, em relação ao tema e à poética da cena. Estas trocas aproximam o espectador do artista e da realidade, desmistificando a aura ilusória que envolve a obra. Uma ação neste sentido pode viabilizar a reflexão sobre aquilo que pode conectar, ou não, a arte e a vida.

Com as turmas em que venho atuando como professora, as Rodas de Conversa fazem parte do nosso cotidiano em distintos momentos das aulas de Teatro. Comumente ocorrem no início de cada encontro para diferentes trocas como falar novidades, dúvidas, debates sobre assuntos específicos, explicação das atividades. Podem acontecer entre as improvisações como meio de desenvolver o pensamento crítico, identificar e teorizar a técnica, assim como sua transcendência.

O deslocamento das Rodas de Conversa de seu ambiente original, para serem usadas como principal procedimento metodológico de produção do material de pesquisa, se justifica pela abertura que suscitam na criação de afetos, de cumplicidade, de confiança. Estes momentos também podem propiciar o desenvolvimento da escuta e a organização do pensamento e da fala. Desta forma, acredita-se poder germinar debates promissores, novas ideias e possibilidades de construções, interpretações e rearranjos dos conceitos e práticas que envolvem a Educação e o Teatro.

As Rodas de Conversa com os/as professores/as foram se ajustando no seu próprio decorrer, no sentido de eu me posicionar, como pesquisadora, de maneira a estar aberta às contingências do campo. Explico. Primeiramente convidei seis professore/as para participar - divididos/as em duas Rodas aproximadamente por duas horas - de um bate-papo informal em que tentaríamos seguir um roteiro semiestruturado: falaríamos sobre as interfaces entre a formação deles/as, as aulas de Teatro e a emancipação; contudo não defini o que embasa nessa pesquisa o conceito de emancipação, deixando livre para as percepções individuais. Ao final, foram três Rodas e sete professoras/es ao todo, feitas em salas virtuais, com as câmeras voluntariamente abertas, tendo os áudios como material a ser analisado.

Para fazer esta análise das Rodas de Conversa dos/as professores/as foi feita uma adaptação da proposta metodológica de Schutze (Bauer; Gaskell, 2008) que inicialmente seguiria seis passos, ficando, no caso dessa tese, no seguinte formato: 1. Transcrição detalhada das gravações; 2. Divisão do texto a partir das caracterizações (tríade), no caso da formação dos/as professores/as, e das categorias (compromisso social, interdisciplinaridade, autonomia e processos criativos) no caso das práticas; 3. Análise dos conteúdos: descrição e argumentação (nas Rodas das ex-alunas, as análises foram feitas a partir da pergunta-chave); 4. Agrupamento e comparações entre as trajetórias individuais; 5. Estabelecimento de semelhanças entre as trajetórias individuais, que foram situadas dentro de determinado contexto (do Poéticas dos Possíveis), para que se possam identificar trajetórias coletivas.

Primeiramente, os conteúdos que foram digitalizados das Rodas de Conversa, serão analisados a partir das caracterizações da pesquisa para identificar os/as professores/as emancipadores/as do ponto de vista da formação política, cultural/artística e filosófica.

Para a primeira Roda, em janeiro de 2022, participaram duas professoras. Percalços do caminho: a princípio, haveria mais um professor que teve um imprevisto no dia. Eu poderia ter remarcado, mas havia duas professoras disponíveis em um contexto de vida administrada, que exige sermos pessoas multitarefas, em que é difícil reunir três professores/as mesmo virtualmente. Vou chamá-las de Santa Joana e Medéia. Personagens das peças “A Santa Joana dos Matadouros” de Bertolt Brecht, na qual o dramaturgo escancara, com pitadas de uma poesia ácida, a luta de classes na crise do capitalismo; e de “Medéia” de Eurípedes, que fala de uma mulher forte e corajosa capaz de extrapolar os limites de sua paixão.

A professora Santa Joana fez na UNIRIO, Interpretação, Teoria e Licenciatura em Artes Cênicas e, também, Pedagogia. Tem pós-graduação em Arteterapia (FAHUPE), em Formação de Docentes Universitários (UNIRIO), em Educação de Jovens e Adultos (Estácio de Sá) e Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas (UNIRIO). Tem duas matrículas no município, em uma trabalha há vinte e sete anos (se aposentou em 2022) e na outra há vinte e seis anos e, nesta ocasião, estava prestes a sair de licença em vias da segunda aposentadoria. A professora Medéia tem bacharelado e licenciatura em dança (UFRJ), contudo o concurso que fez para o município foi para Artes Cênicas; que engloba dança, teatro e circo. Medéia iniciou sua carreira artística atuando em grupos de teatro amador e tem experiência profissional como atriz e bailarina. Suas aulas são voltadas para o Teatro. Trabalhou dois anos na rede particular e foi para o município há um pouco mais de dez anos.

Na segunda Roda, em novembro de 2022, consegui reunir três professores, que batizarei de Édipo Rei, Galileu Galilei e Revolução. Galileu Galilei é uma peça de Brecht que narra a audácia do famoso e histórico astrônomo; Revolução é um nome inspirado no título da peça “A Revolução da América do Sul” de Boal; e Édipo, na tragédia grega de Ésquilo, o mito no qual Freud mergulhou para conceituar o Complexo de Édipo.

O professor Galileu Galilei fez a Escola de Teatro Martins Pena, a Escola Nacional de Circo, A Escola de Música Villa Lobos e, fez Licenciatura e Mestrado em Teatro na UNIRIO. Estava, na ocasião da Roda, durante a formação em Psicanálise pela Sociedade Brasileira de Psicanalistas e é professor no município do Rio de Janeiro. Revolução fez UNIRIO, a Escola de Teatro Martins Pena e é concursado na rede pública do município e do estado do Rio de Janeiro. Tem duas pós-graduações, uma em Arteterapia: Educação e Saúde (UCAM) e outra em Artes Cênicas (Faculdade Estácio de Sá). Édipo Rei fez Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas (UNIRIO), em seus mais de vinte anos de atuação como professor lecionou na Escola de Teatro Martins Pena e com Educação Especial. Atualmente, trabalha no município do Rio de Janeiro e na Escola Faetec.

Na terceira e última Roda, ocorrida em julho de 2023, participaram Mãe Coragem e Zumbi. “Mãe Coragem” é título e personagem de uma peça de Brecht que se passa na situação limite de uma guerra e uma mãe precisa fazer duras escolhas para manter os filhos vivos; e “Arena conta Zumbi” que foi um espetáculo antológico escrito e dirigido por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri, que conta a história do escravo fugitivo que se tornou o líder do resistente Quilombo dos Palmares.

A primeira faculdade de Mãe Coragem foi a de Direito (SUESC-Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas), depois fez Interpretação (UNIRIO) e Licenciatura (UCAM). Em 2005 entrou para o município do Rio de Janeiro, na primeira matrícula, na segunda entrou em 2010; ambas de 16h. Fez quatro pós-graduações: em Docência no Ensino Médio-Superior, em Arteterapia, em Educação e Saúde e em Ensino da Arte Contemporânea. Fez Mestrado Profissional (UNIRIO). Na ocasião estava fazendo Doutorado em Artes da Cena (Direção Teatral - UFRJ). É diretora da Gene Insanno Cia de Teatro e, junto ao grupo, produz um ponto de cultura em Araruama/RJ.

Zumbi fez Psicologia (UERJ) e trabalhou na prefeitura-RJ como Agente Administrativo e depois como Psicólogo. Fez Licenciatura (UNIRIO), Teoria do Teatro (UNIRIO), Mestrado em Teatro (UNIRIO), Doutorado em História da Arte (PUC-RJ) e Doutorado em História da Arte (UERJ). Começou a dar aula na faculdade antes mesmo de

entrar para as redes públicas do estado e da prefeitura de Nova Iguaçu, em 2010. No seu percurso, acabou exonerando destes dois concursos, para em 2017, ser admitido como professor no município do Rio de Janeiro e recentemente em São Gonçalo/RJ. Atualmente é Coordenador e Professor do curso de Licenciatura em Teatro de uma faculdade da rede privada, é doutorando em Literatura Comparada (UERJ) e ganhou a bolsa Faperj com início em 2024. Na ocasião da Roda, havia acabado de defender o segundo doutorado (UERJ) e estava na reta final da escrita para um terceiro doutorado (UERJ).

Todas estas Rodas duraram mais de duas horas e seguimos, mesmo que de maneira flexível, o abrangente roteiro inicial. Na primeira Roda, que chamarei de Roda1, notei que eu deveria falar menos ainda do que havia planejado e não conduzir, ou seja, me colocar na conversa como aquela que está junto, que passa por contextos semelhantes no que concerne ao sistema, a escola e as demandas da função. Contudo, mesmo não sendo somente uma observadora, minha atitude no encontro seria mais silenciosa. Fui entendendo essa dinâmica durante a Roda e me adaptando sem resistência ao que aquela condução orgânica ia me proporcionando; *in process*. Esta atitude se fez presente em todos os encontros.

Como dito, no primeiro momento das Rodas falamos de formação, no segundo sobre a relação da formação com o Ensino do Teatro - e seu possível potencial emancipador na visão de cada um/a - e, no terceiro momento, as colocações versariam sobre as práticas em aula, se possível, também no período pandêmico. Assim, na abertura das Rodas foi pedido que falassem da formação que tiveram, de um ponto de vista mais amplo, considerando os diversos espaços nos quais circulamos.

O primeiro aspecto salientado pelas professoras da Roda1 foi quando foram despertadas para o envolvimento com o teatro. Santa Joana, que era *extremamente*²⁶*tímida* buscou fazer cursos de Teatro para se soltar, os jogos teatrais chamavam a sua atenção mais do que a possibilidade de um teatro formalizado: *era uma coisa que me empolgava, que mexia com a minha energia, que eu me sentia*. Lembra que na escola tinha uma professora que levava, às vezes, alguns alunos nas turmas para apresentar pequenas cenas de teatro e *isso era uma coisa de encantamento*. Vinda de família muito pobre, seus pais não lhe proporcionaram contato com as artes, apesar de incentivarem os cursos que ela fez. Aos 17 anos, época de escolher o que fazer profissionalmente, ela já participava de um grupo de teatro na escola de Ensino Médio. Porém, foi na UNIRIO que diz ter se desenvolvido artisticamente e

²⁶ Foi feita a opção de usar o *itálico* para a fala dos/as professores/as, fazendo com que elas fossem incorporadas ao texto dando um sentido de continuidade aos discursos que pertencem a contextos semelhantes.

filosoficamente; atribui isso ao fato de, na Licenciatura, as turmas terem sido pequenas, o que proporcionou um aprofundamento das discussões e práticas.

Medéia, desde os onze anos, teve contato com teatro, dança, exposições. Oriunda de família da classe média do sul do país consumiu produtos culturais desde a infância, estimulada pelos pais. Tentou vestibular para diferentes carreiras quando descobriu que era a dança a sua vocação. Todavia já era atriz com registro e experiência quando passou de aluna da UFRJ para professora de Artes Cênicas da rede pública; ela se diz realizada.

Na Roda2, Édipo Rei coloca que a formação carrega o traço do inacabamento e que na origem e no centro está o amor. Aprendeu na prática, com o teatro amador, a construir de maneira colaborativa: *um sabe um pouquinho mais, vai ensinando para o outro e, juntos, a gente vai aprendendo*. Como é do interior, onde são poucas as possibilidades de se estudar e consumir arte, pelo menos de maneira mais diversificada, foi se formando de modo autodidata, com os livros. Para cursar a UNIRIO se mudou para o Rio de Janeiro. Édipo destaca firmemente a experiência viva que trafega nas práticas como fator fundamental na formação.

Como pontapé inicial de sua fala, Galileu Galilei fez uma autorreflexão sobre a sua formação e o cenário religioso deturpado da cidade em que nasceu e foi criado. Foi levado pela tradição familiar a seguir uma doutrina desvinculada de uma consciência de comunidade, de trabalho: *eu comecei a fazer teatro, de uma certa forma, com a Cia de Jesus, um teatro catequético*. Para superar o *encaixotamento* - a uma única língua moralista enraizada em uma visão ortodoxa de uma igreja onde tudo era visto como errado, pecado, ruim - Galileu sentiu o paradoxo, *um apaixonamento, um enamoramento pelo Teatro*; o impulso da mudança, a utopia Freireana. Chega no Rio *analfabeto político e social, no sentido de ler e não entender o que tá lendo, quer dizer, analfabeto funcional, malformado em uma cidade do interior, que gosta da pessoa mal-informada, que não interpreta o que tá lendo*.

Galileu, de peito aberto, buscou espaços onde as políticas públicas chegavam para os menos favorecidos economicamente: cursou a Escola de Teatro Martins Pena, a Escola Nacional de Circo, A Escola de Música Villa Lobos e, se formou professor na UNIRIO, quando se engajou no projeto de extensão Teatro na Prisão²⁷: *o meu pensamento era clownesco, eu era um clown e não sabia. Toda a minha preocupação inicial era comer (...) e*

²⁷ O projeto de Extensão Teatro na Prisão, que nasceu na UNIRIO em 2012, deu origem ao Programa de Extensão Cultura na Prisão que existe até hoje e que se caracteriza por ser uma experiência pedagógica em busca do sujeito cidadão. Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/escoladeteatro/extensao/programa-cultura-na-prisao#>. Acesso em: 24 fev, 2024.

o circo me dava um prato de comida todo dia e um lugar pra tomar banho. E ainda me preparava profissionalmente. No início do seu processo de conscientização, conseguiu enxergar o seu papel na engrenagem social.

Revolução, *garoto suburbano, pobre, sem acesso mesmo à arte e à cultura*, aos dezessete-dezoito anos sentia necessidade de ter uma vida social, namorar e entrar para o mercado de trabalho, por isso foi fazer um curso de teatro. Se apaixonou e não parou mais. Nunca pensou em ganhar dinheiro com Teatro ou Educação: *dinheiro eu ganhei mambembando na rua durante muito tempo, sou um dos fundadores do camelódromo na Uruguaiana*²⁸, *que pagou as minhas contas, me deu moradia, alimentou a minha família*, mas com o teatro é diferente, porque *tem a questão do prazer*. Revolução comenta sobre a importância da *palavra amor* usada por Galileu Galilei e Édipo Rei: *falo isso com muita propriedade também*.

Na última Roda, Mãe Coragem falou que começou a fazer Teatro no Rio de Janeiro com sete anos, depois foi morar no município de Araruama, no interior do estado, um lugar onde era: *praticamente impossível ter acesso à arte. Eu faço teatro muito por resistência*. É possível que Mãe Coragem se refira a algo mais formatado como curso e menos a uma arte popular que pudesse existir. A professora acrescentou que quando o primeiro curso surgiu, ela já tinha quatorze anos; aos dezesseis, fundou um grupo de teatro na cidade e, a partir de então, o ativismo político não a deixou mais e vem se expressando intensamente em seu trabalho. Cursou toda a Educação Básica em escola pública municipal: *a minha filosofia acredita na educação como uma forma também de salvar as pessoas. Sou cria de escola pública, de universidade pública e eu acredito muito na educação. Como eu poderia deixar de acreditar nisso?* Mesmo com tantas atribuições, Mãe Coragem diz se sentir motivada e acredita, apesar do *sistema sucateado*, ser possível *transformar o mundo através do teatro*. Apesar de, a cada ano, dos dezessete que tem de município, a situação ficar mais difícil, sua crença na Educação permanece: *o dia que eu deixar de acreditar, eu paro de dar aula*.

Zumbi, oriundo da Baixada Fluminense, vem de uma família evangélica *de pessoas mestiças e pobres*, o que fez com que trabalhasse desde muito cedo. Como coordenador do curso de Licenciatura em Teatro de uma faculdade particular, diz que: *não teria capacidade de responder a certas questões da faculdade, como coordenador, se eu não tivesse sido professor de criança. Porque eu aprendi a dizer não ao adulto por conta da criança*.

²⁸ Uruguaiana é uma região no centro do Rio de Janeiro que tem intenso comércio e um camelódromo regularizado pela prefeitura.

De fato, os assuntos se intercalam e são separados apenas para que possamos enxergá-los mais claramente; devido a isto em alguns momentos o emaranhamento se tornará mais explícito. Assim, referente à formação política, Medéia, que exerce uma militância político-partidária, nos contou da influência do neoliberalismo na sua casa; foi criada na lógica do individualismo e frequentemente teve, e tem, desavenças partidárias em família. Começou a politizar-se quando passou no concurso para ser professora do município e teve contato com o Teatro do Oprimido: *eu sempre fui de questionar. Aderi à greve de 2013. Aprendo muita coisa dentro da greve*. Foi estudar sobre política, sistemas de governo e se filiou a um partido de esquerda.

Santa Joana veio de uma família de pai e mãe conservadores; a irmã mais velha discutia muito com eles por ter uma visão à esquerda, mas o que levou Santa Joana a pensar em política foi a questão ambiental. Identifica, como o momento em que aguçou a sua percepção crítica, quando ficou sem televisão em casa. Em substituição, passou a ouvir rádio e o assunto principal era sobre política. Em sala de aula, como professora, sempre leva para o debate diferentes tipos de preconceitos, principalmente de raça e de gênero, pois *trabalhar esses temas é muito político*.

Outro aspecto que Santa Joana aborda em suas aulas é a reflexão sobre a escola pública, tenta resgatar a crença que os alunos perderam de que possam ter uma Educação de qualidade. Na escola em que ela atua, existem alguns professores que trabalham também em instituições consideradas de ponta na rede privada de ensino, em escolas que os/as alunos/as da rede pública acreditam existir uma Educação melhor do que a que eles/as recebem.

Galileu sentiu o choque social de classe quando chegou no Rio de Janeiro do interior: *eu fui me descobrindo como classe social, foram vários choques de tomada de consciência, isso é muito empírico, menos teórico e muito mais sentido, vivido*. Conforme a igreja ia se afastando do seu íntimo, o materialismo histórico ia ocupando esse lugar de compreensão de mundo e fazendo com que passasse a enxergar *o que de fato faz uma sociedade funcionar*. Paralelamente ao conhecer Brecht, Boal e novas possibilidades poéticas, vai sendo construída uma identificação com o teatro como estética que forma. Galileu, assim como Medéia, considera um marco seu egresso como professor do município, *isso dá um chão, uma plataforma pra você continuar pensando filosoficamente, continuar pensando politicamente, agindo socialmente, dentro do ambiente escolar, formando outras gerações*.

Para Mãe Coragem, a atitude política foi uma escolha consciente que se exprime em um *Teatro Artivista*, tema de sua tese, na ocasião em fase de construção, que propõe, *ações e*

experimentações para uma cena interativa e integrativa na escola pública e no teatro de grupo. Acredita no teatro como uma ferramenta muito importante na mudança social; se sente motivada porque, durante sua vida docente, vem observando mudanças na escola promovidas por reflexões e experiências trazidas pelas cenas. Sentencia: óbvio que eu sou de esquerda, né? Como eu não poderia deixar de ser (risos).

A politização de Zumbi ocorreu com um reconhecimento identitário numa situação em que sofreu preconceito xenofóbico. Seu primeiro vestibular havia sido para Direito e ele foi estudar na Universidade Estadual de Londrina (UEL, Paraná). Na hora em que estavam chamando os nomes dos candidatos - todo mundo tinha sobrenome japonês ou estrangeiro, enquanto seu sobrenome é nordestino, embora sua pele seja branca e seus traços sudestinos por herança da mãe – ouviu todo o tipo de sons, comparando-o a animais, e falas do tipo: *Volta para o Nordeste!, Pau de arara!, Você não tem cara de porteiro.* Esta atitude reverberou de forma negativa no rapaz tímido, que estava em um lugar em que não conhecia ninguém: *achei muito complicado e impressionante isso. Você sofrer por algo que nem tem identificação; porque eu fui criado pela minha mãe, que é parda e sudestina, e convivi muito pouco com o meu pai, que é branco e nordestino.*

Desistiu do Direito, mas essa experiência dolorosa fez com que refletisse sobre o Nordeste, que passou a ser uma questão de identidade para ele. Anos depois, na tensão política que efervescia o país na ocasião das eleições para a presidência, quando Dilma Rousseff acabou vitoriosa, Zumbi morava em Copacabana, bairro da zona sul do Rio de Janeiro, e ouvia durante os protestos e batidas de panelas, vindos das janelas dos apartamentos, frases semelhantes às que tinha ouvido em Londrina. Desta maneira, foi percebendo *certa irracionalidade* nestas manifestações. Contudo, por outro lado, percebeu a força do voto nordestino, principalmente na eleição de 2023, quando foram esses votos os principais responsáveis pela nova ascensão de Luís Inácio Lula da Silva e, consequentemente, na derrubada do governo fascista que havia se instalado no Brasil.

O tema sobre política na formação foi se ampliando na conversa, sendo conduzido para o ambiente escolar e a Educação de maneira geral. Revolução, no início de carreira, se sentia perdido ao refletir sobre a função social do Teatro e sobre qual seria sua utilidade na vida prática, embora na sua formação, ter relatado que sua busca por um curso de Teatro tivesse sido impulsionada pelo seu desejo de participação social. Depois de anos de experiência e estudo diz entender claramente a importância da linguagem teatral em toda a Educação Básica. Os conhecimentos produzidos pelas micro cenas podem reverberar nos/as

alunos/as: *como faz em mim depois que vejo um aluno declamar um poema, cantar uma música, eu saio da sala e volto pra casa provocado.*

Os professores da Roda2 trouxeram para a conversa a tensão, dentro do universo escolar, entre os pares, por exemplo, nos conselhos de classe. Este espaço de trocas, em que se explicita a hierarquização das disciplinas, geralmente negligencia as Artes como apenas uns minutos de lazer ou algo relevante para as apresentações que ocorrem em culminâncias - que envolvem a apreciação da família - principalmente de datas comemorativas. Ou seja, na tradicional hierarquia acadêmica, as Artes não são entendidas como uma área de conhecimento tão valorosa quanto o português e, muito menos, a matemática - com sua extensão tecnológica, como foi falado anteriormente no texto desta tese.

Édipo conta que estava recém-formado quando foi pressionado pelas/os colegas e pela diretora da escola em que trabalhava a rever os conceitos avaliativos dados para as/os alunas/os. Ele se recusou a mudar e argumentou sobre os motivos que o levaram a dar os conceitos insuficientes: *eu tinha tudo anotado no meu caderninho. Tudo. Eu tinha doze turmas com quarenta e quatro alunos em cada, na época. Mas eu tinha tudo anotado.* O resultado disso foi que no semestre seguinte os conceitos subiram nas aulas de Artes Cênicas e decaíram em outras disciplinas. Édipo conclui: *então eu acho que ocupar esse espaço - que é uma luta diária da gente da arte, do teatro, como área do conhecimento - é muito importante. A gente lutar por esse espaço dentro do espaço escolar.* Isso é atitude política.

Outro aspecto tocado na Roda2 que faz a gente pensar no quanto a política é fundamental para a formação é a questão da competição na nossa sociedade planetária. Revolução ressalta a confusão que o termo *jogo*, muito usado na disciplina Teatro, pode trazer por fazer lembrar de competição, contudo *é jogo só porque tem regras claras. Não tem como não enxergar as regras do jogo dentro de uma aula de teatro. São regras lúdicas, que te deixam a vontade, que te permitem fazer tudo, ou quase tudo, mas precisam ser entendidas. Tem o seu momento de fala, o momento do outro e por aí vai. Aí a gente consegue trabalhar a questão do respeito.*

Galileu reforça a ideia de não-competição, trazida por Itzván Mezaros em “Educação para além do capital” (2005), que pode ser fomentada pelo jogo teatral e se contrapõe ao projeto capitalista de sociedade. A proposta é uma Educação que se desvie da ideologia da competição e da meritocracia, que alimenta o *mercado*; que rompa com *esse paradigma de que a competição é o mote para fazer as coisas acontecerem.*

O professor Édipo elogia a proximidade da academia com professores/as da prática, que estão na sala de aula, ressalta nosso encontro proporcionado por esta pesquisa: *a Luciana é da prática, ela faz com a gente*. Para ele é importante que o/a professor/a que está na Educação Superior tenha passado pela Educação Básica. Critica as pessoas que, vindo de classes mais abastadas, têm a oportunidade de fazerem mestrado, doutorado e passarem nos concursos para formar sujeitos que vão trabalhar com esse público, com a população negra, dentro das comunidades. A docência – as cotas sociais vêm mudando este quadro - acabava sendo hegemonicamente exercida por *um monte de riquinhos, na universidade, privilegiados: Como vai nos formar para trabalhar com esse público? Eu já fiz curso de maquiagem que a professora não levou maquiagem pra pessoas de pele preta*. Édipo Rei lembra de professoras da Licenciatura na UNIRIO que fizeram a diferença na sua formação justamente por terem a experiência de trabalhar na Educação Básica da escola pública.

Segundo Galileu Galilei, no centro da questão está a ideologia: *eu tenho um posicionamento ideológico e não acredito em um professor que não tenha*. Elenca em primeira posição a prática da inclusão; em segundo lugar, entender que *não é tudo sim, tem sim e tem não*²⁹, em terceiro, *é insistir: eu insisto, eu não desisto, eu resisto*. Galileu coloca a questão no âmbito das escolhas, *isso incomoda uma direção, o sistema que não quer que as pessoas insistam, quer pessoas liquidadas, pessoas que ficam se desfazendo o tempo todo e não conseguem entender o que está acontecendo: daí eu penso na ‘Exceção e a regra’*, outra peça didática de Brecht (2014).

Mãe Coragem politicamente acredita que a Educação tem um papel fundamental, mas para isso é preciso que a população oprimida tenha acesso a uma Educação de qualidade, para que aprendam, como sujeitos, a ter e fazer escolhas. Diante da complexidade de um mundo atual adoecido, diz que insiste em estudar porque nunca se sente *realmente preparada para isso, para o que a gente tá vivendo*.

A Roda3 abordou ainda um outro aspecto político do sistema que opta pela não valorização, e desarticulação, dos/as professores/as, para assim defender, mesmo que subliminarmente, um projeto não-emancipador de Educação. Zumbi conta que quando migrou para o regime de 40h no município do Rio de Janeiro, foi dentro de um contexto fragmentado propositalmente *para colocar professor contra professor*. Em uma rede imensa como a

²⁹ “Aquele que diz sim, aquele que diz não” (2009) é uma peça didática de Brecht citada pelo professor Galileu Galilei. Adiante, quando estivermos falando das práticas, o assunto retornará com maiores detalhes.

carioca³⁰, a quantidade de professores não é suficiente e os regimes de trabalho são diferenciados. Por exemplo, as cargas horárias variam, para a docência em Artes, de 16h ou 40h, e isto demanda que professores/as façam as inseguras duplas regências (DR)³¹; que podem ser interrompidas a qualquer momento sem aviso prévio e sem direitos adquiridos. A rede depende das DRs para dar conta da maior parte dos/as alunos/as, *isso fragmenta também a própria condição de trabalho do professor* e coloca uns contra os outros. Zumbi ao se tornar um professor de 40h almejava um plano de carreira que valorizasse até o pós-doutorado: *sendo que eu levei muito tempo para conseguir enquadrar o mestrado* e a prefeitura, embora não divulgue, não paga mais do que o mestrado.

Contudo, na votação do plano de carreira que levou a um protesto, na frente da Assembleia Legislativa/RJ, docentes de 16h - como a que vos fala - também queriam um plano de carreira justo e sabiam que ficariam de fora, como ficaram. Os/As professores/as foram surpreendidos/as pela força bruta da polícia, usando bombas de efeito moral, sprays de pimenta e cacetetes para dispersar os manifestantes. No final das contas, os/as professores/as de 40h tiveram seu plano garantido pela votação, mas não viram o acréscimo no salário até hoje em suas contas bancárias. A estratégia política de manutenção das injustiças é a de separar e criar ruídos para governar.

Santa Joana e Medéia apresentaram semelhanças a respeito do contexto familiar e de uma tomada de consciência que, teve como resultado a militância política que veio por estímulos externos, como o contato com o trabalho na escola pública e o rádio. Por sua vez, Galileu se percebeu como classe social quando se comparou, na cidade grande, com aquele/a que poderia pagar para estudar em uma famosa escola de Teatro na zona sul/RJ, e, assim como Zumbi, esse processo envolveu uma questão identitária; no caso de Galileu, a identificação foi com a sua determinada classe. Revolução foi tomando consciência política na medida em que experimentava a docência na escola pública e aprofundava seus estudos.

Medéia, que teve uma criação de acordo com a classe média do sul do país, só foi ter um contato mais próximo com a pobreza quando foi trabalhar com alunos da rede pública do Rio de Janeiro. Todos/as os/as professores/as que participaram das Rodas tiveram parte substancial de sua formação em universidades públicas e sinalizaram uma certa mudança, ou

³⁰ Segundo o censo escolar de 2021 feito pelo IBGE, os dados aproximados da rede municipal do Rio de Janeiro são: quase 1 milhão de alunos/as e mais de 51 mil professores/as distribuídos em mais de 3 mil unidades escolares <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>

³¹ Dupla Regência (DR) é o período dobrado de trabalho em que o/a professor/a irá atuar como regente ou exercendo outra função pedagógica na escola (Lei Complementar número 159/2013). A DR pode ser interrompida a qualquer momento, sem aviso prévio, pelas partes.

intensificação de perspectiva, em seus auto processos de conscientização, a partir do contato como docentes na escola pública. Paulo Freire (2011) considera indispensável ao/a professor/a o compromisso profissional com a sociedade que tem como primeira condição ser capaz de agir e de refletir.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no seu ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do seu tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (Freire, 2011, p.19)

A professora Medéia e o professor Galileu demonstraram, com suas atitudes, o quanto estar abertos ao conhecimento, às trocas, ao contexto, pode ocasionar mudanças significativas de consciência. A gente não dá o que não tem para dar. Galileu Galilei abandonou a doutrina religiosa alienante para ressignificar a sua própria formação. Medéia foi capaz de “distanciar-se” de si mesma para receber a/o outra/o, a/o aluna/o; nesse movimento, percebeu que se ela não havia sido vítima de um determinismo, por que elas/es seriam? Assim assumiram um compromisso com a mudança, não somente de seu próprio ser e de sua sala, mas da sociedade.

Interessante notarmos que a tomada de consciência de Santa Joana veio através de um meio de comunicação de massa bastante consumido antes do advento da televisão e, tempos depois, da chegada da internet. Como foi explicitado anteriormente aqui, esta tese defende o poder desses dispositivos de capturarem as consciências ao propagarem sua ideologia adaptativa por meio de seus produtos. Sobre a televisão, Adorno diz que sua intenção formativa tem duplo sentido, se por um lado pode ter fins pedagógicos efetivos por intermédio de programas educativos, por outro o perigo se encontra nos conteúdos passados, por exemplo, pelas novelas (e séries), que adentram com força no inconsciente das pessoas e buscam ocultar a realidade através de uma falsa harmonização.

Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável”, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disso dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (Adorno, 2020, p.91).

Santa Joana – assim como Revolução e Zumbi - vem de um ambiente familiar muito pobre, sem condições de ter um lazer que acarretasse gastos financeiros; assim, a televisão era a forma mais consumida de divertimento na sua infância e adolescência. Quando esta quebrou e ela passou a ouvir mais o rádio, migrou da programação voltada para a ficcionalização da

vida para as informações sobre política que o rádio trazia. Sabemos que a ideologia opressora também se espalha pelo rádio, mas talvez na experiência de Santa Joana tenha sido uma mudança de conteúdo tão drástica que ela, no choque, despertou para pensar em coisas que antes lhes passavam despercebidas.

Os/as professores/ras Santa Joana, Mãe Coragem, Galileu, Revolução associaram a formação política aos temas trabalhados em aula. Santa Joana ainda falou das discussões sobre os espaços públicos de Educação formal, com a intenção de valorizar e esclarecer sobre a sua importância. Inicialmente, na conversa da Roda¹, pareceu que o tópico política seria encaminhado somente para questões partidárias; o que não causaria estranhamento visto o imbróglio político em que hoje estamos e de se tratar de duas militantes. Contudo, uma visão mais ampla de política, explicitada pela quase totalidade dos/as professores/as, muito interessa a esta pesquisa.

O propósito da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é o de articular os movimentos concretos que despontam para a transformação social com a integração dos aspectos materiais/formais do ensino. Esta reconhece a escola como mediadora na aquisição crítica dos conhecimentos entre a/o aluna/o e o mundo da cultura inseridos na prática social concreta e histórica (Libâneo, 2008).

Segundo Libâneo, precisamos analisar as forças sociais em conflito para encontrarmos caminhos de desenvolvimento do povo dentro de um projeto de transformação histórico-social. Neste movimento, devemos reconhecer o direito que as classes populares têm de reivindicarem a formação cultural como instrumento de dominação política como o fez a burguesia revolucionária face ao Antigo Regime, ou seja, “a formação cultural como força libertadora, vale dizer, como força política em favor de sua emancipação” (Libâneo, 2008 p. 134). O autor pontua a necessidade de se articular ensino e realidade, assim, quando Santa Joana declara que a escolha dos temas levados para o debate, como conteúdo das cenas nas aulas de Teatro, precisa versar sobre as realidades dos/as alunos/as - inclusive estes/as são estimulados/as a trazerem temas que os/as interessam - a professora se posiciona de acordo com a abordagem crítico-social dos conteúdos.

Aliás, adiante veremos como trabalhar temas transversais nas aulas de Teatro é uma prática de todos/as os/as professores/as participantes desta pesquisa. Este fato nos leva a considerar a potência emancipadora latente nas atitudes docentes e nas atividades propostas por eles/as.

O contexto social, econômico, político, assim como o clima cultural, são cruciais para uma Educação emancipadora, e estes aspectos se revelam em atividades que propiciem sua reflexão e ação, como as trazidas nas aulas de Teatro em que professores/as tenham intencionalidade em suas propostas e criações. Uma exigência diante de tal postura e atitude crítica é a conscientização, que envolve a ciência da importância da política e da filosofia nos processos formativos, que podem permitir as reapropriações e reconfigurações culturais que, por sua vez, podem ser combatentes de preconceitos e exclusões. Estas preocupações adentram o espaço oferecido pelo jogo teatral em vias da concretização de uma pedagogia crítico-social.

A (re)criação de um espaço adequado, onde aconteçam as aulas de Teatro dentro da escola, é palco de polêmica apesar de, no âmbito municipal, existir uma lei³² que o garanta. Contudo, isso não é um ponto pacificado ou mesmo uma lei conhecida pelos gestores, o que acarreta confusões e diferentes formas de agir dos/as professores/as. Medéia opta pela resistência de não ceder à inoperância do sistema e, como um protesto pessoal, vem dando aulas teóricas na falta de um espaço amplo como exige a disciplina - para que os alunos movimentem seus corpos e dramatizem diante de uma plateia. Justo.

Santa Joana, na falta de espaço, invade os corredores, sempre colocando regras que não atrapalhem as outras aulas. Não renuncia às aulas práticas, que considera fundamental. Depois de muita luta, Mãe Coragem conseguiu customizar uma sala grande, como se fosse um Teatro, com direito até a paredes pintadas de preto.

A totalidade dos/as docentes mostrou nas suas falas serem conscientes de seu papel dentro de um sistema opressor que precisa ser rompido. A responsabilidade de interrompê-lo é de cada sujeito, mas não se realizará sem uma atuação coletiva entorno dos ideais democráticos.

Acreditamos que é preciso o exercício do pensamento filosófico; o uso da razão, da lógica, da averiguação e das emoções, para alcançar compreensão sobre algo ou alguém. Sobre si. Gostaria de acrescentar a esta análise as reflexões de Chauí sobre a utilidade da filosofia, em uma sociedade como a nossa, que valoriza o que é útil por trazer riqueza, prestígio, fama, ou seja, alguma coisa que traga vantagem. Contudo, a filósofa e professora, não contente com esta definição de utilidade, recorre ao pensamento de alguns outros filósofos. Fiquemos com Kant para quem, segundo Chauí, a filosofia “É um conhecimento

³² Lei número 6.273, de 13 de novembro de 2017, sancionada pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer e o que pode fazer, tendo como finalidade a felicidade humana” (Chauí, 2000, p.17).

Seguindo esta trilha, a autora conclui que a utilidade da filosofia poderia ser: “Abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum”, “Não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos”, “Buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história”, “Conhecer os sentidos das criações humanas nas artes, nas ciências e na política” e “Dar a cada um de nós e a nossa sociedade os meios para ser conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos” (Chauí, 2000, p.17). Adorno se refere à filosofia como sendo “aquela autoconsciência do espírito”, afinal

A expressão ‘pessoa de espírito’ pode ser repugnante, mas só nos damos conta de que existe alguém assim a partir de algo ainda mais repugnante, ou seja, o fato de alguém ser uma pessoa sem espírito (Adorno, 2020, p.58).

No geral, os/as professores/as ressaltaram a importância de, nessa profissão em especial, consumir e fomentar em seus/suas alunos/as, Teatro e cultura. Interessante observar o exemplo de Santa Joana que disse frequentar as salas de Teatro mais de uma vez por semana, apesar de não ter sido estimulada pelos pais, *pobres de direita*, e de ter construído este hábito principalmente após ingressar na UNIRIO aos dezessete anos. Acredita ser fundamental assistir, pois isso proporciona *uma alfabetização sem a gente perceber*. Todavia este despertar pelo encantamento da linguagem teatral perfila sua formação desde a infância, quando relata as cenas que uma professora apresentava na sala de aula de uma escola que frequentou. Da experiência como aluna à prática como professora. Quando uma cena fica superinteressante, pergunta se os/as estudantes gostariam de apresentar para outra turma, caso topem: *eu vou batendo de porta em porta e fazendo esse intercâmbio, até para as turmas que não fazem Teatro comigo*.

Assim as práticas reverberam no tempo, no espaço e dentro de cada um de nós, provocando, estimulando, impulsionando, as partes e o todo.

CAPÍTULO 5 – PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NAS AULAS DE TEATRO

Circunstâncias em tudo hipotéticas podem repentinamente ser percebidas interligando-se na imaginação e propondo a solução para um problema concebido. Representariam modos de ação mental a dirigir o agir físico. (...) Entendemos que precisamente na integração do consciente, do sensível e do cultural se baseiam os comportamentos criativos do homem. Somente ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de criação.

Fayga Ostrower, 1977

Neste capítulo abordarei primeiramente o potencial emancipador das práticas, inseridas no contexto do Ensino do Teatro. Após, trarei algumas histórias emancipadoras que os/as professores/as narraram. Por último, as práticas serão analisadas a partir das quatro categorias.

A primeira, sem ordem de valor, é a autonomia, isto é, a atenção dada à participação do/a aluno/a em todo o processo. A segunda seria o compromisso social, ou seja, as conexões com o mundo atual, com os contextos tanto próximos quanto mais distantes geográfica e culturalmente. Sem, contudo, esquecer nossa absorção no tempo histórico. A terceira categoria se relaciona aos processos criativos e ao papel da teatralidade na obra. A quarta e última é a interdisciplinaridade, entendida como o diálogo com outras áreas do conhecimento, além das artísticas que podem compor a linguagem teatral.

5.1 Ensino do Teatro: potencial emancipador e temas tabus

Ao falar mais especificamente das interfaces entre o Ensino do Teatro e seu potencial emancipador, Revolução disse estimular os/as alunos/as a pensar *fora dessa coisa linear*, pois *isso é muito gratificante, muito enriquecedor, mesmo com todas as mazelas da educação*, e acrescentou que *é muito prazeroso quando a coisa acontece, você se sente renovado*. Segundo Édipo Rei, no fazer teatral, está implícito deixar o aluno criar com liberdade, *trabalhar com processos criativos já emancipa*. Liberdade e emancipação estão conectadas. O professor conta da experiência de pegar um aluno que não sabia ler direito, mas para ler o texto teatral, que ele desejava, foi pedir apoio a outro professor. Afirma que a emancipação está *ligada a essa liberdade, com esses limites, com os sins e com os não, porque liberdade não é só sim:*

Acho que o fazer teatral provoca isso. Outro aspecto levantado por Édipo é o de que, nas improvisações o/a aluno/a-ator/atriz está no palco representando um personagem, que não é ele, mas pode ter muitas coisas da vida dele ali na cena. É emancipador: você se conhecer no outro e o outro em vc. Acho que isso é mágico e fundamental no nosso trabalho.

Revolução associa a construção emancipatória ao reconhecimento e à libertação da voz de cada um quando se posiciona frente ao microfone imaginário que lhe é oferecido no fazer teatral. Primeiro eles/as ficam perdidos/as porque não estão acostumado/as a ter a voz *amplificada, isso vai pro dia a dia do aluno, essa autonomia, essa coragem dele poder criticar, dele poder falar, dele não ser marionete*. O professor dá como exemplo uma situação que vivenciou na escola do estado, quando alguns alunos estavam sofrendo opressões por parte de professores e da equipe gestora, e ninguém questionava tais ações. Os alunos, que vinham sendo incentivados a pensar fora da caixa, se posicionaram argumentando: *perai, agora é a minha vez de falar. Eu tenho obrigações, mas eu tenho direitos também. Eu não concordo com isso, eu não concordo com aquilo*. Este aprendizado não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, atua na constituição de subjetividades que podem fortalecer a postura crítica e as atitudes dentro de casa, na relação com o pai, com a mãe, com o mercado de trabalho, com a namorada, com os colegas, que cometem às vezes injustiças e o/a aluno/a não fala porque não tem consciência. Revolução ressalta o poder da fala, o poder da consciência, o saber dizer sim, o saber dizer não, no cotidiano de cada um, principalmente da população mais vulnerável, aparentemente *presas fáceis nas mãos de políticos, nas mãos do sistema*. A Arte provoca a imaginação, o pensamento, a voz; isso desenvolve a autonomia, o protagonismo, o bater no peito e falar assim: *calma aí seu polícia, não é bem assim, o senhor tá agindo de forma errada. Não me chame disso, não me chame daquilo*. Assim, o/a aluno/a percebe que não precisa chamar o outro *pro braço*, que existem leis que devem ser acionadas.

Édipo corrobora com Revolução e diz que, principalmente nesse momento em que estamos vivendo, fazer com que *esse indivíduo vá para a rua pensando por si próprio, não deixando que ninguém tome atitude, que ninguém pense por ele* pode ser bastante emancipador. É preciso saber se posicionar, seja diante do/a professor/a, seja face ao pai, ao pastor, ao padre, é importante que cada um tenha consciência do seu poder de decidir as coisas, de raciocinar e ver o que é melhor. Para Revolução, emancipação é essa liberdade, essa consciência, o entendimento de que temos responsabilidades com a nossa vida e com o social, que existem coisas que são da nossa conta e de mais ninguém.

Outro aspecto trazido por Édipo Rei foi a construção do gosto, ele exemplifica com a questão musical e pela resistência de alunos/as em ouvir música clássica: *por que você não gosta? Você já ouviu? Topa ouvir?* As perguntas são um método provocativo de pensamentos autônomos. De fato, é necessário que o/a professor/a também se coloque na posição de escuta das músicas que eles/as trazem, que eles/as querem. O caminho da reflexão é o início da possibilidade da mudança, *para ele [o/a aluno/a] saber o quanto a educação pode ser transformadora na vida: foi na nossa, não foi? Estamos aqui, quatro casos que a educação transformou.*

Galileu faz uma relação entre emancipação com o conceito de Hanna Arendt, *a banalidade do mal* (1999), *as pessoas estão tão passivas que só cumprem ordens, quer dizer: eu não quero um aluno que cumpra ordens.* A potência emancipatória, da criatividade, *significa um pensamento não colonizado.* Para este professor é preciso, primeiramente, descolonizar o pensamento *daquele que tem um suposto saber, pois se não estiver atento, vai reproduzir uma cultura de opressão, que coloniza.* Galileu fala do contexto da pandemia Covid-19, onde ficou explícito *um processo de alienação que não é dialético*, com parte da população negando a vacina, dizendo que a terra é plana, que Deus cura. A lente maniqueísta empobrece e desvitaliza a análise: *não é um sim e um não dialético, em que eu falo sim, você fala não e apresenta os argumentos coerentes que me provoca e me mobilizam a pensar o meu sim.* Um diálogo argumentativo, aberto e respeitador do pensamento divergente é propulsor de emancipação.

Para Zumbi, proporcionar *uma prática pedagógica que tenha a produção de alguma coisa que seja cognitiva* é um dos pressupostos para a emancipação. O professor parece se referir ao exercício do pensamento crítico-estético como habilidade desenvolvida a favor da emancipação. Ele cita um texto de Roland Barthes (2011) que às vezes mostra aos/as alunos/as, que distingue a narrativa, texto teórico, do discurso. *Eles ficam muito tempo juntos, tem interseções enormes, mas nem sempre.* Exemplifica: *um filme que você leva quatro minutos só com uma câmera no mar. Aquilo ali é uma experiência narrativa cognitiva, estética. Não é político, não se sabe o sentido discursivo primeiro.* O que Zumbi traz pode ser entendido como a *contemplação estética para uma experiência temporal diferente.* Talvez o sentido desse tipo de proposta orbite na imersão, na “distensão psíquica” (Benjamin, 1994, p.204), que pode abrir os canais sensoriais, perceptivos, propiciando desta forma outros entendimentos, *tem a ver com uma experiência sensório-motor, cognitiva: então, eu sempre*

gosto de trabalhar algo que, mesmo que tenha uma dimensão ética e política, não despreze a experiência estética e a produção de algo cognitivo, assim... uma pergunta.

Para reforçar o caráter dialógico de uma formação emancipadora, Revolução agradece a oportunidade de a gente estar se retroalimentando com a Roda: *amanhã de manhã eu vou dar aula e essa conversa vai reverberar. O Édipo e o Revolução ajudaram a minha aula a ficar mais enriquecida.* Professores/as emancipadores/as estão conscientes de que “sabem que nada sabem”, tal qual os socráticos, e se colocam disponíveis para aprender inclusive nas contingências da vida, talvez principalmente nesses casos. Assim, as Rodas de Conversa como instrumento de pesquisa, tem um caráter formativo também para os professores/as participantes.

No que concerne aos conteúdos transversais, ou seja, os temas que estão no presente perpassando a vida política, coletiva - e aqueles que sempre estiveram subliminarmente pulsantes nas entranhas da sociedade, contudo mantendo-se em um silêncio ensurdecedor -; geralmente são considerados temas tabus dentro das escolas. Uma Educação emancipadora exige que estes sejam abordados; é preciso “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p.225).

Santa Joana toca em um ponto polêmico e que faz dos/as professores/as alvos de ataques políticos partidários. As contingências nos obrigam a mudar de atitude, às vezes rapidamente. Nós, brasileiras/os, vivemos quatro anos de um governo fascista, alimentado pelo neoliberalismo, que continua dominando, com seus tentáculos dantescos, politicamente o congresso e economicamente a sociedade. Até este embate, o pensar ético da professora era o de que não podia dar sua opinião política na sala de aula, para não influenciar os/as alunos/as. Todavia, *ao longo desses anos a gente percebe esse massacre em cima da Educação, dos professores, da ciência.* Santa Joana chegou à conclusão de que *falar é fundamental*, se posicionar, *não pra tentar fazer a cabeça do aluno, uma lavagem cerebral*, mas para combater o retrocesso na sociedade, a barbárie. Afirma a importância desta postura para *quem trabalha com o ensino público*. Acrescenta que, diante da necessidade de ampliar o horizonte dos/as alunos/as, não mostrar os diversos lados da moeda, *não seria ético*. Para ela, *estamos no momento que a gente tem que realmente se unir, conversar muito com os alunos sobre certas coisas que estão acontecendo.*

Édipo Rei pontua que *na questão de ideologia, tem professor com dificuldade de trabalhar porque o pessoal tá fiscalizando*. Lembra a peça curta “O espião” (ou “O delator”) de Brecht; uma das esquetes de “Terror e miséria no Terceiro Reich” (2008), *a gente tá*

vivendo um momento muito parecido com esse em que se tem um sistema que autoriza o aluno a te filmar dando aula e você pode até perder o seu trabalho. O professor reforça nosso profissionalismo, nosso lugar de trabalhador, nosso ganha-pão. Disse que os colegas de escola particular estão sofrendo com essa questão. Édipo residia próximo ao Ministério da Guerra, onde os autodenominados *patriotas* estavam acampados pedindo a volta da ditadura em nome da democracia. Sim. Um contrassenso. Sobre o questionamento da validade das eleições de 2022 diz: *parece que têm pessoas que estão pensando por eles, porque é inacreditável que uma pessoa possa achar que isso é normal, que isso é bom.*

Mãe Coragem toca no tema da pandemia Covid-19, o triste retorno ao trabalho após tantas mortes e o medo que até hoje paira nos ares. A professora havia passado por diversas escolas, muitas em comunidades carentes, até que encontrou uma em que parou, porque a equipe era *um pouco mais tolerável e tolerante*. Ela havia construído um trabalho que estava fluindo, havia criado um grupo de teatro da escola; façanha nada fácil nesse sistema. Na volta ao trabalho presencial o *cenário era totalmente diferente, decadente*, parecia que estava começando do zero. Sentiu-se *desestimulada: porque eu tava vindo de uma cultura do teatro que os alunos estavam acostumados a assistir as peças que eles mesmos produziam*. Mãe Coragem diz do nosso sistema: *injusto, cruel, desumano*.

A professora Santa Joana contou que na sua trajetória no município, além das questões ambientais que a acompanhavam, começou a *abraçar umas outras coisas também, de colocar temas pra cena, a questão dos preconceitos*. Alguns destes temas estão sendo vividos pelos/as alunos/as e é de responsabilidade da escola abordá-los, pois geram preconceitos, traumas, doenças e, até mesmo, mortes. Um exemplo que traz é a necessidade de se assumir um debate sobre as questões de gênero. Ela relata que teve problemas com alguns pais, foi chamada pela direção e se sentiu desconfortável, pois a diretora, ouvindo as queixas dos pais pelo fato da professora ter falado sobre o assunto da sexualidade em sala, deixou os/as alunos/as livres para participarem ou não das aulas em que temas desse tipo fossem abordados. Santa Joana diz ter se sentido *muito frustrada, porque a metade mais um pouquinho saiu da sala. Porque eles precisavam prestar contas com os pais e até com a diretora*.

Contudo algo diferente aconteceu com aqueles que ficaram para as discussões. Os/as alunos/as disseram que achavam essencial conversar sobre isso e fazer as cenas, principalmente porque não havia este espaço para diálogo em suas casas. Santa Joana sinaliza que em outros momentos falou sobre sexualidade, contudo pode não ter chegado nos ouvidos dos pais; pontua que *isso tem a ver também com o aumento dos evangélicos nas escolas*:

Temos que ter mais cuidado, a Educação está sendo olhada. Eles acham sempre que a gente tá levando para o caminho errado quando a gente só tá fazendo discussões.

Diante disso, da premência de um tema, uma atitude emancipadora é agir para avançar no debate. Santa Joana propôs um desafio. Foi assim. Em uma cena improvisada os/as alunos/as inseriram um personagem homossexual e eles ficaram pensando em uma maneira dele expressar isso, alguém sugeriu: *eu tenho que casaco rosa, você veste?* O aluno se recusou e a garota o convenceu ao insistir: *é personagem!* Ele vestiu o casaco. Depois, na roda de conversa com a turma toda, comum nas aulas de Teatro como foi dito anteriormente, a professora lançou o desafio: *vamos fazer um Teatro Invisível?* A proposta era a de que os alunos saíssem pela escola vestindo o casaco rosa. Reuniram alguns casacos rosa, das meninas, mas *no final, pra descer mesmo, só desceu um.* O aluno fez a performance invisível em um dia que Santa Joana não estava presente, mas eles/as lhes deram um retorno.

Esta experiência ocorreu há quase dez anos e naquela ocasião quem demonstrou mais preconceito foram as meninas, que proferiram falas do tipo: *você está de casaco rosa, você é menino, que é isso? Virou florzinha?* A coordenadora apresentou este acontecimento em um trabalho na pós-graduação. Santa Joana considera, assim, que a experiência deu frutos, *é muito importante também sair da sala de aula, assim como às vezes a gente leva uma cena e mostra em uma outra sala, um debate, alguma coisa que a gente faça, isso tem a ver com o Teatro do Oprimido.* Expandir. Ampliar os limites. Criar conexões entre sala e mundo, na práxis pedagógica. Revolução reforça esta ideia ao falar da importância que dá, na sua prática docente cotidiana, em participar de projetos fora da escola com os alunos. Costuma, na oportunidade destes eventos, trabalhar o racismo a partir de artistas e intelectuais como Naná Vasconcelos e Conceição Evaristo.

Um assunto, trazido por Zumbi, foi a mudança de comportamento que ocorre quando da passagem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental, *a escola começa a ter um problema de comportamento.* Até o quinto ano, geralmente, a maioria dos/as alunos/as segue junto. Porém, no sexto ano a escola recebe alunos de outras regiões e os casos de violência contra os/as professores/as aumentam.

Em relação a este fator, Mãe Coragem se surpreende com o relato de Zumbi. Para ela a culpa viria do primeiro segmento, heterogêneo. Contudo, disse: *eu tenho uma turma que veio toda de uma escola e de uma professora. E eu tenho outra que é um caos generalizado, que vieram de professoras diversas, todos analfabetos...* Mãe Coragem diz achar difícil trabalhar com as crianças menores, não se sente preparada para resolver os problemas que elas trazem.

Conforme o diálogo entre Zumbi e Mãe Coragem foi se desenvolvendo na Roda3, a respeito das preferências por diferentes faixas etárias, Mãe Coragem foi se disponibilizando a repensar esta atitude, até porque agora tem uma filha pequena, o que abre para novos mundos possíveis sua experiência com a primeira infância: *deve ser uma energia diferente. Eu vou ter que estudar de novo, fazer outra pós-graduação...* disse, entre risos.

Falar das crianças faz com que o tema sexualidade surja também na Roda3, pois Zumbi lembrou que o modo como elas perguntam da sua homossexualidade sempre o diverte. Ele acha *de uma extrema gentileza* quando perguntam: *tio, você tem filho? Ah, você é tipo daqueles homens que não tem filho?* Relatou que sempre foi assim e que desenvolve: *como assim não tem filho, estéril? Não sei, acho que não sou estéril. Nunca fiz esse teste.* Esta é uma posição refletida e tomada por Zumbi, na abordagem da sua sexualidade, devido a situações que já viu e viveu na vida: *a questão da politização, sempre foi algo que eu pensei...* Relata que viu um professor em Criciúma, Santa Catarina, de Educação Física, *ser pendurado pelo ânus num poste. Isso foi em 93: me impactou muito. Naquela época, não tinha nenhuma politização.* Conta que, na turma deste professor, que era assumidamente gay, havia dois alunos que resolveram assumir suas sexualidades homoafetivas para as famílias. Embora o professor não tivesse nenhuma relação com os alunos, *os pais pagaram uma pessoa para encher ele de soco e pendurar.* Zumbi ouvia as pessoas do seu círculo falarem daquela história como uma coisa natural, *não tinha horror neste gesto, não tinha horror.*

Quando foi trabalhar na Educação pensou: *na hora que eu vou falar para um menino se assumir, eu vou estar na casa dele, quando ele vai tá ganhando porrada dos pais? Porque eu sofri agressões.* Por conta deste lugar de fala sempre sentiu mais liberdade de discutir política em sala de aula com adultos do que com adolescentes. Disse achar, numa turma de adolescentes, *mais tranquilo esses temas, como o da sexualidade, ser tocados por mulheres heterossexuais.*

Zumbi ainda trouxe outro tema espinhoso que tem perseguido os/as professores/as que é a demonização de expoentes intelectuais da Educação, por uma extrema-direita que adentrou certas religiões e as tornou lugares de doutrinação da ideologia neoliberal, que se mantém através da alienação das consciências. O professor havia feito e exibido para os responsáveis um vídeo sobre letramento racial feito com os/as alunos/as. Em determinado momento aparecia um texto do Paulo Freire. O pai de um aluno, que havia assistido e gostado, ouviu na igreja que aquilo era doutrinação do filho dele pela escola. Resultado, o pai tirou o filho da aula. O professor pretendia desenvolver mais este projeto composto por *uma*

rede de citações, que envolvia uma espécie de articulação, ele tinha material para fazer da Clarice Lispector um minidocumentário, mas ficou desestimulado: a prefeitura faz isso com a gente.

Através das falas dos/as professores/as fica explícito a polissemia e abrangência que o sentido de emancipação pode alcançar para cada um/a. Foram elencadas diversas possibilidades do potencial emancipador do Ensino do Teatro se manifestar. Em resumo: na liberdade inscrita no ato de criar, no pensamento não linear/crítico/complexo, no entendimento do sim e do não dialéticos, no falar de si/do outro/do mundo, na organização das ideias, no desenvolvimento da imaginação, na conscientização de direitos e deveres, no controle da força bruta pela força da racionalidade, no momento de fazer escolhas/tomar posição/agir, no comprometimento com o grupo, na compreensão de como se constrói o gosto, na libertação do pensamento colonizado, na utilização do método filosófico da refutação pra refletir melhor, na ação coletiva constituída de um caráter dialógico, no exercício de uma disponibilidade para mudanças/flexibilidade, no desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico-estético, na capacidade de representar personagens que possibilita se reconhecer no/a outro/a; possibilitando a produção de comportamentos generosos e sentimentos de empatia.

No tocante aos temas tabus, os/as professores/as se posicionaram de acordo ao entendimento de que as aulas de Teatro configuram um espaço com potencial para se trabalhar diferentes contextos, assim como para fazer pesquisas historiográficas sobre temas como LGBTQIAPN+, político-partidários, raça, classe social, hierarquias e autoritarismos, a destruição e o recomeço após a pandemia Covid-19, a problemática da mudança de seguimentos na Educação Básica, preconceitos, fundamentalismo religioso, os perigos de uma politização imediatista, a demonização da intelectualidade progressista pelos extremistas e o sistema opressor que desestimula a docência. Outro importante aspecto levantado foi sobre a atitude do/a professor/a de saber que está também aprendendo enquanto ensina e de que é o/a primeiro/a a ter que descolonizar o pensamento.

Esta abrangência de sentidos, para o Poéticas dos Possíveis que se fundamenta na emancipação segundo a Teoria Crítica, é relevante e coaduna com tais pressupostos: popular, descolonizador e decolonizador.

5.2 – Histórias emancipadoras e descolonização do pensamento

A seguir, desenvolverei o tema, fulcral na atualidade, da descolonização do pensamento. Nas quatro cartas que Paulo Freire escreveu, aos animadores dos Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe, consta a frase “A luta continua. A vitória é nossa” (Brandão *et al.*, 1987, p.136). Drama significa *eu luto*, porque não existe passividade possível em quem atua. Assim como não existe neutralidade na docência. **Se omitir. Fantasiar véus que mascaram as realidades. Reproduzir as opressões como ação ingênua. São práticas fascistas. Que produzem fascismo.** O exercício da cidadania está na ação coletiva consciente. Autonomia e emancipação.

Na primeira carta, o educador popular orienta que as sugestões dadas são para serem assumidas com atitude crítica, não como um receituário ou como algo sem importância que pode ser descartado com facilidade. Freire chama os animadores de “educadores-educandos do nosso Povo” - sempre reiterando o protagonismo do povo e a dialética do ensino-aprendizagem - e os convoca para pensar as práticas com o povo, para juntos, irem descobrindo os caminhos para a reconstrução da sociedade, “de acordo com os princípios políticos que norteiam” (Brandão *et al.*, 1987, p.137). E acrescenta, “É a militância correta a que nos vai ensinando também que só na unidade, na disciplina e no trabalho com o Povo nos tornamos educadores coerentes com a opção revolucionária que proclamamos” (Brandão *et al.*, 1987, p.138).

Desta maneira, a ideia de transmitir algum conhecimento, ou mostrar o caminho certo a ser seguido, ou qualquer outra didática *top-down*, não seria uma opção emancipatória: “a questão fundamental não é a de simplesmente dizer que devemos ser diferentes do professor colonial, mas a de termos uma prática consciente e totalmente oposta a dele” (Brandão *et al.*, 1987, p. 139). Sem a posição elitista de achar que vai salvar alguém da ignorância. O principal mecanismo para fazer essa engrenagem funcionar é o diálogo. Educadores-educandos e educandos-educadores são, ambos, sujeitos no ato de conhecer.

Um aspecto crucial que o/a educador/a popular deve ter em mente, segundo Paulo Freire, é a consciência do papel das forças produtivas, que precisam ser reorientadas em sua utilização, para a reconstrução social. É necessário que os/as professores/as aprendam a ler a realidade do povo para poder debater em sala de aula; “Não lhe cabe manipular os educandos nem tampouco deixá-los entregues a si mesmos. Nem dirigismo, nem espontaneísmo”

(Brandão *et al.*, 1987, p 147). Na segunda carta, Freire põe a discussão no patamar da nossa atualidade histórica, quando diz que não podemos

perder de vista o esforço enorme em que estamos envolvidos – o da reconstrução do nosso país, o da criação de uma sociedade sem exploradores nem explorados. Não se cria uma tal sociedade a não ser que se lute muito. A sociedade nova não aparece por milagre. Ela aparece se nós a criarmos e, para criá-la, temos de continuar, com força e decisão, e transformar revolucionariamente a velha sociedade que ainda temos. (Brandão *et al.*, 1987, p.162).

A citação pode expressar o sonho cristão do *homem novo* e do Reino de Deus ou o sonho marxista de constituição do proletariado em classe e da conquista do poder político deste, da abolição da propriedade privada burguesa, pertencente a poucos, e da derrubada de sua supremacia. Marx e Engels colocam da seguinte forma; “Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx, 2017, p.41). Isso significa que todos merecem as mesmas oportunidades e serão valorizados por suas realizações. Equidade.

Portanto, descolonizar o pensamento é antes de tudo entender a opressão imposta pelo colonizador e estar disponível para aprender o conhecimento do campesino, dos ribeirinhos, dos povos originários, das pessoas que vivem nas favelas, da ancestralidade do povo preto escravizado - que nos constitui, embora sejam historicamente invisibilizados.

Uma variedade de histórias que podemos considerar emancipadoras foram narradas pelos/as professores/as participantes das Rodas, que pareceram estar à vontade para contar sobre suas experiências e aprendizagens vindas da lida como docentes.

Galileu lembrou que se recusou a acatar um pedido para que ele aprovasse, para o Ensino Médio, um aluno do nono ano que não comparecia às aulas de Teatro. O aluno foi então colocado de recuperação e alguns/mas outros/as colegas professores/as o apoiaram e tomaram a mesma atitude. No primeiro dia, o aluno chegou bastante chateado, com raiva, e Galileu lhe disse: *eu fiz questão que você viesse para recuperação, primeiro porque eu te quero bem e eu quero que você pense numa coisa muito importante, que é o compromisso com você mesmo*. E continuou: *se você falhar com você, vão ter consequências. Por isso o trabalho que a gente vai fazer aqui pretende falar sobre isso*. Galileu praticou com este aluno o texto “Dois perdidos em uma noite suja” (2012) do dramaturgo Plínio Marcos³³, *eu queria*

³³ Plínio Marcos (1935-1999) é considerado um dos maiores dramaturgos brasileiros, também foi contista, colunista e escreveu para crianças. Em suas peças contextualizou a vida nos presídios, no submundo da prostituição e de pessoas em situações de vulnerabilidade social. Teve suas peças censuradas e foi considerado um artista “maldito”.

que ele se identificasse com o personagem que tá perdido. Ao final da recuperação o aluno estava muito empolgado e pediu para que as cenas trabalhadas fossem apresentadas. *Qual a razão do teatro senão o encontro com o público?* Foi aprovado porque mereceu; mostrou-se comprometido, se esforçou, foi além das dificuldades imediatas de sua vida.

Como em uma artesanaria, que demanda tempo, concentração e paciência, Santa Joana vê como emancipador o trabalho de formiguinha que faz. Acredita que, ao longo do tempo, pode ter resultados profundos, porque presenciou *alunos que eram muito tímidos no sexto ano e quando chegavam no oitavo, no nono ano, eles já estavam fazendo as personagens principais, de eu ficar super emocionada*. A professora se esforçou muito para vencer a própria timidez. Aquele/a aluno/a que inicialmente aceitava fazer somente a figuração na cena, depois se sentiu à vontade para fazer um personagem, a faz ficar superfeliz com a experiência. Santa Joana conclui: *então eu vejo que isso é possível*.

A professora conta sobre uma outra situação ocorrida durante a pandemia Covid-19. Ela tinha uma turma que somente uma aluna comparecia às aulas virtuais; ela abria a câmera, o microfone, fazia os exercícios de corpo e vocais. O histórico dessa aluna era também de muita timidez e de dificuldade de relacionamento com os/as colegas. Aparentemente não estava sentindo vergonha porque não tinha os/as outros/as alunos/as. Experimentamos exercícios que era comum fazermos presencialmente, como por exemplo, o clássico *jogo de espelho*. Assim, a aluna foi se desenvolvendo e superando suas limitações e a professora foi testando metodologias que poderiam ser aplicadas de forma online, caso necessário, no coletivo. As práticas são pesquisas metodológicas em mutação. Embora as mudanças efetivas no comportamento e atitudes dos/as alunos/as sejam difíceis de serem percebidas imediatamente, lampejos ocorrem e são gratificantes.

Outro bom momento pedagógico durante a pandemia, foi no uso do aplicativo Rio Educa³⁴ da prefeitura do RJ, utilizado nas aulas online. Santa Joana se surpreendeu com alunos/as dramaturgos/as, que *escreveram cenas maravilhosas* que reverberaram no ano seguinte, com uma outra turma. Édipo também teve experiências promissoras com o incentivo à escrita. Em uma oportunidade dessas, vinda de uma proposta de jogo, surgiu um texto *tão*

³⁴ Rio Educa “É um portal da Secretaria Municipal de Educação, que visa mostrar os detalhes de tudo o que acontece dentro de cada uma de nossas escolas, creches e Educação Infantil”. Nele, segundo o site da prefeitura, “O educador carioca tem a oportunidade de divulgar seus trabalhos, trocar experiências e expor suas opiniões para qualquer usuário que as acesse” inclusive para alunos e responsáveis. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/sobre-nos> Acesso em: 24 fev,2024.

lindo de uma aluna, que já foi montado várias vezes, lá na escola e fora. E ela achando que não era capaz de criar nada, que ela não era capaz de criar uma história.

Santa Joana narrou a ida da sua turma ao teatro para assistir uma peça baseada na vida de João Cândido, o almirante negro, no Teatro João Caetano. Eles/as assistiram ao espetáculo, participaram da roda de conversa no final da apresentação fazendo perguntas, e ainda quiseram voltar em outro dia para ver de novo. Alguns estavam com o responsável, outros não: *fiquei muito feliz com isso, muito feliz mesmo*, disse a professora que conseguiu com a produção da peça mais convites. Assim, se constrói autonomia e criam-se hábitos culturais, saudáveis, que dinamizam nosso olhar estético, que nos divertem, nos faz refletir sobre o mundo e nossas vidas pessoais, que, enfim, nos dá a sensação de pertencimento, de apropriação do Patrimônio Histórico-Cultural da Humanidade que é o Teatro.

Galileu fala da perspectiva de uma Educação das Sensibilidades, que acolhe, escuta, dialoga e faz pensar. Contou que naquele mesmo dia, em que a Roda2 aconteceu, ele havia estado na comemoração dos vinte e cinco anos do Teatro na Prisão, e quando estava indo embora um detento lhe disse: *educa as crianças pra não precisar castigar os adultos*. O professor Galileu Galilei atribui a frase a Pitágoras. Continua dizendo que é um desafio trabalhar nas escolas, porque *a criança chega abandonada, está sendo violentada em casa, ela chega sofrendo assédios sexuais, sofrendo vários tipos de violência*. Os/as professores/as de Teatro tem *a bagagem de acolhimento*. Assim, *fazer sentir e pensar, pensar e sentir as duas coisas juntas*, é uma dinâmica que está inscrita nas suas aulas e nos fazeres da linguagem teatral.

Para Revolução, quando o conhecimento é produzido numa micro cena, se evidencia a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2011)³⁵; a valorização do fazer, do apreciar e do contextualizar, *isso é muito importante, você não sai o mesmo*. O professor acha *o maior barato* os depoimentos dos/as alunos/as sobre a superação da timidez e o desenvolvimento da visão crítica, reflexiva, que o Teatro provoca.

Édipo traz o assunto da dialética entre ensinar e aprender ao falar de seu aprendizado como professor-aluno; formador em permanente formação. Disse ter vários ex-alunos/as que optaram pela área de Teatro: *a sementinha foi plantada lá nas aulas de Artes Cênicas, todos vocês devem ter alunos assim*. Contou das *coisas horríveis* que cometia e o quanto amadureceu como docente com a reflexão dos tais erros. Édipo Rei narra o episódio de

³⁵ A Proposta Triangular foi teorizada por Ana Mae Barbosa para designar a ênfase que o Ensino das Artes deveria ter na “interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra” (Barbosa, 2011, p.17).

quando era estagiário e assistente de direção de um professor que dava aula no Sesc. Para ele, o palco era visto como um espaço sagrado e quando uma aluna chegou atrasada, os/as alunos/as já estavam fazendo o exercício, e ela se juntou a eles/as: *aí eu mandei ela parar - olha que absurdo! -, porque ela não tinha participado da introdução que eu, o professor, tinha dado para o restante da turma.* Édipo diz que se arrependeu de sua atitude que, mais tarde, considerou autoritária: *isso fez parte da minha formação, pra eu ser uma pessoa diferente hoje.* A história, por trás da aluna que chegou atrasada, era a de que havia ficado desde os oito anos até a idade adulta internada em um orfanato. Depois da aula, ela foi vista no banheiro chorando. Édipo, na sua autorreflexão, entendeu que se desconstruir faz parte do processo formativo do sujeito e do docente. O professor conclui dizendo que somos formadores de quem vai seguir carreira e de quem não vai seguir, *porque o teatro é bom pra tudo, a arte, né? Pra deixar as pessoas mais humanas, mais sensíveis e tudo mais que a gente sabe.*

Outra situação de importante aprendizagem na formação da prática docente de Édipo Rei, aconteceu quando ele trabalhou com uma aluna cadeirante na sala de aula, numa turma de inclusão. Ele estava conduzindo uma atividade baseada no jogo tradicional *Morto-vivo*, que ele chama de *Anão-gigante*, ou seja, basicamente ao comando os/as alunos/as deveriam abaixar e levantar. Na hora da cadeirante ir o professor se sentiu constrangido: *eu não tive na universidade nenhuma disciplina que falasse de inclusão, que falasse de pessoas com deficiência, agora parece que já tem alguma coisa.* Ele deixou a menina jogar e ela resolveu; ao ouvir os comandos ela, simplesmente, levantava ou abaixava os braços. Édipo disse que ele aprendeu muito com aquela situação, com aquela aluna, porque se colocou aberto, disponível, *a gente tem que ter esse espaço de completar a nossa formação no dia a dia da sala de aula, assim como, dar espaço para esse aluno poder se expressar, resolver os problemas; pra gente não achar que temos que ter a solução de todos os problemas.*

Galileu Galilei reforça a ideia de que nem os professores/as, nem os/as alunos/as, devem sair da aula como entraram. É preciso que todos sejamos provocados, *isso significa às vezes dizer sim e às vezes dizer não: você tá chegando atrasado na minha aula todos os dias. O que tá acontecendo? Você acha que se eu chegar atrasado no meu trabalho, aqui na escola, eu vou ter problemas?* Galileu continua falando de disciplina, *Artaud fala no “Teatro e seu duplo” (2006), que a questão da crueldade é a disciplina, o teatro não é um oba-oba, não é bagunça. Ele é objetivo, tem uma objetividade, ele é um campo de conhecimento. Assim como é a matemática, a língua portuguesa, as ciências. É um campo de conhecimento*

próprio que tem uma conexão com outros campos de conhecimento que cria um rizoma. Poxa a gente pode ir para outros campos de conhecimento a partir do teatro? Com certeza é uma ferramenta, mas é também uma caixinha de tesouro. Então eu vejo que o poder do teatro está na liberdade, está na democracia e tá na capacidade de estar o tempo todo contextualizando as situações para entender que o teatro faz pensar, porque você diz sim, porque você diz não.

Santa Joana narra, do ponto de vista da sua formação, o quanto ser professora da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro lhe *acrescentou*. Lembra que veio de uma família que só não morou na favela porque a mãe sublocava os quartos da casa para pagar o aluguel. Ela havia sido a única da família que teve bolsa de estudos em colégio particular: *as questões de classe, por mais que estivessem na minha cara naquela época, eu não conseguia perceber*. Conta que uma vez os/as colegas do colégio foram na casa dela por causa de um show na apoteose, que ficava perto. Eles/as se espantaram com o fato de não ter extensão telefônica na casa dela: *anos depois eu entendi, já tinha uma coisa de classe que eu não percebia*. Na mesma época, foi na casa de uma colega de turma na Avenida Vieira Souto/Ipanema, área da nobreza carioca, e na casa tinha um Picasso na parede que ela nem reparou: *era de frente pro mar e, a sala que a gente foi ver televisão, era uma sala única, mas engraçado, politicamente, eu não via isso. Eu acho que eu comecei a perceber essas coisas realmente trabalhando no município. Aí eu passei no município e fui trabalhar em Paciência, fui trabalhar na Pavuna, fui trabalhar nesses bairros distantes, com pessoas de comunidade. E eu acho que foi aí que eu comecei a realmente ver as diferenças, acho que isso o município me trouxe*.

A heterogeneidade de contextos, classes e comportamentos nos/as alunos/as da rede é constituída de disparates. Tem de tudo, desde a escola da zona sul, em que a maior parte dos/as estudantes mora na favela, à escola modelo, que fica na zona norte. Santa Joana pontua este aspecto ao falar da sua trajetória no sentido emancipador. Compara duas das escolas em que trabalhou que, apesar de próximas geograficamente, um abismo social as separava. Uma fica no Rio Comprido, próxima ao túnel Santa Bárbara, que liga uma parte empobrecida da cidade a zona sul, em apenas cinco minutos. A outra escola fica em Botafogo, bairro nobre. Nas duas escolas, havia alunos de comunidades, dos morros de São Carlos, Turano, Santa Marta e Vidigal. Os/as alunos/as do Rio Comprido pareciam de uma cidadezinha do interior, não tinham a vivência dos/as que moravam do outro lado do túnel: *que iam ao show na praia, que iam pra lá e pra cá, uma diferença imensa. Então, acho que o município me trouxe uma visão mais social, mais humanista*. Diz ter aprendido com as vivências dos/as alunos/as,

principalmente do Peja³⁶: *vivência sofrida, vivência daqueles que vêm lá do Nordeste. Foi essencial.*

A emancipação se constrói em um processo movido por pequenas mudanças feitas no cotidiano. No fortalecimento da autonomia e das subjetividades, até o momento da transformação das estruturas de forma a garantir a democracia, as liberdades, a justiça e a paz em uma dimensão sustentável. A nossa defesa é a de que são as práticas diárias, a (re)criação de poéticas nas aulas de Teatro que, na perspectiva do Poéticas dos Possíveis, deixam à vista os *espaços entre*, que possibilitam (re)pensar as coisas do mundo na ficção de um espaço permissivo, que problematiza nosso universo interior e suas manifestações no drama/na luta.

5.3 - Atividades e dificuldades: narrativas docentes de práticas em aula

Ao longo desta pesquisa, foram expostas algumas dificuldades que os/as professores/as enfrentam para dar uma aula de qualidade. Dificuldades estas que, se por um lado desmotivam as práticas, por outro fazem estas primordiais, pois é praticando que as trocas acontecem, que a criatividade emana, que as poéticas teatrais proliferam e que os sonhos coletivos podem emergir e finalmente as transformações poderão ocorrer.

Foram citados nas Rodas problemas estruturais, como a falta de espaço adequado para uma aula diferente das tradicionais e um grande contingente de aluno/as em uma mesma sala. Questões comportamentais, de indisciplina, oba-oba, violência (principalmente vinda dos/as adolescentes), falta de interesse. Dificuldades devido a aspectos relacionados com a conjuntura como na pandemia, assim como, problemas socioeconômicos de alunos/as e professores/as e um sistema que oprime de diferentes maneiras e prima por uma escola tecnicista e pela ideologia da produtividade a qualquer custo. Também foi falado das dificuldades nas relações interpessoais às vezes com a equipe gestora, com os/as responsáveis, com os colegas professores/as que muitas vezes não entendem a dinâmica de uma aula fora dos padrões do silêncio e quietude dos corpos, que não seja a Educação Física, geralmente oferecida em quadras.

Quanto as atividades, no decorrer das Rodas, Brecht e Boal, que fundamentam esta tese a partir de suas poéticas e propostas estético-políticas, foram trazidos pelos/as professores/as.

³⁶ Como é conhecida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da prefeitura do RJ: Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Mãe Coragem disse que em seu norte metodológico estão o Teatro do Oprimido e o trabalho com auto ficção, as histórias reais dos atores.

Santa Joana faz um diagnóstico das turmas, averigua que temas eles/as gostariam que fossem debatidos no ano e tenta fazer um planejamento: *com algumas coisas que eu acho que não podem faltar para eles, mas também tentando trazer umas coisas que eles querem*. Diz que nossa função é também criar aberturas para que os/as estudantes coloquem suas dúvidas, improvisem e debatam uma cena. A escolha do tema é um momento valorizado e participativo do processo, a professora acha *que esse já é um caminho emancipatório, para eles pensarem*. Ela expõe sobre a dificuldade deles/as fazerem escolhas, *não estão acostumados: quando eu deixo aberto é muito difícil, eles preferem que realmente eu elenque três, quatro possibilidades e eles escolham*.

A professora retoma o exemplo do *jogo do espelho* para falar agora sobre uma habilidade que este pode desenvolver. É jogado em dupla e consiste em cada participante conduzir os movimentos e o outro imitar, *primeiro um dirige, é o foco e faz tudo: depois a gente vai discutir, troca os papéis, e vai discutir de novo*. No momento da conversa sobre a atividade, era comum ouvir do/da aluno/na: *eu preferi ser o espelho porque eu não precisava comandar, eu só imitava*. E o diálogo segue na tentativa de refletir sobre essas escolhas, de não fazer, de não pensar, de preferir não criar. Por que não tentar comandar em determinado momento? *Então a gente vê como o sistema tenta fazer com que o aluno só aceite as coisas*. Santa Joana busca mostrar que existem várias formas/poéticas de fazer cada cena improvisada.

Ao final, o papo, a conversa crítica, as contradições, as problematizações, os paradoxos: *primeiro os alunos falam para depois eu falar alguma coisa*. Para a professora esta mediação atua no crescimento da autonomia. Quando estão preparando algum trabalho para apresentar Santa Joana sugere incorporações, caminhos, mudanças, mas deixa claro, a escolha, a decisão é deles/as, *no teatro, a gente tem mil possibilidades*, e o risco é eminente, *até as convenções, a gente pode quebrar. Tudo, tudo, vira possibilidade nesse Teatro*.

Nas suas pesquisas metodológicas, Santa Joana percebeu que a liberdade para mudar deve sempre estar presente, os/as alunos/as vão *aprendendo entre eles, no ensaio deles*. *Talvez não queira atuar, queira ficar na parte de fora, dirigindo os colegas*. Em outras ocasiões, eles não querem representar na nossa estética, querem fazer da maneira deles/as. É importante que juntos/as, busquem as soluções. Que juntos/as estabeleçam os *inéditos viáveis*. A professora acrescenta que os recursos básicos da sala de aula se tornam elementos

brincantes no jogo como apagar e acender a luz, a lanterna do celular, o mobiliário. O exercício é o de fazer escolhas.

Para Medéia, o Teatro do Oprimido e Laban são propulsores de experiências e jogos na sala de aula. Cita técnicas como o Teatro Fórum, que usava quando tinha oportunidade. Sente-se impedida de trabalhar as práticas como gostaria, por dificuldade com um espaço adequado nas escolas em que dá aula. Quando acontece de ter um local apropriado, o barulho atrapalha as outras aulas, segundo ela. Inclusive já foi proibida de dar aula prática. Sentia falta da colaboração dos pares: *no final das contas eu acabei ficando mais na questão teórica com os alunos do que com a questão prática, porque acaba desmotivando*. Critica a escola por ser *voltada nessa questão tecnicista*. Acaba usando o livro didático, justifica dizendo que eles poderão ter *uma base ali*.

Medéia ainda destaca o problema da indisciplina e a violência entre eles como um fator que também dificulta as práticas: *não respeitam, ficam gritando, você começa a falar, eles começam a falar junto para provocar. (...) Você tenta, mas o público, quando não colabora, não dá para fazer milagre*.

Outro procedimento didático que Santa Joana usa, no Ensino Fundamental 2, é: *um caderninho; a gente vai escrever um pouco*. Ela costuma pedir que copiem textos curtos, poesias, e pede para trabalharem cenicamente; decorando ou a partir do conteúdo da poesia, inventar uma cena. Durante a pandemia se questionou sobre como manter esta prática de escrita online? *Foi um pouco difícil*. Apesar de gratificantes exercícios dramatúrgicos feitos por um reduzido número de alunos/as, conta que acabou assumindo uma condução mais teórica para as aulas, e *de uma certa forma, também foi interessante isso*. Santa Joana propunha debates a partir da apreciação estética de vídeos. Fazia alongamentos, exposição de temas e debates, online. Desaceleradamente.

No Ensino Fundamental 1, os alunos não compareciam as aulas remotas. Uma das causas era que dificilmente os responsáveis poderiam estar no horário da aula com os filhos, entre outros problemas. O que funcionava era postagem por WhatsApp, geralmente algum vídeo da professora explicando uma atividade que eles retornavam: *às vezes eu fazia atividades de desenho, às vezes de áudio, às vezes de vídeo*.

No núcleo de artes³⁷, com as crianças menores, *era um amor, nossa!* Santa Joana conta que *foi um local de experimento de aulas práticas síncronas em que outras técnicas de*

³⁷ Os Núcleos de Arte são Unidades Educacionais, supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional, que atendem prioritariamente alunos matriculados na Rede, oferecendo oficinas em diversas Linguagens da Arte. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm> Acesso em: 28 fev, 2024.

convívio precisaram ser estabelecidas como fechar o microfone, deixar as câmeras abertas; *um aluno que estava com a câmera congelada e só podia funcionar com o microfone, era a voz do além que aparecia na cena.* Quando o problema do/a aluno/a era com o microfone e a câmera, a comunicação se estabelecia pelo chat. É preciso reforçar a precariedade das condições materiais dos alunos em relação às tecnologias, que dificultava o acesso às aulas virtuais.

Medéia prefere dar aula nos anos iniciais porque: *gostam da proposta de fazer teatrinhos, de fazer aulinhas práticas. Eles ficam muito animados.* Com as turmas de oitavo e nono anos acha mais difícil, *não têm um convívio teatral, eles estranham, mas vão lá e fazem, alguns se sentindo obrigados, mas acabam curtindo.* A professora diz que precisamos ter *sensibilidade de entender o que o aluno tem.* Disse que cada turma tem um ritmo diferente, *então você tem que trabalhar dentro do ritmo deles, conversar, ouvir.* Práticas corporais são as suas preferidas e isso se conecta a sua formação, a dança, a expressão corporal. Medéia coloca os objetivos destas atividades para além da técnica. A pesquisa que gosta de desenvolver em sala tem como principais autores Laban e Grotowski, *as possibilidades de movimentos através de uma determinada postura, entender os ângulos do corpo.* Articula o trabalho do corpo com a noção espacial: *eu acho super-ultra-hiper-master necessário porque a gente vive numa sociedade em que as pessoas não têm noção espacial nenhuma. Conscientização do respeito do espaço do outro, dele sendo uma parte de um todo.*

A professora Medéia contou que costumava trabalhar dramaturgias como *A cantora careca, Eles não usam black-tie e A casa de bonecas*³⁸, e fazer leitura dramatizada, estudos de mesa, orientando os/as alunos/as a pegarem os trechos e *fazer as partes que acharem mais interessantes.* Pensa ser importante trazer frequentemente novidades para a turma e: *para a gente também não cair na monotonia.*

Do Teatro do Oprimido cita o *caracol das funções*: um jogo em que os/as alunos/as descobrem os personagens que representam através das reações do/as colegas durante a contracenação. Estes personagens representam papéis sociais – por exemplo; manicure, presidente, professor – e são escritos em um papel que é colado nas costas da pessoa. Medéia fala da dificuldade de fazer este jogo com adolescentes *porque eles acabam se entregando.* A solução para aproveitar mais o potencial do exercício foi a adaptação aquela realidade: *eu passei a usar a forma de caracol, boto as funções ali e eles ficam organizando, às vezes leva mais de dois tempos de aula pra eles conseguirem entender o contexto do trabalho. Botam um*

³⁸ Cujos, respectivamente, os autores são: Eugène Ionesco, Gianfrancesco Guarnieri e Henrik Ibsen.

presidente no começo, por exemplo, o dos Estados Unidos, botam no fim um analfabeto, um marginal e tal. E dali eles começam a formar ideias, opiniões. É bem interessante. Dá muito debate.

Santa Joana toca em um outro ponto polêmico para as práticas, a pandemia presencial que *também foi uma reinvenção*. A professora faz referência ao retorno às aulas ainda sob a condição do cumprimento dos protocolos, como a utilização de máscaras, o distanciamento físico e a questão do espaço que deveria ser amplo e arejado. O auditório onde a professora dava aula estava interditado por problemas estruturais, restou uma sala pequena, que ela conseguiu com muito custo que a escola a cedesse para as aulas de Teatro. Os/As estudantes foram retornando aos poucos e logo o quantitativo estava grande, o que dificultava os protocolos da pandemia de serem seguidos adequadamente, *quanto mais lotava, mais ia crescendo a indisciplina que não estava quando iniciaram as aulas presenciais*. Santa Joana começou a usar o microfone dentro da máscara e era horrível; quente, a espuma roçando na boca, suor, *mas foi a estratégia*. A professora queria praticar o momento fundamental nas aulas, em que os/as alunos/as trabalham em grupos. Disse que desde o seu bacharelado em interpretação na UNIRIO, entendeu a importância do ato de criar coletivo para a atividade teatral. Incorporou em seus métodos docentes. Foi assim que descobriu nichos para distribuir os/as alunos/as e poder ensaiar como, por exemplo, no corredor. Também teve de negociar com os colegas por causa do barulho, assim como teve de pensar em novas soluções para problemas que surgem quando um/a professor/a reformula suas estratégias metodológicas tendo como alvo o desenvolvimento da autonomia com a meta da emancipação.

Como foi dito nessa tese, as idas ao Teatro são ricos momentos pedagógicos, onde ocorre a experiência estética, no âmbito da profissionalização da atividade teatral, também é quando ocorre o exercício filosófico. Santa Joana sempre valorizou estas imersões na arte, teatro, dança, exposições. No retorno das atividades teatrais pós-*lockdown*, conseguiu levar em uma escola duas vezes e na outra uma vez, os/as estudantes para assistirem espetáculos.

Outra atividade que a professora disse não abrir mão, e os/as alunos/as pedem, é o relaxamento, articulado ao desenvolvimento de uma consciência corporal. Contou que durante os protocolos presenciais da pandemia, falava durante o relaxamento palavras de acolhimento que considera terem sido importantes naquele instante. O relaxamento também pode trabalhar questões de indisciplina, no autocontrole do corpo, *tem aluno que durante o relaxamento todo fica com os olhos abertos*, a professora percebendo a tensão se aproxima e fala baixinho que tente relaxar, a resposta é categórica do/a aluno/a: *não, eu não consigo*. Outra estratégia usada

para conquistar é fazer do relaxamento um jogo de desafios onde se estabelecem regras que precisam ser seguidas para que se permaneça na partida.

Apesar de ter dito que não usa as técnicas do CTO com frequência, foi supracitada a sua experiência com o Teatro do Invisível que podemos considerar ter contribuído para a construção da autonomia, do pensamento crítico e do combate aos preconceitos nos/as alunos/as. Houve também uma outra ocasião que uma aluna fingiu desmaiar para ver a reação das pessoas e a *diretora não sabia o que fazer: Eles criaram uma coisa e todo mundo acreditou. Depois eles contaram para mim*, era o Teatro Invisível, dessa vez existindo sem o estímulo da professora.

Santa Joana pontua que os jogos são elementos metodológicos fundamentais para o entendimento da linguagem teatral e para trabalhar as suas potencialidades. Jogos comuns, jogos cooperativos *e muitas cenas*, são exercitados do ponto de vista estético e na articulação dos materiais presentes; luz, música, celular, adereços, figurino: *eu tento sempre em cada cena, introduzir alguma coisa que possa acrescentar*. Assim, desejos, possibilidades, engajamentos e pensamentos se dinamizam nesses processos criativos.

O professor Revolução revela que, mesmo após tantos anos de docência, ainda é o *cara chato* que às vezes passa do horário, que leva o caderno com o planejamento da aula; considera essa a sua maneira de demonstrar respeito aos alunos, aos colegas, por entender o *quanto a nossa profissão é libertadora, transporta, faz pensar, tira o ser humano da caixinha, provoca*.

Galileu Galilei lembra de um trecho da peça didática que Brecht escreveu em 1929, “Aquele que diz sim e aquele que diz não”. Este instrumento metodológico Brechtiano serve como indutor do jogo, *para o aluno vivenciar-se enquanto joga*. Na visão de Galileu o *lugar de poder* passa pela compreensão de que *muitas vezes a gente deve dizer sim, mas é também necessário dizer não* e parafraseia o autor: *o mais importante de tudo, é aprender a estar de acordo. Muitos dizem sim sem estar de acordo. Outros nem chegam a ser consultados. E há muitos que sempre estão de acordo com o erro. Por isso o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo*.

O professor sinaliza *esse aprender a estar de acordo, esse aprender a fazer, esse aprender a aprender*, que se direciona para um *princípio fundamental no teatro que é a democracia, o espaço da fala*. Ao conquistar este espaço, os/as alunos/as entendem poder *expressar os seus sentimentos, as suas ideias, as suas paixões, a sua crítica*; desta maneira, *vão aprendendo a se posicionar e, conseqüentemente, esse posicionamento vai entrar em*

confronto com os outros posicionamentos e gerar a discussão, o debate, as trocas. Na sequência, nem sempre nesta ordem, vem o fazer; como é que a gente dá uma forma para isso. Como é que a gente experimenta. Ficamos diante da riqueza da dinâmica das aulas de Teatro. Galileu Galilei acrescenta o quanto é interessante ter o pano de fundo da estética do oprimido porque não tem a pretensão de ser um espetáculo grandioso. Isso traz a oportunidade de descolar dessa coisa do hollywoodiano, da Globo, da Indústria Cultural. É do jeito que a gente consegue fazer, é o jeito que a gente consegue encontrar a nossa fruição.

Ao assunto, Édipo Rei acrescenta que existe uma *questão de ter bom senso e sensibilidade na hora de dizer sim e na hora de dizer não*. Vários fatores precisam ser relevados nessa práxis como, por exemplo, o fato da gente não saber *como foi o dia a dia daquele aluno que tá chegando, a dificuldade que ele tá*. Outro fator é aquele que se relaciona com o Teatro como epistemologia, detentora de conteúdo próprio. Para Édipo é fulcral pensar um Teatro *mais popular. Shakespeare era muito popular, né?* É importante para a nossa área conhecer as diferentes poéticas da cena, *existem outras formas de fazer teatro, não é só esse jeito que é muito próximo da TV*. O alvo seria *ampliar o conhecimento do aluno na arte*, passando por períodos distintos, pelos pensamentos que seguem diferentes caminhos, pelo clássico, popular, vanguardista: *até pegar o clássico e transformar em popular, acho superinteressante esse trabalho*. Acentua que, sendo uma área de conhecimento, é necessário o estabelecimento de conteúdos programáticos. Vale ressaltar, não orientados de modo asfixiante, sem prisões em cartilhas ou mesmo livros didáticos, a não ser que seja opção do/a professor/a. Flexibilidade para criar.

Édipo narra o episódio de quando trabalhou “O Pagador de Promessas” do dramaturgo Dias Gomes (2014) com a turma e ficou resabiado de passar o vídeo, do premiado filme de Anselmo Duarte. Por ser muito antigo, logo pensou que a garotada não fosse gostar. A estratégia que estabeleceu foi a de falar sobre o autor, sobre a peça e assistir a alguns trechos do filme: *mas eles surpreendem a gente. O trabalho inicial havia sido tão interessante, que eles quiseram ver o filme todo*. O professor mudou o planejamento e o filme todo foi visto, o *dizer sim e o dizer não* e sacramenta dizendo que a *sensibilidade é o grande poder transformador da arte. A gente vivencia isso o ano inteiro, esse poder transformador da arte, nesses meninos e meninas aí*.

Revolução alude ao jogo como um desafio de vencer a competição, às vezes é necessário *cortar o microfone, tirar da mão mesmo*. Disse que quando faz *pequenas cenas, ou na base da improvisação, usando a Viola Spolin*, não fica *criteriosamente trabalhando*

interpretação teatral. De fato, ele valoriza mais a ousadia do/a aluno/a se disponibilizar para a contingência do ato de criar no agora coletivamente, de *produzir conhecimento com seu corpo, com seu olhar*. A ideia é um jogo colaborativo, generoso, *não é pra competir*. O debate e comentários são sobre *as particularidades, o que funcionou, o que pode melhorar*, pontua que a liberdade intrínseca não deve ser confundida com *oba oba*.

Este olhar estético e processual possibilita os *espaços entre*, criam uma tal abertura para os *possíveis* a ponto de, em uma atividade mais elaborada, chegar um/a aluno/a em cima da hora, *montar ali dez minutos antes da aula começar* e brilhar. O que é relevante é que o jogo tenha regras claras, *a gente precisa sim contextualizar*. Revolução tem preferido, há alguns anos, ficar com turmas do Fundamental 1, *são pequeninhos e estão todos na sala de aula, chega no Ensino Médio o cara não entra no primeiro tempo de aula, e não é só com Artes, pessoal*.

Revolução fala da improvisação, recurso seminal do Teatro, que *consiste em teatralizar um problema*. Qual é o problema? O que você quer falar? O professor disse que *na cena, o fazer teatral, esse contato na experiência do jogo, é ali naquele momento: eu preciso também estar antenado ali, com meu olhar, com a minha escuta, com a minha sensibilidade*. Isso é *mágico demais, rico, cansativo*. E continua, *existe um turbilhão de coisas aí, essa garotada sendo cobrada demais, sem perspectiva, tendo que trabalhar, olhando mesmo a escola sem horizonte*. A primeira coisa é entender qual é o seu lugar na engrenagem, para poder superá-lo, *porque não tem vida fácil pra ninguém*. Não se pode tudo. A regra impõe um limite. Na dramatização exercita-se o *respeito ao coletivo, ao seu colega*.

O educador conta a história de um garoto de cinco anos, da Educação Infantil, de uma escola da zona sul, que *derrubava as cadeiras, virando a sala de cabeça pra baixo*. É preciso se aproximar da criança para tentar acionar outra forma de comunicação para que a situação se esclareça. Nesse caso, o garoto disse, em tom de segredo, que o pai estava preso e o pessoal da favela havia tirado a mãe de casa. Revolução disse que *vê como isso reflete na escola, principalmente na rede pública*. Entretanto é preciso entender que *estamos em um espaço de convivência em que as regras dizem que você não pode falar durante o trabalho do seu coleguinha*. Não pode meter o pé na porta com uma cena começando.

A atividade teatral ajuda na organização das ideias e dos sentimentos, para que aprendamos a nos controlar, a ver o outro mesmo quando tem algo que muito nos incomoda, em uma tendência a nos fechar e não conseguir ver nada além de nossos próprios problemas e, dessa forma, dificultar o encontro das soluções que poderiam aliviar nossas inquietudes e

dores. O professor conta que contextualiza, como noção dos fundamentos teatrais, fazendo *perguntinhas sobre o personagem*, o que ele faz na cena, por exemplo. Afinal, no Teatro, os personagens agem. Falar sobre o personagem é criar. Também treinar para a difícil arte de falar sobre si: *e não tem como banalizar. Isso não é comigo, o problema*. Revolução diz valorizar *o cara que acende e apaga a luz, que me chama num canto; mais no Ensino Médio que tem a nota*, e pede pra contribuir de outra maneira, às vezes até simplesmente botando uma cadeira em cena: *claro, querido*. Na minha experiência docente pude notar que dificilmente a adesão do/a aluno/a para por aí. Depois de botar a cadeira, ele/a pede para segurar um cartaz, para participar de uma cena coletiva, pede para ter uma fala...

Revolução narra uma atividade em que trabalharam a partir de um fragmento do poema do Eugênio Andrade, *É urgente inventar... O que é urgente inventar? O que é urgente para cada um?* Ele assegura que *a emancipação é essa liberdade, essa consciência*, é o saber que tem uma hora que se *deixa de ser o aluno que tá só recebendo informações pra produzir conhecimento, pra fazer*. Isso dá autonomia, dá a sensação do protagonismo do aluno e vai servir pra aula de artes, matemática, física.

Quando Édipo Rei trabalhava em uma escola próxima à quadra da Escola de Samba Beija-Flor fez um projeto sobre o Nelson Rodrigues. Como disparador, usou um samba de uma outra agremiação que falava do dramaturgo e os/as alunos/as não gostaram, *então você tem que fazer um outro tipo de trabalho*. Um trabalho de compartilhamento da arte, da criação, pois a meta dessa aula não era ganhar o concurso do melhor samba disputado pelas escolas no carnaval. Mudam-se os contextos e ressignificam-se as atitudes, as emoções; essa seria a lição. Da Arte para a vida.

O professor Galileu Galilei narrou um exercício, que tem costume de fazer no início de suas aulas, que consiste em fazer uma roda e *contar de zero a dez. Só que duas pessoas não podem falar o mesmo número ao mesmo tempo*, para tal é preciso antes de começar a *escutar o silêncio. Aí já é um exercício de escuta*. Começa a dificuldade, queixa recorrente no ambiente em que circulam professores/as, de ouvir, de se fazer silêncio: *não, não escutou o silêncio, volta; escuta o silêncio. Um, dois... Ah, falaram juntos, queimou, volta de novo*, segundo o professor esse é um exercício de consciência, em primeiro lugar de si mesmo. O professor alega a agitação frequente dos/as estudantes.

Outro exercício que Galileu compartilhou na conversa foi o das *palmas em roda*, onde cada um bate palma na sua vez, quando completa vai somando uma palma, *completa a volta soma três, completa a volta soma quatro e vai somando, até que a gente consiga chegar em*

uma única palma. Em um primeiro momento, o da explicação, os/as alunos/as comentam que é fácil, contudo, na hora da prática a fala muda: *professor parece fácil, mas é difícil. Por que é difícil?* Ele responde: *por que a gente não tem consciência, a gente não espera, a gente não consegue esperar, a gente não tem calma, a gente não consegue escutar.* Às vezes o professor cria um estímulo diferente: *se vocês conseguirem eu trago três caixas de chocolates pra vocês* (risos), e funciona.

Para Revolução a escuta é uma arte em uma sociedade em que todo mundo quer falar. Diz que vem trabalhando esta deficiência coletiva da escuta com um exercício recorrente no início de suas aulas. O professor, utilizando uma caixa de som que ele mesmo comprou, pede para que os/as estudantes fiquem em uma posição confortável, sentados ou deitados, por dez/quinze minutos, em silêncio. Conta o quanto esta simples atividade é difícil inicialmente, porque eles/as não conseguem parar, mas tem tido bons resultados. Explica: *Eu enxergo que a imaginação é a base da criação, mas sem o momento de você parar, de você ativar a sua imaginação, a sua escuta, você não consegue seguir adiante.* Essa rotina vem permitindo o diálogo ao interromper *uma barulheira do caramba* em que ele não conseguia nem falar, e acrescenta: *gente, eu preciso me respeitar, mas vocês também têm que se respeitar entre si. O ponto de partida é o silêncio.*

É importante diferenciar essa proposta com aquilo que Revolução chama de *silêncio opressor*. O professor diz que o que busca é a transgressão, *mas no momento certo, sabendo usar esse momento de fala.* Então coloca a música para que eles parem, relaxem e controlem a ansiedade: *depois a gente abre pra poder se ouvir e trocar experiências.*

Galileu Galilei disse ter muita ressonância com essa atitude de Revolução, porque acha que a escuta é uma habilidade para o mundo, para a vida, no nosso cotidiano, *é uma habilidade ‘sine qua non’.* Galileu para atingir este estado faz uso da yoga na sala de aula: *a gente vai ficar aqui nessa posição sem se mover, imobilizados, somente respirando pelo nariz e soltando o ar pelo nariz.* Assim, faz com que percebam a dificuldade, ao se concentrar em todo momento em que se movimentam. Ao final, na roda de conversa, ocorrem as trocas: *e aí, como é que foi?* Os /as alunos/as respondem: *professor eu mexi o dedo, eu mexi perna, eu cocei, não sei o que.* É um trabalho também de consciência do corpo, de escuta de si.

Galileu Galilei narra um exercício de clown que aprendeu em um projeto de extensão da UNIRIO, a Enfermaria do Riso, e nunca esqueceu: *os alunos estão na sala, eu escolho dois alunos. Um fica do lado de fora da porta e eu falo para o que ficou dentro: “você vai escolher um lugar e um plano. Escolhe qualquer lugar na sala. Escolheu? Beleza”. Eu peço*

pra todo mundo, “fotografa”. Quando eu falo a palavra fotografar - eu tô tendo a experiência de dar aulas para as crianças do primeiro seguimento, pela primeira vez, são crianças do primeiro, segundo e terceiro anos - eles são rápidos, saem do lugar e fazem o movimento e o som de fotografar. Eu acho tão engraçado porque eles “levam ao pé da letra”. Isso é muito clown, né? Eles vão lá e fotografam. “Agora você vai escolher um plano: alto, médio ou baixo” aí eu peço “fotografem de novo”, eles vão lá e fotografam. “A partir de agora vocês não podem falar. É a regra do jogo. Re-gra do jogo. A única coisa que vocês podem fazer é bater palma. Pra quem? Pra pessoa que eu vou chamar, que tá do lado de fora e ela tem que descobrir o lugar e o plano. Quando ela encontrar o lugar, vocês vão bater palma com muita alegria, com muita força. Se ela não tiver encontrado vocês não batem palma. Quando ela encontrar o lugar vai ter que descobrir o plano”. “Mas prof não pode falar? “Não, só com palmas”. E aí o exercício cria, um, sabe aquele lugar que a gente fala o tempo todo de palco e plateia? Aquela energia que tem na relação? Rola. O aluno fica atento o tempo todo à escuta, a palma. Ele tá tentando achar o lugar. Eu acho que esse exercício da escuta é, hoje, é um dos exercícios mais importantes no meio escolar, pra tudo. Pra ouvir a fala do outro, pra parar, pra pensar, pra refletir, pra escrever, pra criar. Eu acho que a escuta é o ponto de conexão, acho que a palavra é essa.

Édipo Rei falou dos jogos que estimulam a solução de problemas, como as improvisações teatrais, quando o procedimento básico é dar um tema para que os alunos desenvolvam na linguagem teatral. Édipo conta que às vezes, durante a execução da improvisação, ele insere um novo elemento e, geralmente, os/as alunos/as reclamam: *mas professor!* É justo esta desestabilização que é buscada no desenvolvimento da criatividade: *a questão de ‘timing’; desconstruiu, construiu, desconstruiu novamente, porque eu troquei um elemento, botei outra pessoa ali. São atividades que funcionam bem.* O professor disse que os estímulos são fundamentais para fazer com que compreendam que são capazes, porque *eles têm uma coisa de achar que não conseguem nada, que não são capazes de fazer nada.*

O professor fala da importância da valorização da atividade de escrita do texto teatral e suas técnicas, *rubrica, personagem, ação, título.* Narra um jogo simples de criação de história, que só dá para fazer uma única vez, *a segunda já não funciona, se vazar pra escola já era, uma turma vazou para outra já era: você tá com a turma toda e combina que alguns alunos vão ficar do lado de fora da sala e quem está dentro vai combinar uma história. Quando a pessoa que tá fora voltar, ela vai tentar adivinhar que história é essa, vai tentar contar essa história que foi elaborada pelas pessoas que estão dentro da sala. Depois que a*

pessoa sai da sala, você combina, como regra do jogo com os que ficaram que a pessoa quando voltar, vai ter o direito de fazer as perguntas que quiser, mas as respostas sempre serão sim ou não, da turma toda. Então, se a pessoa fizer uma pergunta que a última letra for uma vogal, a resposta é sim, se for consoante a resposta é não. E aí é um barato porque é a própria pessoa, que estava do lado de fora da sala, quem tá elaborando a história. Mostra para eles de onde podem partir. A gente vai orientando, como professor, para a história ter um desfecho.

Galileu Galilei acrescenta sobre a importância didática que vem dando à contação de histórias: *eu chego contando a história do 'Édipo Rei' (Ésquilo), depois eu conto uma história africana, vou da Grécia pra África. E assim, cruzam-se épocas, culturas, diversidade, nas aulas.*

Mãe Coragem disse que gosta de trabalhar por projeto que pode ser de uma peça ou algo cultural mais abrangente em que esteja envolvida. Para a professora, seus dezessete anos de docência lhe deram essa *expertise*, assim pode trabalhar melhor com o grande quantitativo de alunos, dividindo os mais interessados dos menos, disse que tentar *administrar quarenta alunos, que vinte querem aula e o resto não quer, é muito complicado. Você tem que passar um ano todo tentando seduzi-los a assistir aula e tentando convencer de que teatro é uma coisa legal.* Ressalta que, na escola em que trabalha há dez anos, criou uma *cultura do teatro que com a pandemia se desfez completamente.*

Zumbi cita um trabalho que gosta de fazer com os alunos de leitura dramatizada, *é uma leitura crítica que sempre dá coisas boas.* Consiste em entrevistá-los a respeito dos *funks cabeludos* que trazem, *com todo aquele conteúdo misógino.* O professor, também formado em psicologia, olhando bem sério para os alunos, provoca: *ah, mas ele fala, o cara, senta aqui, o jacaré comendo. Você falaria assim para uma moça que você está apaixonado?*³⁹

O aluno para, pensa. Depois, vem o que Zumbi chama de um processo freireano, em que mistura textos de músicas que eles conhecem, para fazer um letramento do mundo em que eu vou entrando em contato com o mundo deles e introduzindo uma literatura, mostrando para eles a metáfora. Exemplifica com as *metáforas de consumo* desses funks, como a do *Jacaré no peito já chega mordendo.* Aos poucos o professor vai colocando *críticidade, fazendo os alunos transformarem essas músicas, assim, tipo pensar a metáfora do jacaré, porque aí você vê que o jacaré é o consumo, mas é também um homem mordendo a mulher, o homem dominando a mulher.* Zumbi trabalha fragmentos dessas letras, lançando perguntas

³⁹ Música "Sonho dos cria" de Felipe Ret e Mc Poze do Rodo.

para eles, *sem ser um sermão, porque eles convivem num mundo muito legalista, cheio de sermões arrumados e que prende, 'levanta a mão!'*, faz sempre ser legalista. Deste processo de escuta, pergunta e fala, vão surgindo as cenas, e assim, as situações vão sendo ressignificadas: *por exemplo, o jacaré já virou uma coisa super lúdica e nada do jacaré do consumo da Lacoste. Então eu costumo pegar algumas coisas dos alunos e dar uma transformada, às vezes hinos de igreja. Porque o produto social é muito vivo. Completa dizendo que nesses eu líricos, desses funks, que é super libidinoso, às vezes, se percebe trechos de músicas neopentecostais.*

Zumbi vem valorizando, em suas práticas na sala de aula esse trabalho de narrativa, de letramento em que mistura diferentes tipos de textos com as letras dos funks. Na verdade, a inserção de músicas nas aulas em que ministra é recorrente e se dá de outras formas também. O gosto musical, muitas vezes é superficializado por falta de conhecimento da pluralidade musical que existe, os/as alunos/as demonstram não gostar do que desconhecem. A partir deste diagnóstico, faz experiências, com turmas do segundo seguimento, como colocar músicas durante as improvisações e os alunos devem reagir a essa trilha inesperada: *quando você coloca uma música, um jazz, uma Diana Washington, uma Billie Holliday, eles chamam de clássico, eu acho superengraçado isso, porque é o início do popular. Zumbi completa dizendo que, o clássico para eles é o filme antigo, e eles têm acesso a essas músicas quando eles veem filmes do Homem-Aranha, coisas de Nova York dos anos 30/40: eu fico fascinado em pegar essas taxonomias dos alunos que são comunicadas ali na favela. Agora eu tô trabalhando com o pessoal do Turano, mas trabalhei com o pessoal da Rocinha⁴⁰.*

Zumbi também narrou atividades que faz com o primeiro seguimento que diz mais gostar, apesar de achar difícil fazer um projeto mais estruturado com apresentação. *As aulas eu digo que são happenings; você chega com um acontecimento, como cortar um tecido e fazer uma contação. Enquanto corta o professor vai contando uma historinha ali e o aluno vai contando também. Aquilo vai ficando e você vai colocando no seu caderninho de anotação. Mesmo quando não são alfabetizados, mostram ter uma memória muito boa, através da oralidade, também têm uma inquietação que gera perguntas. Agora, você tem que se contentar com o disforme, porque realmente não tem a forma e o acabamento é sempre dado por você ou você aceita não ter. Com adolescente dá para você fazer mais; o ensaio, a organização.*

⁴⁰ Turano e Rocinha são dois morros/favelas cariocas. O primeiro, na zona norte da cidade, com cerca de 13.000 habitantes e a segunda, em plena zona sul, com aproximadamente 69.000 habitantes, segundo dados do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo> Acesso em: 24 fev, 2024.

Para Mãe Coragem, o fato das crianças não saberem ler é o maior problema para se estabelecer estratégias de trabalho, pois sempre trabalhou com textos, dramaturgias. No primeiro seguimento, se sentia como: *uma babá de luxo, eu não conseguia fazer com que realmente eu achasse que o Teatro ia funcionar ali de uma forma legal, mas era falta de experiência.*

Zumbi, com uma percepção diferenciada de Mãe Coragem, vê na criança menor *uma espécie de vida cognitiva e expressiva com uma maior desorganização, mas com mais intensidade e desejo de se jogar, de criar, de errar, de explorar: eu gosto dessa possibilidade de um lúdico mais desarrumado, menos racionalizado.* Como dramaturgo se diz muito exigente, principalmente com dramaturgia infanto-juvenil que geralmente se mostra mais moralista tipo: *não use drogas, viu? Eu prefiro uma dramaturgia adulta com mais problema ou uma dramaturgia muito mais lúdica, mais infantil, mais aberta, mais metafórica.* Relaciona o fato de ter mais dificuldades de lidar com adolescente à sua própria vida, pois: *minha mãe me botou para trabalhar com 13-14 anos. Eu tenho um recalde forte aí.* Zumbi pontua que chega mais ignorante e sai melhor da aula com a criança: *eu chego sem saber direito o que eu vou fazer e o planejamento vai sendo construído de forma participativa, a criança linka mais uma aula na outra do que o adolescente. O adolescente faz assim (muxoxo).*

Sobre contar histórias, Zumbi disse que utiliza com frequência essa estratégia pedagógica: *às vezes eu contava as histórias e eles iam interpretando. E eu gostava de brincar com gêneros diferentes.* Por exemplo, quando percebia que eles estavam vendo muito desenho/filme coreano, o professor assistia essas referências para entender e, em um segundo momento, ele imitava com a voz aquelas sonoplastias e brincava com isso: *nas improvisações mudas deles, contações de histórias de gêneros diferentes. E aí eles iam relacionando esses gêneros.* Reforçando a preocupação já demonstrada com a faculdade cognitiva, Zumbi disse que *mesmo que eles não soubessem falar sobre a diferença de gêneros, eles conseguiam pela percepção, pelo conhecimento passivo, passar por coisas muito diferentes com muita naturalidade.* Seu interesse pelas discussões cognitivas vem da psicologia e permanece inclusive na *prática pedagógica e narrativa* (disciplina que ministrava, na ocasião da roda, em uma faculdade particular).

Zumbi fala de um exercício conhecido, o *gromelô*, em que a comunicação oral é feita através somente de sons, como em um idioma incompreensível. As crianças, ainda não alfabetizadas, fingem que estão lendo e o professor vai dando dicas: *não, mas aqui tem uma*

interrogação, você sabe como faz. Ele [o aluno] vai e faz o som do gromelô em pergunta. Zumbi me enviou o vídeo⁴¹, que chamou de “Ato de ler”, onde filmou e editou uma atividade que fez e considera emancipatória e política. Consiste na leitura, por um menino, de um texto com citações do Paulo Freire, nos atos de leitura, e outros alunos/as olhando os escravizados no século XIX nos jornais, lendo, se espantando, criticando.

Zumbi tem uma ideia de fazer um documentário do *Ato de ler*, com ele filmando do celular os/as alunos/as lendo. Fez um piloto dessa ideia e no momento posterior eles assistiram ao minidocumentário das reações deles lendo (alguns pais evangélicos reagiram negativamente, como foi falado aqui anteriormente): *essa prática eu considerei emancipatória, porque na verdade foi em cima da leitura deles*. Nessa montagem entraram trechos de textos da Maria Carolina de Jesus, de funk, do Aldir Blanc, Agnus Dei, então as imagens giram em torno dos alunos *lendo e reagindo à leitura*. Este trabalho desagua na *reflexão da leitura*, em que os/as estudantes ficaram bem mexidos, segundo o professor que chamou o minidocumentário de “Ato de ler”. Sobre o momento de reflexão, Zumbi considera ter sido *legal e necessário*. Todavia, o que ele queria fazer na verdade, era o Negrinho do Pastoreio e todo o livro da Clarice Lispector de lendas: *de uma forma mais decolonial, mais política, que envolveria uma discussão sobre a escravização no Brasil. Sobre a Carolina Maria de Jesus. Eu entrelaçava uma rede de citações, que envolvia uma espécie de articulação. E foi bem legal, eu gostei bastante de fazer*. Contudo, Zumbi guardou o material e a ideia de fazer o documentário esmoreceu com a atitude dos responsáveis neopentecostais.

A seguir, relacionarei essas práticas, e elementos trazidos pelos/as professores/as, às categorias estabelecidas pela pesquisa. Os significados destas categorias creio terem sido expostos nos capítulos anteriores. A interdisciplinaridade se manifesta no entendimento de uma prática pedagógica que reflete as coisas do mundo e as articula com as da cultura, com as dinâmicas sociais e com o universo particular de cada um/a de nós. O compromisso social referido é com a democracia, com a justiça social e as problematizações econômicas impostas pelo neoliberalismo, assim como a responsabilidade no combate as barbáries e ao fascismo. A autonomia nesta tese é tomada como um princípio básico para a emancipação, como foi exposto no primeiro capítulo. E a metodologia antropofágica atua como meio de desenvolver diferentes processos criativos que considerem a historicidade do Teatro e as teatralidades, vistas da contemporaneidade.

⁴¹ Vídeo *Ato de ler* do professor Zumbi. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=i32Q24x0PUQ&list=PLXBvj8SLjaWeTWYJHfGXM7odkmomHLx1j&index=4&t=2s> Acesso em: 24 fev, 2024.

5.3.1 Autonomia

A autonomia é o valor dado à participação do/a aluno/a em todo o processo. Entretanto, como vimos no capítulo 1 este é um conceito complexo que precisa ser entendido de maneira dialética e em suas antinomias. Esclarecimentos, problematizações, diálogos, assim como o desenvolvimento de princípios éticos, os questionamentos morais, a mimetização de modelos e o exercício da sensibilidade, entre outros elementos, devem ser observados.

Um aspecto determinante para a construção da autonomia é aquilo que Adorno chama de “uma aguda autocrítica” (Maia, 2012, p.74), ou seja, refletir sobre nossos próprios comportamentos e atitudes, identificar falhas e onde se pode melhorar, no sentido do autoconhecimento nos permitir viver com menos angústias e em relação saudável com o que ou quem nos rodeia. Falar sobre si, consciência de si, pensar sobre si; foram termos usados em pelo menos algum momento por todos/as os/as professores/as participantes. Essa preocupação se expressou na valorização que dão ao trabalho com as narrativas em que as dimensões complementares, da fala e da escuta, são exercitadas durante a interação e na aprendizagem estabelecidas no ato de narrar, como pontuou Zumbi.

Mãe Coragem exercita o falar sobre si em propostas como a auto ficção e as histórias reais. Na gênese do Teatro, da ideia de representação, surgem as/os personagens, que segundo Revolução revelou, estimulam os sujeitos de aprendizagem a pensarem e falarem sobre si durante o processo de criação dos/as personagens. Funciona como um treino. Como em um “Ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (Boal, 2008, p. 19).

A vida administrada aborta no indivíduo a sua capacidade de fazer escolhas. E é pensando nisso que Santa Joana pratica com seus alunos/as atividades como o *Jogo do Espelho* e explica que os riscos são eminentes ao viver. Inescapável. Exercita essa atitude em várias situações como nas escolhas das suas funções durante as aulas e nas peças. Os/As alunos/as de Santa Joana se libertaram das orientações da professora e, por iniciativa de um grupo, fizeram a performance inspirada no Teatro Invisível, criado por Boal, plenos de autonomia.

Uma atividade ressaltada pela maioria dos/as docentes foi o relaxamento com ênfase na consciência corporal, no autocontrole e no desenvolvimento da capacidade de ouvir. Foi consenso citar a escuta como uma dificuldade para se erigir um trabalho com Teatro (ou qualquer outra disciplina, acredito) na sala de aula. O quantitativo frequentemente gera

indisciplina. O barulho impede a concentração, as trocas, ensurdecem as sutilezas das nossas emoções. A escuta está na contramão de uma sociedade verborrágica, mesmo sendo, como disse Revolução, *o ponto de conexão*. Assim, aprender a fazer silêncio é voltar nossos ouvidos para dentro de nós mesmos. Batimentos cardíacos, sons estomacais, o ar entrando, expirando, inspirando criações artísticas, científicas, cotidianas. Germinando as narrativas de si, do outro, do e com o mundo. Galileu gosta de praticar Yoga com os/as estudantes. *Religari*. Conexão. O silêncio que é o ponto de partida para o processo de construção da autonomia, que prevê a autorreflexão, a consciência de si, é diferente do silêncio opressor. O medo da liberdade não deve ser o medo da punição. E sim o medo de se colocar diante do desconhecido e escolher para onde ir, o que fazer, ponderando, fazendo acordos, alguns sins e tantos não. O silêncio disciplinar queima a semente.

Outro ingrediente para que esses conhecimentos se efetivem é a sensibilidade, o *grande poder transformador da Arte*; segundo o professor Édipo Rei. As práticas navegam nos limites da desconstrução-reconstrução dos processos criadores, nas escolhas poéticas e estéticas. Sensibilidade para articular todas as instâncias sem sair do jogo. Como na proposta de interferência sem aviso prévio do/a mediador/a que faz o/a aluno/a tomar um susto de estímulo heterônomo e repentino, que o/a obriga a perceber, a respirar, a se reorganizar, a se adaptar ao jogo, que muda, e a seguir adiante.

Do ponto de vista do/a professor/a a sensibilidade é importante também para fazer com que perceba os traumas que se anunciam na indisciplina, como Revolução citou o garoto, cujo pai estava preso, que se manifestava através de atitudes agressivas e se recusava a cumprir as regras de convivência e do jogo. Foi preciso acolher sem, contudo, esquecer os acordos que viabilizam a aula de acontecer. É urgente trabalhar nas fissuras. Assim como, valorizar o/a tímido/a, que se disponibiliza a contribuir de alguma forma, faz parte dessa cena que educa para a autonomia.

Outros dois aspectos a serem observados, remontam as bases da autonomia; a crítica e a imaginação. Zumbi exercita o pensamento abstrato de seus/suas alunos/as com o trabalho com as metáforas, que afirma ser fundamental para tentar entender a si e ao mundo de uma maneira não instrumental, abrindo para possibilidades, por exemplo, de solução de problemas. Ambas também são elementos indispensáveis, na visão do Poéticas dos Possíveis, para as criações artísticas. E para as criações. E para...

Para exercitar o pensamento crítico e possibilitar uma ressignificação crítica, a partir das conversas e improvisações, Zumbi afirma ser necessária a entrada no universo dos alunos,

conhecer os produtos culturais que consomem. Assim, incorpora as letras de funk nas suas práticas. Medéia, utilizando a proposta de *caracol* do CTO busca a reflexão sobre hierarquias, verticalizações sociais e relações de poder. Segundo Galileu, a estética do CTO é libertadora e potente porque *é do nosso jeito, com o que temos*.

A imaginação é a base, o pilar, o amálgama, a liga, o pulo do gato, o salto do tigre, de todo processo criativo que impulsiona o desenvolvimento humano, tanto no conhecimento de si quanto do que está fora de nós. Revolução sinaliza para a urgência de inventar, sonhar, criar... para realizar, deixando desta forma, *de ser o aluno que só tá recebendo informações, para produzir conhecimento, para fazer. Isso dá autonomia, dá a sensação de protagonismo do aluno e vai servir para a aula de Artes, matemática, física*.

Porém, de tudo o que foi dito, foram Édipo Rei e Santa Joana que expuseram categoricamente aquilo que está no cerne da autonomia: *é preciso fazer com que acreditem que são capazes*. De pensar por si e sobre si. Ler o mundo. Amar. Criar. Se unir. Transformar.

5.3.2 Compromisso Social

Estar compromissado com a sociedade em que vive é o mesmo que sair de si para um encontro afetivo e efetivo com o/a outro/a, sendo este/a tudo aquilo que divide o mesmo espaço cósmico com cada um de nós. Envolve pensar na qualidade do contato humano com a natureza. Compartilhamento ou domínio? O que temos presenciado é uma destruição por intermédio de um pseudo domínio. Santa Joana destacou em sua formação a preocupação ambiental que estendeu para as práticas em sala de aula como docente.

Para Paulo Freire, o comprometimento do/a professor/a deve manter coerência entre o que fala e o que faz, não deve parecer ser alguém que realmente não é, isso seria uma farsa que somente poderia alimentar uma falsa Educação. Assim, o comprometimento assume também uma dimensão (inter)pessoal na medida em que não é possível apartar a sociedade do sujeito que nela vive. No ambiente pedagógico a neutralidade apresenta seu lado reacionário. A presença do/a professor/a na escola é política, não cabendo omissões e sim opções que devem ser analisadas, comparadas, avaliadas, para que se possa decidir, optar, romper. Portanto, como professor, Freire se posiciona dizendo: “Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho” (Freire, 1996, p.110).

Adorno alerta para a falsidade inerente à ideia de compromisso convertido “em passaporte moral”, em uma identificação “como cidadão confiável”, que primeiramente não tenha sido firmado no contexto subjetivo. Pelo contrário,

significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina supereu, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores (Adorno, 2020, p.135).

Com isso, é reforçado mais uma vez o valor dado à autonomia, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz” (Adorno, 2020, p.135). Privados/as de autonomia, os compromissos sociais podem solidificar e aumentar as desigualdades, na medida em que os indivíduos ao invés de contestarem as atrocidades, revelam motivos, inaceitáveis para o *ser mais*, que justifiquem, por exemplo, os monopólios, o marco temporal⁴², a fortuna de cinco pessoas no mundo ser maior do que o PIB da África ou da América Latina⁴³.

A responsabilidade social está inscrita em um contexto em que as tensões são permanentes e o sujeito do conhecimento deveria ter a distância como estratégia para experimentar o objeto, decifrá-lo, ao mesmo tempo em que pode ser decifrado por ele. O fazer e o refletir sobre o que fez nas aulas de Teatro, compartilhando ideias e apreensões com os/as colegas da turma, pretende o exercício prático desta distância.

O diálogo é uma peça chave abordada pelos/as participantes das Rodas nas aulas de Teatro que ministram. Da importância de ouvir a de falar, como expressou Galileu Galilei, sobre a potência do Teatro para desenvolver habilidades úteis para o mundo cotidiano, como as de comunicação, como aprender a esperar, a planejar, a agir. Santa Joana falou da atenção que dá ao diálogo e a participação, ambos estão no embrião das práticas democráticas na construção coletiva. Decisão. Escolha. Reinvenção social com as novas regras de convivência, propostas pela professora, devido as aulas virtuais e no retorno após a pandemia, quando ainda seguíamos os protocolos sanitários.

Uma das exigências da pedagogia freireana é a dialogicidade do ponto de vista da disponibilidade do sujeito para que isso aconteça. Aquele que está disponível à realidade constrói a sua segurança, “É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade”. Segundo expõe

⁴² O Marco Temporal é uma tese jurídica que afirma que os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem habitadas por eles no momento da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988.

⁴³ Dado obtido através do relatório Oxfam Brasil/2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/> Acesso em: 24 fev, 2024.

Freire, o alicerce da segurança, confirmado pela experiência, é a consciência de que a inconclusão ontológica do ser humano se por um lado atesta sua ignorância, por outro abre os caminhos para o conhecimento (Freire, 1996, p.152).

Uma Educação dialógica entende a palavra como práxis (reflexão/ação) presente no encontro dos seres humanos para pronunciar o mundo, pois é preciso que aqueles que “se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue”. O educador acreditava que o diálogo é existencial, por poder promover a humanização, e um ato de criação, para a libertação dos homens e das mulheres. Todavia, o elemento indispensável ao diálogo é “um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2005, p.91). Onde os sujeitos comungam na busca de saber mais para seguir a vocação de *ser mais*. O diálogo se instaura na esfera do pensar verdadeiro, portanto, crítico, divergindo do pensar ingênuo, acomodado ao *status quo*. Sem diálogo “não há comunicação e sem esta não há verdadeira Educação” (Freire, 2005, p. 97). Muito menos uma sociedade democrática.

Como foi falado no capítulo 4 desta tese, a democracia é possivelmente o principal compromisso que devemos ter enquanto sociedade planetária. Esta é uma preocupação recorrente nas narrativas de todo/as os/as professores/as. Segundo Édipo Rei é preciso *bom senso e sensibilidade ao dizer sim e dizer não*. Acrescentou que as improvisações ao estimularem a solução de problemas, o fazer arte sem disputa, a percepção das mudanças de contextos, tensionam as fronteiras entre arte e vida. O professor compartilhou com suas práticas seu esforço em trabalhar a partir da ideia de uma democracia dos saberes nas escolhas dos conteúdos, defende a utilização de elementos que trafegam do popular ao clássico, passando pelas vanguardas. Galileu falou da importância da *aprendizagem do acordo* como base da criação coletiva e de espaços de fala nas atividades teatrais.

Revolução posiciona o Teatro na Educação contra a lógica do jogo-competição enfatizada pelo mercado. Para ele é fundamental a contextualização das práticas em relação ao grupo, a escola, ao bairro, para que os/as alunos/as aprendam qual é o lugar de cada um na engrenagem. Medéia exercita a reflexão sobre os papéis sociais, por exemplo, no *Jogo do Caracol das Funções* do CTO. Santa Joana alimenta os momentos formativos dos/as seus/suas alunos/as com as idas ao teatro, desenvolvendo assim, além do pensamento crítico-filosófico, o sentimento de amor pela arte e o incentivo à cena teatral de sua cidade.

Zumbi provoca uma reflexão sobre o consumo, sobre os produtos disseminados pela Indústria Cultural, que também reverberam nas peças teatrais que levamos nossos/as

alunos/as. Problematisa ao falar da *absorção pela Indústria Cultural da contracultura*, das redes que difundem tudo o que querem vender, além de preconceitos. Mais uma vez enfatizamos que o combate a todo e qualquer autoritarismo está registrado nos ideais democráticos da luta por direitos, como pontuou Chauí.

Outro ponto trazido pelos/as professores/as é o cuidado, na aplicação das práticas, com o desenvolvimento da empatia. Revolução por várias vezes falou de respeito, ao colega e ao coletivo como algo exercitado durante as dramatizações. A empatia e o respeito à voz do/a outro/a são a essência de um projeto democrático de sociedade, assim como pensar no que *é urgente para cada um e para o coletivo*; que também é praticado nas aulas de Teatro. O professor entende que *emancipação é essa liberdade, essa consciência, diferente de oba-oba*. A liberdade emancipatória está no entendimento da complexa relação entre a existência e a coexistência.

5.3.3 Processos Criativos

Embora possuam vários cruzamentos, os processos criativos dos/as participantes das Rodas de docentes também apresentam singularidades. Desta forma, coadunam com as proposições do Poéticas dos Possíveis: as variadas estéticas e poéticas, trazidas pelos/as professores/as, criam aberturas para novos mundos possíveis na construção do pensamento crítico, alvo para a transformação.

O professor Jean Pierre Ryngaert considera importante a utilização, nas aulas de Teatro, de diferentes indutores de jogo como narrativas, situações, temas, espaço, música, personagem etc. Ele acentua que “o mesmo exercício muda de sentido quando apresentado em contextos diferentes” e acrescenta algo de suma importância para os processos criativos:

O prazer do formador, tão importante para a qualidade do trabalho, também nasce da experimentação de novos elementos e da renovação do estoque de propostas. (...) O trabalho com seres vivos tolera mal a fossilização (Ryngaert, 2009, p.113 e 114).

Em todas as três Rodas foi unânime o entendimento de que a perspectiva da memória, como parte de uma historicidade que atravessa os tempos sob a mirada do presente, e que perpassa a história do teatro, deve fazer parte das aulas que, em si, são essencialmente práticas. As reflexões debatidas são as motivações para a realização, que é a concretude, minimamente, do corpo e da voz no espaço e na efemeridade do presente.

Os debates, os jogos e as improvisações, segundo narraram estes sete personagens desta tese, são as bases da disciplina que ministram. Quanto aos referenciais teóricos e

práticos, o Teatro do Oprimido de Augusto Boal foi o mais citado, tanto como sustentação teórica-filosófica como em exemplos de exercícios e técnicas criadas pelo CTO: Teatro Fórum, Teatro do Invisível, Caracol de Funções. Contudo, uma pluralidade de autores foi falada, como: Paulo Freire, Bertolt Brecht, Itsván Mezős, Zygmund Bauman, Jean Pierre Rynngaert, Rudolf Laban, Jerzy Grotowski, Roland Barthes, Conceição Evaristo, Antonin Artaud, Clarice Lispector, Maria Carolina de Jesus, Eugênio Andrade, Nelson Rodrigues, Aldir Blanc, entre outros.

A articulação das metodologias existentes com a singularidade de cada docente se fez presente nos exemplos que trouxeram durante as Rodas. As metas específicas na aplicação de uma mesma atividade podem ser diversas, isso pode ser visto como um potencial de significação e experiência amplificado destes jogos. Como fica explícito na maneira como a professora Santa Joana utiliza o Jogo do Espelho. Revolução fala do Teatro como sendo *um jogo de regras colaborativo e generoso*.

Sendo assim, do ponto de vista das estratégias, os/as professores/as agem de acordo com a concepção da metodologia antropofágica, fazendo uso também em suas práticas de diferentes gêneros artísticos, não como suporte comunicacional, mas com justaposição de linguagens, rompendo com a lógica das hierarquias, como postula o teatro contemporâneo e pós-dramático. Esta abordagem pode ser exemplificada com a atividade que Zumbi e Édipo Rei fazem com seus/suas alunos/as de incluir músicas, objetos ou personagens, durante as improvisações, surpreendendo os/as praticantes e fazendo com que eles/as precisem pensar e decidir rápido como agir e o que propor aos/as companheiros/as de jogo.

Zumbi pontua sobre o trabalho, que o satisfaz fazer, que parte de um estímulo musical, trazido por ele ou pelos/as alunos/as, para o debate e improvisações. Nesses momentos podem ocorrer as ressignificações para as coisas da vida e, assim, as mudanças de atitudes. O pensamento crítico vai sendo construído através de entrevistas e perguntas sobre as letras dos funks, muitas vezes misóginas e carregadas de outros preconceitos. Para teatralizar um problema, Revolução busca contextualizar os/as personagens com perguntas que devem ser respondidas pelos/as alunos/as. A provocação também pode partir de um jogo eletrônico, filme coreano ou outro produto da Indústria Cultural, que os/as estudantes consomem. Na contramão da Indústria Cultural, para Galileu, o CTO ajuda a *dar forma, não é para ser um espetáculo grandioso, é do nosso jeito*.

Galileu Galilei usa as peças didáticas de Brecht como indutores de jogo. Édipo Rei iniciou o processo das aulas sobre dramaturgia com o filme “O Pagador de Promessas”,

direção de Anselmo Duarte (1962), a partir da peça teatral escrita por Dias Gomes. Uma coisa puxa outra, muitas outras eu diria. Para Édipo é fundamental valorizar a escrita do texto teatral e suas técnicas. A apreciação estética de vídeos foi também citada, como estratégia metodológica, por Santa Joana e Zumbi; para o professor, funciona como proposição para *novas leituras, para ensinar algo novo, de faculdade cognitiva*. Medéia trabalha as dramaturgias com as leituras dramatizadas, seguidas de debates.

Zumbi para promover um diálogo sobre o racismo estrutural fez *leituras dramatizadas críticas* com o Fundamental 1, em que no processo de trabalho jogou com palavras e intenções, o Gromelô (fala inventada), com alunos/as que não sabiam ler. A leitura é significativa, intenção e forma, e significado.

A Contação de Histórias foi trazida pela maioria dos/as participantes como um importante recurso pedagógico em diferentes contextos e para diversos fins. Édipo contou sobre um jogo dinâmico e coletivo de criação de histórias. Zumbi, ao falar da estrutura de *happening*, que atribui as aulas para as crianças menores, *o lúdico desarrumado*, narrou uma atividade em que faziam uma ação, costuravam, enquanto ele contava a história que depois poderia ser encenada. A didática do *happening* é a de uma metodologia que se constrói ao fazer, nisso reside essa maneira de criar. Segundo este professor, durante os processos criativos, ele faz anotações do que surge para novas propostas posteriores.

Embora os/as professore/as façam uso de indutores variados, parece que almejam algo semelhante: desenvolver o olhar crítico e as expressividades do que sentem os/as estudantes, por intermédio do corpo e da voz. Assim como, refletir sobre a complexidade do mundo e de suas próprias subjetividades dominadas por um sistema de poder que nos rege as vidas, dita nossos gostos e com o que, e onde, devemos gastar os soldos do nosso trabalho.

Outro procedimento que apareceu na fala da maioria dos/as professores/as foi o relaxamento, distensão, consciência corporal, yoga, que também pode estimular a imaginação e aprimorar a escuta.

Édipo pontuou que o teatro como área de conhecimento possui uma epistemologia que é preciso ser considerada no estabelecimento dos conteúdos programáticos, em comunhão com as problematizações necessárias de serem trazidas para o público em questão, principalmente alinhando com a Educação Popular. De acordo, Santa Joana trouxe a importância de se fazer um diagnóstico de cada turma a cada início de ano, se posicionando diante da disciplina como sendo um *teatro das possibilidades*. Contudo, a perspectiva é a de ampliar os conhecimentos, trafegando entre teatro popular, clássico, vanguarda etc.

O campo das atividades que uma aula de Teatro pode se apropriar, (re)criar e desenvolver é amplo e diversificado, como pudemos observar. Exercícios de concentração, de comunicação tanto no universo dos atores no palco quanto na relação com a plateia, alongamento e práticas corporais. Brincadeiras infantis, jogos cooperativos, de integração, que fazem uso de desenhos, áudios, vídeos, que propõem novas descobertas de espaços e formas. Recursos básicos sendo utilizados de forma criativa, com os materiais que existem (mesmo na precariedade), como apagar e acender a luz ou a inserção de um som na cena. Para além das técnicas, como sinalizou Revolução e Medéia. O cerne é valorizar a ousadia no ato de criar coletivamente.

Assim, estes/as professores/as parecem desejar contribuir na construção da autonomia para a atuação coletiva nas aulas e na vida que pulsa em um raio geográfico muito maior do que o espaço físico da escola. A proposta interdisciplinar trata disso.

5.3.4 Interdisciplinaridade

No sentido usado por Ivani Fazenda (1993), a interdisciplinaridade, propõe a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, contudo, antes de tudo, institui-se como sendo uma atitude de ousadia perante os saberes. Este comportamento concebe momentos de integração das disciplinas, interação e transformação da realidade, sem perder de vista o propósito de uma Educação emancipadora que é a formação de um/a conhecedor/a global. A postura interdisciplinar prevê a cooperação sem hierarquias, as trocas dialógicas e os planejamentos compartilhados. Partilhar e não replicar, “onde a cegueira dos especialistas será substituída pela compreensão das situações complexas” (Fazenda *et al.*, 2008, p.14). As dinâmicas contemporâneas dos sistemas educacionais, em que os/as professores/as mal encontram tempo para se cumprimentar nos corredores da escola, dificultam esta atitude.

Podemos pensar a interdisciplinaridade na formação dos/as professores/as e na fundamentação de práticas na sala de aula. Educadores que estudam a interdisciplinaridade, como Ivani Fazenda, destacam dois caminhos distintos que se complementam, um de ordem científica e outro de ordem social. Isso significa que, do ponto de vista da ciência, é preciso analisar os saberes, conceitos, movimentos que engendram, próprios de cada disciplina (Fazenda *et al.*, 2008):

Essa cientificidade, então originada nas disciplinas, ganha *status* de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus

talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (Fazenda *et al.*, 2008, p.18).

Como professores/as, nos formamos cotidianamente. A visão interdisciplinar também deve ser compreendida como um processo de aprendizagem docente contínuo, no que tange a construção de subjetividades, assim como a interlocução dos conhecimentos nas práticas que propusermos aos/as nossos/as alunos/as.

A ordem social nos questiona sobre as conexões entre os saberes científicos interdisciplinares e as necessidades sociais, econômicas e políticas. Pela lente interdisciplinar se “Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (Fazenda *et al.*, 2008, p.19).

Fazenda esclarece que a interdisciplinaridade na escola se diferencia da científica, pois para as especificidades educativas é preciso uma estruturação - dos saberes, das técnicas, das noções, das habilidades - adequada aos processos de aprendizagem que respeitem o que os/as alunos/as trazem de conhecimentos. Também é importante trazer à tona, face a uma harmonia desejada, a integração entre os saberes dos/as professores/as e os saberes dos/as alunos/as.

Neste momento da pesquisa, em que estamos situados/as na análise das práticas, podemos refletir sobre a presença da interdisciplinaridade considerando alguns aspectos e dando alguns exemplos. Primeiramente, a própria essência da linguagem teatral, embora possamos sintetizar em um/a ator/atriz que se expresse para um/a espectador/a sem o auxílio de nenhum recurso externo, pode ser atravessada por diferentes gêneros artísticos e elementos estéticos de maneira complexa. Portanto, a ordenação científica, em que saberes de cada disciplina se relacionam para a compreensão do objeto, pode se concretizar nas construções cênicas.

Outra relação que podemos fazer é quanto à diversidade de atividades e jogos que extrapolam os teatrais/dramáticos e mobilizam o corpo, a voz, a cognição, a criatividade, a escrita, a interpretação de ideias, o espaço, a relação direta com o/a outro/a, a coletividade. Assim, favorecendo a integração, das disciplinas que atuam na linguagem teatral, e a interação, que é interpessoal. Revolução se posicionou ao dizer que é responsabilidade docente se interessar pelo/a aluno/a, em *saber como foi seu dia, como ele chegou na aula*. Medéia afirmou que é preciso ter sensibilidade para entender o aluno e o ritmo da turma.

Na tentativa de compreender situações-problemas e elencar possíveis soluções, as improvisações exercitam as trocas, o trabalho cooperativo, os planejamentos partilhados, o diálogo – fazeres interdisciplinares. Geralmente nas improvisações, o objeto é debatido,

criado e apresentado. No processo busca-se a harmonia entre os saberes do/a professor/a e do/a aluno/a, para que sejam ampliados. Desta maneira, no coletivo são feitas escolhas e são tomadas decisões que são de responsabilidade de todos/as. Na didática de Santa Joana são os/as estudantes que falam primeiro nas conversas. Participação.

Por último, mas sem esgotar as possibilidades, a interdisciplinaridade está nos temas que atravessam e tangenciam os debates e servem de conteúdo para as improvisações. Este cruzamento de temas se posiciona em uma perspectiva de trocas de saberes entre os/as participantes. O entendimento é o de que cada objeto de estudo, além de se articular com epistemologias diferenciadas, têm conexão com algo maior que não pode ser ignorado no ato do conhecimento: a incidência e o domínio do capital nas nossas vidas e nas nossas consciências. As disciplinas se interpenetram na vida, sem hierarquias ou com uma flexibilidade hierarquicamente democrática, a depender do problema.

Os/As professores/as das Rodas em suas narrativas se aproximaram de mais alguns aspectos no referente à interdisciplinaridade. Sem exceção, demonstraram uma firme atitude diante da disciplina que ministram, expressa na ousadia das propostas que rompem espaços, trabalham metáforas e extrapolam temas específicos da área para debater as tensões sociais, os tabus e os preconceitos. Assim, mostraram interesse em trabalhar na dimensão social, por exercitarem os saberes articulados na disciplina com as necessidades sociopolíticas e econômicas. Mãe Coragem leva isso ao extremo quando trabalha por projetos nos quais esteja *envolvida na vida*.

Revolução trouxe o valor que se deve dar ao planejamento das aulas em respeito aos alunos, procedimento que realiza com afinho mesmo com tantos anos na jornada docente. Isso pode nos remeter a uma preocupação com a estruturação dos saberes de cada disciplina, assim como da escola no conjunto de conhecimentos, do qual fala Ivani Fazenda.

Segundo a pesquisadora, a formação interdisciplinar deveria ser vista por uma ótica “circundisciplinar”, ou seja,

Uma interação envolvente, sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares (Fazenda et al., 2008, p.23).

Fazenda sinaliza para a indispensabilidade, quando se pesquisa sobre interdisciplinaridade, de continuar desenvolvendo mais estudos sobre a transdisciplinaridade. Para a autora, olhando através da forma ambas não se diferenciam, pelo contrário, se “auto-incluem, e se complementam” (Fazenda et al., 2008, p.24).

As subjetividades também se constroem na percepção da alteridade existente nas sociedades. Portanto, perceber, refletir, entender, optar, agir com consciência, com autonomia, perpassa a visão interdisciplinar no mundo.

Na escola democrática e libertadora, que pregamos aqui, os conteúdos de cada disciplina não se encerram em suas especificidades epistemológicas, ao contrário, são ampliados para cumprir a meta de responsabilidade da Educação de perceber, criar, desenvolver as conexões de cada conteúdo com a diversidade existente de conhecimento sistematizado, com outros espaços, criando aberturas para novas compreensões, apreensões e ações no mundo.

CAPÍTULO 6 – RODAS DE CONVERSA 2: EX-ALUNAS EM REFLEXÃO

O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Jorge Larrosa, 2020

As Rodas de Conversa com as ex-alunas, aconteceram em diferentes momentos e tiveram características específicas. O tempo de duração foi de aproximadamente 1:30h. A primeira Roda foi analisada a partir de um vídeo feito da gravação de um encontro presencial. As três jovens mulheres participantes haviam sido minhas alunas quando dei aula em um renomado colégio particular de Olinda/PE. A escola oferecia, para quem estivesse interessado, sem acréscimo na mensalidade, aulas de Teatro para o Fundamental 1 e 2 e para o Ensino Médio. Todas elas foram minhas alunas durante os três anos em que trabalhei nessa escola, até o ano 2000. Após quinze anos de distância desta situação, consegui reuni-las para uma conversa que versaria sobre uma *pergunta-chave*, que veio a se desmembrar no objetivo desta pesquisa – analisar as relações de emancipação nas aulas de Teatro -, no que concerne ao legado deixado pela atividade teatral na escola nos/as ex-alunos/as. *Você, que fez aula de Teatro na escola, destaca algum benefício que esta experiência tenha deixado na sua vida?*

As duas participantes da segunda Roda, feita virtualmente, também foram minhas alunas, em uma escola do município, localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Na rede municipal, a disciplina Artes Cênicas é oferecida a partir do primeiro ano, nesse caso, até o sexto ano experimental. Os/As alunos/as que frequentavam essa escola eram, na maioria, moradores das várias favelas que ficam nas adjacências. Fui professora delas por quatro anos, até 2015.

A última Roda de ex-alunas, também em formato online, foi composta por duas moças que, além de terem sido minhas alunas em faculdade da rede privada, no curso de Pedagogia, haviam feito Teatro na escola e manifestaram desejo de participar dessa pesquisa.

Corte!

Liberdade poética.

Licença para aqui fazer Arte.

Teatro escrito em três cenas. Proponho a criação de uma dramaturgia que emerge da experiência viva, verdadeira, que *atravessa*. Este termo, trazido com precisão cirúrgica por Jorge Larrosa (2002), embora tenha se tornado mais um jargão na área, representa com

primor a imagem do que faz esse conceito de experiência, adorniano-benjaminiano; marca para a vida o sujeito, desorganiza sua estrutura física e/ou psíquica, desmobiliza, e demanda esforço para reorganizar. Contudo, depois, estamos mais ricos/as e fortalecidos/as; enquanto sujeitos autônomos.

(...) fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger *apud* Larrosa, 2002, p.25)

As Rodas com as ex-alunas serão expostas em forma dramatúrgica. Uma peça contemporânea em três atos. Essa escolha se deu para manter, ao máximo, a vivacidade das falas dessas jovens alunas. Nas Rodas dos/as professores/as a linguagem é próxima da minha, por um fator geracional, e estamos há algum tempo na mesma profissão, portanto sujeitos a questões semelhantes. Em diversos momentos senti como se as falas docentes fossem continuações das minhas e vice-versa. Com as ex-alunas foi diferente. Percebi, mesmo na fala das mais adultas da primeira Roda, algo que eu não deveria mexer, pois poderia correr o risco de descaracterizar, de tirar o viço e tornar instrumental.

Na peça, os nomes das personagens são homenagens a grandes atrizes, mulheres-cidadãs que para além da Arte, são posicionadas e comprometidas socialmente. Fernanda Montenegro, Marieta Severo, Sônia Braga, Laura Cardoso, Zezé Mota, Elisa Lucinda e Ruth de Souza. A exceção de Sônia, que fez mais cinema e televisão do que teatro, todas as outras têm raízes nos palcos e continuam neles atuando. Marieta é dona de um teatro, Zezé é também cantora, Elisa, poetisa. Ruth fazia parte do Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado por Abdias do Nascimento.

A peça se desenvolve desordenadamente em relação à cronologia das Rodas, e considerou a situação de cada uma delas. Assim, inicia com a segunda Roda onde as câmeras estavam fechadas e, confesso, isso me incomodou a princípio, talvez porque eu tivesse tido a experiência das Rodas dos/as professores/as com todas as câmeras abertas. No ato II participaram as alunas da terceira Roda, de Pedagogia, em que uma delas estava viajando de carro para um passeio de final de semana com o namorado. O ato III é onde aparece a primeira Roda, realizada presencialmente, e analisada a partir de um vídeo editado.

6.1 – A peça

Atravessamentos

(Abre o pano)

Ato I – Oito anos passados apontam para o presente

(As duas personagens, que hoje têm dezenove anos, se conheceram na escola pública e são amigas desde a Educação Infantil. Estudaram juntas até o sexto ano, quando tiveram que ir para uma escola que oferecesse o Fundamental 2 e depois o Ensino Médio. Enquanto estiveram na escola de primeiro seguimento, fizeram aulas de Teatro por quatro anos. Durante os três primeiros anos, o bairro da zona sul, estava sob a égide da Força Nacional, a título de manter a paz. Depois da saída da Força, a guerra nas comunidades próximas pelo domínio do território recomeçou. Nessa ocasião, algumas vezes, as aulas foram suspensas devido aos tiroteios. Mais de uma vez, o som da guerra foi ouvido de dentro da escola).

(A peça é um podcast. Passa-se em uma sala, tipo auditório, onde na parede estão projetados os avatares das entrevistadas e da mediadora, estes reagem ao que está sendo dito, como os que são utilizados nos celulares. Cada espectador/a recebe um fone de ouvido ao entrar e existe espaço aberto para perguntas da plateia. As personagens estão ao vivo, em uma sala ao lado, escondidas atrás das câmeras desligadas dos computadores. Contudo, em alguns momentos, a porta que separa a sala do auditório é aberta, e deixa a vista apenas uma fresta de onde se pode ver, com esforço, as pessoas que estão lá dentro).

Vinheta - (Música da abertura) Este é o Podcast *Atravessamentos* que fala sobre as aulas de Teatro na escola e a emancipação.

Mediadora – Estamos iniciando nosso encontro de hoje, e a primeira coisa que eu queria fazer é agradecer a vocês por estarem participando desta conversa, sobre as aulas de Teatro na escola. Então, eu gostaria de iniciar esse bate-papo com vocês falando sobre esta época, quanto tempo durou, e o que vocês estão fazendo no momento.

Zezé - Meu primeiro contato com o teatro foi nas aulas da professora Luciana. Eu lembro que era uma das aulas que eu gostava bastante, que possibilitava que a gente se expressasse, usasse o nosso corpo para falar o que não precisava ser dito pela boca. E eu achava muito bacana. Atualmente, acredito que por influência, principalmente das professoras da escola, eu estou fazendo Pedagogia. Eu trabalho hoje numa escola particular na zona sul carioca em que eles valorizam muito a arte, a música, o teatro, a dança. Lá eu vejo, principalmente nas crianças mais velhas do Ensino Médio - que adolescente é um porre, não é? -, eu vejo que eles, nas aulas de Teatro, se expressam bastante. Tem uns que tem problemas emocionais e parece que viram outras pessoas nas aulas de Teatro, falam abertamente, se expressam sem vergonha e, sei lá, parece mágico.

Plateia - Qual é o teu trabalho nessa escola?

Zezé - Eu sou auxiliar de turma na alfabetização, no primeiro ano. Eu entrei como estagiária, com dezessete aninhos, uma semana para fazer dezoito. Eu estava no segundo período e hoje eu estou indo para o sexto período. Vou fazer dois anos nesta escola em fevereiro de 2024.

Sônia - Meu primeiro contato com o Teatro também foi na escola. E eu lembro que a gente fazia desde muito pequenininha. Eu acho muito bacana esse contato com a arte. Porque eu acho que têm coisas no teatro que a gente aprende para a vida mesmo. Eu acredito que a gente aprende a falar melhor, que tenha muita influência do Teatro eu, hoje em dia, falar bem em público, conseguir me expressar. Eu acho que o Teatro trabalha bastante com essas questões de timidez. Então é uma coisa que a gente leva para a vida. Independente da pessoa querer ser atriz ou não. Se quiser seguir no ramo da arte, com certeza ela vai levar muitos conhecimentos. Do Teatro para a vida.

Mediadora - Você já terminou o Ensino Médio?

Sônia - Estou fazendo faculdade. Eu faço Fisioterapia. Sou bolsista de uma faculdade particular.

Zezé - A Sônia, inclusive, usou o Teatro para apresentar um trabalho na faculdade que ficou muito bacana. Que era uma simulação de uma pessoa... Explica aí Sônia.

Sônia - Ahh sim, verdade, ainda bem que você lembrou disso. Então está vendo, é uma coisa que a gente teve contato pequenininha e que a gente continua usando em trabalhos da faculdade etc. Recentemente, na minha aula de primeiros socorros, eu tive que fazer uma encenação de Teatro. A gente fazia uma encenação de uma parada cardiorrespiratória, onde a pessoa não estava nem respirando e nem com batimentos cardíacos. Aí a gente tinha que fazer toda a encenação, assim, da pessoa caindo, desacordada. E aí checava o pulso dela, checava a respiração e, no vídeo, a gente também mostrava ligando para o Samu, simulando, claro, e aí foi encenação mesmo. Foi bem legal.

Plateia – Encenar foi uma proposta do professor ou do teu grupo?

Sônia - Foi do professor.

Mediadora - O teatro sendo utilizado como um instrumento pedagógico.

Zezé - Eu estudo no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). E, por serem surdos, usam muito as expressões corporais e faciais. Eu fiz aula de Libras - I, II e III -, e sempre as professoras trabalhavam as expressões corporal e facial. Eu lembro que teve um trabalho que eu fiz que precisava fazer uma contação de história, só que encenando em libras. Porque eles dizem que os surdos são muito visuais e que o teatro é essencial para o aprendizado. Ou seja, todas as contações de histórias são encenadas, com personagens. E muitos trabalhos que eu fiz da faculdade tinha que ter encenação. Para garantir que o surdo estivesse visualizando e aprendendo. Então, lá na faculdade tem muita influência do Teatro nesse sentido. Para que o surdo aprenda visualmente e seja uma coisa leve. Isso é muito bacana, e eu nem imaginava que o curso de Pedagogia teria uma influência tão grande do Teatro. Inclusive a minha madrastra, que também fez Pedagogia no Ines, agora está no mestrado, em fase de desenvolvimento de uma dissertação sobre a influência do Teatro na Educação de alunos surdos.

Mediadora – Vocês montaram alguma peça na escola? Algo te tenha marcado?

Sônia – Sim, todo mundo estava vestindo preto. Sobre as três raças brasileiras. Tem uma foto, está lá no meu Facebook. Era antirracista e falava contra a ditadura. São assuntos que às vezes não conseguem ser abordados nas aulas de Português, nas aulas de Matemática, mas que no Teatro, consegue ser abordado numa perspectiva muito legal. Numa perspectiva leve.

Mediadora – Leve e crítica ao mesmo tempo.

Sônia – É uma aula que a gente também consegue ser bastante participativa. Então, eu acredito que isso tem influência também nas aulas de Português, Matemática, porque a gente aprende a participar, aprende a impor as opiniões. E outra coisa que eu acho bem importante na aula de Teatro é o contato que a gente acaba tendo com os colegas, então é uma atividade que a gente faz, muito participativa, a gente encena junto, então começa a ter contato. Eu lembro que sempre eram didáticas bem legais.

Plateia – E sobre projeto de sociedade, vocês pensam nisso?

Mediadora – Eu aproveito para perguntar junto, sobre que mais benefícios a atividade teatral na escola trouxe para vocês? O que vocês sonham para o futuro? Como é que vocês encaixam esse sonho de futuro no mundo que existe? No mundo que a gente tem hoje?

Zezé - Então, pelo que eu vejo diariamente em sala de aula com as crianças pequenas, que estão fazendo sete anos agora, a gente conversa muito com elas lá na escola, a gente faz elas refletirem bastante e às vezes eu paro e fico pensando: será que eu estou influenciando positivamente nesse assunto? Será que eu tô fazendo com que elas entendam, tipo a gravidade de certos assuntos? Porque desde pequeninhos eles são influenciados a pensar no que está acontecendo na sociedade e no que acontece dentro da sala de aula, conflitos, brigas, etc. Às vezes, eu paro e fico pensando: Será que eu tô sendo o suficiente? Parece sempre um sentimento de insuficiência. Você nunca sabe se você está fazendo o certo, se está ok, se não está, é sempre uma avaliação diária, né? E lá a gente conversa muito sobre assuntos importantes que estão acontecendo na sociedade. Por exemplo, lá, a escola trabalha com projeto. Neste ano o projeto é: *O Brasil é feito de quê?* Conversamos muito sobre os indígenas, sobre os povos quilombolas. E tem muitos comentários inapropriados das crianças. Quando acontece, a gente faz o quê? Conversa, senta, explica. E isso fica na cabeça: “Nossa,

crianças tão pequenas pensando coisas assim”. Por exemplo, a gente fez um passeio com uma moça chamada Janaína, uma moça negra, e uma criança se levantou e disse: “Janaína é o nome da minha empregada. Ela é parecida com você”. Um comentário bem pesado. Chegamos na sala de aula, conversamos sobre que era errado. Que a Janaína empregada tem um nome, que não precisa ser chamada de empregada, e certas coisas que vão acontecendo na sala de aula que eu paro e fico refletindo: crianças pequenas pensando assim, o que a sociedade estará pensando? O que os pais pensam? O que esses pais estão passando de valores para essas crianças? É um questionamento que me causa inquietação. Lá, eles fazem muitas oficinas de formação. Tivemos uma oficina de literatura indígena. Outra sobre educação antirracista. E essa série de oficinas e pensamentos me fazem questionar sobre a sociedade que vivemos hoje em dia. E eu fico pensando: poxa, será que eu estou errada? Será que eu estou fazendo certo? Será que eu vou ser uma professora, uma profissional, que vai atingindo os objetivos de forma correta?. É claro que a gente erra e tal, só que com tanto acesso a conteúdo hoje em dia, que às vezes errar é um pouco pesado, né? Meio inadmissível. E eu fico me questionando sobre essas coisas na minha vida.

Sônia - Eu acho que isso que a Zezé falou deve ser muito difícil de lidar. Você ver uma criança na sua frente falando isso, eu imagino quão desesperador deve ser conseguir ter essa conversa com a criança, ainda mais sendo um assunto delicado, que ela vai chegar em casa falando com a mãe, provavelmente. E eu acho que tem muito disso também por ser uma escola particular. Eu estudo numa faculdade particular, eu sou bolsista, eu vejo muito isso. Assim, a diferença de pensamentos que a gente tem ali, diante das classes econômicas, às vezes eles têm pensamentos muito diferentes dos meus, do nível que a Sônia está falando, às vezes eles são assim, *escrotos* mesmo. Têm realmente esses pensamentos horríveis. Eu questiono a mesma coisa que a Sônia falou, caramba, como que a gente está sendo influenciada. Como essas pessoas estão sendo influenciadas? E quanto racismo, né? Como a Sônia citou e como a professora Luciana estava falando em 2015 lá com a gente. Ainda bem que ela abordou esse assunto tão cedo, um assunto muito importante. Provavelmente, essas pessoas não tiveram a mesma oportunidade. E eu acho que a Educação Básica, ali que a gente tem, ela é fundamental porque eu lembro de muita coisa que os professores falavam lá na escola. Eu lembro que a professora do sexto ano experimental falava muito sobre organizar estudos, porque quando a gente vai crescendo, é um professor para cada matéria. Às vezes a turma é muito grande e o professor não consegue dar atenção, nem mesmo lembrar os nomes.

Ter tido esse contato, essa troca com os professores, eu acho muito importante. É uma coisa que eu levo para minha vida até hoje.

Mediadora – Boas pontes... É muito bom ouvir a Zezé falar que é inquieta, cheia de medo de errar, de estar falando uma besteira pro/a aluno/a, porque vocês sabem o quanto o que as/os professoras/es falam é importante na formação. A Sônia falou, “Lembro muito do que os professores falavam para mim lá na escola”. Então, essa tua preocupação Zezé é maravilhosa, que bom que você tem. Porque eu acho que todo/a professor/a emancipador/a tem essa inquietude até o último dia da sua vida. Porque isso não vai acabar. Ainda bem que isso não vai acabar. É maravilhoso que não acabe, porque quando acaba vem a acomodação, aquela coisa, aquelas frases repetitivas; “Sempre foi assim, nunca vai mudar”, “Tá vendo? Desde criança tá falando isso, tem jeito não”. E isso é a morte da educação, é a morte para a emancipação, porque quem cresce acreditando que não tem jeito nunca vai transformar a sociedade, entende? Não tem como. Então é isso, essa incerteza, Paulo Freire cansou de escrever sobre isso; de falar que essa incerteza é permanente. A gente tem que cultivar ela para que ela não se apague. Não se acabe, não vire certeza, entendem? Porque as *certezas absolutas* podem matar os sonhos e muitas coisas mais. Estamos indo para o fim da nossa conversa. Gostaria que vocês ficassem à vontade para acrescentar algo mais que queiram sobre o legado que as aulas de Teatro na escola deixaram nas suas vidas. E o espaço também está aberto para alguma pergunta final da plateia.

Plateia – Alguma vez vocês se sentiram tímidas ao terem que se expor nas aulas ou apresentações?

Sônia - Eu acho que no Teatro a gente também acaba trabalhando a vez do outro falar. Porque tem a fala da amiga, tem a fala da outra amiga, então a gente aprende quando é a vez do outro. Aprende a escutar. O Teatro é uma aula bastante participativa, então acredito que a gente também aprende isso; a escutar o próximo, a entender. Por exemplo, nas aulas de Teatro existiam pessoas que eram mais tímidas e pessoas menos tímidas, mas que foram sendo trabalhadas ao longo das aulas. Então, é também essa questão de empatia que a gente aprendeu. Quando o coleguinha tinha vergonha a gente tinha que apoiar para ele conseguir falar, tinha que ajudar. Eu acho que no Teatro a gente acaba aprendendo a improvisar, apesar da vergonha, que é natural sentir. A gente aprende essa questão do improviso. Tipo assim,

estou nervosa, não sei o que vou falar, respiro fundo, penso, e consigo falar um pouquinho. Então eu acho que a gente aprende bastante isso.

Zezé - Eu, quando entrei na faculdade, tinha muita vergonha de fazer trabalhos em grupo, falar em público, apresentar seminário, ficava super nervosa, toda vermelha, empolada, com placas vermelhas pelo corpo todo. Aí eu lembrava dos ensinamentos das aulas de Teatro. Respirava, saía, ia beber uma água, pensava, organizava meu pensamento, o que eu ia falar. Nossa, parecia outra pessoa, parecia que eu tinha esquecido tudo do Teatro, tudo o que eu tinha aprendido. Quando me acalmava, pronto, falava igual uma tagarela. E quando eu entrei no meu trabalho, eu também ficava muito nervosa ao falar com as crianças. E pensava: “Nossa, agora eu sou uma figura de referência para elas. Não posso ficar nervosa, elas têm que agir naturalmente comigo”. Esse ano eu peguei o caso de um aluno que tem uma síndrome de ansiedade enorme. Quando ele vai fazer qualquer apresentação de dança, de música, ele fica muito nervoso, chora, e eu acredito que se ele fizesse aulas de Teatro, ele iria trabalhar muito essa questão da ansiedade, se organizar. Eu acho muito importante. Para as crianças bem pequenininhas também, porque acontece muito nas aulas de Dança - que lá tem bastante apresentação - elas ficam muito nervosas, não querem se apresentar. Ano passado eu tive um aluno que não conseguiu entrar no palco. Esse ano teve um que eu dancei com ele, porque ele estava muito nervoso, não conseguia se organizar. Criança criada em apartamento, sabe, não tem contato. E acredito que seria muito importante, desde pequenininho, muito pequenininho, aprender a lidar com as frustrações, aprender a vez do outro, assim como a Sônia falou.

Mediadora – Eu agradeço demais a presença da Sônia e da Zezé. Agradeço também a participação da plateia. Gostaria de acrescentar que essas conversas sobre o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola enriquecem docentes e não-docentes. Por exemplo, ver vocês, tão jovens, estarem desenvolvendo essa personalidade legal, empática, esse tipo de observação é renovador de esperanças. Ouvir vocês falarem das diferenças de pensamentos em relação à classe social, estarem inquietas por um mundo melhor, preocupadas com as relações interpessoais, em ter mais tolerância, mais paciência com o pensamento divergente. Porque eu percebi que é esse o caminho que vocês estão escolhendo na vida. Podemos perceber que o Teatro contribuiu nesse processo. Só que, muitas vezes, os/as professores/as não tem oportunidade de estar acompanhando o/a aluno/a nesse crescimento.

Sônia - Eu queria acrescentar que quando a gente é criança, não tem noção da importância que aquilo ali vai ter na nossa vida, do impacto que vai gerar. Mas a gente gosta. Eu lembro que a turma amava, porque era um momento de diversão, a gente acabava brincando, né? Aprendendo coisas muito importantes, como você falou, você abordou um tema de racismo, mas a gente aprendia aquilo de uma forma muito gostosa, de uma forma muito leve. A didática era muito interessante. Então, é muito bacana ver que... Eu não pensava que aquilo teria tanto impacto na minha vida. E teve muito impacto, com certeza. E outra coisa também é que a gente acompanha os outros alunos que estudaram junto no Instagram. Mesmo sem ter um contato próximo, a gente vê ali a escola. Foi uma escola que construiu muito a gente, como pessoa. Porque eu vejo pessoas que estiveram em outras escolas, no Ensino Fundamental I, que não tiveram a mesma construção de pensamento. Então eu acho que a didática lá da escola era muito legal. Era uma escola menor do que a gente vê e eu acho que foi muito legal essa questão de contato que a gente conseguiu ter com os professores e eu levo muita coisa pra vida; que eu escutei lá, que eu aprendi lá, levo para a vida.

Zezé - Eu queria agradecer também pelo contato, porque é muito bom relembrar tudo o que aconteceu na escola. E saber que a gente é lembrada. Eu fiquei feliz com essa conversa, acrescentou bastante. Não foi só para você, mas para mim também.

Sônia – Obrigada também. Eu amei a conversa.

Mediadora - Deixo um beijo enorme para cada uma. E outro para a nossa audiência.

Vinheta - (Música da encerramento) Este é o Podcast *Atravessamentos* que fala sobre as aulas de Teatro na escola e a emancipação.

Ato II – Breve e marcante encontro

(Dentro de um carro Marieta, 23, viaja com o namorado e a amiga Fernanda, 19, para um dia em Miguel Pereira, cidade serrana do Rio de Janeiro. As duas se conhecem há pouco tempo, entraram na mesma turma no curso de Pedagogia de uma faculdade da rede privada. Entre uma música e outra riem, lembrando das fofocas da faculdade, que sempre dão o que falar. De repente, toca uma música da época da escola de uma delas. O assunto recai sobre coisas que aconteceram naquela época e marcaram suas vidas).

Marieta - Eu fiz Teatro durante todo o Ensino Médio. Eu já tinha tido contato com o teatro desde criança, indo a peças. Contracenando, participando, toda essa parte por trás das cortinas, foi a primeira vez, no Ensino Fundamental 2. Acho que foi no sexto ano; se eu não me engano. Uma professora de Português, dava uma matéria multidisciplinar, então ela pegou uma parte de Português, que agora eu não lembro exatamente o que foi, e fez com que a turma toda montasse um teatro. Só que cada grupo tinha seu filme específico para fazer sua peça. O meu grupo ficou com *João e Maria, caçadores de bruxas* e a gente tinha que montar todo o cenário, ver figurino, roteiro. Eu lembro que a gente montou um roteiro todo em cima da história do filme. A gente fez um estudo, tudo mais e foi bem legal. No Ensino Médio, eu fiquei encantada de primeira. Quando a gente teve que passar por todo esse processo, eu falei, caramba, que legal! Só que nessa minha escola não tinha disciplina de Teatro, então eu achava que seria uma coisa bem mais distante para mim. Foi no meu Ensino Médio, no Curso Normal, lá a gente tinha a disciplina de Artes Cênicas. Eu fiquei encantada. Eu falei; vou ser atriz, pensando comigo (risos). A gente passou pelo processo; o professor contextualizou o que era o Teatro, de onde veio, a história, que veio da Grécia. Toda essa parte ele ensinou para a gente. Também montamos o roteiro e escolhemos o figurino. Eu lembro que foi no terceiro ano, a primeira vez que a gente contracenou mesmo. Que foi na peça de Shakespeare. Que tem a Hérnia... calma aí que eu vou lembrar...

Namorado – “Sonho de uma noite de verão”.

Marieta – Isso! Para mim, foi uma experiência muito legal, muito legal mesmo. Eu tinha amigas que não eram tão fãs. Estavam só pra não repetir na disciplina, mas eu, particularmente, achei uma coisa muito interessante, porque eu já tinha essa vontade. No

sexto ano, eu já tinha despertado esse interesse. Então, quando eu tive a disciplina e pude viajar por dentro, para mim foi maravilhoso. Eu estava em uma escola de formação de professores, então achei uma disciplina fundamental para a gente poder aprender mais a gesticular, se apresentar, até mesmo dentro de sala de aula. Eu acho que o nosso posicionamento como pessoa muda. Fora tudo o que você aprende quando pode participar desse meio.

Fernanda – Eu tive menos contato com Teatro na escola; foi no Fundamental 2, no oitavo ou no nono ano. Era incluído na disciplina de Artes. A professora também falou como o teatro surgiu na Grécia e tal, mas ela também dava outras coisas de Artes. Ela fazia a gente, às vezes, contar histórias e encenar para ela. Outra vez foi no nono ano, um grupo da nossa turma, incluindo eu, que fez um teatro para o Dia do Meio Ambiente. Eram os seres da floresta a protegendo dos lenhadores (risos). Infelizmente, eu não tive nenhum contato com o Teatro no Ensino Médio. O meu segundo ano inteiro foi durante a pandemia. Eu só voltei mais para o final do terceiro ano. Depois entrei para a faculdade.

Namorado – Mas, vocês não tinham vergonha? A Fernanda principalmente, que é muito tímida.

Fernanda - Acho que eu retrocedi, porque naquela época eu conseguia, eu ficava só um pouquinho, mas eu conseguia fazer, principalmente porque não tinha falas. Era o Saci. Pelo menos na peça dos seres da floresta. Mas nas encenações em aula, eu conseguia fazer bastante bem e eu me divertia muito. A questão da timidez mesmo, eu conseguia fazer, me soltava mais, mas aí, agora, eu fui ficando mais presa, se pode dizer assim.

Namorado – (espantado) Depois você foi ficando mais tímida?

Fernanda - Eu já era tímida, mas eu conseguia me soltar durante as aulas.

Marieta - Você consegue identificar o porquê?

Fernanda - Eu gostava da professora, mas eu acho que era mais o ambiente ali com os meus colegas e eu estar me divertindo com eles. Eu me dava bem com praticamente todo mundo.

Claro que tinha meio que uma panelinha, mas eu me dava bem com todo mundo. Eu sempre gostei de teatro. Eu não lembro qual foi a primeira vez que eu vi uma peça, mas eu acho que foi na escola mesmo, quando eu estava no Fundamental 1. Às vezes, alguns grupos visitavam e apresentavam para os alunos. E eu gostava de assistir. Quer dizer, já tinha uma identificação ali.

Marieta – Para mim a questão principal de ter feito Teatro foi a desenvoltura, o meu *como falar*, saber me posicionar em determinados assuntos ou no momento certo. Tem também a questão da união. O teatro une muito as pessoas. E eu digo isso no sentido de que minha turma, como qualquer outra turma de Ensino Médio ou Fundamental, enfim, sempre tem aquelas panelinhas. A questão da picuinha, muitas das vezes de grupinhos. E na hora assim dessa disciplina, era o momento em que a turma toda se unia. Ah, vamos chegar como? Como a gente vai fazer? Tem a questão do figurino. Como que a gente vai fazer com o roteiro? As falas, vamos combinar aqui. Eu por exemplo, em determinadas cenas estava junto com pessoas que não eram tão íntimas minhas, mas naquele momento a gente se unia para fazer dar certo. Então eu acho que isso foi um ponto muito principal naquele momento. A questão da união com a minha turma. No meu particular, eu acho que foi a questão de me posicionar, do saber falar. A questão da comunicação, para mim, foi o que mais eu levei comigo. Sabe, fora também a aprendizagem em si que eu tive com ele, foi o que eu falei um pouco antes.

Fernanda - Eu espero ser também, como professora, uma boa lembrança para os alunos da escola. Depois que eu terminar a graduação, eu quero me especializar em Psicopedagogia. Talvez, trabalhar numa ONG. Ou com crianças com dificuldade de aprendizagem mesmo. Tem mais outra questão. Eu acho que o Teatro ajudou a fluir minha criatividade, porque eu era uma criança que gostava muito de escrever; infelizmente perdi esse hábito. Eu gostava muito e eu conseguia ouvir os personagens na minha cabeça. Tipo, até a tonalidade da voz deles. As emoções e tal.

Namorado – Legal! Retoma isso, você só tem 19 anos, tem a vida inteira pela frente para treinar a escrita e ser uma escritora maravilhosa.

Marieta - Eu também quero ser lembrada como professora. Acho que todo mundo quer ser lembrado. Acredito que uns consigam ser positivamente e outros negativamente, infelizmente. Eu quero ser lembrada, mas de uma forma positiva.

(Toca uma música animada, aumentam o som e cantam juntos. Diversão)

Ato III – Três monólogos desconstruídos de futuro

(O espaço está dividido em três planos. Cada personagem ocupa um deles. Embora distantes, se olham e falam umas para as outras, assim como se comunicam diretamente com a plateia. A luz é composta de forma a projetar sombras nas paredes. E a paisagem sonora repete um som de metrônomo, marcando a pulsação. Alternadamente a esse som, sem, contudo, manter um padrão, uma luz forte invade a cena, mas as personagens não parecem se incomodar. Enquanto uma personagem fala, as outras, apesar de manterem uma conexão de atenção, executam ações, como dançar, ler, ou mesmo algo abstrato).

Ruth - Minha primeira e única experiência com Teatro foi nessa época, com a professora Luciana, e durou três anos. Não lembro ao certo, mas foi algo que me motivou bastante, e a gente estava conversando aqui e lembrando do dia em que ela entrou na sala para falar dessas oficinas que iam acontecer na escola. Eu não sabia que isso ia me levar para o caminho das artes futuramente. Mas foi algo que me despertou bastante, enquanto corpo, gestualidade, voz e experiência de vida mesmo. Eu fiz Artes Cênicas na Federal [UFPE] e hoje sou professora de dança e trabalho em dois grupos como bailarina. Eu, me distanciando, vejo que estou sempre inserida em um trabalho coletivo. Tem muito a ver com a escuta, com o que eu aprendo com a experiência do outro, como eu me contamina, como aquilo me afeta. Eu sou uma pessoa que cria laços afetivos com muita facilidade e essas histórias são reflexos, esses personagens que a gente vai tendo contato, vai se aprofundando, vai se conhecendo.

Elisa - Minha experiência com o teatro foi no colégio, foram três anos nas aulas com a professora Luciana e foi ali que eu me identifiquei bastante com tudo aquilo. Eu sempre fui uma pessoa que nunca foi tímida, então não foi isso que me levou ao teatro, mas eu sempre senti necessidade de ser um pouco mais do que eu era. No teatro eu realmente me descobri e fui durante esses três anos bem feliz e com isso me enveredei para um outro caminho. Hoje

sou advogada, mas a advocacia não me fez distanciar tanto do Teatro, não tem como, o advogado tem essa parte de interpretação, de conseguir se virar em meio a uma situação. Acho que o Teatro me ajudou muito nisso, a me moldar em certas situações, a começar um pouco ríspida com a pessoa, mas quando vejo que aquela pessoa está em outra situação, em que ele está sendo ríspido sem querer ser, e sim porque a situação está o deixando assim, aí eu começo a enveredar para outro caminho e já passa para a calma, a comédia e daqui a pouco a gente está amigo. O Teatro me ajudou sem sombra de dúvida a ter esse jogo de cintura, essa é a palavra.

Ruth - Isso tudo de alguma forma traz para a minha vida esse conhecimento, essa reflexão de como eu sou no fundo com as pessoas e de como posso ser uma melhor professora. Entender melhor situações e circunstâncias do meu dia a dia enquanto artista e enquanto cidadã; tem muito a ver com como eu sou na vida, como a minha personalidade vai se identificando, ela vai traçando esses caminhos na minha relação com a arte, como eu vejo a vida, como eu acredito nas pessoas, como eu me sinto nos lugares. É bem profundo.

Laura - Eu fiz Teatro na escola, eu tinha entre dez e doze anos de idade durante dois ou três anos, foi a única vez que fiz Teatro, foi um puro momento da minha vida. Eu até pensei em voltar a fazer Teatro, mas não voltei. Eu me formei em 2012 em Publicidade, de fato trabalhei na área. No final da faculdade percebi que não era isso o que eu queria, eu queria fazer outra coisa, mas não sabia o que era. Há pouco tempo descobri a área acadêmica e estou tentando buscar o mestrado⁴⁴. Quando eu era criança, eu era muito tímida, sempre tive dificuldade de iniciar conversa, interagir com outras pessoas. Acho que o teatro quebrou muito isso em mim, a coisa da timidez, hoje eu sou mais extrovertida, desenrolada, não tenho mais problema em conhecer pessoas, tenho mais facilidade em iniciar novas amizades. Desde então não me considero mais uma pessoa tímida. A coragem de me expor, eu aprendi foi com o Teatro. Como eu falei depois que eu terminei a faculdade eu não sabia exatamente o que eu queria. Trabalhei com vários bicos e, grande parte deles, foi no museu, trabalhando diretamente com cultura, mediação. Trabalhei muito isso na escola; eu tive que usar o lúdico para conseguir traduzir uma peça ou uma foto para uma criança de dez ou onze anos. É difícil entender essa linguagem, eu tive que adaptar essa linguagem. Acho que essa coisa do lúdico, da imaginação tem muito a ver com o Teatro.

⁴⁴ Laura saiu de Pernambuco e veio para o Rio de Janeiro. Fez mestrado e doutorado na UFRJ, concluindo essa última etapa em 2023.

Elisa - Você ter essa oportunidade de sair de si e se transformar em outros personagens. Nessa transformação você não faz ideia do quanto é enriquecedor, você aprende com aquilo. Você volta para aquilo que você aprendeu, naqueles personagens que já estão dentro de você, e daí você começa a verificar as situações cotidianas de uma outra forma. Então é uma terapia natural e extremamente positiva.

Laura - Eu lembro muito, de quando era criança, das aulas de teatro, lembrança muito forte. Acho que a parte que eu mais gostava era as improvisações, justamente o inventar o tudo ou o nada, você criar, não ter objeto de cena, não tinha nada, só criava e inventava as coisas e era muito legal. Eu sempre tive uma imaginação muito fértil, desde criança, então acho que isso ajudou a canalizar para uma coisa saudável, uma forma de utilizar essa imaginação melhor.

(Cada uma fala parte do seu texto ao mesmo tempo, do mais alto até o sussurro. Metrônomo. Luz forte)

(Cai o pano)

FIM

6.2 O legado

As Rodas com as ex-alunas versaram sobre a pergunta-chave, “*Você, que fez aula de Teatro na escola, destaca algum benefício que esta experiência tenha deixado na sua vida?*”, como foi supracitado.

Por unanimidade, as participantes trouxeram aspectos positivos das experiências nas aulas de Teatro na Educação Básica. Zezé e Sônia fizeram Teatro por quatro anos no Fundamental 1. Marieta praticou na escola, como recurso didático na aprendizagem de conteúdos na disciplina de Português, no sexto e no nono anos; no Ensino Médio teve Artes Cênicas. Fernanda fez no oitavo ano também como recurso didático e no nono ano teve como disciplina. Ruth e Elisa fizeram durante todo o Ensino Médio e Laura no Fundamental 1, todas por três anos.

Os benefícios que as ex-alunas expuseram, foram agrupados conforme as semelhanças e diferenças trazidas.

No que concerne à expressão de ideias e sentimentos, o desenvolvimento do potencial comunicativo através do corpo e da voz foi pontuado pelas ex-alunas. Zezé exemplificou o controle das emoções quando se viu em uma situação de nervosismo ao ter que se expor. Laura ressaltou o aspecto da coragem envolvido em se expressar diante de outras pessoas, que vem da segurança que dá ter consciência de seu aparato comunicativo.

Sobre vencer a timidez, se posicionaram ao dizerem que, apesar da vergonha, a atividade teatral, principalmente aprender a improvisar, ajuda na superação. Fernanda contou que era muito tímida e que percebeu o quanto avançou quando fez Teatro. Atribui esse fato a professora que criava um ambiente favorável, de diversão, em que ela se sentia à vontade para se soltar. Contudo, retrocedeu na pandemia Covid-19. Laura também tinha dificuldade de interagir, de fazer amizades, mas isso mudou depois das aulas de Teatro.

O pensamento crítico, pensar sobre si e o outro, também foi salientado. Sônia contou que aprendeu a dar e a defender a sua própria opinião. Ruth falou que aprendeu a refletir sobre si mesma e como se comportar perante os/as outros/as, assim como a entender melhor as circunstâncias que envolvem tanto o seu ser-artista como o seu ser-cidadã. Marieta pontuou que o posicionamento da pessoa muda, que ela ficou mais desenvolta na fala, nos posicionamentos sobre certos assuntos, em saber equilibrar melhor os momentos de expor suas opiniões.

Outro aspecto crucial para a emancipação foi trazido pelas ex-alunas: a empatia, a busca de compreensão do/a outro/a com alteridade. Zezé falou da importância de aprender a vez do/a outro/a. Sônia trouxe o aprendizado da espera, da escuta, de ser solidária e ajudar os/as colegas com mais dificuldades. Ruth falou do sair de si, da abertura afetiva, da habilidade que desenvolveu de criar laços de afeto com facilidade. Zezé e Sônia refletiram sobre a qualidade das influências que as crianças e os/as jovens vêm recebendo dos adultos com os quais convivem.

Zezé que faz Pedagogia e trabalha em uma escola progressista da rede privada, que estimula o diálogo e prepara os/as professores/as com formação continuada, além de desenvolver projetos que envolvem um pensar crítico sobre a diversidade cultural indígena e quilombola, reflete muito sobre a vida e seu papel docente. Sabe que é uma influência para as crianças e tem um sentimento de insuficiência e inquietude em relação a isso. Enfrenta as falas preconceituosas das crianças com a estratégia do diálogo. Tem uma visão crítica sobre o papel docente que, diante de tantos meios de pesquisa e escolhas pedagógicas, optam por não

serem cuidadosas na seleção dos conteúdos e recursos didáticos. Assim, sua formação e práticas demonstram indícios emancipatórios.

Quanto ao fator coletividade presente na atividade teatral, as ex-alunas destacaram como um benefício para a vida social. Para Marieta a união possibilita romper com as panelinhas, fundamental para a realização de um trabalho colaborativo. Ela falou que se juntava com quem não tinha intimidade e que, aparentemente, a turma aprendeu que juntos as coisas têm mais chances de dar certo.

As ressignificações podem acontecer de diferentes maneiras. Zezé percebe, na escola em que trabalha, que os adolescentes com questões emocionais, se divertem e se expressam muito bem nas aulas de Teatro, como se esquecessem os problemas emocionais quando atuam. Elisa disse saber o quanto os ensinamentos obtidos nas aulas de Teatro a auxiliam na sua profissão, pois para ser advogada é preciso ser flexível, se moldar as situações, ter jogo de cintura, entender as partes. Ressignificar é também descobrir caminhos para enfrentar situações difíceis.

Sônia falou que nas aulas se aprendia brincando, as didáticas eram interessantes e proporcionavam momentos de diversão, de distensão e de leveza. Lembrou da peça antirracista, que falava das três raças e da ditadura brasileira, que atuou no sexto ano experimental, em que todos/as se vestiam de preto. Pontuou que esses assuntos, que não são abordados em outras aulas, por intermédio do jogo teatral podem ser melhor assimilados. Sônia trouxe, com esse comentário, também o elemento histórico, importante nas aulas, como já foi dito nessa tese. Laura gostava das improvisações, de criar do nada e com nada, só o corpo, o espaço, os colegas de cena e a plateia. Comentou que o Teatro a ajudou a dar um destino saudável a sua imaginação fértil. Acrescentou que essa aprendizagem do lúdico, que também atribui o seu aspecto de envolver a imaginação, exercitar o simbólico, a ajuda em momentos da sua vida, como quando foi mediadora em um museu para crianças.

Foi colocado por Sônia um elemento, indispensável à autonomia e à democracia, que é a participação do/a aluno/a no processo. Sinaliza que isso influenciava na participação em outras aulas. Encenavam juntos, com um contato direto entre os colegas na hora de criar e fazer. Cooperativamente.

Outros elementos foram assinalados, como legado deixado pela atividade teatral na escola, que se vinculam às habilidades para a vida. Por exemplo, usar o Teatro como recurso pedagógico na apresentação de trabalhos na faculdade ou em outros espaços; o entendimento de que o Teatro é uma arte que envolve diferentes fazeres como escolher figurino, fazer

roteiro, criar ações, ampliando, desta forma, o universo cultural. Para Fernanda, cuja identificação com essa linguagem artística aconteceu com as peças que eram apresentadas na escola, o Teatro fez fluir a sua criatividade.

Ruth, que escolheu a Arte como profissão, contou que percebe os reflexos dos personagens, das histórias, que reverberam no tempo. Afirmou que é muito profundo falar sobre isso, do papel do Teatro na sua formação. Elisa compartilhou seu desejo de ser um pouco mais do que era e, assim, se descobriu no Teatro. Falou da riqueza que é sair de si para fazer os personagens e depois voltar a si com essas experiências que enriquecem a vida.

Segundo Sônia, quando somos crianças não temos a noção do quanto este aprendizado é importante para a vida. Marieta acha essencial as Artes Cênicas como disciplina na formação de professores.

Como é possível observar, todas elas criaram pontes entre as experiências nas aulas de Teatro e o legado que levaram para a vida, salientando aspectos positivos que somaram como benefícios pedagógicos em suas existências.

CONCLUSÃO

Por decreto irrevogável, fica estabelecido o reinado permanente da justiça e da claridade, e a alegria será uma bandeira generosa para sempre desfraldada na alma do povo.

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido. Tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela. Só uma coisa fica proibida: amar sem amor.

Thiago de Mello, 1964

Esta tese começou com uma epígrafe de Adorno onde ele expunha, mesmo correndo o risco de parecer sentimental, a importância do amor na formação de professores/as, cuja responsabilidade é contribuir na formação de sujeitos autônomos. Volto ao tema, por considerar o ponto nevrálgico da dinâmica social na atualidade, do qual uma Educação emancipadora, libertadora das consciências e dos corpos, não pode dispôr. O amor é complexo e polissêmico, se traveste de diferentes formas, mas sempre, quando pleno de seu sentido primeiro, é uma força de construção e não de destruição, esta última se dá na distorção do amor, que pode se apresentar em sua face doentia e obsessiva.

Gostaria de falar de amor dialogando com Paulo Freire.

“Acredito na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção das gentes e do mundo” (Freire, 2021, p.71), a prática relacional seria movida pela curiosidade pelo/a outro/a, mas existe a curiosidade que se estende a outros campos de objetos cognoscíveis também. Apesar da tendência em se valorizar mais o conhecimento epistemológico do que o relacional, para Freire este “é projeto de indiscutível valor e importância” (Freire, 2021, p.72).

No seu último livro publicado em vida, “Pedagogia da Autonomia” (1996), síntese de uma existência voltada à práxis educativa, o autor mostra as diversas dimensões de afeto que deveriam orbitar na prática pedagógica. A libertação do sujeito, a liberdade possível, só se efetivaria com a autonomia, ou seja, quando cada um assumisse a decisão pela mudança, de si e da sociedade, com um compromisso permeado pelo diálogo, pelos afetos, pela consciência crítica, em um processo coletivo, solidário e engajado. Nos escritos, nas entrevistas, nas conferências de Freire, o *sentir* que gera uma reflexão na concretude da convivência amorosa, é imprescindível ao sujeito inacabado, histórico, em permanente processo cognoscível, pois

“Não há pensamento crítico e ética sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica” (Streck *et al.*, 2010, pg 47).

Quando aqui se fala de amor, e de como este se materializa na obra freireana, a semântica é a da partilha, a do compromisso com o/a outro/a, em busca da dignidade coletiva, da solidariedade, da justiça e da humildade. Amor como base de uma Educação libertadora que se edifica pela assunção e comunhão das diferenças e se alicerça na ética “que se funda na concretude das lutas com esperança, sem raiva, sem odiosidade, mas eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética” (Streck *et al.*, 2010, 66).

O meio do amor se construir e se manifestar, na Pedagogia do Oprimido, é o diálogo. Justo: troca afetiva, interesse pelo/a outro/a, cooperação, criação coletiva. Assim, a crença na libertação está no diálogo entre opressores e oprimidos, diálogo entendido na lógica da práxis, onde as pessoas se constroem juntas na medida em que tomam consciência de si e de seu lugar no mundo. Trançar *sonhos possíveis*, que antevejam um futuro promissor, “Se é para sonhar, por que preto e branco? Cinemascope gigante! Eu sempre quis beber o mar – tempestade é aperitivo!” (Boal, 2014, p. 256). A dialogicidade na Educação funcionaria como um método participante que, para Freire, seria o caminho para “proporcionar aos homens meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade” (Freire, 1978, p.107). Resumindo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1978, p.107).

O exílio para Boal e para Brecht intensificou o grito da libertação preso na garganta. Alimentou o desejo da luta por uma sociedade menos opressora e dividida. Fez da criação objeto de reflexão, da anti-alienação, da revolta, no fim das contas, foi posto o amor no comando, “Não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequência na prática) por mera empatia para com a personagem dramática” (Brecht, 2005, p.66). Substituição da magia pela concretude. O amor requer reflexão de como amar e se deixar amar.

Memória, ancestralidade, contingência do encontro, *ser mais*, vontade de transformar, encurtar distâncias afetivas, trocar experiências, fantasiar, (auto)criticar, são dimensões que se emaranham em uma aula de Teatro com a proposta de

emancipação aqui abordada. Sentir o impulso da temporalidade na experiência verdadeira, assim, se enredar naquilo que o objeto pode proporcionar, sem a clássica ruptura entre este e os sujeitos do conhecimento.

A *experiência verdadeira* em Adorno se embasa na *dialética da experiência* teorizada por Hegel, em que o sujeito se forma ao formar, e a experiência seria justo a mediação entre sujeito e objeto; relação que formaria os sujeitos em suas objetividades e onde se constroem as consciências na articulação sujeito/natureza/trabalho (Adorno, 2020). O prejuízo da autonomia, por causa da incapacidade de se ter experiências verdadeiras, se dá porque essa se constrói *na* experiência verdadeira. Por outro lado, somente sujeitos autônomos, conscientes do seu lugar e responsabilidade no mundo como sujeito/ser-social, podem realizar a emancipação.

No cerne da emancipação está o presente-histórico, que se alimenta da *esperança-crítica*, que, para Paulo Freire, é o que possibilita a identificação de uma *situação-limite* que precisa ser superada através de práticas sociais (Freire, 2011). Na atualidade, romper com o determinismo cruel de um passado impositivo que luta desesperadamente para perpetuar seu regime opressor, representado pelo neoliberalismo associado aos regimes de extrema-direita, se faz urgente. Eis o sentido da busca por experiências vivas na formação; elaborar o passado para transformar as opressões do presente e garantir sua continuidade, democrática e justa socialmente, no futuro. É preciso paciência. Deixar germinar, em banho-maria. Mentes inquietas e corpos excitados em prontidão. Como se dançassem à beira do abismo.

O potencial emancipador de uma aula de Teatro na escola se fundamenta na abertura à experiência que pode proporcionar, criando espaços-entre por intermédio de poéticas plurais entranhadas de historicidade, ao mesmo tempo em que rompem com as tradições apontando para o novo, o futuro. A metodologia antropofágica desenha novas possibilidades poéticas, no presente. Diálogo, escuta, empatia, autoconfiança, sentimentos, cumplicidade no ato de ensinar-aprender, desejo de mudança, vida democrática, foram temas presentes nas falas dos/as professores/as e das ex-alunas.

Como professora e pesquisadora de Teatro me surpreendi em alguns momentos. Primeiramente, as minhas expectativas em relação às práticas que os/as professores/as trariam, se voltavam para uma narrativa de projetos complexos, que demandassem tempo para que fossem realizados e planejamentos com atividades que se desdobrassem em outras. Eu esperava trilhas parecidas com as minhas. De alguma maneira nossa motivação e metas são

semelhantes, mas no que eles/as generosamente me nutriram, foi no fato de exporem o potencial emancipador de exercícios corriqueiros, aparentemente os mais simples, como o *Jogo do Espelho* várias vezes citado, ou um relaxamento. O quanto cada uma destas atividades são potentes e podem ser transformadoras, mas, para que tal ocorra, é necessário que os/as professores/as tenham consciência disso, que reflitam sobre suas práticas, seus exercícios na manga, evitando os automatismos que podem enrijecer. Intencionalidade.

Outro aspecto reforçado pelas falas dos/as participantes foi o de que a análise das práticas transgrediria a análise dos exercícios e projetos teatrais. As regras de convivência, os relacionamentos interpessoais e de cada aluno/a com seu/sua professor/a, as situações-problemas, as discussões de temas aparentemente fora do contexto direto da disciplina, são práticas a serem também investigadas no interior de uma aula em que a exposição pessoal é relevante.

As dificuldades do sistema, como a de espaços adequados para as aulas, grandes contingentes de alunos/as, salários baixos, exigências de relatórios repetitivos, cobranças de aprovação, enfim, tudo o que falta, tanto na vida vulnerável de muitos/as alunos/as quanto nas dos/as professores/as, podem contribuir para o arrefecimento do potencial emancipador da prática teatral na escola. Principalmente por poderem causar falta de motivação docente. Contudo, os/as participantes das Rodas se mostraram cidadãos/ãs resistentes, preocupados/as com a capacidade e influência política de seu trabalho.

Preciso compartilhar o orgulho de ouvir as ex-alunas, principalmente aquelas que fizeram aulas comigo na distância do tempo. A primeira Roda foi feita, como dito anteriormente, quinze anos após elas terem sido minhas alunas, ou seja, eu estava no início de carreira. Elas me fizeram perceber que o que me move existia desde o começo, o desejo de contribuir para a autonomia e para a emancipação. Refletindo sobre este aspecto, compreendo que isto se conecta com a minha formação política, filosófica e cultural, como não poderia deixar de observar. Na segunda Roda, eu já era uma professora madura, com vinte anos de profissão, e, segundo as falas das ex-alunas, existia nas aulas uma preocupação didática, de criar um ambiente favorável à criação coletiva, *leve*, que acredito ser essencial para que o trabalho floresça. Identifico nos/as professores/as participantes também este desejo, que podemos também chamar de amor e está presente no âmago da dialogicidade. O que foi trazido pelas ex-alunas na última Roda, de igual forma, corrobora com o fundamentado no Poéticas dos Possíveis.

E as controvérsias? O pensamento divergente ao Poéticas dos Possíveis? A visão de que a prática do teatro não traria em si um potencial emancipador? No espaço de discussão aqui proposto negar esta possibilidade está fora de questão. De fato, segundo as narrativas dos/as participantes nas Rodas o que sobressaiu foi que o Teatro na Educação escolar enriquece a formação para a emancipação. Aristóteles pode contribuir nesta reflexão.

Dadas as diferenças substanciais devido aos contextos históricos, como foi exposto em alguns momentos desta tese, podemos destacar alguns aspectos, trazidos pelo filósofo, que justifiquem a importância de uma Educação artística voltada para crianças e jovens e de que isto deve ser extensivo a todos. Podemos observar que as problemáticas que circundam o que deveria ser o verdadeiro sentido da Educação perturbavam, desde o século V a.C., os educadores. De que deve se ocupar a Educação? De uma formação para a virtude? Mas a virtude se diferencia entre indivíduos e grupos... A Educação “deve visar as capacidades intelectuais ou o caráter da alma”? “Deve inculcar o que é útil para a vida” ou “mesmo aquilo que não tem utilidade alguma”? (Aristóteles, 1998, p.563). Cada mulher e cada homem, em sua época, devem se esforçar para encontrar essas inevitáveis respostas políticas.

Lembremos que o mundo grego aristotélico estava se organizando para o que acreditavam ser um sistema democrático. Desta forma, o fim político-social da pólis deveria ser refletido na preocupação com o todo e “O exercício daquilo que é comum, deve ser também realizado em comum. Tão pouco nenhum cidadão deve julgar-se útil por si próprio, mas sim em função da cidade, visto que cada um é parte dela” (Aristóteles, 1998, p.651). Assim, a Educação deveria ser a mesma para todos, ou seja, pública, “E não do foro privado, como se tornou prática recorrente”, enfatizou o filósofo (Aristóteles, 1998, 561).

Quanto às Artes, Aristóteles se refere em sua “Política” (1998) à música, mais tarde, no texto “Arte Poética” (1964) se debruça sobre o drama. Ainda assim, algumas aproximações podem ser feitas em um sentido mais geral da Arte na Educação. Primeiramente, é importante lembrar que para este pensador a meta para a Educação seria formar para a fruição de uma vida de ócio, pois este constitui o princípio de todas as coisas, “A paz é o fim para que tende a guerra, tal como o ócio é o fim visado pelo negócio” (Aristóteles, 1998, p.541). E continua dizendo que “O ócio parece conter em si mesmo prazer, felicidade e ventura” (Aristóteles, 1998, p.565). E o que acompanharia a felicidade, desejo almejado por cada um de nós, sobreviventes, não seria a dor e sim o prazer e a beleza estética.

Segundo Aristóteles, as coisas em função da diversão, do prazer, também deveriam ser ensinadas, pois “A busca reiterada da utilidade não é digna de espíritos magnânimos e livres”

(Aristóteles, 1998, p. 569). Desta maneira, entender a música somente como utilidade para o descanso seria reduzi-la em sua potência, pois esta conduziria de algum modo à virtude, à distração, ao cultivo da inteligência e o canto promoveria a alegria. Tais fatores justificariam a música na Educação das crianças e dos/as jovens. Contudo, Aristóteles vai além em sua análise, ao afirmar que esta contribui para a formação do caráter e da alma na medida em que provoca entusiasmo. Assim, altera o nosso estado de espírito, pois “A tristeza e alegria que experimentamos através das imitações estão muito perto da verdade desses sentimentos” (Aristóteles, 1998, p.579). Creio que a experiência teatral coadune com toda esta teoria.

O filósofo evidencia a participação das crianças e jovens na execução musical e não somente como apreciadores/ouvintes. Podemos estender tal pensamento às práticas democráticas:

Ninguém duvida da extrema importância da participação individual na execução em vista da formação do modo de ser do indivíduo, pois é impossível, ou pelo menos muito difícil, alguém poder ajuizar com acerto de uma execução se não participar nela (Aristóteles, 1998, p.581).

Outro aspecto que Aristóteles ressalta é o de que a música se adequa à aprendizagem dos/as jovens que não toleram nada que não seja envolto pelo prazer: “Quando alguém é afetado por melodias que arrebatam a alma, recupera a serenidade, como se estivesse sob o efeito de um remédio ou de uma purificação. (...) Ora, em todos eles será provocada uma determinada purificação e alívio, acompanhada de prazer” (Aristóteles, 1998, p.589). Aristóteles se refere à catarse. É inquestionável o efeito terapêutico que, embora não seja aquilo que como professores/as devemos estimular, tangencia a atividade teatral como parte de sua essência.

Como refletir sobre o binômio autonomia-emancipação sem relevar os apontamentos feitos por Aristóteles? Para o Poéticas dos Possíveis a defesa é a de uma Educação pública de qualidade para todos/as em qualquer um dos níveis, e a Arte, especificamente o Teatro, deve ser encarada como uma disciplina fundamental para uma Educação emancipadora. O Teatro é corpo, é discurso, pode ser leitura, escrita, desenho, música, dança e, na atualidade, tecnologia. Embora falar de expressividade do corpo não faça uma referência direta à ginástica, como postulou o autor (Aristóteles, 1998), o corpo criativo, que treina para melhor expressar sentimentos e comunicar ideias a contento, é um corpo que oxigena a mente e exercita a liberdade. É um corpo vivo.

Diferentemente do pensamento aristotélico, quanto a não ser “conveniente oferecer divertimentos intelectuais às crianças” (Aristóteles, 1998, p.573), acredito que em uma aula de Teatro mente e corpo devam ser exercitados em comunhão, sem que isso se configure em

um obstáculo, dada a natureza da matéria. Desta forma, a Arte está para além da utilidade, alimentando mente, corpo e espírito, em uma experiência que enriquece à vida.

Bertolt Brecht, o poeta:

(...) Vocês se contentarão com o céu luminoso?
Não mais sairão da água morna?
Ficarão retidos nas florestas?
Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?
O mundo espera por suas exigências.
Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.
É tempo de não mais se contentarem
Com essas gotas no oceano (Brecht, 2012, p. 79).

A diversidade, como um compromisso social, é um ponto relevante a ressaltar no que entendemos por processo emancipatório. A alteridade do ser-sujeito, que se torna sujeito-coletivo no reconhecimento do ato de com outros/as viver. Para a emancipação é imprescindível o fortalecimento das subjetividades, ou seja, da autonomia. Polissemia. Corpo-espírito. Particular. Crítica. Moral. Liberdade e não-liberdade. Universal. Individual-coletivo. Aporia. A autonomia navega em suas antinomias. Os mecanismos de poder e controle, nos moldes da Indústria Cultural, usam estratégias que enfraquecem as subjetividades, “Teatro tem que ser em carne viva. Do contrário, é *entertainment*” (Boal, 2014, p. 270). Conflito de interesses. O nó górdio alimentado pelo obscurecimento do humano imerso nos processos de coisificação e dessubjetivação.

Segundo Adorno e Horkheimer, na pesquisa que fizeram nos Estados Unidos na década de 1940 sobre a personalidade autoritária, os processos de coisificação e, conseqüentemente, de dessubjetivação se relacionam com o conceito freudiano de *projetividade*. Um dos perigos desta, é o de pertencer a uma das características mais proeminentes da síndrome fascista; “As qualidades negativas que são projetadas nas vítimas (...) pertencem a própria estrutura emocional dos agentes de preconceitos”. A tendência da projetividade é transformar o outro em coisa, destituindo-o de qualidades humanas, o mesmo processo acontece com o próprio indivíduo, que se coisifica e faz emergir, junto com a frieza e na contraface da empatia, a violência, a falta de ética, a ganância, reduzindo toda uma força de luta política, que poderia ser fortalecida pelo autoconhecimento, ao ataque às minorias, às populações marginalizadas, fracas e, por vezes, surpreendentemente, felizes (Bueno, 2022, p.18).

Como interromper esse projeto desumanizador? Rompimento é ato que demanda criatividade e coragem. A autonomia depende disso para existir; que os grilhões que sufocam nossas subjetividades sejam cortados. O paradoxo é o de que o livre-arbítrio pertence ao indivíduo e sendo assim o único que pode mudar a sua situação é ele próprio, com seus pensamentos, escolhas e decisões. O desenvolvimento da criatividade por intermédio de práticas que mobilizem corpo, voz, pensamento crítico, hermenêutica, afetividades, como pode fazer uma aula de Teatro, podem estimular a reflexão sobre o mundo e o expressar-se diante dele, com responsabilidade e compromisso com a mudança. São processos incandescentes como as estrelas, em eterno movimento de vida e morte, da terra imperceptíveis, mas sabemos que existem para além da nossa limitada visão. Constelação.

A memória aproxima tempos, espaços e dimensões, universaliza as histórias de diferentes gerações que se tornam conhecimento e, talvez, com sorte, sabedoria. E esta se concretiza quando se compreende o valor inegociável da empatia como arma de luta contra a barbárie. Refletir a dor alheia, fechar os olhos... deixar-se levar. Abrir os olhos... de novo refletir. Em um motocontínuo de vida que se esforça para compreender, solidária. Para “que Auschwitz não se repita” (Adorno, 2020, p.129). Entretanto, a regressão da sociedade se acentua e as condições para que exista continuam presentes – o extermínio do povo palestino em Gaza, a tragédia Yanomami que não cessa, a ação repressiva da polícia aos jovens pretos das favelas cariocas... - “É isso que apavora” (Adorno, 2020, p.129).

De fato, o legado esperado é a transformação das consciências, é provocar todos os/as envolvidos/as para que saiam de seus lugares de conforto e os/as motivar a refletir sobre suas vidas no mundo, com Arte. O resultado almejado de tal desequilíbrio seria encontrar caminhos para a emancipação, ou seja, criar situações de preservação da vida, de diminuição das desigualdades, de reconhecimento de si no outro, de concretização da democracia. É possível, e esta é a nossa defesa, que o desenvolvimento de uma Educação Estética, portanto voltada às sensibilidades e ao desenvolvimento da capacidade de fantasiar, seja crucial nesse contexto. Para que isso se torne realidade é necessário um esforço conjunto de toda a comunidade escolar.

O potencial emancipador das aulas de Teatro esteve presente nas falas dos/as participantes, professores/as e ex-alunas, assim como no entendimento da conexão das práticas com a vida interna de cada sujeito, pleno de autonomia, e na vida coletiva, no exercício da cidadania.

“O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. *O fim é o começo!*” (Boal, 2008, p. 19).

Transformações que não cessam no tempo. E o pulsante dos sonhos presentificado em processo. Continuamente... Cores. Vivas. Brutas. Imperativas. Poéticas. Corpos que se lançam ao desconhecido. Provocação. Confiança. Possíveis. Jeito de fazer que cativa porque ninguém fica de fora. Prática comunitária; libertária, ouvinte, amorosa. Por tudo isso e, pelo tanto que ainda ficou por dizer, emancipadora.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e Terra, 2020.

_____. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução: Virgínia Ferreira da Costa e outros. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

_____. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. Tradução: Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020A.

_____. **Correspondência, 1928-1940 / Theodor W. Adorno, Walter Benjamin**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. Teoria da Semiformação. IN: **Pucci, Zuin e Lastória (org) Teoria Crítica e inconformismo**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Teoria Estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALEXANDRE, J. S. S. **A teatralidade de um não-teatro: experiência estética como instrumento de emancipação do espectador**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ANDRADE, O. O manifesto antropófago. In: **TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1983.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964.

_____. **Política**. Tradução: Antônio Campelo do Amaral e Carlos Gomes. Minas Gerais: Vega, 1998.

ARTAUD, A. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, A. M. *et al.* **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTHES, R. **Escritos sobre teatro**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Introdução à Análise estrutural da narrativa.** Tradução de Maria Zélia Barbosa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

BAUER, M. W. *et al.* **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático.** Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Ensaio sobre Brecht.** Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.

BIRMAN, J. **As pulsões e seus destinos: Do corporal ao psíquico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOAL, A. **Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas.** São Paulo: Cosac Naify, 2014

_____. **A Estética do Oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Técnicas latino-americanas de teatro popular; uma revolução corpenicana ao contrário.** São Paulo: Hucitec, 1975.

BOGART, A. **A preparação do diretor.** Tradução: Anna Viana. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; Landau, T. **The viewpoints book: a practical guide to viewpoints and composition.** New York: Theatre communications group, 2005.

BRANDÃO, C. R. *et al.* **A questão política da educação popular.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRECHT, B. A exceção e a regra. **IN: Bertolt Brecht: Teatro Completo vol 4.** Tradução: Geir Campos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Poemas 1913-1956.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Aquele que diz sim, aquele que diz não. **IN: Bertolt Brecht: Teatro Completo vol 3.** Tradução: Luiz Antônio Martinez Corrêa e Marshall Netherland. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Terror e miséria no Terceiro Reich.** Tradução: Antonio Conde. Editora: Biblioteca Editores Independentes, 2008.

_____. **Estudos sobre teatro.** Tradução: Fiana Pais Brandão. RJ: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Teatro Dialético.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

BUENO, S. F. **O fascismo em dez lições.** Marília, SP: Ed. do autor, 2022.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CARREIRA *et al.*, **Metodologia de pesquisa em Artes Cênicas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CARVALHO, F. L. de. **Teatro e dialogismo: pensando o teatro-Educação com Mikhail Bakhtin.** 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Tradução: Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAUÍ, M. **Democracia e autoritarismo.** Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

_____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CUNHA, F. M. **A catarse teatral na formação humana.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2013.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo.** São Paulo; Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

_____. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

FANON, F. **Escritos políticos.** Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Boitempo, 2021.

FÉRAL, J. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo.** Revista Sala Preta, no. 8. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370> Acesso em: 22 fev. 2024.

FERNANDES, S. **Performatividade e Gênese da Cena R.** bras. est. pres., Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 404-419, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/8BYM5vJSq37hcvC7Bx3kjZN/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 22 fev. 2024.

_____. **Teatralidades contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERREIRA, S *et al.* **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRA, T. **A escola no tetro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREUD, S. O Escritor e a Fantasia. *IN: Obras completas volume-8*. Tradução: Paulo César Lima de Souza. Editora: Cia. das Letras, 2015.

_____. Além do Princípio do Prazer. *In: Sigmund Freud, obras completas volume-14*. Tradução: Paulo César Lima de Souza. Editora: Cia. das Letras, 2010.

_____. Batem numa criança: contribuição ao conhecimento da gênese das perversões sexuais. *In: Sigmund Freud, obras completas volume-14*. Tradução: Paulo César Lima de Souza. Editora: Cia. das Letras, 2010.

_____. O mal-estar na civilização. *IN: Obras Completas volume 18*. Tradução: Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Editora Schwarcz, 2010.

GADOTTI, M. **Educar para outro mundo possível**. Escola Sindical Sul – CUT 28º. Coletivo Regional Sul de Formação, 2007.

GIL, J.P.A. **Da Educação Artística ao Ensino do Teatro: contribuições para crítica à cultura escolar**. Teatro: criação e construção de conhecimento [online], v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/668/382>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GOMES, D. **O Pagador de Promessas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

GONÇALVES, N. K. R. **A “didática” nas peças didáticas de Brecht: ensino em cena**. 2016. (Tese em Educação Escolar). UNESP-Araraquara, 2016.

- HANSTED, T. C **Teatro, educação e cidadania: Estudo em uma escola de Ensino Básico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, São Paulo, 2013.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- JORGE, Marco A. C. Arte e travessia da fantasia. IN: **Fundamentos da Psicanálise 2: de Freud a Lacan, vol.2: A Clínica da Fantasia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Um vôo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LEHMANN, Hans Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução: Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- LEITE, J.M.N. **Estudos sobre o Ensino do Teatro na escola e a apropriação da Teoria Crítica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG, Goiás, 2018.
- LEITE, T.C. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hanna Arendt**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) USP, São Paulo, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989
- MAIA, A. F; Antunes, D. **Big Data, exploração ubíqua e propaganda dirigida: novas facetas da indústria cultural**. Psicologia USP [online], vol.29, n.2, pp.189-199, 2018.
- _____. As aporias do conceito de autonomia: contribuições pontuais para a educação emancipatória. IN: **Zuin, A. A. S.; Lastória, L. N.; Gomes, L. R. (org.). Teoria Crítica e Formação Cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARCOS, P. Dois perdidos numa noite suja. IN: **MAGALDI, Sábado (Org.) Melhor teatro**. São Paulo: Global, 2012, p. 35-63.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. *Revista Arte & Ensaios*, ppgav/eba/ufrrj, n. 32, 2016.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORE, T. **Utopia**. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidade diante do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WERNECK, S. M. **O processo colaborativo aplicado no Ensino do Teatro na escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, N.D.G.L. **Teatro dialético em terras estranhas – A (in)diferenciação entre sujeito e objeto na formação cultural**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Y.D. **O rebaixamento da negatividade da arte: um estudo sobre a instrumentalização do teatro na educação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) USP, São Paulo, 2010.

OSSA-MONTOYA, A.F. *et al.* **El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes**. Rev. Latino am. cienc. soc. Niñez juv; 15(2): 839-859, jul.-dic. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074005.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PUPO, M. L. **Tatiana Belinky: Uma janela para o mundo: teatro pra crianças e para todos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: perspectiva, 2005.

_____. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 1991.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. R.J: Zahar, 1998.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, Representar**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTIAGO, S. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, V. L. B. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHIAVO, I. E. A. **O papel do Teatro na formação humana: reflexões sobre o método de trabalho do Coletivo Clandestino**. 2014. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2014.

SILVA, M. B. **Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da Teoria Crítica da sociedade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, F.T. **O jogo teatral na escola: reflexões sobre a prática pedagógica emancipatória e suas contribuições para construção do sujeito histórico**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel, Rio Grande do Sul, 2009.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, C. **Pedagogia do jogo teatral: um poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

SOUZA, R. F. **O papel do teatro nas aulas de artes do Colégio Estadual Aura Barreto**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

STRECK, D.R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TELLES, N. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2008.

TOSTA, L. **Vida real em jogo: a violência invade a cena teatral da criança**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Teatro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VIDOR, H.B. **Drama e teatralidade: o ensino de teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VIEITES, M.F. **Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica**. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social. N. 28, julio-diciembre 2019: pp 253-283. Disponível em: <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/6738> Acesso em: 22 fev. 2024.

ZUIN, A. A; GOMES, L. R. **A Formação da subjetividade na Idade Mídia.** *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 2, p. 377-387, maio/ago. 2019