

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Josiane Medianeira Soares

POTÊNCIA POÉTICA E POLÍTICA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO NA ESCOLA EDUCAR-SE

Santa Cruz do Sul, RS

Junho, 2021

Josiane Medianeira Soares

**POTÊNCIA POÉTICA E POLÍTICA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO NA ESCOLA EDUCAR-SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Santa Cruz do Sul, RS

Junho, 2021

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Josiane Medianeira

Potência poética e política do teatro na educação : um estudo na Escola Educar-se / Josiane Medianeira Soares. – 2021.
112 f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Teatro escolar. 2. Teatro na educação. 3. Política na arte. 4. Liberdade. 5. Escola Educar-se. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Josiane Medianeira Soares

**POTÊNCIA POÉTICA E POLÍTICA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO NA ESCOLA EDUCAR-SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Orientadora – Universidade de Santa Cruz do Sul

Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira

Professor Examinador – Universidade do Estado de Santa Catarina

Dr. Cláudio José de Oliveira

Professor Examinador – Universidade de Santa Cruz do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai e a minha mãe por terem oportunizado a mim algo que ele e ela não tiveram: o estudo. Para essa professora ser hoje quem é, foi preciso ter o carinho e fé que dedicaram a mim; agradeço às minhas amigas que me ouviram, me acolheram e sempre compreenderam minhas ausências por estar em processo de escrita; agradeço meu companheiro pela parceria e compreensão.

Agradeço à Direção de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG), pela qual foi possível, por meio do Programa de Bolsas Institucionais para Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu – BIPSS, a bolsa de estudos; agradeço ao PPGEduc por todo o suporte e auxílio necessário. Amplio minha gratidão a cada professor e professora e às experiências que vivemos.

Deixo registrado meu muito obrigada a Escola de Educação Básica Educar-se, onde realizei a pesquisa e estendo o agradecimento aos meus alunos e alunas que participaram dessa jornada, aos/às colegas professores/as, equipe diretiva e pedagógica e, como um todo, agradeço à Escola por me acolher, ensinar, me encantar e por ser exatamente como é.

Agradeço os professores Drs. André Carreira e Cláudio Oliveira por participarem das minhas bancas de qualificação e defesa e contribuírem, de forma generosa, com meu percurso. Por último, mas não menos importante, agradeço o Grupo de Pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem” por todas as vivências e agradeço em especial a Professora Dr^a Sandra Richter, orientadora deste trabalho, que desprendeu seu tempo, dedicação e variadas leituras, ensinamentos e afetos.

Para todos/as que estiveram presente na minha travessia de pesquisa e para cada um/a, meu muito obrigada por tanto. Gratidão!

RESUMO

A pesquisa aborda a relação entre artes e educação básica para refletir a presença do teatro na Escola de Educação Básica Educar-se (Santa Cruz do Sul-RS), desde a inserção da linguagem teatral na Escola até à presença curricular no Ensino Médio. O objetivo foi interrogar a presença desta dimensão da linguagem para pensar o sentido educacional do teatro no projeto pedagógico desta escola. A iniciativa surgiu pelo interesse intelectual em compreender a presença do teatro na educação escolar pela ótica particular das percepções e compreensões acerca da presença do teatro no currículo de Ensino Médio dos/as estudantes, da coordenação pedagógica, colegas da área e demais colegas da Escola. Desde caminhos metodológicos qualitativos do estudo de caso, a dissertação recorreu aos recursos de entrevistas, questionários e visita aos documentos legislativos e históricos da escola para estabelecer uma interlocução entre anseios pessoais em torno da alegria, do jogo e da força política do teatro na educação escolar. Para sustentar argumentos que afirmem o teatro como possibilidade de educação estética e como potência política a escrita dialoga com Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa, Francisco Duarte Jr. e Joana Lopes, entre outros. O estudo realizado e o diálogo estabelecido permitem compreender a experiência em teatro para os/as estudantes do Ensino Médio envolvidos e como a direção, a equipe pedagógica e os/as professores/as da Escola de Educação Básica Educar-se vivem e compreendem o teatro na educação escolar. Esse diálogo apontou para a necessidade de existir liberdade para se efetivar ações políticas e que essas se estabelecem na ação coletiva e no espaço público das interações humanas nas aulas de teatro. O teatro é político pela liberdade dos/as alunos/as agirem entre si. Nesse sentido, o teatro no currículo do Ensino Médio permite fortalecer a proposta pedagógica da Escola Educar-se como espaço e tempo de liberdade dos/as estudantes e docente aprenderem coletivamente a pensar como conquista política que se manifesta na vida pública do espaço comum das aulas de teatro.

Palavras-chave: Teatro na escola; Escola de Educação Básica Educar-se; Educação com teatro; Política; Liberdade.

RESUMEN

La investigación aborda la relación entre artes y educación básica para reflejar la presencia del teatro en la Escuela de Educación Básica *Educar-se* (Santa Cruz do Sul-RS), desde la inserción del lenguaje teatral en la Escuela hasta la presencia del currículo en la Escuela Secundaria. El objetivo fue cuestionar la presencia de esta dimensión del lenguaje para pensar el sentido educativo del teatro en el proyecto pedagógico de esta escuela. La iniciativa surgió del interés intelectual en comprender la presencia del teatro en la educación escolar desde la perspectiva particular de las percepciones y comprensiones sobre la presencia del teatro en el currículo de los/las estudiantes de la Escuela Secundaria, de la coordinación pedagógica, compañeros del área y otros compañeros de la Escuela. Desde caminos metodológicos cualitativos del estudio de caso, la disertación utilizó recursos de entrevistas, cuestionarios y visitas a los documentos legislativos y históricos de la escuela para establecer una interlocución entre los deseos personales en torno a la alegría, al juego y a la fuerza política del teatro en la educación escolar. Para apoyar los argumentos que afirmen el teatro como posibilidad de educación estética y como potencia política la escrita dialoga con Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa, Francisco Duarte Jr. y Joana Lopes, entre otros. El estudio realizado y el diálogo establecido permiten comprender la experiencia en teatro para los/las estudiantes de la Escuela Secundaria involucrados y como la dirección, el equipo pedagógico y los/las profesores/as de la Escuela de Educación Básica (*Educar-se*) viven y comprenden el teatro en la educación escolar. Ese diálogo apuntó a la necesidad de existir libertad para efectivarse acciones políticas y que esas se establezcan en acción colectiva y en el espacio público de las interacciones humanas en las clases de teatro. El teatro es político para la libertad de los/las alumnos/as actuaren entre ellos. En ese sentido, el teatro en el currículo de la Escuela Secundaria permite fortalecer la propuesta pedagógica de la Escuela *Educar-se* como un espacio y tiempo de libertad en que los/as estudiantes y profesores aprendan colectivamente a pensar como un logro político que manifiesta en la vida pública en el espacio común de las clases de teatro.

Palabras clave: Teatro en la escuela; Escuela de Educación Básica *Educar-se*; Educación con teatro; Política; Libertad.

SUMÁRIO

PERCALÇOS NO PERCURSO	7
1 TRAVESSIAS	10
2 TRAVESSIAS DO TEATRO EM MIM - CAMINHOS DE (AUTO)COMPREENSÃO	14
2.1 Teatro e Experiência	18
3 PERCURSOS E PERCALÇOS	22
3.1 Escola Educar-se: concepções e presença das artes	27
3.2 Atravessamentos.....	33
4 TEATRO E EDUCAÇÃO: POTÊNCIA POLÍTICA DA ALEGRIA	38
4.1 Dimensão Educativa do Teatro.....	39
4.2 Dimensão Educativa do Teatro na Educação Escolar.....	47
4.3 A Alegria do Jogo.....	52
4.4 O Jogo.....	57
4.5 A Potência Política	63
5 TEATRO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	68
5.1 Teatro no Ensino Médio.....	71
5.2 A BNCC e a Educação Escolar com Teatro	78
5.3 O Teatro na Escola Educar-se	81
5.4 Teatro no Currículo Complementar da Escola Educar-se.....	83
5.5 Teatro no Ensino Médio da Escola Educar-se.....	86
6 TRAVESSIA: A OUTRA MARGEM	93
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS	105

PERCALÇOS NO PERCURSO

Antes de adentrar na dissertação, considero válido situar o/a leitor/a em relação ao período desta escrita e alguns percursos até chegar a sua versão final. As primeiras linhas escritas por mim, ainda muito vagas em suas errâncias e tateios diante das questões da pesquisa, iniciaram no ano de 2019. Em agosto de 2020, o projeto de mestrado foi concluído e apresentado para qualificação no mês de setembro em condições inesperadas de distanciamento social. O ano de 2020 foi marcado, no Brasil e no mundo, pelo surgimento da pandemia da Covid-19, trazendo consigo muitas mortes, medo e o distanciamento da Escola, onde seria meu espaço de pesquisa, e das pessoas, de modo geral.

Meu projeto de pesquisa anunciava a intenção de olhar para as narrativas de uma turma de Ensino Médio e, a partir disso, pensar o teatro na Escola de Educação Básica Educar-se e minha relação com os/as estudantes pelo período vivenciado comigo na experiência escolar em teatro ao longo dessa etapa da Educação Básica.

A banca de qualificação, de forma muito generosa, me ajudou a compreender como meu projeto falava de mim, das minhas angústias, inquietações, paixões, mas, ao mesmo tempo, aglomeravam-se tantos desejos a serem explorados que não caberiam em apenas uma pesquisa de mestrado. Bem como, muitos dos temas que eram do meu agrado explanar, já estão em pesquisas tão aprofundadas, as quais me baseei, que não haveria necessidade de colocá-las em um sobrevoos como eu estava fazendo. Assim sendo, a banca apontou que a pesquisa se detinha na minha existência, em minha experiência na escola, meus afetos com relação ao tema teatro na educação escolar e, principalmente, o que ecoa da ação educativa em teatro com meus alunos/as. Refleti e concordei com a banca.

No entanto, tamanha era a quantidade de elementos pesquisados e escritos que, após a banca, mesmo tendo ficado muito feliz com o momento, houve em mim certo sentimento de apego e logo em seguida, passei por um processo de “luto”. Apego, pois, mesmo entendendo a necessidade dos cortes na escrita, não conseguia desapegar, pois foi tempo, leitura, pesquisa e dedicação para escrever aquelas páginas. E doía ler e ter que cortá-las. É claro que o conhecimento não iria “fora”, mas a questão quantitativa dos capítulos pesava quando eu pensava em “podar” minhas páginas. E o luto, muito associado ao fato de eu permanecer apegada ao que escrevera, não permitia o necessário distanciamento e isso me doía. Foram dias abrindo e fechando o arquivo, olhando para meu projeto e, num primeiro momento, não aceitando me “despedir” do que eu havia criado. Os dias se tornaram semanas, semanas em

meses, até o momento que voltou a fazer sentido o que a banca destacou quando se posicionou dizendo que minha pesquisa dizia respeito ao meu vivido em teatro na escola.

Esse período de luto que durou em torno de dois a três meses e paralisou a escrita não veio sozinha. Estávamos/estamos passando por um período de distanciamento pessoal, no qual as aulas passaram a ser remotas, o contato passou a ser apenas virtual e as milhares de mortes no país geravam medo, tristeza e indignação para com o descaso às vidas que se foram. Nos meses que seguiram a qualificação (setembro, outubro e novembro) eu não via mais sentido em falar sobre o teatro no Ensino Médio. Eu não via sentido em falar sobre minha experiência educativa com os/as jovens, pois eu estava distante deles/as e da alegria que me impulsionava a escrever. E, por mais que eu seguisse, e ainda sigo acreditando no teatro, naquele momento de distanciamento, parecia não estar fazendo tanto sentido, pois não havia jogo, encontro ou atores. Havia apenas “telespectadores”. Como falar da relação com os jovens se as turmas que estavam no virtual mal abriam a câmera? Como abordar o gesto e o corpo se, da tela do notebook, mal dava para ver os rostos? Como falar de alegria se, por mais que nos esforçássemos, não estávamos alegres?

As aulas presenciais retornaram com outro movimento no final de outubro, início de novembro. O distanciamento era preciso ser mantido, a turma em que eu estava atuando estava dividida: uma turma no virtual e outra no presencial de forma simultânea. Recomecei o (final do) ano presencial com medo. Medo da pandemia, medo de fracassar com a nova turma que estava comigo (pois, como nossas aulas de artes são trimestrais, já não estava mais com a turma a qual participou da pesquisa), medo de não conseguir mobilizar os/as estudantes para a prática teatral. Algumas aulas se passaram, o medo diminuiu, a alegria aumentou, pois estava sendo possível propor e desenvolver ações teatrais com os/as jovens e meu desejo por voltar a escrever e pensar o teatro na escola voltou com força renovada.

Finalmente consegui olhar para as escritas dos/as meus/minhas alunos/as que aceitaram participar da pesquisa e encontrar ali a força mobilizadora para escrever. Deste modo, passado o período do luto, porém não passada a pandemia e as tantas mortes por dia, retornei para o rompimento com aquela escrita de uma eu que já não é mais a mesma do isolamento total da presença. Percebi que o encontro, o com-tato com o outro me energiza e movimenta o pensamento e o afeto para escrever. Estar junto, no encontro, no jogo, estar com os/as estudantes, me dão pulso de escrita. É a alegria de ser professora em presença que movimenta minhas afecções positivas de vida.

Além de tudo isso, cabe ainda dizer que, no final de dezembro de 2020 resolvemos, minha orientadora e eu, não mais abordar estritamente minha relação com os/as estudantes na

pesquisa e sim, refletir e estudar a presença do teatro na Escola em que atuo, promovendo outra reviravolta no meu percurso. No entanto, a pesquisa se tornou mais significativa pois não excluiu minha relação com os/a alunos/as. No entanto, por termos entrado em férias escolares, a pesquisa só pode (re)começar em fevereiro de 2021, em um novo distanciamento físico, devido ao agravamento dos casos de internações e nível altíssimo de contágio. Por isso, minha escrita, ao longo do texto, não permanece a mesma, pois ela é escrita por Josianes diferentes, em momentos diferentes de escrita e de cenário.

Digo isso, não como uma justificativa para as discontinuidades no percurso dos estudos - sou humana e o real também não é contínuo, estável e harmônico - mas para o/a leitor/a compreender e acolher o quão conturbado e cheio de reviravoltas foi meu processo formativo de ser pesquisadora na área da educação em teatro entre os anos de 2019 e 2021. Mas não só ser pesquisadora, foi conturbado estar sendo humano em meio a todas as questões sanitárias que, desde lá, assolaram – e assolam – o país e o mundo.

1 TRAVESSIAS

*Assaz o senhor sabe:
a gente quer passar um rio a nado; e passa;
mas vai dar na outra banda é
num ponto muito mais embaixo,
bem diverso do que primeiro se pensou.
Viver nem não é muito perigoso?*

Guimarães Rosa

A pesquisa aqui descrita aborda a relação entre artes e educação básica desde a relevância educacional da presença poética da ação teatral na escola. O amplo objetivo é refletir sobre a presença do teatro na Escola Educar-se, desde como se constituiu a inserção da linguagem teatral na Escola até à presença curricular no Ensino Médio e o que a presença desta dimensão¹ da linguagem representa para o projeto pedagógico desta escola. É desde a interlocução com alunos/as, professores/as, equipe diretiva e suas percepções e compreensões, que partilho também meus anseios e argumentos em defesa da força educativa do teatro na educação escolar como possibilidade de educação estética e como potência política.

Especificamente, procuro estudar e refletir a presença do teatro na Escola Educar-se para ampliar a discussão em torno de questões que considero atravessar essa presença, como a potência política da pluralidade de agir no mundo e a alegria como resistência política. Além disso, busco com os estudos e minha experiência nessa escola, contribuir para pensar o ensino médio, momento escolar marcado por transições e olhares mercadológicos sedentos, disfarçados, muitas vezes, de currículo.

Essa escrita emerge do interesse acadêmico em aproximar teatro e educação escolar a partir da constatação pessoal de uma fragilidade advinda da polarização, em minha formação, entre a especificidade da linguagem teatral e a complementação pedagógica de seu acontecimento na educação escolar. Essa compreensão da ação pedagógica como complemento, a qual produz a polarização entre fazer e ensinar na formação do/a professor/a de teatro, apresenta uma abreviação ou aligeiramento que promove uma lacuna em relação à especificidade educacional do teatro no tempo e espaço do ambiente escolar. As fragilidades

¹ Utilizo o termo dimensão a partir dos estudos e pesquisas realizadas no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem os quais tomam como referência a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, “o termo dimensão assume a compreensão de irredutibilidade entre sentir e pensar. Para tanto, o fenomenólogo aponta que cada “sentido” é um “mundo”, no qual o sentido de “mundo” assume “[...] este conjunto em que cada ‘parte’, quando a tomamos por si mesma, abre de repente dimensões ilimitadas – torna-se parte total” (RICHTER, 2016, p. 95). Nessa compreensão merleau-pontyana, “cada “parte”, cada “sentido”, apesar de incomunicável para as outras, faz parte do todo como rumo, como abertura imprevisível de cada sentido para os outros sentidos” (RICHTER, 2016, p. 95).

conceituais são minhas e surgiram no decorrer desta escrita em busca pela reflexão do sentido educacional, ou sistematização da circularidade² entre teoria e prática, da presença do teatro na escola.

A intenção acadêmica de interrogar o sentido dessa circularidade entre pensar e fazer teatro emerge do anseio por afirmar a relevância educacional da ação teatral no tempo e espaço escolar em sua potencialidade singular entre as artes. O interesse intelectual é ampliar a compreensão de sua face educacional como linguagem, a fim de problematizar qualquer possível estereótipo remanescente sobre a histórica instrumentalização do teatro na escola, o qual insiste em permanecer nos projetos pedagógicos.

Outra questão que mobilizou a pesquisa diz respeito ao meu interesse intelectual por compreender o sentido educacional do teatro na educação escolar, pela ótica particular, dos/as estudantes, da coordenação pedagógica, colegas da área e demais colegas da Escola de Educação Básica Educar-se.

Essa busca encontra no grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem³ da UNISC/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNISC, um percurso de estudos filosóficos e pedagógicos em torno da dimensão poética das artes que contribuem para aproximar minhas inquietações em torno do encontro entre teatro e escola para perseguir tanto possibilidades de interrogar sua singularidade quanto abordar os sentidos e significados dessa experiência de linguagem na docência da Educação Básica. No grupo de pesquisa, essa aproximação traçada pela interlocução entre educação, artes e filosofia afirma a experiência de linguagem como o elo que as reúne (RICHTER, BERLE, 2015; RICHTER, 2016). No grupo assumimos a dinâmica complementaridade entre razão e imaginação como distintas forças de pensamento – ciência e poética – que promove abertura à contradição e à discussão, portanto à intenção de tensionar ideias mais do que explicá-las ou analisá-las. Antes, as pesquisas do grupo buscam, nos termos de Fernando Bárcena (2004, p. 92), compreender a pesquisa educacional como “uma experiência de sentido” situada

² A concepção de *circularidade* entre teoria e prática emerge da afirmação de Richter que “se as práticas informam as teorias, são as teorias que orientam as práticas. Há aí uma fecunda circularidade que nega a oposição entre uma e outra, pois não há prática de um lado e teoria de outro já que entre ambas há idas e vindas e o que efetivamente importa é o prazer da experiência de pensamento que surge desse movimento. Um olhar e uma escuta mais atentos a essa circularidade entre o que pensamos e como fazemos constitui o mais significativo objetivo do processo educacional.” (RICHTER, 2016, p. 18-19).

³ Grupo de Pesquisa interdepartamental (Letras e Educação), constituído no ano de 2000, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Letras e em Educação da UNISC, coordenado atualmente pelas professoras Sandra Richter (PPGEdu) e Ângela Fronckowiack (PPGL).

na mesma ordem que o discurso estético e, em geral, do artístico, em sua mais ampla acepção. Pode-se dizer que a investigação pedagógica segue um modelo diferente ao de outras ciências, ao centrar-se na compreensão de significados das experiências e expressão humanas através da descrição e da interpretação. (BÁRCENA, 2004, p. 92).

Fazer parte do grupo, participar dos estudos e discussões em torno da dimensão poética da linguagem na educação, reafirmou em mim a intencionalidade de perseguir o tema teatro e escola desde a minha experiência docente e as percepções e reflexões surgidas na convivência escolar com crianças e adolescentes em teatro. O foco nessa convivência emerge do fato de exercer a docência em teatro em uma escola do sistema privado de ensino no interior do estado do Rio Grande do Sul que valoriza as artes na formação escolar desde a sua criação na década de 1980. Uma valorização que desafia tendências educacionais contemporâneas por situar-se, desafiadoramente, na contramão das propostas políticas para a educação básica.

Assim, a pesquisa propõe deter-se na interrogação pela experiência da linguagem teatral na educação escolar, especificamente no Ensino Médio da Escola de Educação Básica Educar-se, em tenso momento histórico de disputas na reformulação de currículos, na implementação de propostas pedagógicas e de documentos legislativos para a Educação Básica no país.

Nesse sentido, na escrita desta dissertação apresento uma reflexão em torno da experiência escolar da presença do teatro no Ensino Médio para deter-me no estudo das dimensões da alegria e da política que gravitam em torno da circularidade poética presente na linguagem a qual se manifesta em mim como educadora de teatro na Escola Educar-se. Para tanto, no 2º capítulo compartilho meu percurso de vida que culmina na chegada na escola a qual atuo, dando sequência às minhas crenças acerca do teatro na educação, buscando olhar, não somente para minha história, mas também para o modo como ela ajudou a compor a educadora em teatro que tenho sido, para pensar como minha experiência reverbera no meu desejo por experienciar e promover espaço para a experienciação. Também localizando acerca da própria experiência, buscando proximidade com a experiência do meu ser professora em relação com os outros.

Tão logo, no capítulo 3 apresento ao leitor a opção metodológica pelo estudo de caso e situo a escola, a qual será amplamente abordada ao longo da escrita. No capítulo 4 trago a ideia de potência política de alegria da presença poética do teatro na educação, trazendo para a reflexão a possibilidade do jogo como agente potencializador das afecções no corpo. No capítulo 5, abordo a questão da presença do teatro na educação escolar, focando, principalmente, a experiência vivida na escola na qual me constituo docente e realizei a reflexão e investigação sobre a presença do teatro nesse espaço escolar, trazendo também a reflexão sobre a legislação atual que norteia a construção do ensino médio e, me encaminhando para as

reflexões, trago no capítulo 6 as reflexões, as percepções e os aprendizados ao longo da jornada. Nos anexos constam os termos de esclarecimentos, como foram apresentados aos participantes da pesquisa (estudantes, professores, equipe pedagógica e direção).

Assim como a epígrafe de Guimarães Rosa⁴, a gente quer ir para um lado do rio e vai dar em outro bem diverso do que se pensou. De modo paradoxal, se podemos constatar a crescente – e assustadora – desvalorização por parte de políticas de governo em relação às artes na educação escolar, também podemos acompanhar a ampliação da presença – ou do valor – da linguagem das artes nas mídias e nas dinâmicas propostas nas aulas remotas em virtude da repentina e inusitada experiência de isolamento social provocada pela pandemia que assola o planeta. Esse paradoxo, aliado à exigência de considerar o percurso da pesquisa em tempos de interdição aos encontros presenciais com os/as alunos/as, me faz optar pelo desafio de enfrentar minha disponibilidade de trilhar caminhos como uma *travessia*

⁴ ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 26.

2 TRAVESSIAS DO TEATRO EM MIM - CAMINHOS DE (AUTO)COMPREENSÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Poderia iniciar minha história com “era uma vez uma menina que, numa quarta-feira de tarde, decidiu ser professora...”. No entanto, o caminho à docência, como diz Paulo Freire (1991, p. 58), não começa em um dia, em um determinado horário, ele é diário. Procurando olhar para quando iniciou meu desejo pela docência, vejo as memórias da escola. Lembro de algumas quartas-feiras, dia de reunião dos professores, quando a aula acabava mais cedo e o giz ainda ficava no quadro, eu aproveitava para rabiscar o desenho e desejo em brincar de ser professora.

Nesses dias, minha colega e eu brincávamos de dar aula para uma turma imaginada a partir das classes vazias que ocupavam o espaço daquela sala preenchida apenas com os sonhos infantis e pó do giz de quadro. Dessa escola, trago mais do que as lembranças das quartas-feiras, carrego comigo o afeto e memórias de professoras inspiradoras pela forma como batalhavam para aumentar o espaço físico da escola e ir em busca de recursos destinados às instituições públicas. Algumas dessas professoras, marcaram minha trajetória discente de forma que busquei os rumos da docência para carregar o sorriso e as ideias alegres delas a outras pessoas, meus alunos.

Para além disso, poderia citar aquela vontade utópica de transformar o mundo num lugar melhor com a educação, sentimento que foi se “encarnando” em mim ao longo da graduação em Licenciatura em Teatro. Sei hoje que, como disse, novamente, Paulo Freire, não é a educação que muda o mundo, mas sim as pessoas. A educação é uma possibilidade de mudar as pessoas e assim, elas serem agentes dessa mudança do mundo. Aqui, reconheço o compromisso educacional do engajamento coletivo da sociedade como um todo e não como responsabilidade única e exclusiva dos professores transformar alguém.

Ademais, quando me lembro porque ser professora, penso também que a escola era um dos poucos lugares que eu via uma profissão, até mesmo pelo pouco incentivo a conhecer outros campos de atuação profissional. Mas hoje, é o lugar onde atuo e talvez, o lugar mais desafiador e prazeroso que já estive.

Na mesma escola na qual rascunhei meus desejos por ser professora, tive minhas primeiras experiências com o teatro. Na quinta série, um professor de teatro, irmão da professora de Artes, nos deu algumas aulas. Em uma das criações dramáticas, o tema, lembro até hoje, era da campanha da fraternidade “Água, fonte de vida” e fizemos um pequeno esquete sobre isso.

Lembro-me que, para compor a cena, algumas cadeiras formavam o cenário de uma cadeia na qual eu era a prisioneira, junto com outra colega, também prisioneira e uma terceira era “a guarda”. A cena retratava um momento em que eu, prisioneira, pedia água para a carcereira. Ela trazia um copo, mas, ao invés de me dar, jogava no meu rosto. Uma cena curta que me marcou pela possibilidade de ter problematizado sobre o humano apenado.

Nessa época, eu nem sabia que seria uma defensora dos direitos humanos para todos/as. Esse episódio foi na 5ª série, no ano de 2004. Mas, quase vinte anos depois, essa memória é fresca e me reporto diretamente àquela sala e ao sentimento. Uma cena que vem, desde lá, alimentando meus sonhos e minhas ações no mundo.

Ainda no ensino fundamental, eu e meu grupo de amigas montávamos cenas de teatro, não por ter um grupo de teatro, mas por gostarmos de nos expressar ou nos mostrar com a linguagem teatral. Montamos desde *Rei Lear* de William Shakespeare até cenas para refletir o tempo que os pais dedicam aos filhos, mas sempre tendo um discurso intencional, uma proposta de reflexão em nosso agir.

Essa preocupação com o conteúdo reflexivo não era meramente “moralizante”, era também para tentar emocionar a quem assistia. Parafraseando Plínio Marcos⁵, era para tentar tocar no núcleo macio da sensibilidade dos/as espectadores/as, fazer os outros imaginarem conosco.

Devo confessar que ser professora de teatro não estava nos meus planos quando me imaginava professora. Queria ser professora de História, mostrar para meus alunos e alunas a história por detrás das histórias, desde as fofocas até as omissões históricas. Mas eu queria ser uma professora que proporcionasse alegria com as aulas. Não queria algo tradicional. Algo banalizado por métodos previamente definidos por outros modos de pensar que não o meu modo de sentir e perceber o mundo naquele momento.

⁵ Autor/Dramaturgo brasileiro que, em sua peça “Balada de um palhaço”, escreveu no monólogo do personagem Boboplin: “Bendito seja quem souber se dirigir a esse homem que se deixou endurecer, de forma a atingir no pequeno núcleo macio de sua sensibilidade e por aí despertá-lo, tirá-lo da apatia, essa grotesca forma de autodestruição, a que por desencanto ou medo de sujeira, e inquietá-lo para as lutas comuns talento de atingir as pessoas nos pontos onde não existe defesa”.

Quando me tornei coordenadora do Grupo de Danças Folclóricas Germânicas *Immer Lustig* (cuja tradução significa “Sempre Alegre”), nos meus 18 anos, percebi como me fazia bem ensinar algo tão alegre como a dança. No ano seguinte, em 2011, com a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocupei uma das vagas remanescentes do curso recém criado de Licenciatura em Teatro. Achei que seria o curso mais parecido com a alegria em aprender de uma forma “diferente”.

Era tudo novo no ambiente do curso. Era a conquista de voltar a estudar depois de dois anos trabalhando em indústrias, nas quais trabalhava por fins financeiros. Fazer Licenciatura em Teatro era colocar na Universidade Federal de Santa Maria a filha caçula dos quatro filhos do seu Danilo e da dona Elia, a primeira e única a ingressar no ensino superior.

Foram quatro anos de muitas descobertas, desafios e aprendizados sobre mim e sobre esse mundo fantástico das possibilidades teatrais. Espetáculos montados, vivências com alunos/as, colegas e professores/as, quase sempre havendo engajamento político e reflexivo. Foi onde realmente estudei sobre a ditadura militar, onde estudei sobre obras que foram verdadeiros gritos de indignação frente às misérias humanas e de desigualdades sociais. Foi com o teatro que aprendi a ecoar gritos que não podem ser silenciados.

No segundo ano de curso, começamos o Projeto Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao qual sou muito grata pela oportunidade de atuar como docente. Para além da bolsa que auxiliava qualquer estudante de cursos diurnos que necessitavam do trabalho noturno para custear os estudos, o programa foi uma experiência inenarrável de aproximação com a prática teatral e docente junto às escolas.

Nessa época, a Josiane já não era mais a mesma que entrara no curso, nem tão pouco a escritora desse trabalho hoje. Toda minha visão de mundo havia se ampliado. E, embora pareça exagero, garanto que não é. Além da alegria, queria, naquele momento, que o teatro fosse um ato político e de ampliação de mundo para meus alunos e alunas como foi para mim.

De lá para cá, as aulas, os encontros com os/as estudantes e as propostas pelas quais desenvolvo têm, no mínimo, dois objetivos: ser divertida/alegre/prazerosa e de cunho político/reflexivo/crítico.

Atualmente, atuo como professora de Artes para crianças do Ensino Fundamental - Anos Iniciais desde o ano de 2016, e com o teatro em oficinas no Currículo Complementar e, para o Ensino Médio, de forma curricular desde o ano de 2017 quando a Escola optou por oportunizar no Ensino Médio a formação nas três áreas da linguagem artística. Assim, ao chegarem nos últimos anos do ciclo da Educação Básica, os/as estudantes vivenciam as Artes Visuais, o Teatro e a Música divididas nos três trimestres do ano.

Ao propor a alternância das linguagens artísticas no currículo, proporciona-se não apenas o encontro com a singularidade de cada linguagem e meios técnicos específicos, mas propõe tornar esses momentos uma experiência sensível, poética e significativa para a vida do/a estudante.

Essa ação da Escola é uma postura coerente com o histórico da instituição, visto que ela nasceu num período pós-ditadura e sempre primou pela liberdade de expressão. Manter as artes no currículo, no cenário político atual, no qual, a legislação atual retirou a obrigatoriedade da presença das artes no Ensino Médio, é um ato de coragem e resistência.

Diante desse e de tantos outros ataques ao ensino das artes, às produções artísticas, à censura que vem se instaurando vagarosamente na arte brasileira, como calar? Como calar ao viver o desmonte na educação pública e a descrença na pesquisa científica? Como nos deixar endurecer por um sistema que busca oprimir e calar quem deseja levantar a voz aos absurdos que estão ocorrendo?

Essas questões foram alguns dos motivos pelos quais busquei ingressar no Mestrado em Educação no ano de 2019. Um modo de compreender meu percurso e o interesse em defender o encontro entre arte e educação com conhecimento e reflexão própria. E, em meio ao caos e descrença na educação, me vi, em alguns momentos, em conflitos íntimos por estar vivenciando crises que respingavam diretamente naquilo que me é mais próximo: nas artes, na educação e na cultura (entre outros por ser brasileira). Mas, ao mesmo tempo, me vi renovada e fortalecida por estar em meio a colegas e professores/as tão cheios de esperança e desejo de fazer desse mundo um lugar melhor. E, isso, foi algo revigorante.

Durante a composição do caminho de mestrado a escrita se torna pensamento em ato. E, foi ao fazer este memorial inicial, que olhei para o modo como me tocam as questões políticas. Pude ver como, desde quando iniciei a atuar (brincando na escola até ser atriz profissional) eu enxergava o teatro como uma potência de expressão em suas faces prazerosa e alegre por fazer, atuar e vivenciar, mas também em sua face política quando criava no coletivo, no como me preocupava em comunicar, expressar, “tocar” a plateia de forma reflexiva e crítica. Como escreve Celso Lafer, na introdução do livro *Entre o passado e o futuro* de Hannah Arendt (2003, p. 21), “o campo da Política é o do diálogo no plural que surge no espaço da palavra e da ação – o mundo público – cuja existência permite o aparecimento da liberdade”. Por esses motivos, quero com essa escrita refletir sobre como venho compreendendo meu encontro com a dimensão educativa do “ensino” do teatro com jovens do Ensino Médio no espaço escolar.

2.1 Teatro e Experiência

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Jorge Larrosa⁶

O memorial em que compartilho meu percurso existencial e formativo traz ecos dos momentos vividos quando estudante que encontra o teatro na escola, momentos esses que rompem com a limitação do tempo, pois permanece na memória e se incorporam como uma experiência. Esses ecos ressoantes me fazem querer transformar em “canto” de modo que, talvez, possa fazer o teatro vibrar em algum/a estudante e quem sabe, talvez um dia, despretensiosamente, essas vibrações possam vir a ser tremores de uma experiência dos/as meus/minhas alunos/as em teatro.

Digo isso, pois a experiência que tive de teatro na escola, enquanto aluna, é presente em mim e quando percebo como eu me sentia realizando as atividades propostas pelos/as professores/as, percebo que elas foram marcantes pela alegria em fazer teatro e pela preocupação em dar profundidade aos temas abordados. Talvez seja um pouco isso a minha proposta enquanto educadora, proporcionar, minimamente, o que eu vivi em teatro.

Para explicitar a concepção de experiência apresento meu diálogo com Jorge Larrosa, um dos filósofos mais presentes entre educadores/as para significar a palavra experiência. Ele nos localiza que a palavra experiência vem do latim *experiri*, e significaria “provar (experimentar)”, cujo radical é *periri* e, segundo ele, esse radical “se encontra também em *periculum*, perigo.” (LARROSA, 2018, p. 27). Esse radical, segundo Larrosa, está associado à travessia e menciona que a origem alemã da palavra é *Erfahrung*, a qual contém o termo *fahren* de viajar. Traz também outras variações, traduzidas para “perigo”, afirmando que “tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2018, p. 27).

Os escritos sobre experiência do autor foram utilizados em massa, quase como a única vertente do pensamento sobre a experiência, chegando quase ao ponto de banalizar ou desgastar

⁶ Larrosa (2018, p. 10).

a palavra, de forma que o autor nos provoca a repensar isso e, talvez a incorporar que “experiência” seja uma palavra e “não fazer dela um conceito” (LARROSA 2018, p. 43). Mas acredito que essa disseminação de citações e reverberação nos/as educadores/as se dá pelo fato de que Jorge Larrosa sistematizou o pensamento de muitos/as estudiosos/as anteriores a ele que também pensaram a experiência e, trazendo essa “organização”, muitos/as de nós nos sentimos contemplados/as em suas falas pela amplitude das possibilidades em pensar a experiência.

Nesse sentido, contemplada pelas percepções do autor acerca do tema experiência, escolhi agregar e manter Larrosa nessa pesquisa como um dos autores que contribui para o encontro com o que venho pensando sobre a palavra e o sentido dela. Principalmente, no que diz respeito a entrada do teatro na minha vida e de como busco trazer vivências em teatro, não a mesma que tive, mas talvez algo que toque e de alguma forma, talvez, transforme quem o faz.

Digo isso no sentido que Larrosa (2018, p. 48), em consonância com o pensamento de Heidegger, refere que a “experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa”. Então, quando penso em teatro com os/as estudantes, penso em, talvez, provocar sentidos, vibrações e talvez, ecos.

Por isso, tendo sido o teatro uma experiência na minha vida, quisera eu, enquanto professora de teatro, proporcionar uma vivência tão encarnada que venha a se tornar algum dia, para algum(a) estudante, uma experiência. Para Larrosa (2018), a experiência

é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão. (...) Na experiência sempre existe algo de ‘não sei o que dizer’, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer.” (LARROSA, 2018, p. 68 - 69).

Na afirmação de Larrosa (2018), ao menos três coisas podemos saber sobre experiência: ela é singular, das paixões, das afecções, das alegrias e outra, é que ela só é possível em linguagem, mesmo que, muitas vezes nossa língua falada não possa dar nome ao que fora experienciado ou traduzir em fala ou escrita a preciosidade ou impacto da experiência. Ele ainda complementa que “necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um.” (LARROSA, 2018, p. 67-68).

Para reforçar, o autor traz o pensamento de Giorgio Agamben que afirma que “a experiência é o lugar onde tocamos os limites da nossa linguagem.” (AGAMBEN, 2005, p. 10). Aqui, o fenômeno da linguagem pode ser compreendido como não ser

apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim, a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. (LARROSA, 2018, p. 58).

Outro autor, o qual fez parte das leituras de Jorge Larrosa para compor seu pensamento sobre “experiência”, é Walter Benjamin (1892 - 1940) que, em sua época, vendo os acontecimentos relacionados à Guerra Mundial, anunciava que as ações de experiência estavam “em baixa” (BENJAMIN, 1985, p. 198). Ele partilha sua observação sobre o empobrecimento de experiência, pelo fato de que “no final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável.” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Nessa linha, Agamben (2005, p. 22) afirma que “para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente”. Ele traz também a questão da vida agitada e do esforço de ser contemporâneo que superlota a vida com os afazeres do dia a dia e complementa que esse ser, ao

Voltar para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz - , entretanto nenhum deles se tornou experiência. É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável - como em momento algum no passado - a existência cotidiana. (AGAMBEN, 2005 p. 22).

Para Agamben (2005, p. 22), essa banalidade do cotidiano é oposta ao “extraordinário”, o qual ele acredita ser a "matéria-prima da experiência". Ele se refere, principalmente, às narrativas passadas para as gerações seguintes, mas acredito que caiba ampliar para a experiência como um todo, pois o extra-cotidiano, algo do extraordinário, é algo possível quando se está em cena.

Em seus escritos sobre a experiência, Larrosa (2018) também nos fala desse empobrecimento ou da falta de possibilidade de termos uma experiência realmente significativa, pois estamos com excessos (de informação de trabalho, etc.) e isso impede a abertura para essa experiência. Se estamos tão pobres de experiência, como oportunizar momentos para a experiência? Larrosa (2018, p. 68) nos diz que a experiência “é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” e, pensando nisso, me questiono se, talvez, poderia ser uma aula de teatro na escola um momento de experiência. Talvez poderia

ser a alegria de fazer teatro uma possibilidade de abertura para a experiência? Talvez. E pensando nessas possibilidades, seja, talvez ainda, a escola o espaço da experiência, pois, sendo ela o espaço para o “tempo livre”, possa haver nela o tempo da experiência.

Para compreender essa afirmação é importante salientar, com Masschelein e Simons (2013, p. 55), que a *escola* é uma “invenção da pólis grega” e tem sua origem mais remota na palavra “*skholé*”, cuja tradução seria “tempo livre”. Segundo os autores, esse “tempo livre” seria para o “estudo e a prática” destinado para aqueles que, por sua posição social, não o tinham. Para eles, o “tempo livre” não necessitaria, ser produtivo, no sentido mercadológico, mas sim, permitiria “a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.50). Seria o tempo de suspensão entre a família e o sujeito servir ao estado.

A escola foi, portanto, a responsável pela “democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 13) e essa democratização incomodou as elites que sentiam seu privilégio atacado, pois até então, o “tempo livre” era um privilégio dessa “classe”. Esse sentimento (rachadura no privilégio da elite) permeia a escola até os dias de hoje, e com ele, o ódio à escola nasceu junto com a própria.

O “tempo livre” ao qual os filósofos se referem não se trata de um “não fazer nada”, mas sim, uma “suspensão” do tempo ligado à família, sociedade e mercado de trabalho. Para os autores, “a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.17).

O teatro, tal como foi para mim, pode ser uma possibilidade de experiência para meus alunos e alunas e a escola ainda pode ser esse espaço de tempo para, mais do que conhecer a linguagem teatral, experienciar, suspender o tempo. Aqui, se faz importante afirmar o teatro como experiência na educação escolar. Mais do que tempo ali vivido, nos passe (aconteça) algo neste tempo da escola. Por tudo isso, a pesquisa realizada nesse mestrado torna-se importante, pois leva em conta a experiência em uma escola, cuja proposta defende seu espaço como um espaço democrático, para se pensar e fazer.

3 PERCURSOS E PERCALÇOS

*Caminhante, são teus rastros
o caminho e nada mais;
caminhante não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho
(...)
Antônio Machado⁷*

Para efetivar a pesquisa, optei pelos princípios metodológicos qualitativos do estudo de caso como caminho para contornar a Escola de Educação Básica Educar-se, uma escola da rede privada de ensino localizada no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Cruz do Sul, no espaço físico do campus central da Universidade de Santa Cruz do Sul, a UNISC, e refletir seu projeto pedagógico marcado pela escolha em oferecer, desde o ano de 2017, a especificidade de três linguagens artísticas – teatro, música e artes visuais – no Ensino Médio (uma por trimestre). Para tanto, detenho-me nas reverberações, desafios e propostas pedagógicas voltadas para a valorização de uma educação humanística e democrática conforme as concepções de uma escola vinculada a uma Universidade Comunitária.

A UNISC, criada em 1993 como instituição de Ensino Superior Comunitária, ou seja, de caráter público não estatal, tem como princípio⁸ estabelecer aproximações com a sociedade civil desde a compreensão de educação como bem público, sem finalidade lucrativa. Com esse princípio orientador, compreende as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão estreitamente articuladas ao desenvolvimento regional e à melhoria das condições de vida da comunidade local. A escola Educar-se surge em 1984 a partir desses princípios e tem em comum com a UNISC, por serem ambas mantidas pela Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), fundada em 1962, a gestão democrática. A tomada de decisões de forma coletiva em todas as instâncias da Universidade é fortalecida pela participação das comunidades interna e externa em seus diversos órgãos colegiados. Nesse percurso histórico e educacional na região do Vale do Rio Pardo, ambas têm se caracterizado pela opção administrativa e pedagógica pautada no humanismo e na democracia.

Difícil abordar a proposta pedagógica da Escola Educar-se sem considerar sua vinculação histórica com um projeto educacional comunitário que abrange a região do Vale do

⁷ MACHADO, Antônio. **Cantares**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares> Acesso em 13 jun. 2021.

⁸ UNISC. **A Universidade**. Disponível em: <https://www.unisc.br/pt/home/a-universidade>. Acesso em 07 mar. 2021.

Rio Pardo/RS. Nesse sentido, busquei uma mediação metodológica que permitisse uma abordagem abrangente ao favorecer as inter-relações recíprocas que envolvem o estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) tanto para refletir a experiência da presença do teatro na escola Educar-se quanto as condições de possibilidades desta presença, as quais apontam para a singularidade das condições históricas e culturais de sua criação, e que favoreceram e sustentaram o percurso de sua proposta pedagógica.

A abordagem qualitativa em educação tem suas raízes teóricas na fenomenologia, cujos fundamentos filosóficos encontram-se voltados para a existência no mundo, as experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Privilegiar o processo do estudo de caso significa desvelar as múltiplas manifestações do fenômeno particular buscando a compreensão do movimento vivido. Implica averiguar como ocorreram processos para compreender as relações possíveis desde interpretações e reinterpretações constantes. Neste sentido, privilegiar o processo significa compreender o próprio método como modo de aprender a refletir desde a experiência vivida, no qual somos aprendizes constantemente desafiados.

A opção pela metodologia do estudo de caso único se deu por permitir, nas palavras de Melo Júnior e Morais (2018, p. 30) “uma análise detalhada e com maior aprofundamento do contexto, no qual a pesquisa encontra-se alocada, permitindo observação pormenorizada do dinamismo singular e qualitativo do fenômeno investigado”. Nessa compreensão, os autores destacam que há determinados processos para compor uma pesquisa de estudo de caso, a qual inicia com uma revisão bibliográfica para situar o estudo e os componentes da pesquisa, tendo como princípio quais valores e afetos são inerentes ao processo de pesquisar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse caso, os componentes da pesquisa circundam os agentes envolvidos com o teatro na escola e a própria Escola.

Nessa perspectiva metodológica é importante destacar o contexto do espaço no qual o estudo de caso ocorrerá, situando o/a leitor/a do porquê a pesquisa será desenvolvida naquele espaço, para torná-lo singular, pois do contrário, a pesquisa poderia acontecer em qualquer outra escola, por exemplo. Para evitar esse risco, Lüdke e André (1986, p. 17) destacam que o estudo de caso deva ter o “caso” “bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Para seguir na perspectiva abordada pelas autoras, alguns passos foram se fazendo necessários para compor a pesquisa de modo a ser efetivada como estudo de caso, pois, segundo elas, os estudos de caso visam à "descoberta", de modo que, como pesquisadora e professora da Escola, precisei, por estar incluída, tomar distância e suspender meu olhar

familiar para “olhar de fora” e descobrir o que os/as alunos/as, colegas e equipe diziam (ou não) sobre a presença do teatro nesta Escola.

Além disso, é parte importante do estudo de caso enfatizar a “interpretação do contexto” no qual a pesquisa aconteceu, bem como, os estudos buscarem retratar a realidade, sem julgamentos, de forma completa e profunda. Para tanto, é necessária uma variedade de fontes para compor a pesquisa, as quais podem até apresentar pontos de vistas conflitantes e divergentes para com o tema e, ainda, de modo geral, as disposições ou “descobertas” no decorrer do estudo são apresentadas de modo descritivo e em linguagem acessível.

Para realizar a pesquisa foi necessário, primeiramente, pensar como eu penso o teatro na educação escolar, bem como historiar a presença do teatro na Escola em suas modalidades de currículo complementar e do currículo obrigatório - este apenas para o Ensino Médio. Foi necessário também buscar a percepção do que representou a vivência em teatro para os/as estudantes do 3º ano Ensino Médio, formados/as no ano de 2020, com o desejo de compreender em suas palavras o que representou o teatro na jornada escolar do grupo ao longo dos três anos da última etapa da educação básica.

Aos/Às estudantes, cujos nomes serão preservados e terão apenas as letras iniciais dos seus nomes partilhados, foi solicitada uma escrita reflexiva, um questionário base para visualizar como eles/as perceberam sua vivência em teatro ao longo do período. Para isso, foi-lhes provocada a reflexão a partir das seguintes perguntas: 1 - O que o teatro representou na sua formação escolar?; 2 - Como você se sentiu/sentia nas aulas de teatro?; 3 - Como era para você participar dos jogos teatrais? Por quê?; 4 - Olhando para os três anos de teatro, você acha que temas como alegria, política, educação (e quais outros mais?) perpassaram nossos encontros? Como? Por quê?; 5 - O que mais te marcou nas aulas de teatro? Por quê?; 6 - O que representou para você se expor nas aulas de teatro? Por quê?

O objetivo principal desses questionamentos era provocar os/as estudantes a olharem para o seu percurso ao longo de três anos vivenciando teatro na Escola e refletirem sobre esse período a partir do vivido nas aulas e como se sentiam no fazer teatral.

Além disso, essas questões estavam associadas à primeira ideia de pesquisa, a qual rondava a investigação sobre o papel do teatro na escola, para visualizar como os/as estudantes incorporaram essa linguagem, lidaram com suas questões em relação à prática, se percebiam a potência da linguagem como política e como pode ter refletido na formação escolar e humana desses/as estudantes. Queria também poder partilhar, a partir das escritas, o que emerge dos/as estudantes ao narrarem o seu percurso das vivências em Teatro.

No entanto, talvez, em minha ansiedade por encontrar respostas para a pesquisa em

elaboração, quando ainda estava no início da jornada, acabei levantando alguns questionamentos não tão pertinentes para o rumo que, efetivamente, a pesquisa tomou. De modo que algumas lacunas com relação à vivência dos/as estudantes em teatro ficaram faltando em minha escrita. Como por exemplo, entender como foi para eles/as, quando estavam no 9º ano, saberem da mudança ocorrida no formato da disciplina artes, ver como foi para eles/as essa questão de ter as três linguagens no ensino médio, entre outras curiosidades que agregariam a pesquisa.

Posteriormente, busquei a turma participante⁹ para que me contassem, caso lembrassem, como perceberam a mudança, em 2017, quando estavam no 9º ano e, para os/as estudantes que chegaram na Escola para cursar o E.M., como foi ter essa realidade curricular. No entanto, pelo distanciamento do período em que iniciei a pesquisa e por os/as estudantes não estarem mais presentes na Escola, apenas um menino e uma menina me responderam. A menina, respondeu que não havia entendido direito como ia funcionar, mas que achou legal a proposta. O menino, que chegou na Escola para o E.M. afirmou que não se recordava quando ficou sabendo da separação das artes no E.M, mas ficou animado por adorar música, afirmando ainda que

Nunca havia tido convivência com teatro nem nada parecido, então foi algo totalmente novo, diferente da música, que pratiquei a vida inteira. Achei que tiraria muito mais "proveito" das aulas de música e artes visuais, que me eram mais conhecidas, do que das aulas de teatro. Contudo, ao decorrer das aulas de teatro, percebi o quanto era divertido encenar, me fazer passar por outra pessoa. Acabei amando as aulas de teatro. (M. S.).

O grupo de jovens entre 17 e 18 anos foi escolhido para me ajudar a refletir como foi a experiência de terem vivenciado o teatro no Ensino Médio, uma fase educacional tão cheia de preocupações, desafios e cobranças, por questões de afinidade. É uma turma que possuía estudantes críticos/as, reflexivos/as, alegres e muito afetuoso/as. Uma turma dividida em pequenos grupos, como é corriqueiro no período escolar, mas que possuía um respeito mútuo entre o grupo.

Para além da afinidade, essa turma ingressou no ensino médio em 2018, no segundo ano em que o componente Teatro passou a ser obrigatório no currículo da Escola, então já estava sendo preparada desde o 9º ano para essa mudança e, em princípio, não a recebeu com surpresa. Bem como, eu já estava mais habituada a conviver com adolescentes, já sabia um pouco mais o que poderia ou não funcionar com as turmas, pois as turmas do ano anterior (2017) tinham

⁹ A turma foi procurada novamente por mim no ano de 2021, no entanto, nesse período já era egressa da Escola, o que dificultou acessá-la para sanar a dúvida remanescente.

sido minhas primeiras turmas de adolescentes sendo, efetivamente, professora de teatro.

Porque a linguagem teatral não foi uma surpresa para a turma, porque eu já tinha vivido um ano com outras turmas e experienciado o desafio da convivência com adolescentes, pela singularidade afetiva e por eles/as terem vivenciado três anos de teatro comigo e também por ter sido a última turma a vivenciar a linguagem teatral antes da pandemia, julguei ser a turma mais indicada para pensar comigo o teatro na escola, minha prática docente e as questões políticas e educacionais que emergem do fazer teatro com adolescentes. Bem como, para pensar a presença do teatro na Escola.

Para agregar as narrativas à pesquisa respaldado pela autorização dos/as estudantes, foi feito um formulário, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, informando os/as estudantes de como seria a pesquisa, para se posicionarem com a afirmativa ou negativa sobre seus desejos em partilhar ou não suas escritas neste trabalho de mestrado. Por isso, ao longo da escrita estão apenas as escritas de quem aceitou compartilhar suas narrativas reflexivas e autorizou a reflexão e a citação das iniciais dos seus nomes para referência. Com isso, dos/as 34 estudantes (18 meninos e 16 meninas), 21 aceitaram o convite e concordaram com a partilha de suas narrativas.

Além dos/as estudantes, fez-se pertinente incluir na pesquisa a narrativa de outros atores presentes na tomada de decisão em 2017 que incluiu, para além da histórica presença das artes visuais na escola, as linguagens de música e de teatro. Com isso, busquei convidar os professores e a professora com habilitação específica nas artes que participaram da mudança para narrarem suas percepções, propondo um questionário voltado mais especificamente para a reflexão acerca das percepções em torno da presença da arte na Escola.

Agreguei também os professoras e professoras do ensino médio, etapa que conta com, aproximadamente, 18¹⁰ profissionais nas variadas áreas do conhecimento, bem como, foram convidadas as profissionais responsáveis pela parte diretiva e coordenação pedagógica da Escola, para poder refletir sobre a percepção dos agentes “de fora” da linguagem artística, mas que se relacionam diretamente com os/as estudantes do Ensino Médio.

Como forma de provocar a reflexão dos/as participantes acerca do tema da pesquisa, foram realizados questionários específicos com cada colaborador/a, nos quais os/as participantes foram convidados/as a participarem de forma livre e esclarecida. Os registros foram armazenados em um “diário de campo” no qual constam as respostas em arquivos pessoais.

¹⁰ Incluindo os/as professores/as da área de artes.

De forma resumida, dos/as 34 estudantes (18 meninos e 16 meninas), 21 aceitaram participar da pesquisa; dos/as 18 professores/as do E.M., cujo questionário foi específico para a etapa, 3 participaram; além desses, outros/as 3 professores/as participaram com questionário específico, sendo que duas dessas pessoas são do campo das Artes e a outra é a coordenadora do Currículo Complementar, responsável pelas atividades de dança na Escola. Fizeram parte da pesquisa também a coordenadora pedagógica do Ensino Médio e a direção, na figura da diretora e vice-diretora.

3.1 Escola Educar-se: concepções e presença das artes

O espaço educacional no qual desenvolvi esta pesquisa foi a Escola de Educação Básica Educar-se, localizada no interior do Rio Grande do Sul, periferia norte da cidade de Santa Cruz do Sul, no espaço físico do campus central da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Fundada em 14 de março de 1984, junto às Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC, a Educar-se foi idealizada por um grupo de professores/as dos cursos mantidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para ser um espaço de trocas educacionais entre a academia e a educação básica. Um espaço de educação que nasceu no período de redemocratização do país após os anos dolorosos da ditadura militar e trazia consigo o desejo por ampliar a potência da liberdade surrupiada do povo brasileiro até os anos que coincidem com a fundação da Escola.

Uma Escola laica do sistema de ensino privado, ligada apenas à Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), como mantenedora de espaço físico, aos seus propósitos educacionais e às emergências de uma educação na relação com a comunidade regional e com o mundo, caracterizando-se por ser a primeira – e por vários anos única – escola na cidade desvinculada de redes educacionais de ordem religiosa. Essa Escola surgiu, como já dito, em um período pós-ditadura e, entre tantas questões, defendia (e ainda defende) a educação com afeto e liberdade de pensamento e expressão o que, para o período - e talvez ainda hoje - seja uma ousada ação educativa de resistência.

Sua filosofia, bastante arrojada para a época e para a comunidade, foi observada, questionada por muitos, inclusive da FISC¹¹, e desenvolvida por todos os professores da escola, principalmente em relação à liberdade, criatividade e autonomia, o que permitiu, desde logo, estabelecer uma diferença nas práticas dos demais educandários da cidade. Essa filosofia produziu mitos como o da liberdade – “lá cada um faz o que quer” – e provocou uma redutora

¹¹ As informações dos anos 80 e 90 foram retiradas de documentos históricos, entrevistas, depoimentos e publicações do acervo da Escola.

relação entre criatividade e autonomia vinculada a “conteúdos fracos que não preparam para o vestibular”. Contribuiu com esse discurso uma proposta pedagógica que, além de abolir o livro didático, a sineta e a fila, buscava valorizar a descentralização do/a professor/a no processo ensino-aprendizagem como modo de favorecer a autonomia dos/as alunos/as em todas as etapas de ensino. É ainda hoje um complexo processo pedagógico que exige constante avaliação e reflexão de todos/as os/as professores/as e estudantes.

Para a consolidação desta nova proposta pedagógica, desde janeiro de 1984, ocorriam dois momentos sistemáticos de discussão, os quais correspondiam a encontros semanais entre cada grupo de professores/as e a coordenação pedagógica, e reuniões quinzenais entre todo o grupo docente da escola. Os encontros, incorporados à carga horária de cada professor/a¹², destinavam-se à discussão de problemas comuns ao grupo e ao estudo de questões teórico-pedagógicas, sustentadas no construtivismo¹³, nos quais o corpo docente era tão responsável pelas decisões quanto a coordenação pedagógica e a direção. Estes encontros regulares com todo o grupo ou com o pequeno grupo de professores/as constitui, hoje, a espinha dorsal da dinâmica da Escola Educar-se como espaço de tensões e conflitos, questionamentos e dúvidas, argumentações e decisões, aprendizados coletivos. Essa forma de pensar a Escola, enquanto coletiva, perdura até os dias de hoje, quando a cada semana há encontros para estudos, construções de documentos e planejamentos.

A liberdade proposta pela filosofia da escola não significava que era “qualquer coisa” ensinada de “qualquer jeito” ou que não havia combinados. Liberdade é entendida como poder agir politicamente nas decisões e se manifestar enquanto posicionamento, visão de mundo e singularidade, sabendo que há espaço e desejo de que as expressões e posicionamentos aconteçam com o respeito necessário. Liberdade de agir, conhecendo as responsabilidades e aprendendo com as reverberações dessas ações.

Essa liberdade transcendia para o espaço físico, onde, em grande parte de sua existência, a Escola não utilizava muros, grades ou cadeados, fator esse que causava estranhamento à

¹² As reuniões semanais dos professores/as do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, assim como as quinzenais de todo o corpo docente foram grande novidade na comunidade escolar da região. Não apenas por apontar a necessidade de professores/as estudarem e debaterem seus planejamentos a partir de questões do cotidiano da escola como por serem essas 12 horas incorporadas na carga horária dos docentes. Os professores que participavam das três reuniões contabilizavam 20h. Nos anos 90, quando as reuniões passaram a ser semanais para todos/as os/as docentes, as demais escolas privadas da cidade incorporaram essa dinâmica por reivindicação de seus professores e professoras. Mas a novidade maior que mantém a singularidade da escola até hoje no estado do Rio Grande do Sul é ter o valor hora/aula igualado entre todos os/as docentes, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa decisão, desde 1984, faz o valor hora/aula do professor/a da Educação Infantil ser a maior do estado, assim como a do professor/a do Ensino Médio ser a menor.

¹³ Foi a primeira escola da região a assumir o construtivismo como projeto pedagógico, em ascensão desde a década de 1970 nos debates e pesquisas educacionais.

comunidade, mas que com o diálogo e o passar dos anos, houve a aceitação e tranquilização das famílias com relação a isso. De modo que, se acreditava com isso que os/as estudantes iriam compreender “onde podem ir, circular, sem que um muro ou portão lhes determinem, mas, sim, a consciência dos seus limites.” (EDUCAR-SE, 2020, p.30).

Recentemente, a Escola optou por colocar grades e cadeados em seu entorno. Segundo a direção, no ano dessa mudança, a decisão por cercar os blocos ocupados pela escola ocorreu devido ao fato do número de estudantes ter aumentado significativamente e a impossibilidade decorrente de cuidar desse todo. Com isso, a Escola e algumas famílias sentiam-se inseguras com as diversas possibilidades de não conseguir visualizar as entradas e saídas dos/as estudantes ou dos/as adultos/as que perpassam o ambiente, seja para frequentar a Escola ou a própria UNISC. Também houve famílias descontentes com isso, pois julgavam ir contra a filosofia e a história da Escola. Os tempos mudaram desde 1984 para cá. Além do número de estudantes ter aumentado consideravelmente¹⁴, o mundo e as relações humanas também mudaram. Mas a Escola, mesmo gradeada, se preocupa em não perder sua essência, defendendo e buscando manter o princípio da liberdade enunciada em sua filosofia e projeto pedagógico.

A Escola conta com núcleos de organização políticas as quais envolvem a Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul (APESC), responsável pela manutenção da Escola, o Conselho Administrativo-Pedagógico “formado por pessoas eleitas por suas instâncias que representam os segmentos da Comunidade Escolar” (EDUCAR-SE, 2020, p. 67), juntamente com representantes das Pró-Reitorias Administrativas e de Graduação validam “decisões relacionadas ao funcionamento da Escola Educar-se.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 67). Além disso, a Escola possui a Associação de Pais e Mestres, a qual se caracteriza por ter um estatuto próprio e participar ativamente das decisões, eventos, atividades culturais e educativas e procura agir em prol de melhorias estruturais da Escola.

No âmbito estudantil, o Grêmio Estudantil também possui estatuto próprio e é responsável por representar as lutas, reivindicações e desejos dos/as estudantes. Bem como atuar nos eventos e ações escolares e pedagógicas. Há também, desde 2010, o “Fórum dos Estudantes” composto por representantes de todas as turmas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o qual “tem como finalidade debater assuntos pertinentes ao cotidiano escolar e propor deliberações referentes aos temas discutidos.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 65).

¹⁴ Na fundação da Escola, ela funcionava para “estudantes do Jardim de Infância - Nível A e Nível B, 1ª a 4ª série do Primeiro Grau e 1º ano do Segundo Grau” (EDUCAR-SE, 2020, p.22), contando ao total com o total de 102 estudantes distribuídos em todas as turmas citadas. Na última década, a escola passou de 403 estudantes no ano de 2013 para 567 no ano de 2020.

Para além disso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola Educar-se, no ano de 1984, nasce com “princípios norteados pela busca de uma sociedade democrática”. E defende ainda que “é dessa forma que esse Educandário, em seus mais de 35 anos de história, tem primado por uma educação voltada para a reflexão crítica de seus estudantes” (PPP, 2019 p. 4). O nome da escola "EDUCAR-SE", segundo consta no documento, “está ligado à própria proposta da Escola: educação não é um processo vertical de cima para baixo, porém, horizontal, chamando todos a participar: pais, alunos e professores.” (PPP, 2019, p.5).

Nesse documento há o registro de que a Escola tem sua base inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana e busca o “pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e construção do seu projeto de vida”. Acredita que o universo escolar favorece “o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo, o respeito ao próximo e às diferenças e o direito de participação na vida social.” (PPP, 2019, p. 5).

Apresenta ainda que a Educar-se tem por objetivo “contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento do estudante, para que exerça sua cidadania com ética, autonomia, criatividade, protagonismo, empatia, consciência, respeitando as singularidades no e para o coletivo.” (PPP, 2019 p. 9). Um desejo de ofertar meios e vivências políticas para o/a estudante ser um sujeito ativo politicamente e consciente da sua importância política no mundo comum.

Essa forma de educar, causou estranhamento na cidade no início da história, segundo consta no livro dos 35 anos, onde é relatado que “inicialmente, a proposta da Escola sofreu algumas resistências por parte da comunidade santa-cruzense, pois trazia um novo olhar para a educação e uma nova forma de relação entre o professor e o estudante e, igualmente, entre o ensino e a aprendizagem.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 28).

No mesmo livro, Maria Rita Vidal Peroni, que foi, por muitos anos professora e coordenadora pedagógica na Escola, afirma que, enquanto instituição, “precisávamos provar diariamente para a sociedade que nosso trabalho era sério, que conhecimento rima com alegria, que educar para a vida, para o vestibular, para o trabalho, é uma coisa só.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 28).

Romper com uma lógica estrutural tradicional é uma tarefa que requer o desprendimento dos padrões historicamente constituídos, requer carregar na mala de desejos a inquietude de reconhecer que o que está posto, não está, necessariamente, bom. Demanda, tirar dessa “mala” as utopias, sonhos e agir em função da solidificação dos mesmos, para colocar no dia a dia escolar uma coexistência – um modo de exercer educação – mais humana. Requer também um grande esforço educacional de muito trabalho, pois romper com estruturas tradicionais e propor educar a comunidade com esse olhar e entendimento demanda de todos os envolvidos um

engajamento profundo.

Em seu livro comemorativo aos 35 anos, a Educar-se é descrita como “uma Escola que acredita ser uma eterna aprendiz, uma Escola que acredita na beleza da vida, na poesia, na arte, na música, na ciência, no conhecimento, na criação, na ousadia, no humano.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 12). Nesse sentido, presentificar as artes e ampliar para o teatro espaço no currículo, desde seus inícios¹⁵, mas com professor/a especialista a partir dos anos 90, vai ao encontro do singular percurso histórico que a Escola constituiu e vem constituindo, não só de posicionamento político, mas de valorização das artes.

Logo que a Escola nasceu, a disciplina de artes se chamava Educação Artística e, segundo consta no livro dos 35 anos de história da Escola,

A disciplina de Educação Artística ocupava um lugar de destaque nas práticas pedagógicas da Educar-se, pois tinha-se o entendimento da sua importância na organização curricular e do que ela é capaz de provocar e afetar no estudante; uma linguagem viva, de conhecimento, que possibilita viver múltiplas experiências, aprendizagens, reflexões, criações.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 26).

Esse lugar de destaque era dado, de modo muito distinto das demais escolas que seguiam orientação nacional da LDB 5692/72¹⁶, em todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, inclusive as quatro séries iniciais. Essa concomitância entre o surgimento da Escola e a presença das artes na totalidade do currículo se deve a fatos marcantes, um deles era a proposta inovadora de uma Escola “diferente”. Outro desses exemplos, se dá pelo fato de haver a presença de professoras atuantes no campo das artes cujo posicionamento contra a polivalência em artes era muito forte com relação à presença da linguagem na escola. Essas mulheres ajudaram a fundar a Educar-se. Uma dessas professoras é a orientadora deste trabalho, a professora Dra. Sandra Richter, a qual foi mencionada em vários momentos da entrevista realizada com a equipe diretiva por ter sido a grande responsável pelas vivências em artes dos

¹⁵ O teatro acontecia tanto através da formação polivalente das duas professoras (Ensino Fundamental e Ensino Médio) habilitadas em Educação Artística (Artes Plásticas, Música e Teatro) como através do espaço adequadamente preparado para a ação teatral. A Escola Educar-se, desde o primeiro dia de aula, contava com dois amplos espaços adequadamente preparados para as artes no antigo prédio da FISC: o ateliê de artes plásticas ligado por uma porta interna a outra ampla sala com um imenso espelho (toda a parede do fundo) e acarpetada para jogos musicais e dramáticos.

¹⁶ A lei 5692, em seu 7º artigo definia que seria “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971). Até 1971 (LDB 5692/71), a arte era componente optativo e informal no currículo escolar (técnicas industriais e/ou domésticas / desenho geométrico / técnicas artísticas de observação e perspectiva / livre-expressão). Com a Lei 5692 de 1971 entra em vigor o componente curricular “Educação Artística” e com ele a polivalência docente em artes plásticas, música e teatro), o qual era obrigatório em apenas algumas séries dos Anos Finais e uma série do Ensino Médio.

estudantes da Escola, bem como, por provocar os/as demais colegas de áreas diferentes para estudarem a potencialidade da presença da arte e aprenderem a valorizarem essa “disciplina” no currículo, na Escola. Construindo com isso, esse campo no qual, nos dias de hoje, se pode plantar o entendimento da presença das artes, fazendo com que fosse possível ofertar no Ensino Médio três das linguagens artísticas.

Na entrevista realizada com a equipe diretiva, a diretora afirmou não saber o que “veio primeiro, se veio as Artes ou se veio a Educar-se, juro! Porque as coisas são misturadas, sabe? Até acho que, quando a Escola foi criada, ela até veio com o caráter mais das artes do que das ciências. As coisas naquela época eram separadas, hoje em dia não são. Penso eu que não são.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Um consenso na Educar-se, segundo palavras da atual vice-diretora, é o lugar das artes na Escola reverberar por toda a Escola. Para ela, “não se nomeia a palavra artes, uma vez que tem as emoções estéticas, elas estão reveladas em todos os lugares da escola e essa é uma preocupação que nós sempre tivemos, enquanto direção, quando a gente assume.¹⁷” (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, afirma ainda que essas “emoções estéticas” ou “essa sensibilidade precisa estar em todos os lugares”, pois “não é só uma disciplina, um componente curricular que vai dar conta desse lugar”. Argumenta também que a Escola busca superar a divisão entre a “razão x emoção”, e, por isso, considera importante reforçar a necessidade de garantir a “sensibilidade em todos os lugares da Escola. E esse é o mote da escola: a sensibilidade que desperta em mim, nesse *ser Educar-se*”.

Porém, sobre essa presença, detendo-se no contexto atual da Escola na qual atuamos, um dos professores de artes considera que no educandário existe

um discurso mais sistematizado e consistente acerca da importância das artes, mas efetivamente não verifica-se tal relação no cotidiano escolar, muito decorrente da organização curricular da escola e, sobretudo, a partir dos discursos subliminares que deslegitimam e despotencializam as artes como área do conhecimento humano essencial no exercício de relação e convivência entre humanos no mundo. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outra professora, a qual faz parte do componente curricular de artes, afirma que “na escola Educar-se a arte tem um espaço especial, com o tempo equivalente a outras disciplinas, investimento em materiais e profissionais ‘super qualificados’¹⁸”. Bem como a professora de

¹⁷ A atual direção assumiu o cargo conjuntamente no ano de 2006.

¹⁸ Em sua fala, a colega brinca com a expressão “super qualificados” não por duvidar da qualificação dos/as professores de artes, mas para reafirmar, e valorizar tanto seu trabalho, visto que, em outros ambientes que não a Escola Educar-se, a figura do/a professor/a de artes não é de especialista e, por isso, nem sempre é qualificada.

educação física, coordenadora do Currículo Complementar e responsável pelas propostas de dança na Escola afirma que “Eu vejo arte em muitos movimentos da escola, em componentes curriculares, em atividades extraclasse, em datas comemorativas, em movimentos livres dos alunos nas brincadeiras, enfim, em vários espaços da escola.” (DIÁRIO DE CAMPO).

No questionário realizado com os/as professores/as de outras áreas do conhecimento, atuantes no E.M., no qual obtive apenas três respostas, o posicionamento do primeiro professor foi o de que percebe as artes “muito presente. Principalmente por estar na grade curricular do E.M. nos 3 anos”. O segundo professor afirma que percebe a valorização das artes ao considerar que “por parte da equipe diretiva há uma valorização. Por parte dos colegas nem todos. Quanto aos alunos, ainda precisam amadurecer e abrir-se mais para a arte”. O terceiro professor afirma perceber “que as manifestações artísticas são valorizadas, uma vez que a escola divulga bastante as produções dos estudantes, as aulas dos professores. Tivemos, inclusive, um sarau online no fechamento do ano letivo.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Mas como aconteceu isso? Como a Escola percebe as Artes, o Teatro? Por que ofertar Artes no Ensino Médio? Qual o lugar das Artes nessa Escola? Como se constituiu a mudança do Ensino Médio para ofertar essas três linguagens? Antes de adentrar nessas interrogações e destacar alguns relatos¹⁹ que teceram os estudos realizados nesta dissertação, considero relevante apresentar a compreensão de artes e de teatro que sustentou minha escuta e reflexões.

3.2 Atravessamentos

Para melhor localizar o/a leitor/a na jornada de pesquisa, apresento alguns termos/ideias que são abordados no decorrer da escrita, não apenas para favorecer a compreensão em relação à especificidade da linguagem teatral, mas para contemplar conceitos a serem estudados e aprofundados em torno do encontro entre escola e teatro na Educação Básica.

O primeiro termo ou concepção que considero relevante explicitar é o de “artes” no plural que, sob sugestão da leitura da obra “Las Musas” de Jean-Luc Nancy (2008), filósofo francês contemporâneo, a qual contribui para interrogar porque há várias artes e não apenas uma. Para ele, a força poética emana no plural, ocorre desde o início “em formas múltiplas. São as Musas, não a Musa.” (NANCY, 2003, p. 11). Não se trata para ele de uma afirmação, mas de uma constatação a qual permite acolher que as produções artísticas demonstram a

¹⁹ Vale ressaltar que se trata de um estudo de caso e por isso, há uma pluralidade de percepções, as quais me restrinjo a partilhar, aprender e refletir, enquanto pesquisadora. Não cabe a mim julgar ou avaliar qualquer fala. Procuro deixar a escrita o mais fiel possível ao que fora conversado ou escrito nos relatos.

impossibilidade de um conceito universal para explicá-las. Essa impossibilidade diz respeito à diferença entre as artes serem “a diferença dos sentidos, isto é, a dos cinco sentidos” (NANCY, 2008, p. 22), que nada mais é que “o corpo, e isto que sente: uma unidade plural de sentido.” (NANCY, 2008, p. 142). Essa diferença tanto faz as artes emergirem como singularidade plural quanto faz das obras de arte presenças dotadas de presença. Em “Las Musas” encontramos uma obra que permite sustentar que o singular da arte é uma abstração já que,

de acordo com Nancy, esta pluralidade das artes acontece de uma maneira tão fortemente irreduzível como também o é a unidade do singular da arte, por isto, só terá sentido falar em plural singular da arte se pudermos entender a singularidade da arte no seu plural, bem como a pluralidade da arte no seu singular. (MONTEIRO FILHO, 2010, p. 259).

Ao compartilhar a ideia de artes no plural com Nancy (2008) pretendo sublinhar a importância de compreender o teatro como uma singularidade dentro a pluralidade das Artes. Cabe salientar que a palavra teatro etimologicamente surge do “verbo grego *theastai* (ver, contemplar, olhar). Inicialmente designava o local onde aconteciam espetáculos.” (PEIXOTO, 1995, p. 12). O Dicionário de Teatro traz a origem da palavra Teatro do grego “*Theatron*” cuja tradução também remete a ideia de teatro ser um “um lugar onde o público olha uma ação que lhe é apresentada num outro lugar.” (PAVIS, 1996, p. 372).

No entanto, atualmente, o uso da palavra não se limita ao espaço cênico de apresentação. A linguagem teatral abarca as questões de montagem de espetáculo, do espetáculo finalizado, mas também é compreendido nesta pesquisa como jogo entre real e ficcional (RICHTER, 2005; 2016) que, no teatro, além da possibilidade política de liberdade, se baseia no fato de alguém jogar a crer, a fazer crer a si próprio e, assim, fazer crer aos outros que é outro ser distinto dele. Isto é, imaginar-se outro distinto de si e fazer os outros imaginarem, crerem nessa imagem. Talvez, por essa potência, Duarte Júnior (2010, p. 17) sublinhe a ludicidade como característica fundamental da arte, essa produção na qual “se joga com signos e elementos sensíveis, com formas significantes e saberes provindos de nossa estesia”. Essa força poética, essa virtude mágica²⁰ de fazer desaparecer o que é real e efetivo para surpreendê-lo e outra realidade não menos efetiva, esse fato trivialíssimo que acontece em todos os teatros do mundo, é a mais estranha, a mais extraordinária aventura que acontece entre humanos.

²⁰ A palavra mágica é empregada a partir do verbo *magicar* que, conforme o Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, significa “pensar insistentemente (em); cismar, ruminar; divagar com o pensamento; devanear, maginar”.

Nesta escrita, as artes são antes compreendidas como dimensão plural de pensamento e não apenas como área do conhecimento a partir da distinção estabelecida por Hannah Arendt (2003, p. 40-41) entre pensar e conhecer como duas ações intelectuais diferentes por apresentarem duas preocupações também diferentes: o sentido para a primeira e a cognição para a segunda. Na concepção filosófica de Arendt (2003), pensar é criar, é imaginar possibilidades, é refletir, ou seja, é sempre um re-pensar. Seu alvo é a experiência em *como* pensar, diferente dos processos como “a dedução, a indução e a elaboração de conclusões, cujas regras lógicas de não-contradição e coerência interna podem ser aprendidas e aplicadas.” (ARENDR, 2003, p. 40). Por outro lado, o conhecimento é cada vez mais reduzido a uma visão utilitarista e mercadológica, universal e objetiva, passível de ser apropriado e utilizado no sentido mais pragmático ou estritamente instrumental²¹.

Segundo Jorge Larrosa (2018, p. 31), atualmente “o conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro”. Cada vez mais o conhecimento é ditado por resultados mensuráveis, cada vez mais especializado em determinadas habilidades e competências, ditado pelo acúmulo de informações ou “conteúdos” a serem mensurados. Em consonância com essa afirmação, trago a percepção de Almeida (2010) que, assim como Larrosa, é leitora de Hannah Arendt e contribui para destacar a diferença entre conhecimento e pensamento na visão arendtiana ao afirmar que

O conhecer diz respeito à busca da verdade. Os conhecimentos possuem uma validade geral e uma utilidade. A atividade cognitiva, no entanto, mostra-se limitada por ser incapaz de atribuir um significado à nossa relação com o mundo. A busca de sentido é específica do pensamento, a reflexão sobre as experiências, cujos “resultados”, porém, são “fugidios” e, muitas vezes, julgados inúteis. (ALMEIDA, 2010, p. 853).

Embora, possamos compreender que no espaço escolar é necessário a defesa veemente das artes como área do conhecimento, para garantir sua presença no currículo escolar, considero importante antes afirmá-las como experiência de pensamento. Aqui, a experiência poética, mais do que a objetividade de uma ação, é um modo de ação expressiva no mundo.

Tal defesa emerge da compreensão de artes como linguagem, sendo elas uma forma de estar no mundo e nele poder exercer a liberdade de se expressar e de lê-lo com o olhar sensível, estético. Trata-se de uma forma de estar em linguagem, pela qual o teatro, como uma das artes,

²¹ Dessa questão onde as artes não são incorporadas como algo da demanda utilitarista será abordada no capítulo 4, no item 4.5 em que trago tanto o aprofundamento do debate sobre a diferença entre conhecimento e pensamento, quanto a dimensão política do teatro, para pensar a dimensão do pensamento como potência cuja finalidade está em si e não a serviço de algo ou alguém.

apresenta-se com narrativa composta não somente pela palavra, mas também pelos gestos, sonoridades, figurinos e demais aparatos cênicos, de forma que “a experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação.” (DESGRANGES, 2011, p. 23).

Outro tema que atravessa a escrita desta dissertação diz respeito à dimensão política relacionada ao teatro. Para Suzana Schmidt Viganó (2006), a origem da palavra drama, tão inflamada em teatro, por ser uma arte dramática, origina-se no grego *agir*. Essa ação, associada ao discurso, são pontos chaves para a questão política em Hannah Arendt. Ainda, para Viganó (2006), consonante com suas leituras da obra de Hannah Arendt,

o teatro possui um caráter eminentemente político - Hannah Arendt afirma que o teatro é a arte política por excelência - por ser um fenômeno público e coletivo que se propõe a emitir um discurso estético sobre a experiência humana ante a vida. Além disso, é a ação, mais do que simplesmente trabalho, pois é uma atividade que exerce entre homens, sob a condição da pluralidade. (VIGANÓ, 2006, p.34).

Por essa argumentação, considerei importante me deter no capítulo 4 no teatro como experiência política de linguagem por excelência, na qual os humanos estão em relação num espaço de pensamento, ação e discurso coletivo, conforme a pensadora política Hannah Arendt sustenta em sua obra, em especial no livro “A condição humana” (1958). Vale reforçar que, seguindo a lógica da autora, abordo a política como potencialidade de produção artística dotada de discurso e ação coletiva e não como política panfletária ou partidária.

A intenção é produzir argumentos que afirmem a dimensão política do teatro como manifestação da alegria de estar junto, de estar em jogo, de estar em linguagem teatral como modo de transitar entre real e ficcional. No entanto, fico a pensar como transpor em escrita a alegria de uma aula de teatro, durante o jogo ou como poderia eu me apropriar da alegria de alguém ou fazer chegar minha alegria até o/a leitor/a? Há como relatar e descrever – “comprovar” – a dimensão de alegria presente em um encontro – ou aula – de teatro? Há como mensurar quanto estar em jogo de sentidos que nos significam na convivência alegre quem o faz?

Enquanto não tenho essas respostas, apresento outro pensador que me ajuda a olhar para a alegria como política na educação escolar: O filósofo Baruch Espinosa (Spinoza). Ele afirmava que a alegria era uma forma de resistência à tirania e, nas palavras de Marilena Chauí (1995), a alegria era definida por Espinosa “como o sentimento que temos de que nossa capacidade de existir aumenta.” (CHAUÍ, 1995, p. 65).

Se para Hannah Arendt a vida política, fruto da coletividade em ação e discurso, era uma condição humana fundamental, para Espinosa, entre outras afecções, era Alegria. Com ela, é possível elevar o *conatus*, que por sua vez, era defendido por ele como “uma força interna positiva ou afirmativa, intrinsecamente indestrutível” (CHAUÍ, 1995, p. 63) e assim resistir aos poderes tiranos, tornando-a uma ação política. De modo que a alegria também é política.

4 TEATRO E EDUCAÇÃO: POTÊNCIA POLÍTICA DA ALEGRIA

Neste capítulo, como prólogo à reflexão em torno da presença do teatro na Escola Educar-se, me detenho na complexidade dos temas que rondam uma educação possível em teatro, de modo, principalmente, mas não restrito a uma educação escolar, podendo ser ampliado para uma educação estética possível em qualquer espaço promovido para o fazer teatral. Um espaço que acolha a ação lúdica de jogar, representar, encenar e ficcionalizar com outros no qual atue algum/a profissional ciente dos valores estético, ético, poético e político do teatro, pelos quais essa ação passa a ser educativa. O teatro carrega em si uma potência educacional e, seja ela escolar ou não, partilha de questões fundamentais para a educabilidade porque diz respeito à ação humana entre humanos.

No entanto, o enfoque é o teatro escolar, podendo-se imaginar um ambiente de escola, em sua forma plural, e principalmente, procuro pensar a singularidade da potência educativa do teatro no ambiente escolar onde atuo e no qual o estudo de caso ocorreu. Embora esteja em evidência o teatro, em alguns momentos posso me remeter às artes, no plural, de modo que nessa escrita incluo ou busco articular a potência educativa da pluralidade das linguagens artísticas e a singularidade teatral.

De imediato, é preciso pensar o termo “potência”, ao qual é muito comum atribuir o significado relacionado a algo que pode, como uma potencialidade positiva de algo que se efetivará, algo que será, que acontecerá. No entanto, aqui me refiro à potência do pensamento como potência do agir, de iniciar, de imprimir movimento a algo, de começar algo no mundo no sentido político (ARENDRT, 2015) desse movimento constituir mundos por constituir modos de agir publicamente. Para Arendt (2003; 2015), começar algo é condição geral da existência humana e relaciona-se com todas as atividades que exercemos. Porém, é uma condição especialmente relevante para a ação e, assim, para a política. Podemos afirmar que é o pressuposto de tudo o que é mais caro para essa pensadora: a ação, a política, a liberdade. Em seu ensaio “A crise na educação” (2003), a ação de começar algo no mundo assume relevância maior pois a vinda dos novos é a condição que exige a ação educativa. Por isso, Arendt (2003, p. 223) escreve que “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. Nascer para o mundo é nascer para a convivência em linguagem, para agir com outros como potência de pensamento.

Nessa compreensão, a partir da reflexão proposta por Richter e Berle (2015), destaco a

afirmação do filósofo italiano Giorgio Agamben²² de que a potência do ser e do não ser, ou seja, a potência do pensamento diz respeito tanto ao humano “poder *poder*” quanto ao humano “poder *não poder*”. Para o filósofo estamos “destinados e abandonados a ela [potência], no sentido de que todo o seu poder de agir é constitutivamente um poder de não agir e todo o seu conhecer, um poder de não conhecer.” (AGAMBEN, 2006, p.20). O que nos permite considerar que somos no pensamento tão potentes quanto impotentes. Nesse sentido, agir, fazer, ser, estar (ou não) se torna uma ação política, uma escolha, se consideramos que

A dimensão política do agir no coletivo emerge da possibilidade de que se nos apropriamos da dimensão poética da linguagem - não da linguagem para dizer isso ao aquilo, como comunicação - nos apropriamos também de uma virtualidade do dizer e do não dizer. A potência de ambos é a mesma. (RICHTER e BERLE, 2015).

De todo modo, nessa escrita, afirmo a educação como potência de pensamento, no sentido de poder *poder* e de poder *não poder*, na qual o teatro é poético e político, seja pela ação da alegria de estar em jogo ou pela ação e discurso presentes nele. Mas também sei que, em alguns momentos, tanto para estudantes quanto para a docência, o teatro exige enfrentar a impotência, o poder *não poder*, a potência de algo não produzir sentidos. Aqui, considero fundamental a intencionalidade da docência em teatro na escola assumir, com os/ alunos/as, o desafio educacional de juntos aprenderem a exercer o poder de *poder* pensar.

4.1 Dimensão Educativa do Teatro

*Para mim, educar é conversar.
Mas não se trata de qualquer conversa.
Trata-se de uma conversa que ainda tem a ver com o mundo,
a propósito do mundo.
Mas não do mundo como um feito físico,
não do mundo como o dado,
não o mundo como o encolhimento dos ombros,
mas o mundo ao qual há que cuidar
e o mundo sobre o qual há de se ter cuidado.*

Carlos Skliar²³

²² O texto referido pelas autoras é AGAMBEN, Giorgio. A Potência do Pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 18, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012, no qual o filósofo italiano discute a ideia de potência a partir da obra de Aristóteles.

²³ ABECEDÁRIO de Carlos Skliar: Tempo de Delicadeza. Produção de CINEAD LECAV. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-Ob4XS2al_w&t=2514s&ab_channel=CINEADLECAV. Acesso: 16 maio 2021.

Todo o espaço e relação é potência educativa ou de contribuição para o humano se educar educando-se, pois, educação é uma característica inerente da interação humana no mundo. De maneira mais específica, defende-se aqui a educação como ação que se estabelece nas interações entre quem chega a um mundo e quem nele já está, não só numa relação entre bebês ou crianças e adultos, mas também, de modo mais amplo, em toda inauguração de sentidos que afetam e significam a convivência. A educação é “sempre uma intervenção na vida de alguém.” (BIESTA, 2013 p. 16).

Com Gert Biesta (2013, p. 26) considero importante pensar a educação fugindo de um ideal que almeja “produzir ou liberar alguma coisa”. Em contraposição, o autor propõe que “devemos focar nas maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se ‘presença.’ (BIESTA, 2013, p. 26). O autor defende que essa presença só é possível em um mundo povoado por outros, seres plurais em suas singularidades, na qual, a educação se dá nessa relação com o diferente. Desta forma, Biesta (2013, p.26), leitor de Hannah Arendt, acredita que o papel do/a educador/a seria o de ser responsável pela “vinda ao mundo” desses seres plurais e singulares e pelo mundo plural e de diferenças.

Em consonância com esse pensamento, Larrosa, também leitor de Hannah Arendt, acredita que “a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo” (LARROSA, 2018, p. 36) e colocaríamos para os novos, com o que lhes damos, o desejo de que “pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver.” (LARROSA, 2018, p. 37).

Como apresentar um mundo que está além do nosso mundo com teatro? Como é inaugurar percepções em teatro? Como mensurar o quão educativo o teatro pode ser para um/a estudante do Ensino Médio? Como perceber os modos da linguagem teatral afetar o/a estudante? O que permanece para o/a estudante depois de vivenciar teatro na escola? Há respostas para essas perguntas?

Para tentar compreender ou suscitar novos questionamentos, me proponho a pensar algumas dessas possibilidades de educação com teatro, busca essa que, segundo Flávio Desgranges, professor e pesquisador na área do teatro, é uma inquietação que precisa levar em conta o fato de compreender que o valor pedagógico das artes “está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa.” (DESGRANGES, 2011, p. 21). De modo que é fundamental perceber, compreender e defender, que, segundo o autor, a arte é educativa por ser arte e não por ser arte educativa (arte-educação). Assim sendo, o teatro é educativo por ser teatro, nem tão somente por estar presente na escola

e tampouco por ser um teatro pensado para alcançar um determinado fim, um teatro didatizado ou projetado para conter temas instrumentais.

Cabe dizer que, em muitas pesquisas e até mesmo no senso comum envolto no que tangencia o tema “teatro na educação” ou “teatro na escola”, relacionado ao teatro pedagógico ou presente nas escolas e os “benefícios” disso na educação, trazem consigo questões voltadas para possibilidades como: teatro para desenvolver habilidades de comunicação, expressão; para desenvolver as relações interpessoais e sociais; como um exercício de imaginação e criatividade, como forma de interação, integração e cooperação; como uma forma de desenvolvimento da linguagem (enquanto língua, fala e expressão); como possibilidade de compreender “moral” e regras; como um agente desinibidor e que auxilia no processo de memorização. Isso tudo e ainda tantas outras "responsabilidades" são atribuídas a presença do teatro na escola ou quando se fala em teatro na educação.

E tudo isso pode acontecer. O teatro pode contribuir para todas essas questões e muito mais. Mas nessa escrita proponho pensar a potência da educação com teatro, talvez, para além disso, mas não isenta dessas questões que podem acontecer de forma natural ao se expor em linguagem, mas que não são as únicas possibilidades do teatro na Educação.

Quero pensar a potência educativa do teatro como linguagem que possui suas características em si. Quero pensar a possibilidade do teatro produzir sentidos, pois é uma linguagem poética; Quero pensar a educação estésica que provoca o corpo; quero pensar a educação política presente na partilha do mundo comum; Quero pensar a educação possível na vivência e na relação entre os/as estudantes e comigo; Quero pensar o teatro enquanto afeto que aumenta a potência de agir no mundo e pensar mais, pois a cada página escrita penso a educação, desconstruo e reconstruo um novo pensamento.

Uma das possibilidades de pensar a dimensão educativa com teatro diz respeito à apreciação de sua singularidade. Com isso, é possível conhecer e, mais do que isso, vivenciar a experiência da linguagem teatral enquanto espectador/a. Desgranges afirma que, ao apreciar teatro, o sujeito assiste a narrativa teatral composta pela dramaturgia, pelo gesto, figurino e demais adereços cênicos, mas, ao ver tudo isso, recria para si a história a partir da sua própria história de vida. Para ele, a experiência artística possibilita “a revisão crítica do passado, a modificação do presente, e a projeção de um novo futuro.” (DESGRANGES, 2011, p. 26). O autor afirma também que apreciar arte nos sensibiliza a “lançar um olhar renovado para a vida lá fora²⁴”.

²⁴ *Ibidem*, p.27.

Segundo o autor, o/a espectador/a seria um/a coautor/a da obra, pois elabora sentido presente para o que fora apreciado e recria a partir da sua compreensão. Assim, ele aponta o fato do indivíduo formular “interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor [da peça], elaborando um ato que também é autoral.” (DESGRANGES, 2011, p. 29). Nesse sentido, trazendo para a realidade da sala de aula, quando os/as estudantes criam suas cenas é um processo educativo em si, mas também quando assistem as montagens dos/as colegas também se torna parte do processo pedagógico no fazer teatral por assistir e recriar nas suas percepções o que fora apreciado. Assim, produz sentido para quem assiste e (re)cria a narrativa para si.

Além do ato de apreciar ser educativo, este autor defende que o próprio jogo (teatral, improvisacional, dramático) não é menos teatro do que uma apresentação e, assim sendo, é educativo em si. Para Desgranges (2011) a prática teatral possibilitaria que os/as participantes em jogo apresentem seus pontos de vista, suas sensações e posicionamentos, desenvolvendo assim o olhar crítico, a habilidade de relações dos conflitos da cena e a imaginação, entre outros. Assim, “o valor educacional presente nessas práticas [jogos de improvisação], ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral.” (DESGRANGES 2011, p. 91). Isso seja, o objetivo maior do jogo não é ser “pedagogizado”, ele é pedagógico em si, provoca essas vivências e “habilidades”, mas o maior intuito é introduzir o/a estudante na linguagem teatral ou proporcionar vivências teatrais com potência educacionais em si.

Outros autores e autoras compreendem a arte como uma potencialidade educativa. Para Joana Lopes, diretora e pesquisadora na área das artes cênicas, o “teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e a utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano em direção à vida autônoma e consequente, para a sociedade de que seja membro.” (LOPES, 2017, p. 60). Em meu entendimento, tanto Desgranges quanto Lopes acreditam que o teatro pode ser então uma potencialidade de educação e também política.

No decorrer da escrita trago ideias que se misturam para defender a presença do teatro na educação escolar e refletir minha prática pedagógica. Termos que rondam a educação, experiência, política, a alegria e o jogo acabam aparecendo fora do capítulo destinado a se deter no referido tema, pois um não está descolado do outro quando penso na potência do teatro, das artes e, por isso, não consigo deixar de perpassar um tema com o outro, pois estão todos em mim.

Digo isso também porque, embora me detenho aqui na educação, na dimensão educativa do teatro, a educação que também é a escolar, não está fora da política e nem a política está

desvinculada da educação. Ambas dizem respeito a um mundo comum de acolhimento do novo e ação no mundo. Por esse motivo, quando vemos mudanças em legislações - que omitem a presença obrigatória das artes em todas as etapas da educação básica e isso diz respeito, principalmente, ao ensino médio, onde seria provocado ainda mais o senso crítico - trata-se de uma ação política muito forte direcionada ao direito dos cidadãos à educação.

Nesse sentido, embora o capítulo 5 foque mais especificamente sobre a mudança na legislação e como isso afeta a presença da arte no currículo escolar do ensino médio, vale pensar aqui o que a retirada da obrigatoriedade das artes na última etapa educação básica²⁵ pode interferir na questão da educação escolar. Mas, mais do que isso, no que essa ação afeta a questão educacional de jovens em seus processos de aprenderem a conviver e a tomarem decisões na diversidade e pluralidade do mundo.

Em seu livro, intitulado “Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades”, Martha Nussbaum, embora focando a realidade dos Estados Unidos e da Índia, afirma que estamos em uma crise “que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para os futuros governos democráticos: uma crise mundial da educação.” (NUSSBAUM, 2015, p. 3). A autora se refere, principalmente, à retirada ou menosprezo das humanidades e as artes no currículo escolar, “consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis para se manterem competitivas no mercado global²⁶”.

O que, para ela representa que “todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende a democracia.” (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Além do ataque ao que é um dos cerne para manter a democracia pelo pensamento provocado nos/as estudantes, a autora afirma que essa ação de retirada das artes e humanidades da educação faz parecer

que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de um modo rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos²⁷.

Para ela, os currículos são pensados para valorizar mais as áreas das ciências e

²⁵ Algo que acontece em escolas privadas, que optam por, muitas vezes, oportunizar artes apenas no 1º ano do Ensino Médio, como nas públicas que assumem a mesma postura. Atualmente, e desde a sua criação, a Escola a qual atuo oferta nos 3 anos do E.M.

²⁶ *Ibidem*, p. 4.

²⁷ *Idem*, p. 7.

tecnologias, projetando um futuro financeiro e um bem-estar promovido pelas pesquisas e acelerações tecnológicas. Claramente, nem a filósofa nem eu somos contra as ciências ou as tecnologias, elas são fundamentais. Mas também é fundamental pensar nas “outras competências”, termo utilizado pela autora, defendendo que

essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil que o outro se encontra. (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

E mais do que imaginar, agir! Participar do mundo é se perceber como ser mundano/a e promover ação em cima das desigualdades sociais, entre outras. Mas para se dar conta e se importar, é preciso pensar sobre. E a educação, a escola é o espaço para isso. A escola é um espaço (não o único) para proporcionar o tempo de pensar nessas questões, para além das habilidades e competências ligadas às ciências e tecnologias ou à lógica mercadológica. É o espaço para pensar, interrogar o mundo comum e se importar com o humano, é o espaço de manter as artes e a educação sensível possível.

Para as autoras Sitta e Potrich (2015), o teatro é possibilidade de educação sensível pela qual a escola poderia zelar com maior atenção educacional. A sensibilidade entendida pelas autoras é “em si uma forma de conhecer que envolve o conceber saberes aquém e além dos recortes dados a ela pela tradição.” (SITTA; POTRICH, 2015, p. 13). Seria mais do que uma educação maçante e separatista, marcada pelas oposições entre razão e emoção, entre sensível e inteligível, entre corpo e mente, pois somos corpo e o corpo é integrado ao que sentimos e pensamos.

Assim sendo, a educação escolar sensível levaria em conta não só o conhecimento que é patrimônio cultural, mas também a experiência estética, corporal, ou, como nosso grupo de pesquisa prefere enunciar, uma educação “estésica”. Termo esse, oriundo da antiga palavra grega *aesthesis* que, de acordo com Richter (2016) a expressão traduz “o que habitualmente compreendemos como aquilo que é percebido pelos cinco sentidos. Pela sensibilidade do corpo – tato, visão, audição, olfato e paladar – os fenômenos do mundo acontecem em nós.” (RICHTER, 2016 p. 98). Tradução acolhida com Sitta e Potrich (2015, p. 41), como a terminologia “estésica” utilizada semelhante ao que compreendemos por estesia, pois as autoras defendem que “estésica não está restritamente ligada ao belo, mas antes é compreendida como uma teoria de reação a qualquer acontecimento do mundo físico que provoca o sujeito sensorialmente”. O teatro mobiliza o corpo todo ao entrar no jogo e, talvez, por isso, a educação

estésica (ou estética) e poética é possível.

Reafirmar a potência sensível da aproximação entre educação e teatro é pensar na educação para além dos ensinamentos teóricos, do conhecimento estritamente inteligível, é preciso pensar a dimensão estética dessa educação. Para Francisco Duarte Jr a ascensão da modernidade trouxe consigo a supremacia do intelecto, onde as questões ligadas aos saberes sensíveis foram sendo menosprezadas, passando assim, principalmente, à educação o ensino para os saberes, primordialmente, intelectuais. O autor chama isso de uma crise “na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado” (DUARTE JÚNIOR., 2010, p. 26), apontando para a deseducabilidade do corpo sensível.

Para ele, é urgente pensar uma educação do sensível, onde “o sensível é aquele erigido pelo nosso corpo por meio das relações harmoniosamente inteligentes que mantém com as coisas do mundo, estabelecendo com a estesia o mais fundamental dos seres humanos.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 14).

Em consonância com os pensamentos já partilhados, o autor nomeia duas vertentes semelhantes de possibilidade educacionais, uma delas a estésica e a outra estética. Sendo que a educação estésica “compreende toda atuação que favoreça o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e acurada do corpo humano com a realidade” (DUARTE JÚNIOR., 2010, p. 15) e acredita que isso se assemelha bastante com a educação estética, visto que “a finalidade desta consiste, de fato, no desenvolvimento de uma percepção poética das coisas”, isso seja, perceber o mundo “mais por sua aparição aos sentidos do que pela concepção meramente utilitária que delas possamos fazer²⁸”.

Para o autor, há três dimensões na educação estética, as quais seriam: a experiência, a autoexpressão e a reflexão. Onde “a única verdadeiramente imprescindível é a experiência.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 43). Ele acredita que conviver com arte produz, uma “familiaridade com os signos estéticos” com a qual esses signos passam a representar “sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais²⁹”.

Sobre “reflexão”, o autor acredita que ela permeia o processo de vivências em artes, de modo que, quanto mais intensa for a entrega à arte, mais intensas são as vivências estéticas, as quais, “levam o espectador não só a imaginar como também a refletir.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 44). Para ele, essa reflexão não está associada a algo do intelectualismo, mas sim, toma como base a experiência vivida em arte.

Na leitura desse autor, fiquei intrigada e contemplada com uma passagem sobre a

²⁸ *Ibidem*, p. 15.

²⁹ *Idem*, p. 43.

questão do ensino da arte, e assim sendo, do teatro. Para ele, não é tão relevante para uma educação do sensível, o ensino de técnicas que seriam específicas para o/a profissional, como por exemplo, falar sobre o que tensiona no corpo do ator ou atriz quando está atuando, pois para ele, isso pode a possibilidade de experiência, de modo que, é muito mais provocativo e, talvez, interessante para o/a estudante, vivenciar aquilo em seu corpo. E isso, por sua vez, seria a outra potência de educação estética, na qual o/a estudante, além de se experimentar fazendo artes, refletir sobre isso em ato, a partir de suas experiências, poder se expressar, ou para ele, com a "autoexpressão" (DUARTE JÚNIOR., 2010, p. 45), autoexpressar-se.

Tudo isso me fez pensar não somente no ensino de artes, mas também em como o teatro, em sua dimensão educativa ou como potência educacional mobiliza as vivências corporais e convida os/as estudantes a se expressarem na linguagem. Vale lembrar que o teatro na escola, assim como as artes, mobiliza a educação estética, bem como os conhecimentos inteligíveis.

Outro ponto que o autor defende, diz respeito a uma possibilidade de educação lúdica, trazendo para a reflexão o fato argumentado pelo filósofo Huizinga, no que tange o potencial do jogo e será abordado ainda neste capítulo. Em consonância com as ideias defendidas por Huizinga, Duarte Júnior. sustenta em seus escritos a dimensão lúdica como algo fundamental na vida do ser humano desde nossa existência enquanto espécie. Para tanto, argumenta que, assim como a arte, o jogo se mostra como ação inútil, pois “o jogo é uma ação que não produz nada, em termos materiais; que não tem um fim exterior a si próprio: suas finalidades residem nele mesmo.” (DUARTE JÚNIOR., 2007, p. 51 *apud* DUARTE JÚNIOR., 2010, p. 53). E essa ideia permite interrogar as relações tanto entre jogo e potência de pensamento quanto entre aprender a pensar e ação política.

Com isso, Duarte Júnior (2010) nos traz a ideia de como é importante uma educação lúdica, uma forma de estar em educação na relação também com o humor que leva a alegria e como isso pode aproximar o/a estudante tanto do/a professor, quanto da linguagem em que está inaugurando os sentidos. E, refletindo sobre isso, mesmo o autor trazendo a palavra “humor” e atribuindo isso como uma característica brasileira, em minha reflexão, transformei a palavra “humor” em “alegria” como afeto que amplia nossa participação no mundo, o qual será abordado mais adiante.

A educação, para além de tudo isso também é o que fica, o que afeta, marca, imprime significado e mobiliza os sentidos para os afetos vividos. Nesse sentido, acredito ser importante trazer para este capítulo um pouco das escritas dos/as estudantes sobre o que representou para eles/as o teatro na formação escolar. Para isso, algumas das respostas presentes no questionário foram elencadas.

4.2 Dimensão Educativa do Teatro na Educação Escolar

O tempo passado na Escola é o tempo do pensamento, o tempo da experiência. Um tempo que, talvez, só se tornará algo presente no corpo quando se olhar para trás e ver as marcas deixadas. O tempo na escola também é o tempo de inauguração, seja para a criança recém-chegada, para o/a professor/a recém começando ou para os/as adolescentes iniciando em novas linguagens.

Fazer teatro no ensino médio é, para alguns, o primeiro contato com a linguagem, é um início, é o novo se presentificando num corpo adolescente ainda sem a marca da vivência teatral. Para além dessa inauguração no corpo, nessa nova possibilidade de expressão e pensamento, existem tantas outras inaugurações que perpassam o ensino médio.

Assim como muitos que não conhecem o teatro ou nunca se perceberam em teatro, alguns alunos e alunas não viam sentido naquela mudança ocorrida em 2017, referente a separação das linguagens artísticas, pois estavam habituados a terem aulas apenas de Artes Visuais. Para M.R.C³⁰, “antes de começar a ter aula de teatro sempre pensava para que aula de teatro? O que isso acarretará no meu futuro?”, e esse deve ter sido o pensamento de outros/as. Mas, em sua narrativa, M.R.C. compartilha o quanto se percebeu em teatro e como isso pode contribuir para ela. Ainda assim é importante perceber que a preocupação com o futuro paira a narrativa, buscando o caráter utilitário. Talvez seja uma característica do E.M., principalmente no 3º ano: o futuro.

Sobre os inícios, R.L.A. afirma que “os primeiros contatos com o teatro, logo no 1º ano do Ensino Médio, foram, de certa forma, assustadores.” Isso devido ao fato dela carregar consigo a introversão, o que tornava “qualquer tipo de expressão pessoal consideravelmente mais difícil.” No entanto, ao longo do percurso, pela forma como as aulas estavam sendo conduzidas, ela compartilha que “fazia com que eu me sentisse em um lugar seguro, onde eu não seria julgada e estaria livre para tentar e aprender.” E complementa ainda que “com o tempo e a cada nova aula, comecei a me sentir cada vez mais aberta às tentativas e disposta a realizar novas propostas” (R.L.A.).

O Ensino Médio é uma etapa em que alguns estudantes precisam sair das escolas mais locais, escolas do interior ou as que só contemplam até o ensino fundamental - anos finais e ir para outras escolas que ofertam a etapa seguinte da educação básica. Em um dos primeiros momentos, vem a necessidade de entrosamento com o grupo e, para alguns estudantes novos

³⁰ Opto por utilizar somente as iniciais do nome completo dos/as estudantes para referenciá-los/as.

na Escola, as aulas de teatro foram uma das possibilidades de se enturmar mais com o grupo.

Um dos alunos que traz esse relato é A.G.S., que entrou na escola no Ensino Médio, e diz que “inicialmente, no 1º ano EM, sentia bastante timidez, pois foi o ano em que entrei na escola. No entanto, com o passar do tempo fui me enturmando e, com a ajuda do teatro, tendo mais segurança.” Em sua narrativa, ele acrescenta ainda acreditar que ter teatro contribuiu para ele perder parte da sua timidez.

Outra estudante que chegou na escola apenas no E.M. afirmou que fazer teatro “no primeiro ano, foi difícil. Rolava um desconfortozinho nas primeiras vezes, mas acredito que isso aconteceu com todo mundo também.”. Esse desconforto que a A.F.R fala, diz respeito a várias questões que emergem do ser adolescente no ensino médio. Como já mencionado, alguns chegam novos na escola e essa recepção dos novos, por mais afetivas que sejam, demora um tempo para se efetivar e os/as estudantes conseguirem criar vínculos. A maioria da turma já caminhava junto desde o ensino fundamental, por isso, há um processo de reconhecimento no outro até se criar afinidades. A turma passa a ser uma nova turma.

A mesma estudante ainda afirma que a vivência em teatro a ajudou “tanto na convivência com meus colegas, pois dentro da disciplina tínhamos que interagir mais e ver o outro se expressando, e me ajudou também no quesito de apresentação de trabalhos” (A.F.R.). E, por ter tornado significativa a experiência vivida, defende que “depois desses 3 anos tendo teatro na escola, confirmo com toda certeza de que o teatro deveria sim ser uma modalidade obrigatória nas escolas, dentro da disciplina de Artes” (A.F.R.).

Narrar, seja em palavras escritas ou em cenas teatrais também é falar de si. Talvez essa seja a questão mais significativa que emergiu na escritura dos/as estudantes. C.V.P. afirma que o que ela mais gostou foi a possibilidade de poder mostrar sua personalidade e um pouco mais de si nas atuações³¹, ela acredita que “o mais interessante pra mim é que, independente do tema, podendo um ser mais distinto possível dos outros, cada pessoa faz a representação do seu jeito mostrando um pouco dela e adapta as características da própria pessoa” (C.V.P.).

Narrar também é falar daquilo que fica vivo na memória e assim também é a experiência, é aquilo que em nós permanece e ecoa. Talvez, quando os/as estudantes foram provocados/as a refletirem sobre o que ficou do teatro neles/as, a vivência ainda não tinha se transformado em experiência, mas alguns conseguiram expressar o que, naquele momento, ficou neles marcado.

Nas escritas dos/as estudantes ficou registrado o que em maio de 2020, últimas aulas de

³¹ A colocação de C.V.P. foi adaptada de sua fala: “Gostei também de poder mostrar minha personalidade e um pouco sobre mim nas atuações”

teatro do E.M. comigo, os/as estudantes associaram ao que marcou na vivência na linguagem teatral e que pode ser, talvez, em um futuro à experiência. Momentos esses relacionados à “felicidade de tudo” (A.F.R), a possibilidade de perceber, mais profundamente os/as colegas, para além do vivido nas outras aulas (outras disciplinas cuja exposição não se pode equivaler à exposição de si em teatro). Também marcou para os/as estudantes “os momentos de risadas e de alegria” (A.G.S.) e ainda a graça das montagens e apresentações.

Destaco o fato marcante para um estudante diz respeito a capacidade de uma aula

conseguir me fazer relaxar e acalmar minha ansiedade, fazendo com que sentimentos estranhos fossem analisados e conseguindo com que eu atualmente, tenha uma visão de mundo e de personalidade que não teria se não tivesse tido essas aulas. Enfim, o teatro e a profe Josi engrandeceram muito a minha vida. (B.G.O.).

Em algumas narrativas de alguns estudantes aparecem transcritas o afeto proposto por mim para com os/as estudantes, pois isso reverberou nas narrativas trazendo e como essa relação marcou suas vivências de teatro. E, talvez, tal como foi para mim, que carrego na memória a lembrança de professoras inspiradoras ao ponto de eu querer seguir o rumo da docência, quem sabe (talvez) um dia possa eu ser memória remanescente de professora que permanece na rememoração de alguma experiência.

Acredito que o que mais vai me marcar das aulas de teatro é a professora, não ‘to’ querendo puxar o saco, mas a paciência, dedicação e o cuidado com os alunos e o teatro realmente me marcou. Com isso, gostaria de deixar meu muito obrigada pelas aulas maravilhosas que tive contigo e por ser tão atenciosa e compreensiva com a gente. (G.P.).

Nessa mesma ideia da relevância das marcas que uma docência imprime na memória dos/as estudantes, reverberando ações que neles/as marcam a presença de uma professora, outra estudante (R.M.), afirma que o mais marcante para ela foi perceber quanto eu gosto do que faço, apesar do pouco reconhecimento e valorização do teatro como linguagem na educação ou como linguagem no país. Para ela

ver o quanto tu te esforça para fazer tudo dar certo, ver o quanto tu é compreensiva em aceitar diferentes opiniões e, principalmente, notar o teu orgulho quando a gente realiza alguma atividade é a coisa mais linda de se ver, pois mostra quanto o teu amor por isso é verdadeiro e puro (...) enquanto estive pensando para responder essa questão e quando lembrei do teu brilho no olho em nossas aulas, me encheu o coração de afeto e me emocionei de verdade, pois lembrando disso tudo é que reuni mais forças para realmente decidir fazer o que amo. Por isso queria deixar claro aqui que uma das coisas que vai me marcar sempre sobre tuas aulas é a felicidade de participar delas, pois eu tinha certeza que estaria num ambiente com uma pessoa que queria estar ali e estaria se esforçando imensamente para que eu aprendesse. (R.M.).

Para mim, fica a emoção de ler tais palavras e reforça meu entusiasmo e paixão por ser educadora em teatro na escola. E por falar em felicidade, afeto, é impossível não valorar as aparições relacionadas à alegria, à felicidade e à diversão que as experiências em teatro proporcionaram aos estudantes. Nesse sentido, é importante registrar que isso também diz respeito ao que eu sentia e acredito ser possível sentir, ser afetado/a pela linguagem teatral e hoje tenho maior compreensão do quanto viver essa alegria pela ludicidade é uma ação política de resistência, não só, mas principalmente, na educação e no ambiente educacional escolar.

Muitas questões abordadas no que tangem a presença do teatro na educação escolar dizem respeito ao que os/as estudantes atribuem ao teatro como já foi mencionado, relacionado a contribuição para o processo de se mostrar, o que acaba trabalhando na timidez e vergonhas e os/as participantes se percebem menos tímidos/as, mais entrosados/as. Nesse sentido, P.A.C.³² afirma que o teatro presente na educação escolar contribuiu para “eu poder me expressar, tendo as minhas características, o meu ponto de vista, de forma que eu possa ser eu mesmo”.

Para B.G.O., vivenciar teatro foi “a oportunidade de trabalhar questões sociais” e afirma ainda que “todos os encontros tinham uma forma de nós estudantes, conseguir expressar nossas opiniões sobre esses assuntos através dos jogos cênicos e apresentações teatrais”. O que, em minha percepção, é uma forma de ação política por trazer o espaço democrático de liberdade para isso. Outra questão também política tange a amplitude de visão de mundo possível quando se faz teatro. Para R.M. isso foi algo importante em sua vivência em teatro, segundo ela, as aulas de teatro “mostraram o quão importante é ter uma visão ampla de mundo, que não seja rasa, sem graça e igual a todos”.

Outro estudante que reafirma a importância do teatro como linguagem de pensar (e agir) é M.S. que afirma ter achado as aulas de teatro “muito importantes, não só para aprendermos a nos expressarmos melhor de forma a melhorar o convívio social, mas também para discutirmos temas importantes, não só de cunho social, mas também cultural”.

Além disso, a questão de poder pensar o corpo e percebê-lo enquanto potência expressiva também é algo educativo. Nesse sentido,

As aulas de teatro foram deveras importantes, pois, com elas, consegui ter mais consciência do meu corpo e de como ele se expressa. Além disso, foi possível vermos a importância do teatro no decorrer do tempo mesmo como forma de entretenimento ou como uma forma de protesto a algo ou alguém, temas como os sentimentos, o envolvimento político, críticas sociais, danças e acrobacias, os quais foram bem abordados. Posso dizer que sinto falta dessas aulas, mesmo que às vezes eu estivesse cansada de tarde na escola, embora isso, eu sempre conseguia me divertir e/ou refletir sobre algo, mesmo me expondo e dialogando [...]. (G.P.).

³² Nome abreviado do estudante.

Fazer teatro e ter essa vivência na educação escolar também diz respeito à experiência, cujo radical “*periri*”, como nos diz Larrosa (2018), também está na palavra “perigo”, no sentido de “risco” e para “enfrentar” esse risco, é preciso coragem. Para alguns estudantes o teatro marcou, mais do que a educação escolar, marcou para a vida, como diz J.E.B.F. “o teatro possui uma maior representação na minha formação pessoal do que escolar”, pois ele precisou ousar, experimentar e tornar isso tudo uma experiência. E para isso, é preciso coragem, coragem de se colocar em cena e se expor, se “autoexpressar”. Coragem de defender suas opiniões de forma artística, com discurso e ação. Por isso, quando outra estudante afirma que “as aulas de teatro foram um convite ao desafio e ao meu próprio desconhecido e, acima de tudo, uma provocação à perda do medo” (R.L.A.), podemos perceber que a presença do teatro na educação é provocar coragem de ser outros/as e ser quem se é, mas também um ato de coragem pela presença na educação, na escola.

Desafio esse proposto nas aulas de teatro e que diz respeito à ação de se expor no grupo. Considero relevante interrogar como essa exposição interferiu na prática teatral ou até mesmo provocou, pois como já dito, fazer teatro também requer coragem e nem sempre é algo prazeroso, porém, se torna prazeroso e provoca alegria, principalmente, quando se é recebido os aplausos.

Para M.Z., se expor frente aos colegas “foi difícil”, mas para ele essa experiência “proporcionou um desafio” para que ele conseguisse se “abrir para uma ‘plateia’ onde se tem muita vergonha”. Para J.E.B.F., o teatro foi uma das formas pela qual ele se percebeu evoluindo, em suas palavras “me ajudou a melhorar a pessoa que sou, ter uma visão mais aprofundada das coisas e do mundo”. Ele acredita que estar em cena o ajudou a “quebrar as barreiras do medo de se expor e errar”. Segundo J.E.B.F., “foi quase uma mudança de personalidade, de uma pessoa que tinha um medo extremo de se expor, para alguém que já não pensa duas vezes antes de querer apresentar um trabalho ou apresentar uma rápida peça.”

Já para F.F.S., que, em seu relato compartilha o fato de não ter nenhuma predileção por teatro, afirma que a questão de se expor “não era muito valiosa”. Para esse estudante, o tipo de exposição provocada pelo teatro é uma forma pela qual, segundo ele, “não pretendo, nem vou lidar no futuro”, pois acredita que não terá que lidar com “situações similares no futuro”.

Para R.M., em suas palavras, o fato de se expor em teatro significou “aprender a confiar mais no outro e em mim. No outro, porque sempre pensava o que os outros iriam achar de mim; e em mim, porque aprendi a parar de pensar o que era ‘o certo’ de se fazer”. Frente a tantas possibilidades de aprendizado, a estudante A.F.R traz, em sua escrita, o fato de que o nervosismo passava conforme as aulas iam ocorrendo e que “depois que passa tudo e as palmas

vinham, eu via que criei algo incrível e que tudo ocorreu bem. Afinal não apenas sobrevivi³³, vivi, ri, me entreguei”. E isso é o mais importante. Saber que os/as estudantes conseguiram se entregar, se divertirem, pois é fundamental que o processo seja de alegria.

Outro estudante, aborda a questão da exposição, mas mais do que isso, amplia para a potência educativa do teatro para si, pois, para ele

as aulas de teatro eram um ambiente que, de maneira ampla, me traziam uma sensação de segurança, mesmo que na maioria das aulas, eu saia da minha zona de conforto por tentar representar algo. Criei uma relação de empatia muito grande ao assistir aos outros se apresentando e aprendi a transbordar a dor e a confusão mental através de encenação teatral. (...) passaram-se três anos de uma experiência nova na minha vida escolar, na qual, modificou diversas estruturas em mim, tanto as acadêmicas (abriu meus olhos para diversos outros cursos, entendendo melhor e quebrando barreiras de julgamentos pré estabelecidos; me ajudou a ter uma maior certeza da minha escolha profissional; ajudou em um adquerimento de calma em relação a certas disciplinas escolares que me afligiam) até as pessoais (me ajudou a trabalhar a questão da exposição, em que hoje, consigo ter mais certeza de quem eu sou e que tem pessoas que gostam de mim assim mesmo; fez eu sair da minha zona de conforto quebrando certos paradigmas que tinha em relação a vergonha; fez eu adquirir uma noção de responsabilidade e de respeito em relação ao outro; fez eu conseguir identificar melhor minhas inseguranças e trabalhar elas,...) Concluído, o teatro foi algo muito gratificante que ajudou a criar o B.G.O de maio de 2020. (B.G.O).

Esses relatos poderiam estar aqui, quando falo da turma, mas também poderiam estar nos relatos de alegria ou da dimensão política do teatro, pois não há como separar de um todo o que foi a experiência vivida colocando em divisórias. O que fora vivido em teatro com a turma, nessa Escola perpassa as questões educacionais, de alegria, de experiência que mobiliza o corpo e afetos.

Como já dito, acredito muito nessa potência educativa do teatro, e acredito na riqueza de poder fazer teatro com o desprendimento, tanto necessário para conseguir se permitir vivenciar a arte, quanto para que o espaço de aprendizado seja um ambiente agradável. Por tudo isso, acho fundamental a dimensão da alegria por, de minha parte, ser professora de teatro, e para com os/ alunos/as, estar disposta a oportunizar e provocar ações que possam elevar a potência de vida que é a alegria.

4.3 A Alegria do Jogo

Quando eu era estudante de teatro, antes de começar qualquer aula, havia um misto de

³³ Ela se refere ao fato de que eu falava “a gente sobrevive” após passar o nervosismo antes de entrar em cena. Dizia isso, para tentar encorajar os estudantes. No entanto, pensando um pouco mais, concordo com A., a gente vive, pois é quando nos sentimos mais vivos.

empolgação e medo. Empolgação porque quase todas as aulas traziam, além de aprendizado, boas risadas e trocas com professores/as e colegas, mas também trazia um certo medo, pois, como trabalhávamos bastante a improvisação, ficava ansiosa pelo desconhecido, pelo “risco³⁴” que é se colocar em cena.

Como professora, busco fazer com que as aulas sejam o espaço de empolgação, pois procuro planejar as aulas onde estará presente o aprendizado em sentidos mais humanos do que “conteudista” no que diz respeito à relação com o outro, o respeito a si e ao grupo, a empatia para entender a dificuldade do outro e, de modo mais geral, eles aprendem algumas formas de atuação. O “risco” ao qual os/as estudantes estão expostos, vem sempre acompanhado da acolhida, pois não há “errado”, há possibilidades de jogo ou criação de cena. Não há “não sei/não sabe”, há “estamos todos aprendendo juntos” e isso diz mais sobre a forma como eu acredito que deve ser a educação escolar com teatro do que como minha geração foi educada na escola. Por isso, quando começo as aulas, quero que os/as estudantes entendam que estão num espaço seguro, livre e de respeito.

Assim como eu ficava com diferentes sentimentos antes de começar a aula, sei que, para os/as estudantes, também está passando uma gama de sensações. Quando eles/as chegam nessa linguagem são inauguradas tantas percepções, sensações e movimentos que a alteridade de meu olhar não consegue capturar tamanhas ações do outro. Como professora de teatro e adulta na linguagem teatral também estou com minhas questões, mas sei valorar a relevância em acolher quem chega, mostrar que esse lugar comum é seguro, democrático, um espaço de aprendizagem coletiva, de bem-guardar, um local de confiança. Todo começo é um momento de ansiedades, incertezas, medos, vergonhas, empolgação, euforia e todo esse misto varia de pessoa para pessoa.

De uma forma geral, penso que minhas preocupações perpassam o desejo de acolher, tornar esse espaço o mais agradável e confiável possível para emergir a alegria, pois passadas todas as minhas inquietações por receber os novos, permanece em mim a alegria. É ela que mais pulsa e me mobiliza na relação com o teatro e os adolescentes.

As aulas de teatro com o ensino médio são na parte da tarde, depois de um período de almoço e da manhã cheia de outras aulas. Iniciar uma tarde poderia trazer em si o cansaço pós almoço, e em alguns momentos isso acontecia, inclusive em mim, e se evidenciava nos olhos sonolentos dos/as estudantes. Mas o cansaço se matinha somente até começarmos a prática.

³⁴ O risco é entendido aqui como o “salto no escuro” que é dado quando se entra em cena para participar de uma improvisação, pelo fato de não saber o que vai acontecer. Não é risco de vida ou morte. É o risco de jogar. Um risco saudável.

Quando pedia para os/as alunos/as se levantarem de suas classes, vinha junto a sonoridade de diversos “aaah”, como se demandasse um esforço tamanho realizar a ação de ficar em pé e gerava a frustração dos corpos querendo permanecer em repouso. Sabia então que era esse o momento de agir, enfrentar a sonoridade dos corpos cansados e buscar “queimá-los” com a faísca acesa em mim.

Refiro-me ao fato de lembrar da fala de um professor da graduação, o qual discorria sobre a “fé cênica”, e afirmava: “para queimar no outro, é preciso queimar primeiro em vocês”. Isso para nos provocar sobre a necessidade em acreditarmos no que estávamos fazendo/interpretando, pois só assim seria possível a plateia também acreditar, ser “queimada” com nossa chama. Tomei isso para minhas aulas, não só para rondar a questão da “fé cênica”, mas para mim, principalmente, no sentido de mobilização de afetos, de pulsão, energia, de alegria, pois isso deveria primeiro estar latente em mim, para chegar até meus alunos.

Muitas vezes, essa “alegria” vem, num primeiro momento, pelo meu cuidado em estar de bom humor para receber a turma. Acredito não ser possível estar de bom humor o tempo todo e que há dias de cansaço ou desânimo por minha parte. No entanto, nesses dias, mesmo com a energia mais baixa, na hora do encontro com os/as estudantes, mobilizo em mim os sentidos necessários para elevar minha pulsão de alegria e me relacionar melhor com os/as estudantes.

Esse “bom humor”, vem da necessidade lúdica de provocar a ação de jogar no encontro. Para Duarte Júnior. (2010), “essa necessidade de jogar, brincar, que se manifesta em quase todas as atividades do ser humano, como a arte, faz-se presente ainda naquela criação que nos tornou definitivamente a espécie que somos: a linguagem.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 17). É em linguagem, para além da língua, que se estabelece esse jogo sutil de mobilização do outro a jogar. Talvez seja esse “bom humor”, essa faísca de alegria que acende o fogo para a “fogueira” que, em alguns encontros, ocorre. Nesse sentido, o autor reforça que o humor é uma potencialidade de gerar alegria, aliviar tensões e, sobretudo, produzir “uma relação lúdica e sensível com as coisas, a qual permite que sejam essas coisas apreendidas e aprendidas em sua leveza e beleza constituintes.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 52).

Para reter e aprofundar essa potência de “queimar” o outro com a alegria, detenho-me um pouco mais nesse conceito. Início com um sobrevoo sobre pensadores que refletiram sobre

esse afeto³⁵. Para Espinosa, a alegria seria “a passagem do homem³⁶ de uma perfeição menor a uma maior” (ESPINOSA, 2007, p. 239), sendo que “perfeição” já é a nossa forma, nossa realidade, pois, segundo ele, nascemos na perfeição. Seria também a alegria a responsável por aumentar a capacidade do nosso corpo agir e pensar. Para Espinosa, o desejo, a alegria e a tristeza são afetos originários, pelos quais são originados todos os outros.

Ferreira de Paula (2009) leitor de Espinosa, traz em sua escrita conceitos de alegria e de tristeza, sendo que uma se responsabiliza por ter a potência de agir aumentada e a outra ocorre no contrário, quando a potência de agir diminui. Para ele, a

Alegria fortalece o desejo contra a tristeza, porque esta se opõe a alguma situação afetiva em que um desejo, tendo sido favorecido pela alegria, vai resistir agora não só ao que o nega, mas também ao que nega a sua maior potência. Aumenta assim a força de reação e resistência à tristeza. Isso significa que somos mais determinados a manter e aumentar nossas alegrias, quanto mais alegrias experimentamos.” (FERREIRA DE PAULA, 2009, p. 41-42).

O autor compartilha ainda que, para Espinosa, o afeto estaria associado a uma ideia, trazendo uma separação corpo e mente - divisão não mais validada por nós do grupo de pesquisa - na qual o afeto seria o que passa pela mente, entendendo que o que passa pelo corpo seria experimentado na mente como *afeto*. Isso porque, pela divisão corpo-mente, o que se passa no corpo são *afecções corporais* e os afetos seriam as *ideias* dessas afecções. Em suas palavras, Espinosa afirmou que “por afeto, entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (ESPINOSA, 2007, p. 163).

Por essa afirmação, me pego pensando em algumas aulas do mestrado, nas quais a professora Nize Pellanda, estudiosa de Espinosa, falava sobre como a alegria é política, visto que, se estamos com nossa potência de agir diminuída, tristes, não agimos. Ficamos anestesiados e não conseguimos agir. Do contrário, quando estamos com nossa potência de alegria elevada, agimos. Essa reflexão da professora dizia respeito ao cenário político que o Brasil estava/está passando e o qual era/é entristecedor e, em alguns momentos, nossa capacidade de agir foi/está diminuída e, mesmo indignados/as, ficamos imóveis.

Pensando nessa possibilidade de a alegria potencializar a ação, reparo como o teatro, por, talvez, provocar a alegria, provoque a ação, ou o contrário, por provocar movimento e jogo,

³⁵ Embora eu dialogue com o filósofo Espinosa e sua concepção de alegria, ao longo do texto a defesa da alegria é feita como uma ação política emergente das relações a partir do jogo e de partilhar o mundo comum da escola. A alegria como uma potência de ação, como a resistência do lúdico.

³⁶ O autor utiliza esse termo e nesse caso, não substituí. Mas entenda-se enquanto ser humano, pessoa.

provoca a alegria. Para afirmar isso, não há números para comprovar, são apenas reflexões pessoais distantes de afirmarem uma verdade.

Outra questão para pensar diz respeito a afirmação de Espinosa sobre o fato que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior, nem menor.” (ESPINOSA, 2007, p. 163). E que pessoas diferentes são afetadas de formas diferentes pela mesma situação³⁷, pois, segundo ele, “o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras” e, assim sendo, podemos “ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes³⁸”. Desta forma é possível pensar na singularidade dos seres e suas experiências (sejam elas em teatro ou não). De modo que, uma mesma proposta de teatro pode ser uma situação onde cada um/a ressignifica a experiência vivida como significativa ou não a partir dos seus afetos, do que lhes afetou ou não. Do que se tornou uma experiência ou não e do que lhes causou alegria ou não.

Todo o processo de uma aula de teatro traz consigo a possibilidade de alegria, no entanto, um dos momentos em que mais emerge a alegria diz respeito ao estar em jogo. Seja pela metodologia pautada em jogos (teatrais, dramáticos e improvisacionais) ou seja pelo grande jogo que é fazer teatro.

Para aprofundar um pouco mais no que tangencia a alegria possível pelo jogo, além de dialogar com alguns autores, farei uma reflexão pessoal a partir das escritas dos meus/minhas alunos/as no que diz respeito a momentos compartilhados que, na minha leitura, são momentos de alegria. Momentos esses associados, principalmente, a suspensão do tempo proporcionado pelos jogos e que, de certa forma, são associadas ao brincar. Porém, chamo a atenção para afirmar que o “brincar” não deve ser lido com tom de menosprezo por essa ação ou encarada como algo banal, quase que com um tom pejorativo. Brincar não é “qualquer coisa”, e, no caso da vivência dos jogos, essa possibilidade de “brincar”, ou jogar, é um momento precioso que rompe com a lógica meramente racional, pois vai para o corpo, para a presença que dismantela as barreiras que, muitas vezes, impomos a nós mesmos com relação ao que pode ou não um corpo adolescente. Fica apenas o aqui-agora e a alegria pelo ato do rompimento dessas represas de padrões.

³⁷ Adaptei para “situação”, mas o autor se refere a “objetos”.

³⁸ *Ibidem*, p. 221.

4.4 O Jogo

Como já mencionado, é quase intrínseco ao ser humano jogar e esse jogo, muitas vezes, eleva nossa pulsão de alegria. Nesse sentido, vale aprofundar um pouco sobre como o jogo está na nossa cultura e partilhar alguns relatos sobre como os/as estudantes receberam e se perceberam em jogo.

As minhas aulas com o 3º ano do ensino médio, ao longo do período, se davam por duas vertentes muito semelhantes: o jogo e a improvisação. Além das construções de pequenos esquetes. O jogo, enquanto metodologia, estava (e acredito que sempre estará) nos encontros, fosse para trazer a atenção para o corpo, para o aqui-agora ou para entrosar a turma e romper com a barreira da racionalidade demasiada e para desenvolver a habilidade de improvisação

Minha prática pedagógica em teatro se constituiu a partir das experiências discentes do curso de licenciatura em teatro. Muito do vivido foi incorporado a partir das aulas práticas e das vivências de aquecimento cênico pré-ensaios. Como docente, ressignifiquei o que fora vivido por mim, para a sala de aula com meus alunos e alunas.

Talvez, a minha ação pedagógica com os/as estudantes ocorresse de modo intuitivo. Digo isso, pois no processo dos jogos, há um emaranhado de práticas colocadas, muitas vezes, de modo genérico nas vivências de quando fui estudante. Isso não é uma crítica a nenhum professor ou professora que tive, mas, talvez por ter sido em apenas uma matéria da graduação onde se deu “nome aos bois” e se falou em metodologia de práticas teatrais possíveis na escola, sentia essa lacuna de nomenclaturas quando estava em sala de aula.

Assim sendo, enquanto professora, fui vendo os jogos que “funcionavam” e compendo as aulas e acabava não indo atrás para pesquisar de quem ou de qual metodologia pertencia determinado jogo. Com os estudos do mestrado houve um desejo de olhar para essa minha prática e, efetivamente, atribuir uma teoria para sustentar e fundamentar o que desenvolvo em sala de aula. Esse levantamento e estudo acerca da metodologia dos jogos agregaram na minha pesquisa pessoal, mas não caberá aqui explicitar essa prática ou ampliar as metodologias, farei uma reflexão sobre o pensamento filosófico acerca do jogo e da potencialidade de alegria e política possível quando se está em jogo.

Nesse sentido, trago para o diálogo a fim de refletir sobre o jogo, o pensamento filosófico de Johan Huizinga e Hans-George Gadamer acerca do tema. Percepções coerentes de autores que se debruçaram em leituras e olhares para com o tema. Diálogo esse entre autores muito relevantes cujo pensamento em torno do jogo se assemelham e vem me ajudando a pensar sobre a presença do jogo-teatro na escola. Dentre tantas coisas, me fazem pensar no jogo como

possibilidade lúdica e política em sua “inutilidade³⁹”.

O autor Huizinga, já no prefácio do livro “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”, publicado originalmente em 1938, nos provoca a pensar sobre isso, sobre esse sujeito histórico e cultural constituído por uma trajetória onde vigorava (ou vigora) “o culto da razão do século XVIII” (HUIZINGA, 2004) e que foi incorporada a ideia de um ser humano como um ser do conhecimento, das verdades, unicamente, científicas. Um sujeito em que o fazer deveria ter uma finalidade de produção, de fabricação, o *Homo Faber*. Para Huizinga tal termo é tão inapropriado quanto “*Homo sapiens*” e defende a existência de “uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo.”

Huizinga (2004) considera o jogo como algo mais do que biológico ou psicológico, pois para ele, o jogo é um elemento da cultura, ou anterior à cultura. Implica com ele compreender que, é por sermos lúdicos, que produzimos cultura com outros. Para o autor, o divertimento e a “não-seriedade” são elementos do jogo, embora existam jogos cuja seriedade é fundamental. O autor defende ainda a existência de algumas características que configuram o jogo, “O fato de ser livre, de ser ele próprio a liberdade.” (HUIZINGA 2004, p. 11). Outra característica do jogo é que ele não é a vida “real” e sim, “uma evasão da vida ‘real’”. E ainda é qualidade do jogo ter um tempo e espaço de acontecer, sua efemeridade representa um “intervalo na vida cotidiana⁴⁰”.

O autor critica veementemente as pesquisas científicas e suas superficiais investigações sobre, talvez, a utilidade do jogo ou a fazer análises biológicas sobre o tema. Afirma que “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análise biológica. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e característica primordial do jogo⁴¹”. Para o autor, em minhas palavras, a natureza não nos deu um mecanismo para nossa descarga de energia ou válvulas de escapes, mas acredita que a natureza nos deu a “tensão, a alegria e o divertimento do jogo⁴²”. E é esse divertimento, que vem do nosso irracional, o fato primordial da resistência às “análises e interpretações lógicas⁴³”. Nessa compreensão, Huizinga apresenta o jogo como

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total.

³⁹ Refiro-me ao pensamento arendtiano sobre a utilidade e inutilidade - Ver tópico 4.5

⁴⁰ *Ibidem*, p. 12.

⁴¹ *Ibidem*, p. 5.

⁴² *Idem*.

⁴³ *Idem*.

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2004, p. 16).

Para ele, o jogo é uma das abstrações que não se pode negar a existência e, para isso, seria necessário reconhecer sua presença para além de algo palpável, racionalizável, pois, segundo o autor “o jogo, seja qual for sua essência, não é material⁴⁴” (HUIZINGA, 2004, p. 6) e, por assim ser, para uma visão determinista, “o jogo seria inteiramente supérfluo” ou seja, é do campo do inútil.

Essa leitura me remete diretamente ao pensamento de Hannah Arendt (2015) sobre Teatro e política, no que se refere ao fato de a arte também ser política por não ter uma preocupação com a finalidade, com a utilidade e, assim, o jogo também se estabelece. Joga-se por jogar. Faz-se arte por fazer. E é educacional por ser arte, não por ser arte-educacional. Nessa perspectiva, Gadamer, em sua hermenêutica filosófica⁴⁵, afirma que esse “fazer” é o elemento principal do jogo na arte. Para ele, o jogo seria o “próprio modo de ser da obra de arte.” (GADAMER, 1999, p.174). Ambos os autores, Huizinga e Gadamer, cada um com suas diferenças e forma de escrever, tendem a concordar que o jogo é

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Na leitura realizada sobre o pensamento de Gadamer acerca do jogo é possível notar a proximidade com o pensamento de Huizinga, visto que o primeiro se baseou na leitura do filósofo para conceituar "jogo". Uma dessas proximidades diz respeito ao tempo e espaço, os quais Huizinga (2004, p.13) afirma ser mais visível a delimitação do espaço do que do tempo do jogo, embora alguns jogos (que não necessariamente do teatro) tenham um tempo

⁴⁴O autor se refere ao jogo não ser material, sendo algo no espírito. No entanto, para não entrar nessa concepção de espírito ou ampliar uma discussão que não é pertinente, incorporei ao texto com a intenção de visualizar que aquilo que não é palpável, que pode ser do sensível, é refutado com maior facilidade.

⁴⁵ A hermenêutica filosófica de Gadamer não é uma filosofia da hermenêutica. A hermenêutica diz respeito a interpretação, pensar sobre a interpretação, mas Gadamer quer abordar sobre uma interpretação pensada, questionando a razão objetificadora, buscando romper com a primazia do conceitual, trazendo a arte, o jogo. Para ele “A experiência da arte confessa, de si mesma, que não consegue apreender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta. Aqui não existe, por assim dizer, nenhum progresso de per si, e nenhum esgotamento definitivo daquilo que se encontra numa obra de arte. A experiência da arte sabe disso por si mesma.” (GADAMER, 1999, p. 172)

cronometrado para seu término. Enquanto, para Gadamer,

O espaço lúdico em que se desenrola o jogo (brincadeira), será, ao mesmo tempo, mensurado de dentro pelo próprio jogo (brincadeira) e limita-se bem mais através da regulamentação, que determina o movimento do jogo, do que através daquilo contra o que ele se choca, isto é, os limites do espaço livre, que restringem o movimento de fora. (GADAMER, 1999, p. 182).

Ou seja, em meu entendimento, o tempo e o espaço do jogo são delimitados muito mais por quem está em jogo do que, muitas vezes, o tempo do relógio, bem como, o espaço do jogo é delimitado mais por seus jogadores do que por limitações externas. Acredito na possibilidade de uma aproximação entre o pensamento dos autores, pois ambos se posicionam favoráveis ao fato de que, se tratando de jogo, com exceção aos jogos de regras cuja delimitação de tempo e espaço necessitam maior fidelidade aos mesmos, um jogo pode ser estipulado no encontro pois emergem da espontaneidade de estar em jogo.

A partir dessa reflexão, me pego pensando na minha prática em sala de aula, nos momentos de vivências em que jogos projetados para os/as estudantes os quais, por mais que eu propusesse um tempo preestabelecido de jogo, algumas vezes ele acabava antes do esperado. Ou ao contrário, se alongava de tal forma que demandava, em alguns casos, um período de aula inteiro para aquele jogo. Isso é algo que foge a mim, principalmente o tempo de um jogo, pois diz respeito ao envolvimento com o mesmo, pois ele é espontâneo. Nisso, é possível aproximar do pensamento ao qual Gadamer se refere a espontaneidade, pois para ele,

É evidente que o jogo representa uma ordem, na qual o vaivém do movimento do jogo corre como que espontaneamente. Faz parte do jogo o fato de que o movimento não somente não tem finalidade nem intenção, mas que também não exige esforço. Ele vai como que espontaneamente. (GADAMER, 1999, p. 178).

Por isso, é possível entender a tomada de proporção para além da projetada por mim, pois vem do movimento vivo do jogo, vem da espontaneidade, não da obrigação. Sobre isso, fiquei pensando também na relação minha com o jogo, pois por mais que eu “obrigue” o/a estudante a participar de uma atividade das metodologias de jogos, se entregar ao jogo não é uma ação que eu, de fora, possa “obrigar”. É com eles/as. É sobre a espontaneidade, desejo e também, sobre o jogo. Pois, segundo Gadamer, “é o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo, e que o mantém em jogo.” (GADAMER, 199, p. 181). E o autor complementa ainda que “essa diversidade do estado de ânimo ao se jogar diferentes jogos ou de sentir prazer

em tais jogos é consequência e não causa da diversidade dos próprios jogos⁴⁶”.

Outra aproximação entre Gadamer e Huizinga diz respeito ao jogo ser representação, ficcional, ou, como já mencionado, para Huizinga, o jogo é a “evasão da vida real” (HUIZINGA, 2004, p.11), uma suspensão para com a realidade e, por ter esse desprendimento da realidade, é do campo ficcional, da representação. Nessa proporção, Gadamer reforça tal pensamento quando diz “jogar é sempre um representar.” (GADAMER, 1999, p.185). Mas o jogo não é representado para alguém, nem mesmo quando são expostos a algum espectador, como no caso do teatro. Para ele, mesmo um espetáculo que demanda a necessidade do espectador, carrega em si o jogo, pois, “mesmo o espetáculo continua sendo jogo, isto é, tem a estrutura do jogo, estrutura de ser um mundo fechado em si mesmo.” (GADAMER, 1999, p.185). Para tanto, é necessário compreender com ele que “o sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganha representação.” (GADAMER, 1999, p.176).

Aproximando um pouco mais jogo e teatro, trago a percepção de uma diretora de teatro a qual, desenvolve a prática dos jogos dramáticos e com a qual seu pensamento e ação vão ao encontro do diálogo proposto para refletir sobre o jogo em sua potência de alegria e política. Joana Lopes, em seu livro “Pega Teatro”, segue a vertente do jogo como algo espontâneo. Em seu livro, a autora defende que “o jogo dramático é um exercício poético de e para liberdade.” (LOPES, 2017, p. 7). Ambos os autores - Huizinga e Lopes - conversam no entendimento de que o jogo, no caso dela, o dramático, são exercícios para liberdade e, visto as falas dos/as estudantes, apresentadas no final deste tópico, muito se fala na possibilidade de liberdade no jogo ou nas aulas de teatro. Talvez, por isso, seja o teatro, o jogo, uma potência política, pois, para além da alegria que desperta o agir, na concepção de Hannah Arendt (2018, p. 9) “o sentido da política é a liberdade” e, talvez, por isso, defender uma educação com teatro seja uma forma de manter uma educação democrática.

Lopes (2017) defende um jogo latino-americano, distante das receitas prontas, mas ávido de presença e resistente a impor padrões para seus participantes, defende ainda que o jogo é um ato político do aqui-agora e deve contribuir de forma poética e comunicativa para libertar os/as tiranizados/as, mas também para denunciar a tirania. Para ela, “o jogo dramático revela para o atuante que o teatro é uma arte intergrupos e que assim oferece um prazer mais forte que qualquer outro meio de comunicação artística.” (LOPES, 2017, p. 8). Por esse prazer, também se pode pensar a alegria no fazer teatral. Por esse “intergrupos” se pode pensar a coletividade,

⁴⁶ *Ibidem*, p. 181.

a pluralidade de seres jogando, criando cenas teatrais de forma democrática, no coletivo. De forma política.

Na proximidade com os autores abordados anteriormente, Lopes também se mostra defensora da “inutilidade” do jogo, pois não servirá de um instrumento ou como algo “útil” para outra coisa que não a vivência nela mesmo. Para dar voz a isso, Lopes traz a fala de um ator se manifestando sobre o tema. Para ele

O jogo, como se sabe, é uma exceção na vida de todos os dias. Contém sempre um elemento de estranhamento, de transferência para uma realidade diversa, «segunda», mais frágil e mais fascinante. Exclui, portanto, qualquer interesse instrumental, não serve para nada, não deve servir para nada: o jogo é gratuito. Ele serve para a felicidade, que é a maior das utopias. (VITORIO GASSMAN apud LOPES, p.13).

Por não servir para nada, os jogos não estão a serviço de outra coisa senão o jogo, a alegria, o teatro. Por não servir para nada serve para o que realmente importa e isso, muitas vezes, não diz respeito a uma racionalidade (exclusiva), pois vem das paixões. Vale lembrar a compreensão das artes como sensível e inteligível, por isso, o “não servir para nada” diz respeito a se valer por si, pois é comum pensar que, por ser “inútil”, não merece espaço no ambiente educacional. E defendo o contrário, a educação não deveria servir a ninguém, muito menos para o mercado neoliberal. Então, o jogo, o teatro, não servem. Eles ampliam, potencializam, abrem espaço para o pensar e sentir, viver e conviver, mas não servem.

E talvez seja justamente essa inutilidade a grande importância do teatro e do jogo dentro da escola. Talvez seja essa felicidade tão potente em fazer teatro ou jogar os jogos que o espaço do teatro seja muitas vezes o espaço da alegria dentro do “tempo livre”. Para dialogar com essas questões e, principalmente, salientar a potência de alegria presente no jogo, trago algumas falas dos/as estudantes, participantes da pesquisa, sobre esse tema.

M.S. afirma que os jogos traziam “memórias boas, como de infância (...) os aquecimentos que fazíamos me davam um certo alívio, uma sensação de alegria, leveza, não sei explicar direito”. A possibilidade de suspender o tempo e o tempo cronológico é uma forma pelo qual o lúdico se manifesta enquanto uma potência de resistência e isso é um privilégio da Arte. Esse brincar não é algo solitário, diz respeito a uma ação coletiva e por isso, também é política.

Referente à diversão, muitos são os relatos que trazem risadas, alegrias e como os momentos de jogos possibilitaram essa expressão de si frente aos outros. Para B.G.O., os jogos

eram a parte mais divertida da aula. Eles traziam uma sensação de liderança e de

cooperatividade, juntamente com uma criação de respeito ao outro. Acredito que esses sentimentos fortalecidos em mim tenham muito haver com o propósito dos jogos mesmos, elevar sua autoconfiança em níveis ainda não descobertos por ti mesmo. (B.G.O.)

Uma estudante traz o relato de que os jogos contribuem para a união, para uma pausa da turbulência do cotidiano, ou seja, para a suspensão ou evasão da vida cotidiana. Para ela,

os jogos teatrais foram fundamentais para isso, para que pudéssemos desacelerar um pouco e agir em união, agir como uma turma, como um grupo. Portanto, para mim, participar dos jogos teatrais era uma forma de desligar dos meus problemas e dos meus anseios e me conectar com o momento, tentar realizar as práticas da forma mais leve e sensata que eu podia. Creio que seja por isso que nossa turma nunca tenha conseguido realizar uma atividade “séria”, era sempre uma comédia, porque todo mundo tentava se sentir à vontade realizando a experiência do momento e, acima de tudo, vivendo um dos poucos momentos da semana de lazer e interação da turma. (R.M.)

E, talvez nesse relato seja possível presentificar o destaque dos autores ao fenômeno do jogo promover a evasão da vida real e constituir a possibilidade de ação coletiva. Reforçando mais uma vez a possibilidade política da presença do jogo na vida, ao menos escolar, dos/as estudantes do ensino médio. De tal modo que essa seja uma forma de compreender a potência de alegria presente na escola e sua dimensão educativa ao favorecer os/as estudantes viverem o lúdico como uma forma de resistência política. O espaço de pluralidade e democracia presente tanto nos jogos quanto nas criações de cena ou na aula como um todo, são formas de estar em política. Além disso, reforçando o pensamento de Espinosa, a alegria nos eleva e nos permite agir e é do espaço da política o discurso e a ação.

4.5 A Potência Política

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: ele é um ensaio da revolução.

Augusto Boal

No decorrer da escrita alguns pontos foram levantados para serem destacados com maior atenção neste capítulo, com a promessa de discutir sobre a arte ser política, rondar por ela o caráter não-utilitário, ou inútil, e por ser uma área do pensamento, não só do conhecimento. Para isso, o pensamento central de base para minha reflexão vem da autora alemã Hannah Arendt, a qual me ajuda a pensar e elaborar novos pensamentos e olhares para as artes e para a potência do teatro em ser uma linguagem política de estar em um mundo comum.

Para iniciar essa reflexão, proponho pensar a complementaridade entre conhecimento e pensamento. Como já dito em momentos anteriores, com Hannah Arendt (2003; 2015), o conhecimento diz respeito à ação cognitiva, pois busca as verdades, muitas vezes, daquilo que é concreto, palpável ou comprovável. Complementar a isso, está o pensamento, que busca o sentido e incorpora os sentidos na experiência de estar no mundo.

Escolho a palavra “complementaridade” para atribuir à relação entre os dois termos (pensamento e conhecimento) para afirmar a importância das duas ações intelectuais e que as Artes podem pertencer e enriquecer conceitualmente quando agrega os dois, visto que nelas há tanto o caráter sensível quanto inteligível. Bem como, na escola, é necessário e legítimo defender as artes como “área do conhecimento” para manter seu espaço, mas não se pode negar o pensamento artístico-estético (ou estésico), crítico e reflexivo envolto na arte.

Para Almeida (2010)

O pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós. Assim, o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão, ou, nas palavras de Arendt, precisamos “parar para pensar” (...) Esse “parar para pensar” não é de modo nenhum privilégio dos filósofos ou dos intelectuais, mas uma experiência cotidiana. (ALMEIDA, 2010, p. 857-858).

Pensando hoje, o “parar para pensar” é quase um privilégio, pois não estamos tendo o tempo de nos permitir “parar” ou oferecer um “tempo livre” para os/as jovens pensarem. A lógica de “não temos tempo para perder tempo” muitas vezes incorpora essa proposta de não podermos pensar, precisamos apenas fazer. E é ótimo fazer. Teatro é uma linguagem do fazer, uma atividade prática, mas demanda pensar junto, ao mesmo tempo. O pensar demais e pouco agir também não nos interessa. Mas também se sabe que excesso de conhecimento, como defendido por Larrosa (2018), impede-nos de ter uma experiência e é sobre essa experiência que diz respeito ao pensar e fazer teatro, pois “o pensar diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam.” (ALMEIDA, 2010, p. 858).

Cabe deixar claro que não está se fazendo oposição, menosprezando o conhecimento ou buscando uma hierarquização, estou falando em complementaridade. Bem como, não é toda a escola que não provoca o pensar, o refletir. Ainda, é importante dizer que o conhecimento também é fundamental na vida cotidiana e é importante que desenvolvamos “competências e habilidades que nos capacitem a resolver problemas” (ALMEIDA, 2010, p. 861), mas é preciso perceber a necessidade de critérios com relação a isso. Como afirma Almeida, “o conhecer é apenas uma forma de se relacionar com o mundo, a qual, embora necessária, por si só se mostra

insuficiente, porque carece de sentido.” (ALMEIDA, 2010, p. 861). Em consonância com o pensamento de Hannah Arendt, Almeida afirma que

Na perspectiva da construção do conhecimento, o pensar – improdutivo e inútil – simplesmente não faz sentido. A atividade cognitiva, em contraposição a isso, justifica-se por seu resultado. O conhecimento obtido, por sua vez, é a base para se produzir novos saberes (ou, às vezes, substituir os antigos). Assim, seu fim se tornará um meio para outros objetivos. O conhecer, portanto, ocorre sempre “em função de”, e seus resultados, embora mais estáveis do que os produtos do pensar, servirão de base e/ou de ferramenta para obter sucessivos conhecimentos⁴⁷.

Para adentrar no debate referente à compreensão do pensamento ser do campo da inutilidade, tal como a arte - que também é pensamento - e para qualificar a pesquisa em torno da questão política, trago as leituras e reflexões realizadas a partir dos escritos da cientista política alemã Hannah Arendt. O pensamento político da autora contribui para que eu possa compreender o sentido e significado da sua visão com relação a esse tema que não se restringe a política institucional, partidária ou de relação de poder e dominação, mas entende a política como vivência comum e que em seus escritos defende uma arte não utilitarista.

Para Hannah Arendt (2015), a obra de arte é a produção inútil, e por isso, permanece. As coisas fabricadas, com uma utilidade projetada para elas, findam-se numa proporção mais rápida do que uma obra de arte. Como o exemplo de uma cadeira, cujo objetivo final é a de ser um lugar para sentar e não uma cadeira por si só. Quando o produto está pronto e é vendido porque foi feito para suprir uma carência humana, ele não tem fim em si só, foi feito para servir a alguém. Enquanto a obra de arte foi feita com a finalidade em si mesma. A cadeira se finda quando deixa de ter utilidade material, a obra de arte pode durar por eras com o pensamento que carrega em si e provoca no outro.

Aqui, torna-se importante reafirmar que a autora diferencia pensamento de conhecimento ou cognição. Para ela, o pensamento é a fonte da obra de arte e da filosofia, sua finalidade é em si mesmo e não visa um produto. Já a cognição é fruto das ciências e é através delas que “adquirimos e acumulamos conhecimento.” (ARENDRT, 2015, p. 212). De acordo com a autora, “a fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar.” (ARENDRT, 2015, p. 209). Produzir arte advém da nossa capacidade humana e não de uma atividade do “animal homem”. As obras de arte são o pensamento em tela, melodia ou ação e dependem da fabricação de um ser humano para existir e, por isso, exigem a presença de um corpo para fazê-las se tornarem coisas, ou seja, trazê-las à presença mundana.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 860.

Arendt apresenta ao longo do livro “A condição humana” (2015) seu pensamento político e questões que fazem o ser humano ser singular em pluralidade de existência. Nessa condição, a filósofa apresenta conceitos importantíssimos para compreendermo-nos como seres humanos, os quais procuro aproximar alguns deles com o teatro.

A autora traz dois conceitos com os quais vislumbrei a possibilidade de um diálogo. Um deles diz respeito à ação, que para ela, em linhas gerais, seria “tomar iniciativa, iniciar, (...) imprimir movimento a alguma coisa” (ARENDR, 2015, p. 219) e o outro conceito é o de discurso. Ela defende que a ação e o discurso são intimamente relacionados, de tal forma que a ação sem discurso perderia seu caráter revelador e seu sujeito da ação, ou seja, por exemplo, uma máquina executaria a ação do sujeito. Dessa forma, “a ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras⁴⁸”. Para Arendt (2015) é ao agir e falar que humanos revelam suas identidades e singularidades, e nisso, vejo o teatro como uma potência de exposição dos devires humanos e de suas expressões e anseios por comunicação e sentido para a convivência.

A partir dessa compreensão, a autora defende que a linguagem teatral é “política por excelência” e que “somente no teatro a esfera política da vida humana é transposta para a arte. Pelo mesmo motivo, é a única arte cujo assunto é, exclusivamente, o homem em sua relação com os outros homens.” (ARENDR, 2015, p 233).

Assim sendo, é importante e possível pensar no teatro como uma potência de educação e de ação política. Mas, para isso, é necessário ampliar o conceito ao qual Hannah Arendt defende como política. Segundo Arendt (2018, p. 21), “a política baseia-se na pluralidade dos humanos [e] trata da convivência entre diferentes”, buscando, por exemplo, uma “igualdade relativa em contrapartida às diferenças relativas”.

Dessa forma, busquei associar a dimensão política compreendida pela autora com o desafio de montar um espetáculo ou criar uma cena coletiva, pois para se chegar ao final, com a criação da cena, foi necessário que os/as estudantes buscassem, por meio de articulações e conversas, a organização das diferentes ideias e chegassem à um denominador comum que pode desagradar alguns participantes do grupo, mas prevalecendo a democracia, foi à cena.

Pensando nisso, vejo que a educação política proposta pelo teatro é a do espaço de liberdade para o conversa em prol da produção de cenas (ações) oriundas da pluralidade de pessoas e de pensamentos, e não uma visão panfletária de política. E, além disso, quando apresentado ao público o espetáculo ou cena, esse produto vindo de um processo de pensamento

⁴⁸ *Ibidem*, p. 221.

e ação política, torna-se novamente político pelo fato de estar representando anseios, paixões, reflexões, alegrias que emergem do humano e, por isso, são políticos.

O Teatro, além de ser político por sua democracia e pluralidade, é político por ser obra. Político enquanto pensamento e como uma linguagem inútil dentro da sua utilidade. Inútil porque não está a serviço de alguém e se basta em si, na relação plural. O teatro é político porque é uma linguagem que oportuniza o ser humano estar por inteiro com seu corpo na vivência teatral e na atuação. É político porque é a resistência do lúdico nos jovens é um exercício para educar e densificar a imaginação nas crianças.

Ele ainda é político quando permite ser a entrada para os/as jovens se mostrarem, se inaugurarem na linguagem teatral. É político pois é lúdico e permite ao adolescente jogar, ficcionalizar. Richter (2016) apresenta que

Pelo ficcional somos mais e somos outros sem deixarmos de ser os mesmos. Podemos nos dissolver e nos multiplicarmos, vivendo muito mais vidas para além ou aquém da que temos e das que poderíamos viver. Essa força criadora e inventiva da linguagem, capaz de multiplicar em nós sentidos, é inerente à condição lúdica de sermos contadores de histórias e cantadores de esperanças, memórias e crenças, ou seja, de sermos capazes de valorizar a existência como seres do sentido. (RICHTER, 2016, p. 100).

Da mesma forma, trata-se de uma ação política quando a Escola opta em seu projeto pedagógico manter essa linguagem artística no currículo do Ensino Médio, pois reconhece a importância da contribuição educativa para a experiência de pensamento possível ao proporcionar esse espaço de ludicidade com jovens. É político quando a Escola mantém e valoriza essa linguagem artística na contramão do que as políticas públicas estaduais e federais orientam.

Cabe salientar e destacar mais uma vez que a concepção defendida nessa escrita de que teatro não se faz político enquanto partidário ou panfletário, não se faz política tão somente por apresentar “conteúdo” político, mas sim, o teatro é um ato político por manter viva em nós a ludicidade, manter a potencialidade do corpo em pulsão expressiva e comunicativa, por manter latente o desejo de estar em jogo, em cena e em ação comunicando e expressando os anseios de crianças e adolescentes, é político por ser uma possibilidade de alegria em meio às cobranças do dia a dia. É político por trazer em si a liberdade de se explorar e experienciar a linguagem. Por tudo isso e por tantos outros motivos é que o teatro é uma linguagem política possível dentro da escola.

5 TEATRO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A presença do teatro no ambiente escolar é uma conquista marcada por mudanças em legislações educacionais, engajamento político de arte-educadores/as e, ainda não é algo comum de se encontrar, principalmente, como uma disciplina curricular. Embora haja um aumento significativo da presença do teatro com educadores/as especializados/as na área, a predominância de objetos de conhecimento (ou conteúdos) prevalecem os das artes visuais.

Não será ampliado o debate acerca das políticas voltadas para a educação escolar ou da historicidade aprofundada de como o teatro se constituiu na educação escolar. No entanto, vale dizer que um dos marcos de efetivação do ensino de artes nas escolas, aconteceu no ano de 1971, quando foi criada a Lei Federal nº 5692/71, a qual garantia a obrigatoriedade da Educação Artística no 1º e 2º grau⁴⁹. O/A profissional das Artes deveria ministrar aulas que contemplassem as linguagens artísticas (artes cênicas, plásticas, música e desenho), por 50 minutos, no modelo de polivalência⁵⁰. Para Ana Mae Barbosa (2017), a figura do/a professor/a polivalente se caracterizou numa adaptação ou redução do modelo norte-americano para país pobre, o qual “criou a figura absurda do professor polivalente que com dois anos de formação deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas, e Desenho Geométrico a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio.” (BARBOSA, 2017, p. 79).

Essa figura do/a profissional polivalente perdura até os dias atuais. Culturalmente a disciplina de Artes tem um/a professor/a formado/a em Artes visuais e cabe a ele/a a responsabilidade de trabalhar em seus períodos conhecimentos das demais artes (dança e teatro). A música, por sua vez, em muitas escolas, tornou-se um componente a mais assegurado pela legislação específica⁵¹ a qual orienta sua presença obrigatória, porém não exclusiva nas escolas.

Cabe dizer que essa figura polivalente também se manifesta em mim, pelo fato de eu ter graduação em Licenciatura em Teatro, e, por ser uma das áreas de artes, tenho a habilitação necessária para trabalhar no componente curricular de Artes na escola. Tendo habilitação, não significa ter o conhecimento em cada especificidade das linguagens. E com isso, procuro, mesmo sem formação específica, trabalhar propostas abrangendo as demais artes, menos a música.

⁴⁹ Atual ensino fundamental e médio.

⁵⁰ Modelo esse pelo qual um(a) professor(a) de formação, normalmente em artes plásticas, deveria abranger em sua aula o ensino de todas as linguagens artísticas.

⁵¹ Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008.

Em um encontro do grupo de pesquisa, enquanto dialogávamos sobre esse tema, um colega falou de como, nós professores/as de Artes, brigamos para que ninguém ocupe nosso espaço de especialista na área, mas o mesmo não acontece quando nós, que não somos especialistas dentro de alguma das linguagens artísticas, atuamos de forma polivalente, trabalhando outra linguagem que não a nossa. Refleti sobre essa ideia, não sei ao certo o que pode ser concluído a partir disso, mas percebo que, nem nós, dentro da linguagem poética das artes conseguimos exigir veementemente a presença de um/a profissional para cada especificidade. E fico a pensar: será que com essa prática ou, talvez, omissão de reivindicação reforçamos o subjugamento sobre o componente de Artes? Não sei a resposta.

Retomando um pouco a parte legislativa, as artes também constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) - com muitas alterações na última década - a qual inicialmente tornava obrigatória a presença das artes em toda educação básica, mas essa obrigatoriedade foi retirada do texto atualizado no ano de 2017⁵² durante o Governo de Michel Temer. Deixando a possibilidade de não ser obrigatório, por exemplo, no ensino médio. Embora eu não vá me deter nas questões históricas ou referente a um aprofundamento mais legislativo, vale dizer que isso foi um retrocesso para as artes no ambiente escolar. Mas ainda estamos vivendo os efeitos das mudanças no país e na educação desde o ano de 2016. Sobre isso e, mais especificamente sobre o Ensino Médio, me detenho mais no próximo tópico.

Outra questão referente a presença do teatro na escola diz respeito ao fato de que, por tempos, a função do teatro nas instituições escolares estava muito ligada a apresentações em datas comemorativas. Não só o teatro, mas a arte como um todo. E não digo que isso não pode ocorrer, mas essa função tão restrita a isso, criou, no imaginário escolar essa associação do teatro como “decorativo”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

As atividades de teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de ano escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. (BRASIL, 1997, p. 24).

Essa finalidade restringia o teatro ao resultado, a apresentação e não necessariamente uma apresentação elaborada com um pensamento artístico, mas utilitarista, montado por, talvez, um/a professor/a de português. O teatro também é apresentação, mas a apresentação está para além de datas comemorativas, está ligado a um processo experienciado pelos/as estudantes, que culmina nessa apresentação. Bem como, não precisa (para não dizer não deve) estar associado

⁵² Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

somente a datas ou conscientização pelo teatro.

Por isso, defender o jogo como teatro e o teatro como uma experiência ainda é fundamental, para que ele não seja visto como enfeite ou que seu caráter educativo seja visto como “a serviço” de algo, alguém ou de alguma coisa que não o processo estético, é algo ainda importante e pertinente.

Vale também dizer que a inserção de professores/as graduados/as em teatro têm contribuído e muito para romper com essa limitação da percepção e entendimento de como é e/ou pode ser o teatro no ambiente escolar. Profissionais mostrando a potencialidade da linguagem em suas mais diversas possibilidades. E mesmo nos ambientes onde já exista a presença de um/a profissional em Teatro, tal lugar não está livre de os agentes do espaço ainda compreenderem ou terem essa visão do teatro como uma ferramenta ou instrumento pedagógico (a serviço), pois foi enraizado tal pensamento e o processo de rompimento com isso é gradativo.

Atualmente, o teatro na escola, de um modo geral, pode ser pensada de muitas maneiras: Pode ser pensada como uma forma a mais de arte presente no currículo escolar, pode ser visto, como por muitos anos foi, para apresentações em datas comemorativas, pode haver o entendimento do teatro enquanto linguagem singular dentro da pluralidade das artes, pode-se ver o teatro como instrumento de ensino de outras disciplinas, entre tantas outras possibilidades. Pode ainda, e de todas as possibilidades, uma das que mais acredito, é a de que a presença do teatro na escola é uma forma de resistência política e poética, por preservar essa linguagem em sua “inutilidade”. O que não significa que, por ser concebido assim por mim, representa o pensamento de todas as escolas ou de todos/as professores/as de teatro.

Essa ideia de resistência política diz respeito a minha crença de que manter uma linguagem humana, artística e tão potente politicamente é uma forma de resistir e mostrar para a comunidade escolar a preocupação em possibilitar para os/as estudantes uma “formação” mais sensível, preocupada com o ser. Mas os novos rumos da educação no país não demonstram preocupação com um ser sensível ou politicamente crítico. Novas configurações, principalmente no “Novo Ensino Médio”, valorizam, veementemente, o ensino do português e da matemática e, entre tantas “flexibilizações” permitem a diluição das Artes dentro das “Linguagens” e abre brecha para que profissionais com “notório saber” ocupem espaços de especialistas.

5.1 Teatro no Ensino Médio

*Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um.
Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto.
Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos.
E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol.
Sem que se fale disso, involuntariamente. Nunca ter terminado.
Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude.*

Rainer Maria Rilke⁵³

Para pensar o “novo” Ensino Médio, é necessário localizar como está se configurando essa etapa educacional de um modo geral e, mais específico, como está se configurando (ou não) o espaço das Artes no Ensino Médio. Para isso, proponho sobrevoar a legislação atual que norteia os componentes curriculares na última etapa da educação básica.

Para aprofundar a pesquisa na etapa do Ensino Médio, destaco leituras da legislação mais específica dessa etapa para compreender como se delineou a atual constituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, fruto de uma política de Estado, marcada por muitas mudanças políticas de governo. A intenção é refletir o encontro entre as juventudes e as artes, principalmente, a especificidade do encontro de jovens com o teatro e como ele vem (ou não) aparecendo em alguns documentos que norteiam o currículo escolar do Ensino Médio.

O Ensino Médio regular é o momento no qual as juventudes se (inter)relacionam e projeta-se que, com ele, o/a estudante lance seu olhar para o futuro. A BNCC apresenta a ideia de que é nessa etapa que

os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BRASIL, 2017, p. 473).

Por jovem é entendido o sujeito entre 15 e 29 anos, mas a juventude não se trata apenas de uma questão etária, é uma construção histórico-social. As diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica apontam a juventude como

condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2013, p. 155).

⁵³ RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins, 2007, p. 192.

Essa pluralidade de juventudes é um fator que necessita ser levado em conta nas escolas, pois a juventude pobre, periférica é diferente de uma juventude com os privilégios de classe. “Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2017, p. 463). Para Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 104) a juventude precisa ser compreendida nos “processos sociais das diferentes sociedades pois seu condicionamento é fruto de relações de poder que, através de determinados discursos, usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea”.

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica e sua obrigatoriedade é recente e marcada por várias reformas que, “entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica.” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 102). Abordo, brevemente, algumas dessas mudanças para refletir, principalmente a função designada às artes no currículo do Ensino Médio.

Início a pesquisa de documentos a partir do ano de 2000, quando o Ministério da Educação criou um Plano Curricular Nacional específico para o Ensino Médio, preocupado com os caminhos que o desenvolvimento da tecnologia estava tomando e por isso, lançou “um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (BRASIL, 2000, p.4), justificado pela descontextualização do currículo que vigorava naquele momento - pautado no acúmulo de informações. Esse documento lançava a previsão de que, nos próximos anos, haveria uma crescente importância das tecnologias na educação, bem como, anunciava a preocupação com a interdisciplinaridade e, por isso, propunha a divisão por áreas do conhecimento.

Nesse sentido, os Parâmetros Nacionais Curriculares (E.M.), estabeleceram o rearranjo das disciplinas em três áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para essa união, o documento justifica serem áreas do conhecimento “que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.” (BRASIL, 2000, p. 18).

Desde lá, era sabido da necessária reformulação no E.M. pois as juventudes estavam mudando e, em menos de dez anos, com a presença e disseminação das tecnologias e com as distintas situações sócio-culturais do/a estudante brasileiro/a, o cenário educacional também mudava. Por isso, foi fundamental atualizar a estrutura curricular para a educação dos/as jovens.

E, no decorrer dos anos, houve experimentações buscando efetivar a presença das tecnologias e a interdisciplinaridade dentro dos grupos de proximidades de conteúdos.

Uma questão marcante para a educação de modo geral e, particularmente para o ensino médio, ocorreu em junho do ano de 2014, quando foi efetivada a Lei n. 13.005, a qual regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de 10 (dez) anos - (2014-2024). O PNE se comprometeu com 20 metas para a melhoria qualitativa da Educação Básica e, dessas metas, 4 delas destacam uma Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, efervescia o desejo por um Currículo Comum no Brasil que garantisse os mesmos ensinamentos básicos para os/as estudantes do E.M em território nacional.

Assim, diferentes órgãos ligados à educação se organizaram, juntamente com professores/as e agentes educacionais, e iniciaram a elaboração do novo documento, o qual culminaria na BNCC. No período de início dessa construção, o país passava por um momento fervoroso no cenário político⁵⁴ que resultou na troca de governo e o documento sofreria alterações de acordo com as mudanças na política de Governo até sua implementação em 2018.

Uma dessas alterações impactou (e impactará) diretamente na questão da destinação de verba para os “gastos primários” (saúde, educação, segurança, etc.), pois foi proposto e aprovado, durante o governo de Michel Temer, a PEC 241/55 que seria responsável por congelar os investimentos nesses setores fundamentais da sociedade por 20 anos. Tal atitude poderá inviabilizar uma das propostas do PNE que exigia a destinação de, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto para serem destinados à Educação.

Além disso, o governo Temer realizou uma reforma no Ensino Médio que alterou drasticamente legislações da educação propostas pela medida provisória⁵⁵ n. 746/2016, responsável pela alteração na LDB e que se converteu, com alterações, na lei n. 13.415/2017 anunciado como “Novo” Ensino Médio e que efetivou a reforma nessa etapa.

Essa reforma no Ensino Médio veio acompanhada da mobilização crescente e já anunciada, desde a Constituição Federal, do movimento pela implementação da Base Nacional, mas não estava sozinha. Sob as agitações em prol da Base agitava-se também o movimento “Escola sem Partido” que buscava caçar “militantes travestidos de professores”⁵⁶. Essas mudanças e agitações influenciaram de alguma forma o Governo Temer e resultou na decisão

⁵⁴ A presidenta eleita Dilma Rousseff (PT) sofreu o processo de impeachment (ou golpe institucional de caráter jurídico e midiático) e o seu vice, Michel Temer (MDB) assumiu o Poder Executivo.

⁵⁵ Medidas Provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata.

⁵⁶ Relato coletado do site G1 explicando o que é o movimento “Escola sem Partido” Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em 15 ago. 2020.

de modificar completamente os agentes que trabalhavam na edição de um primeiro texto da Base, e assim, realizou alterações até chegarmos ao texto atual.

No portal do Ministério da Educação destinado à Base (BNCC) é possível encontrar toda a trajetória histórica⁵⁷ da construção do documento, no entanto, não aprofundarei a pesquisa nessa questão. Mas despertou-me a curiosidade observar as alterações ocorridas na documentação devido a essas mudanças, principalmente, do segundo para o terceiro texto da Base e em alguns documentos destinados ao Ensino Médio do ano 2016 até 2018 e em como isso afetou as artes no currículo. Obviamente, a pesquisa foi de interesse pessoal e não proponho ampliar a discussão sobre o tema, pois isso daria uma dissertação inteira, visto que ambos documentos são extensos e rodeados de material político a ser debatido.

Como já mencionada, durante o Governo Temer ocorreram mudanças nas legislações básicas como a LDB pela lei que propôs o “Novo” Ensino Médio e culminou com o texto final da BNCC. Mas, outra mudança também significativa se deu em novembro de 2018, já no Governo Bolsonaro, quando foi publicada no Diário da União⁵⁸ a resolução nº3 que “atualizou” as Diretrizes Nacionais Curriculares no Ensino Médio (DCNEM), para ficarem em consonância com o “Novo” Ensino Médio e com a BNCC.

Essa atualização reforçou, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que o “Ensino Médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade”. E espera-se com ele “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2018, art.3).

Juntamente com as DCNEM e a LDB, a Base é a atual legislação que norteia o currículo escolar e propõe competências⁵⁹ e habilidades⁶⁰ a serem desenvolvidas ao longo do período do Ensino Médio. Ela estabelece um currículo comum para todo o território brasileiro e solicitou que cada Estado e Município compusesse o documento com questões e demandas regionais e locais para essa estruturação. No caso do Rio Grande do Sul, temos o Referencial Curricular

⁵⁷ Acesso ao portal destinado para a pesquisa histórica da construção e implementação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 13 ago. 2020.

⁵⁸ Atualização das DCNEM. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 14 ago. 2020.

⁵⁹ Competência é definida na Base Nacional Comum Curricular como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

⁶⁰ Habilidades é definida nas Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados.

Gaúcho⁶¹ que orienta as escolas públicas e privadas e as escolas, em seus municípios, agregam suas especificidades conforme seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Por estar dividida em áreas do conhecimento, a BNCC atual propõe o desenvolvimento de “competências” específicas por componente curricular. Dentro disso, há sete competências específicas para as Linguagens como um todo, de modo que as “habilidades” propostas se tornam coletivas dentro do componente “Linguagens e suas Tecnologias”. Assim sendo, a Arte aparece entre parênteses indicando a sua presença da seguinte forma: “as linguagens (artísticas, corporais e verbais).” (BRASIL, 2017).

Esse abafamento não surgiu com a Base, mas sim com a lei n. 13.415/2017 que previa no 2º parágrafo do artigo 36 que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017). Para Lima e Maciel (2018) essa ação diz sobre uma política de governo e de como que os mesmos veem as artes, pois não garantiria a obrigatoriedade do componente curricular, mas sim “estudos e práticas”, segundo os autores abre a “possibilidade para que seus conteúdos sejam até mesmo tratados como temas transversais, diluídos em outras disciplinas da BNCC.” (LIMA e MACIEL, 2018).

Outra questão que preciso sublinhar para elucidar que a omissão perante as artes é uma questão política, diz respeito a uma breve comparação entre o segundo documento, de maio de 2016 e o texto final da Base atual. No texto de 2016, quando dele participavam profissionais da área, consta no documento a palavra “obrigatório” para se referir a presença das quatro Linguagens das Artes (artes visuais, dança, música e teatro), bem como, a presença de profissionais habilitados nas áreas

para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno, que estejam presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos educandos a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. Por isso, no Ensino Médio, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem os quatro componentes artísticos **obrigatórios e devem ser ministrados cada um pelo respectivo professor**⁶², formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2016, p. 517).

⁶¹ O Referencial Gaúcho foi responsável por inserir as questões regionais do Estado do Rio Grande do Sul nas propostas da BNCC. No entanto, esse referencial aborda somente a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por isso, quis apenas mencioná-lo para fazer referência a sua existência e porque sei que, a parte de Teatro foi feita por profissionais da área.

⁶² Grifos meus.

Já a Base de 2017, homologada em dezembro de 2018, não menciona a obrigatoriedade das artes no Ensino Médio, (oposto ao que fez a de 2016) e provoca muito a hibridização dentro das Linguagens, para que elas permitam “aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro.” (BRASIL, 2017, p. 474).

Na própria LDB, o componente de Arte passou de “obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.⁶³” (BRASIL, 1996, atualização 2010) para constar que a Arte “constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”⁶⁴ (BRASIL, 1996, atualização 2017). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM também não está mencionada a palavra “obrigatório” quando relacionado ao componente Arte. Bem pelo contrário, a resolução nº3 de atualização das DCNEM reforçam que únicos componentes cuja obrigatoriedade é fundamental são a língua portuguesa e a matemática, “a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares.” (BRASIL, 2018, Art 11, § 7º).

Não estou fazendo defesa de nenhum dos textos da BNCC ou de política de Governo, mas precisei olhar para o dito e pensar a responsabilidade do NÃO DITO no documento atual. O não-dito é uma opção política. Não colocar as artes como componente curricular obrigatório no Ensino Médio é uma opção política. Uma opção com bastante impacto nessa linguagem historicamente desconsiderada e suas potências sensíveis e inteligíveis.

Para Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 107), o “Novo Ensino Médio”, em sua essência “nada traz de novidades”, pois, segundo eles, as “novidades” propostas representam, na prática, “o reforço da dualidade histórica e a supressão do direito dos jovens de continuarem tendo acesso a conhecimentos que foram produzidos e acumulados pela sociedade nas diferentes áreas do conhecimento.” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 106-107).

Para esses autores, a proposta do “Novo” Ensino Médio é ilusória no que diz respeito a flexibilização do currículo e a livre escolha dos itinerários formativos⁶⁵ para compor o currículo e para a rápida inserção no mercado de trabalho. Os autores apresentam ainda a relação de

⁶³ Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

⁶⁴ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

⁶⁵ Os itinerários formativos são explicitados nas DNCs do Ensino Médio como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.” (BRASIL, 2018, art 6, ins III)

aumento do número de jovens empregados, mas ao mesmo tempo, o aumento da evasão escolar. Essa ação acontece, principalmente, nos lugares em que a pobreza e a desigualdade social é acentuada.

Sendo assim, a “escola”, vinda lá da ideia de pólis grega, cuja proposta era a de ser um lugar para, inicialmente, a elite ter o “tempo livre” para estudar (mas que trouxe a democratização desse tempo), atualmente reforça a perspectiva da história desse lugar, ao qual esse “tempo livre” pertencia aos grupos economicamente privilegiados e era “oferecida uma preparação para vida e o direito ao NÃO⁶⁶ trabalho.” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 108).

Digo que a escola reforça isso pois a classe mais desfavorecida, em muitos casos, evade da escola ou, paralelo aos estudos, trabalha e, em outros casos, verá a oportunidade dos aprendizados técnicos, conteudistas e de formação de mão de obra, mais importante (útil) do que o pensamento.

Frente as mudanças, a escola em que trabalho, tem se mostrado crítica a esse “Novo Ensino Médio”, compreendendo que ele veio para aumentar ainda mais a desigualdade na educação e, possivelmente, no país. Nessa escola, cuja realidade, como mencionado, é de rede privada, vai seguir preocupada com uma formação humana, crítica e que vê a importância das artes. Meus alunos e alunas, provavelmente, não abandonarão a escola e terão o tempo para o estudo, sem, inicialmente, se preocupar em conciliar estudo e trabalho. Mas o Brasil não se resume à minha Escola nem à realidade da maioria dos meus alunos e alunas. O Brasil é um país desigual e é isso que se deve levar em conta quando se assina uma lei de cortes nos “gastos” básicos, é isso que se deve levar em conta quando se pensa em educação no país.

Defendo muito o ensino de Artes no Ensino Médio, tanto para romper com a lógica mercadológica e desigual, que não deixa o “tempo democrático livre” ser efetivamente livre do trabalho, das cobranças da sociedade, mas também porque é em arte que, muitas vezes, os estudantes “extravasam” as angústias das juventudes.

⁶⁶ Destaque meu.

5.2 A BNCC e a Educação Escolar com Teatro

*Atenção
Tudo é perigoso
Tudo é divino maravilhoso
Atenção para o refrão
É preciso estar atento e forte*

Caetano Veloso⁶⁷

Ao mesmo tempo em que acontece essa omissão da obrigatoriedade das artes no E.M. é crescente o olhar para as habilidades criativas e socioemocionais e atribui-se às artes essa responsabilidade. Sobre isso, um dos professores de Artes na Escola em que atuo, traz em seu discurso o fato da Arte estar ganhando maior notoriedade, pelo fato da BNCC trazer em suas páginas a ideia de que a escola deve proporcionar meios de desenvolver as habilidades, além das criativas, socioemocionais e com isso, de modo geral, as escolas acreditem que é nas e pelas artes que isso deve ocorrer. Ele afirma que tem

Acompanhado muitas palestras e cursos de formação continuada de professores e parece ter virado certo modismo assumir uma ‘defesa’ da importância das artes nesse tempo e espaço de formação humana. No entanto, desconsidera-se o mais importante: o humano. Talvez desconsiderar seja muito forte, mas não é centralidade quando efetiva-se a ação pedagógica, visto que, mesmo em tempo pandêmicos e diante de tantas nomenclaturas e metodologias revolucionárias (que não passam de mais do mesmo), insiste em conservar hábitos e fazer pedagógicos que evidenciam estruturas e modos de ser docente produto da racionalidade moderna. A escola continua sendo refém e carcereira de si mesma. (DIÁRIO DE CAMPO).

Para ele, a questão principal da presença da arte nas escolas (de forma geral), seria essa preocupação com o humano e com o sensível que emerge, pois em sua percepção, talvez o fracasso escolar esteja em “priorizar e dar atenção quase exclusiva aos conhecimentos advindos das ciências, ignorando o quanto de artístico, de poético, há nas ciências. Mas, ainda que admitamos tal fracasso, nossa prática continua voltada para a manutenção e perpetuação dessa lógica.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa mudança configurando um novo Ensino Médio já se desenha para modificar a forma como será ofertada a disciplina de Artes na Escola Educar-se. Iniciaram, no mês de maio de 2021, a organização de grupos de estudos para elaborarmos como será essa nova formulação, mas já se vê o ensaio para a diminuição da carga horária obrigatória, chamada, pela BNCC de “Formação Geral Básica”, não só das artes, mas de todas as disciplinas que precisarão ser

⁶⁷ Música “Divino Maravilhoso”, autoria atribuída ao artista Caetano Veloso.

realocadas nos itinerários formativos para darem conta dos seus objetos de conhecimento ou de manterem alguma carga horária.

Sobre a questão referente a reformulação do E.M., na entrevista realizada, a diretora afirmou estarem fazendo cursos “sobre esses itinerários, sobre esse novo ensino médio e temos, assim, estamos marcando reuniões com a nossa presidente da mantenedora para saber como a gente pode andar aqui dentro do campus da Universidade. Não temos desenhado.” (DIÁRIO DE CAMPO). E partilha que esses cursos que vem realizando tem “dado um nó” em sua cabeça, pois “tem guarda-chuva imenso de coisas que podem ser de possibilidades”. E, por isso, ela afirma não saber ainda como vai ficar as artes, o teatro no E.M, partilhando que “não tem posição.” E complementa “só que a gente não vai colocar no lixo, no ralo a água do banho do bebê, com bebê junto né. Tem que ser dito. A gente não vai perder a concepção da Escola Educar-se. Isso precisa ser dito⁶⁸”.

Para a vice-diretora,

A BNCC está muito clara também e a parte do ensino médio não tinha finalizado. A BNCC está muito clara, clara no sentido de socioemocional na educação infantil, anos iniciais, anos finais. Traz em si nas habilidades e competências como é que é esse ser, que adquiriu informação, como é que ele faz com esse conhecimento e esse conhecimento ele se desdobra num jeito de ser. E jeito de ser não se trabalha de outro jeito senão com sensibilidade e com emoção estética, com toda essa parte. Então é isso que a diretora⁶⁹ disse, (...). Nunca, jamais isso. Isso é uma coisa que a gente tem muito claro assim nossos profissionais, acho que de qualquer área de conhecimento, vai trazer isso. Jamais deixar qualquer um a parte em função, porque é do ser. A BNCC falando, é esse ser que precisa emergir. Temos muitas pessoas por aí, mas poucas sabendo se colocar e a arte vai ajudar muito. Jamais vai ser abandonada⁷⁰.

Na perspectiva da mudança, até o presente momento do término da escrita dessa dissertação, o que vem ocorrendo é o entendimento da importância das Artes no currículo, por ser algo histórico na Escola, por entender a contribuição ética, estética e política da linguagem artística e pela defesa de que com as Artes é possível acessar o “ser” sensível e crítico que se espera na escola. De modo que as reuniões para a construção do documento da BNCC na Escola têm ouvido os/as professores/as de cada área do conhecimento, pensando junto. Como já dito, a BNCC privilegia o português e a matemática, por isso, a preocupação das Linguagens⁷¹ é a de se manter no currículo obrigatório, com, ao menos, uma carga mínima para estar vinculada ao curricular obrigatório e elaborar os Itinerários Formativos.

⁶⁸ *Idem*

⁶⁹ Texto alterado para manter o cargo, mas não o nome da diretora.

⁷⁰ Diário de Campo.

⁷¹ Na atual configuração, a área das Linguagens contempla: Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol).

Vale dizer que a proposta de modificação do E.M. é importante e necessária para o/a jovem que está vivendo neste século de expansão tecnológica. Mas é preciso estar atento para as questões neoliberais intrínsecas nessa mudança. A Escola está ciente disso e se propôs, justamente, a procurar pessoas para dialogar sobre isso, que consigam ter a visão desse “por de trás” disfarçado.

Outra questão que será necessário cuidar nessa reelaboração do currículo diz respeito ao fato de não aceitar as artes, que provavelmente estarão presentes nos itinerários formativos, como instrumento para algo, pois cada um desses itinerários precisará ser atrativo e nisso, caso se entre nessa lógica utilitarista acentuada do E.M., há uma grande possibilidade de se ofertar, por exemplo, “teatro para expressão”. Como já dito, ele também é para isso, mas não só. Até o momento nenhum itinerário foi efetivamente criado, são apenas projeções minhas de riscos a serem cuidados. E, em nenhum momento a Escola se posicionou com relação a essa construção utilitarista à Arte. Muito pelo contrário, há uma preocupação muito grande em não perder a essência da Escola que desde o princípio valorizava e tinha em seu currículo a presença das Artes.

No cenário proposto por essa BNCC temo por outras escolas, principalmente as públicas, pois o “notório saber” dentro das artes é algo muito fácil de acontecer e isso pode colocar profissionais com pouco ou nenhum entendimento do caráter ético, estético, político e pedagógico das Artes. Além disso, a lógica “Maker”, que propõe “fazer você mesmo”, “fazer com as próprias mãos”, “mãos na massa” traz em si a possibilidade de criar, de “provocar a criatividade” e habilidade de resolução de problemas, voltada para a ideia de instrumentalização, inovação, desenvolvimento do pensamento computacional para o mercado de trabalho vem brilhando os olhos de muitos e, pode ser um viés para tornar a arte utilitarista disfarçada de “Maker”. Mas será que, seguindo com essa lógica utilitarista da e para a educação, não seria esse o novo “modelo” projetado para as artes ou para a substituição das artes? Tudo isso são preocupações antecipadas minhas.

Como tudo ainda é incerto, só se pode levar a certeza de que precisamos fazer a nossa parte para não deixar a escola ser um arsenal de formação de mão de obra barata ou da formação de robôs que não pensam, refletem, sentem e agem frente ao mundo e suas injustiças ou que não se encantam e produzem sentido frente a beleza do viver. Também não quero parecer negativa frente às mudanças, pois como já dito, é preciso fazer algo para tornar a educação atrativa e não ser mero despejo de conteúdos a serem decorados e testados em uma prova para entrar no Ensino Superior. Mas “é preciso estar atento e forte” para não se deixar levar pela onda neoliberal.

5.3 O Teatro na Escola Educar-se

A história da Escola Educar-se é marcada, desde seus inícios, pelos componentes curriculares diferenciados das demais escolas da região por serem acrescidos com disciplinas específicas e professores especialistas (uma raridade nesta comunidade na década de 80 e 90) em Música (na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), Teatro (na 5ª, 6ª e 7ª séries e com os clubes), Educação Artística e Educação Física em todas as séries. No Ensino Médio a carga horária, por muitos anos, superou a das demais escolas por opção de oferecer as disciplinas obrigatórias de Literatura, História, Geografia, Educação Física e Educação Artística em todas as três séries e um ano de Filosofia, Sociologia e Psicologia, acarretando um acréscimo significativo de horas-aula. As disciplinas citadas, com exceção de psicologia, se mantêm até os dias atuais de forma obrigatória, mudando a nomenclatura de “Educação Artística” para Artes.

Interrogo, então, qual o impacto dessa resistência na comunidade escolar? Qual a repercussão da presença do teatro na escola? Como a proposta pedagógica da Escola concebe a dimensão educativa do teatro? Essas foram algumas das inquietações que mobilizaram meu interesse em pesquisar acerca da presença do teatro na Escola Educar-se.

Nessa escrita, podem ocorrer desencontros ou ideias divergentes ou distintas umas das outras em alguns momentos. Isso ocorre por olharmos para os temas com o olhar que temos, com a experiência que temos sobre o mesmo tema. Assim, a intenção não é emitir juízos sobre os posicionamentos dos/as colaboradores/as da pesquisa a partir de minhas concepções. Antes, o interesse é contrastar ideias e relatos para expor e compreender o fenômeno em estudo. Para tanto, é importante considerar também como a equipe diretiva e os/as professores/as compreendem a presença do teatro no projeto pedagógico da Escola Educar-se.

Na entrevista realizada com a equipe diretiva, a diretora afirmou que “o teatro não é uma coisa nova na Escola” e conta como professores/as de outras disciplinas utilizavam-no em suas disciplinas. Relatando que, enquanto aluna de um professor de português, o qual foi o primeiro diretor da escola, ela chegou a vivenciar o teatro com esse professor. Lembra que ele propunha realizar teatro de sombras nas quais ela participou em sua adolescência.

Segundo a diretora, os próprios professores de literatura “que sempre foram professores muito ricos. Sempre fizeram muita parte da parte artística da escola” acabavam “propondo atividades, esses diálogos com a arte dentro das suas próprias disciplinas.” (DIÁRIO DE CAMPO). E complementa dizendo que o teatro sempre fez parte do dia a dia, mesmo sem uma disciplina exclusiva.

Ela compartilha ainda que professores/as como os/as de português, literatura, inglês desenvolviam trabalhos nos quais estava presente essa “língua de expressão” e afirma que as professoras faziam isso em seu espaço de ensino, pois “elas tinham esse tipo de trabalho, talvez não na grade, mas era, é muito dentro da parte de línguas. Tanto do inglês (porque naquela época só tinha inglês), portanto do inglês, quanto do português, da literatura.” (DIÁRIO DE CAMPO). E relata ainda que, enquanto professora de química, ela mesma também promovia debates com sua turma de 9º ano (na época 8º série), onde os/as estudantes precisavam defender algum tipo de energia e, segundo ela,

eles tinham que vestir a percepção de que ‘eu sou a favor de uma determinada energia’. Um debate. E aí, eu brincava com eles né ‘Vocês têm que representar!’ Porque, na verdade, é defender uma coisa que tu não acredita, né Josi, tá representando. Para mim é um teatro. Então nesse sentido, né, porque a gente sempre teve muito esse diálogo, com as artes muito claro dentro da escola, muito apoiado pelas coordenadoras⁷².

Algo recorrente durante a entrevista realizada com a equipe diretiva foi a afirmativa da possibilidade de a Escola contemplar o componente curricular de Artes, incluso o teatro, com a qualidade ofertada, pelo fato de haver no educandário profissionais formados/as e especializados/as nas áreas das artes. No entanto, a diretora compartilha que “nós nem sempre tivemos. Nem sempre tivemos professores de arte formados em artes e tivemos muitos problemas, muitos problemas de professores, por exemplo, que não tinham o caráter de profissionalismo que tu tem que ter para trabalhar hoje em dia⁷³”.

Isso pode reforçar a questão da importância de ter o/a profissional da área para ministrar a disciplina, pois percebo na relação com colegas das artes da Escola e de outros grupos de afinidades de profissionais da área, principalmente do teatro, que se trata de uma luta garantir esse espaço, permanecer e mostrar, com trabalho e comprometimento, a necessidade de ter esse/a profissional para dar a seriedade necessária. Isso seja, muitos de nós batalhamos para mostrar o quão preciosa é a arte, o teatro na escola e, por isso, o comprometimento para romper os estereótipos de que Artes “é qualquer coisa” ou “qualquer um que dá” é muito forte.

Para a direção, a questão de haver profissionais é algo fundamental porque, segundo a vice-diretora, “pode até correr o risco de, daqui a pouco como é, que uma escola vai ter tudo isso se não tem um profissional. Então, o profissional faz toda diferença.” (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, a vice-diretora se refere ao fato de haver, na Escola Educar-se,

⁷² *Idem.*

⁷³ *Idem.*

estrutura e entendimento com relação às Artes, mas de que não adianta tudo isso se não houver profissional habilitado/a na área. A diretora reforça que isso é algo urgente em caráter nacional, pois para ela, não há valorização das graduações em Artes em âmbito nacional, o que interfere na procura por formação de professores das linguagens artísticas.

Destaco que esse cenário de preocupação, a qual a Escola de Educação Básica Educar-se mantém de ter profissionais especialistas em cada uma das três linguagens, é privilégio de escola do sistema privado de ensino. Sabemos que a realidade da escola pública ainda é diferente. Sabemos dos/as professores/as de outras disciplinas que ministram o componente de Arte e que, em alguns casos, reforçam o lugar estereotipado de “qualquer um pode dar aula de artes”, ou de que arte é só o “desenhinho”, o “teatrinho”. E isso pode não ser por oportunismo o fato outros/as profissionais aceitarem estar nesse lugar, mesmo sem qualificação, ser professor/a de Artes. Em alguns casos esse aceite se dá pela necessidade de complementar horas ou por questões financeiras ou, até mesmo, por desconhecimento da luta da classe de arte-educadores/as em ter a presença do/a especialista.

Mas aqui, nesta escrita, focarei na realidade a qual estou inserida, em uma escola do ensino privado, cuja história de fundação se mistura com a história das artes nesse espaço educacional. Uma escola do interior do Rio Grande do Sul que optou por manter, na última etapa da Educação Básica, a linguagem de Teatro. Uma Escola que oferta, em seu currículo complementar, oficinas de teatro do 1º ano dos anos iniciais ao 3º ano do Ensino Médio. Uma Escola que se vê como uma “eterna aprendiz”. E é sobre essa realidade, a qual estou inserida como professora de Artes dos anos iniciais, de todas as oficinas de teatro e de teatro do ensino médio.

5.4 Teatro no Currículo Complementar da Escola Educar-se

Para dar esse enfoque maior no teatro na Escola, inicio compartilhando a construção histórica de inserção do teatro na Escola Educar-se, antes mesmo de ser curricular. Oficialmente, o teatro inicia na Escola pelos “Clubes” que eram atividades extraclasse, oferecidas pelos/as estudantes, em sua maioria, de educação física da Escola Superior de Educação Física. Segundo consta no livro dos 35 anos da Escola Educar-se, os Clubs já existiam desde a fundação da Escola, mas o teatro passou a fazer parte dessa organização no ano de 1992.

Na entrevista, a atual vice-diretora compartilhou sobre sua jornada na Escola, a qual iniciou no ano de 1998, entrelaçando com a história do teatro na Escola, isso porque ela

coordenava o turno oposto, no qual aconteciam os “Clubes”. Ela afirmou que nesse período existia um Clube de Teatro cujo objetivo era o de se reunir para os/as estudantes participantes apresentarem peças. E compartilhou que quem ministrava as aulas desse Clube era a professora Pilly Calvin, também responsável pela disciplina de espanhol, na qual sua ação com teatro eram “aulas muito dinâmicas” e contemplava, principalmente, “uma faixa etária dos mais pequenos que participavam do teatro, não eram assim os tão maiores.” (DIÁRIO DE CAMPO). Essa professora era uma atriz, recém-chegada na cidade de Santa Cruz do Sul e se envolveu muito na cena artística teatral da cidade, deixando seu nome marcado na história artística da cidade de Santa Cruz do Sul, onde ainda atua.

Nessa linha histórica das professoras responsáveis pelas vivências de teatro na Escola, a vice-diretora contou que, em substituição à Pilly Calvin que passou a se dedicar mais ao teatro santacruzense, entrou outra professora. Essa professora fazia o deslocamento de Porto Alegre para ministrar as aulas em Santa Cruz do Sul e, segundo a vice-diretora, “ela trouxe uma característica muito interessante para nossa dinâmica, assim, de Escola e com isso começou a crescer esse grupo de teatro no sentido, assim, de maiores terem o desejo né, ou melhor dizendo, quem era pequeno não deixava de estar nessa aula.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Quando essa professora precisou sair, principalmente pelo fato do deslocamento de cidades, em seu lugar entrou a professora Cristiane Schneider a qual era professora formada em Educação Física, com especialização em Artes Visuais e engajamento na prática da expressão corporal e teatro. Por ser professora de Educação Física dos anos finais do ensino, ela tinha maior contato com os/as estudantes dos anos finais e do ensino médio, estabelecendo o crescimento das disciplinas facultativas, envolvendo os/as estudantes dessas etapas nos grupos de teatro.

No ano de 2002, os Clubes tiveram uma renomeação, passando a se chamar “Disciplinas Facultativas” e “foram sendo ampliados e novas disciplinas sendo oportunizadas.” (EDUCAR-SE, 2020, p. 87). As oficinas, bem como os antigos clubes eram ofertadas aos estudantes de forma não obrigatória, onde cada um/a escolhia qual gostaria de fazer e vivenciava a prática de cada “disciplina” que compunha esse currículo extra.

Nos anos de 2015 e 2016, o teatro com crianças dos anos iniciais, participantes da disciplina facultativa de teatro, também era ministrado por uma professora formada em Educação Física, porém ela não atuava no currículo escolar obrigatório. Na ideia de aproximar os/as professores que davam aula no curricular das disciplinas facultativas, e, tendo eu, uma professora formada em teatro na Escola, no final de 2016 a direção me convidou para ser a professora da disciplina de teatro para os anos iniciais. Com muita alegria, eu que havia

começado a trabalhar naquele ano com a disciplina de Artes para os anos iniciais, aceitei o convite. Com alegria e, ao mesmo tempo, com um pouco de medo pela responsabilidade atribuída a mim de ocupar o lugar de outra professora e atuar na minha área de formação, passando a ser, além de professora de artes, a professora da Oficina de Teatro.

No ano de 2017 assumi duas turmas de teatro das disciplinas facultativas dos anos iniciais de 1ºs e 2ºs anos e outra com os estudantes dos 3ºs e 4ºs anos. Um dos objetivos dessas oficinas ainda é o de apresentar um espetáculo para a comunidade no final do ano, na já mencionada “Noite Cultural”. Para isso, ao longo do ano, fui buscando possibilidades para montarmos esses espetáculos, dentro do que eu defendia como sendo o teatro com crianças. A montagem se deu a partir de temas que surgiram em pequenos jogos, brincadeiras e improvisações nas oficinas. Mesmo sendo com crianças pequenas, as cenas foram construídas coletivamente e as crianças traziam ações e ideias para colaborar na montagem.

No ano seguinte, a professora das oficinas de teatro dos anos finais e ensino médio ficou grávida, saiu em licença maternidade e assumi as turmas dela até seu regresso. No entanto, ela não regressou e eu fiquei com todas as turmas de teatro da Escola, ampliando o número de turmas sob minha responsabilidade.

No final do ano de 2019 houve uma nova readequação do nome das oficinas ofertadas, deixando de serem chamadas de “Disciplinas Facultativas”, para então ser denominado “Currículo Complementar”. Dando continuidade a ideia já consolidada de que os/as estudantes escolhem qual oficina querem realizar para complementar seu currículo escolar. Além do teatro, naquele ano, eram oferecidas outras 20 possibilidades entre modalidades artísticas, atividades desportivas e relacionadas aos conhecimentos tecnológicos e criativos. O que, no ano seguinte, precisou ser interrompido por conta do vírus Covid-19 e da suspensão das aulas presenciais.

Antes dessa suspensão, o interesse pela busca às oficinas de teatro estava em ascensão, bem como, a escola ampliava⁷⁴. Havia um número limitado para a participação nas oficinas, na média de 15 estudantes por turma, podendo, em alguns casos ser mais, para que fosse bem aproveitada por todos/as e que, na hora dos espetáculos, cada estudante se sentisse valorizado em sua apresentação. De acordo com a coordenadora do currículo complementar desde o ano de 2013, os números de estudantes que participaram, sem contar os que precisaram ficar em lista de espera, articulavam-se em 2013 - 57 participantes; 2014 - 47 participantes; 2015 - 42 participantes; 2016 - 45 participantes; 2017 - 41 participantes; 2018 - 61 participantes; 2019 -

⁷⁴ No mesmo período de 2013 a 2020, a Escola crescia em número, aumentando de 403 em 2013 para 567 em 2020.

79 participantes e em 2020 haviam 77 inscritos até março, mas houveram poucas aulas e a lista final, com os ajustes de lista de espera ainda não estavam finalizadas, pois tão logo tivemos que encerrar as ações devido a pandemia.

A coordenadora, que além de coordenadora do currículo complementar é a professora responsável pelas aulas de dança da Escola acredita que “a procura pelo teatro, da dança, do balé, da música, no geral, das atividades extraclasse, nosso currículo complementar, vem aumentando a cada ano, isso só prova a importância e o bem que as artes fazem na vida desses estudantes.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Essa contextualização tem mais a ver com a localização histórica e partilha de organização do teatro na Escola, o foco maior da pesquisa acaba sendo o ensino médio, etapa essa que pouco participava das oficinas extracurriculares de teatro. No entanto, é importante localizar de onde falo e como o teatro se presentifica, para além do currículo obrigatório. Talvez até a obrigatoriedade do teatro no currículo do Ensino Médio seja por isso, por ser uma etapa em que não há tanta procura para atividades extras na Escola. Mas, a partir de agora, vou me deter ao Ensino Médio, a história dessa construção curricular.

5.5 Teatro no Ensino Médio da Escola Educar-se

Como já mencionado, no ano de 2017 houve, efetivamente, a separação do componente curricular “Artes”, sendo subdividido em 3 linguagens, as quais contemplaram Teatro, Artes Visuais e Música. Culturalmente, no currículo do ensino médio, era oferecido somente o ensino das Artes Visuais, onde a professora da disciplina trabalhava de forma polivalente, dando maior foco para a sua área de formação. Com a mudança, para a divisão nas três áreas, a colega, que até então era a professora polivalente de Artes, afirma que “no processo de mudança, sofri um pouco pela diminuição da carga horária.” (DIÁRIO DE CAMPO), visto que ela trabalhava o ano inteiro com as três turmas do ensino médio e, com a alteração, passou a trabalhar um ano com as três turmas, por dois períodos, deixando as suas 6 horas-aula para ficar com apenas 2 horas-aula de artes na semana, necessitando realocar seu planejamento para se tornar compactado ao período.

Sobre esse fato, lembro que a posição da colega foi favorável à mudança, segundo ela “sempre tive consciência da importância da vivência das outras linguagens. Outro fator que sempre fui consciente, é que nem todos gostam das [artes] visuais e se interessam por música ou teatro.” (DIÁRIO DE CAMPO). E assim, mesmo perdendo em questões financeiras e de tempo com as turmas, ela defendeu a importância desse passo.

A coordenadora pedagógica dos anos finais e ensino médio, afirma que já no ano de 2016 foi vista a necessidade de repensar o componente de artes na última etapa do ensino, vislumbrando essa possibilidade por haver na Escola três profissionais de formações distintas de artes. Deste modo, ela afirma que

Assim estruturamos a organização de cada ano. Cada trimestre com um profissional e uma especificidade, não perdendo de vista a interação entre as especificidades e a articulação com as demais áreas do conhecimento. Consideramos que essa reorganização agregaria experiências significativas para os estudantes, potencializando a formação de cidadãos sensíveis, criativos e investigativos⁷⁵.

Lembro da primeira turma que entrei para dar aula após o anúncio de como funcionariam as aulas de artes. Era o terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2017 e foi notório o incômodo dos/as estudantes, não só por terem essa nova organização, mas porque afirmaram não terem sido consultados/as sobre a mudança e isso os/as incomodou profundamente. Houve resistência por parte de alguns, estranhamento, outros, no entanto, com o passar das aulas eles/as se viram mais dispostos ao novo a abraçar a proposta.

A coordenadora pedagógica também relembra desse momento afirmando que

No primeiro ano de implantação, na turma do 3º ano do EM, tivemos alguns estudantes resistentes. Questionaram a importância da Arte, diante de outros componentes, que no entendimento destes estudantes, naquele momento da vida, na finalização de ciclo, eram mais importantes. Me recordo de um Conselho de Classe, de um estudante que não aceitava que tinha ficado em recuperação no Teatro. Durante o trimestre foram feitas várias intervenções, mas o mesmo se negava a participar e a se envolver. Ficando em recuperação precisava retomar as propostas desenvolvidas. Ele não aceitava, insistimos e não abrimos mão. Após a retomada e a ressignificação que a professora fez, tivemos outro posicionamento deste estudante. Foram muitos argumentos e defesa da importância da Arte na formação do cidadão. (DIÁRIO DE CAMPO).

Mesmo sendo pela via “negativa” de ter deixado alguns estudantes em “recuperação”, foi um meio de, no primeiro ano da divisão das linguagens artísticas, valorizar o componente de teatro, pois os/as estudantes em “recuperação” não participavam das aulas e, assim, precisaram entender que há seriedade e comprometimento com essa disciplina. Não que eu acredite na possibilidade exclusiva dessa ação como provocadora ou fomentadora de seriedade, mas naquele momento foi a prática necessária dentro dos protocolos escolares para isso.

Referente a ressignificação, mencionada pela coordenadora, se deu pelo fato de o grupo de estudantes em recuperação vivenciarem o teatro e a potência humana num grupo menor, se mostrando de um jeito que não foi possível se mostrar no grande grupo. Foi quando eles

⁷⁵ *Idem.*

estiveram presentes na linguagem, quando o corpo teve uma percepção estética. E, talvez por isso, ele tenha ressignificado a presença do teatro no nosso encontro.

Assumir aquele compromisso em possibilitar a recuperação em teatro, no primeiro ano de reestruturação curricular não foi agradável ou fácil. Algumas famílias cobraram da Escola pois ainda entendiam ou colocavam essa arte num sub-lugar, um lugar de menor importância. No referido conselho, por exemplo, o fato de um estudante não ter ficado em recuperação em Física, que é uma disciplina temida, difícil para muitos, mas ter ficado em teatro foi algo absurdo de aceitar na concepção da família. Foi preciso, como a coordenadora mencionou, não abrir mão e assumir esse lugar defendido pela Escola de que todas as disciplinas têm o mesmo valor e importância.

Anterior a primeira experiência de recuperação e, talvez antes mesmo da modificação nas Artes, o receio atrelado a isso já se manifestava. A diretora, afirmou ter ficado receosa quanto a aceitação da comunidade escolar frente a inserção obrigatória de outros componentes das artes. Contrário a isso, afirma também que, para sua surpresa, “foi muito bem aceito (...) dentro do que eu estava esperando.” (DIÁRIO DE CAMPO). Em sua fala ainda complementa dizendo que “existiram pessoas que fizeram contrapontos”, mas também acredita no entendimento das famílias, principalmente dos anos iniciais, na concepção de que “a Escola Educar-se se diferencia por isso, por essa Artes” acreditando ser uma “trajetória, uma construção” o caminho à naturalização da divisão no E.M.

A diretora ainda afirma que, para as famílias e estudantes mais “tradicionais”, a defesa das Artes no Ensino Médio foi/é feita com exemplos pois “a gente consegue mostrar com exemplos para eles o que fez a criatividade, o que fez, né, esse teatro, o que fez essas artes plásticas, o que fez essa música na vida de muitos ex-alunos. Então a gente busca exemplos para provar isso né.” (DIÁRIO DE CAMPO). E reforça com isso, em sua fala, que a escolha por ofertar as Artes no Ensino Médio é porque “nós todos achamos importante⁷⁶”.

Mas ressalta que, para ter as Artes no Ensino Médio, ainda preciso lidar com uma histórica luta, pois no Ensino Médio há a questão de vestibulares, de ENEM, de dar conta dos conteúdos para essas provas e, com isso, dar esse contraponto em manter Artes no Ensino Médio acaba sendo difícil. Sobre isso, ela afirma que

tem que ter muitos argumentos para poder justificar para o teu aluno que a importância da arte se sobressai em relação a uma lista de conteúdos de química, de matemática, tu entende? De argumentar para ele que isso é tão importante quanto o que a professora de química professora, de matemática te deu. Um argumento de tu buscar aquele

⁷⁶ *Idem.*

conteúdo e a professora de arte deu outras habilidades né que vão fazer um bem muito grande para sua vida. Então, nesse sentido, né, de saber fazer, de ter esses argumentos, de ter essa clareza não é para qualquer um. (DIÁRIO DE CAMPO).

Além de procurar defender a importância das Artes para as famílias e para os/as estudantes, a diretora relata precisar argumentar sobre isso, inclusive, frente a outros/as diretores/as de outras escolas. Ela afirma que “a gente enfrenta essa dificuldade, se tu fores analisar, até em grupos de direções, sabe, assim de outras escolas”. E complementa partilhando questionamentos enfrentados, como, por exemplo, “mas como, vocês têm arte no ensino médio?” Então assim, não estou nem falando só de teatro, estou falando de artes, no geral! ‘vocês têm artes no Ensino Médio?’ E aí tu conseguir vencer esse preconceito que ainda existe⁷⁷”.

A diretora acredita que com a possibilidade de uns anos para cá em que houve uma maior parcela da população tendo acesso a viagens por diferentes lugares do país e do mundo, tendo a possibilidade de frequentar lugares e consumir Arte e isso pode ter clareado “para muitas pessoas essa importância da arte, sabe? Esse conhecimento de arte, sabe?”. E, se refere ainda aos/as diretores/as que também tem acesso à essas viagens, inclusive entre grupos de diretores/as de diferentes escolas, mas que regressam aos seus espaços de trabalhos e “continuam na mesma batida” E comenta ela que “talvez esteja falando de um lugar, de direções diferentes, de tipos de escolas diferentes. Graças a Deus!⁷⁸”

Para conseguir contemplar o teatro no E.M. além de ter o/a profissional, também é preciso valorizar a Arte o suficiente para enfrentar os preconceitos mencionado e, segundo a vice-diretora a mudança para ofertar os três componentes se trata de uma “concepção de Escola” e que não foi uma decisão unilateral, mas sim, um entendimento coletivo do grupo que engloba a direção, a coordenação pedagógica e o/as professor/as envolvido/as no componente curricular. Ela afirma que “foi um estudo que nós TODOS⁷⁹ fizemos como escola e que achamos que seria superimportante essas três linguagens, fazer esse tipo de trabalho.” (DIÁRIO DE CAMPO).

A vice-diretora reafirma a construção democrática da decisão em ofertar outras duas linguagens artísticas, pois também foi visto que “era só era só uma linguagem dentro do mundo artístico que estava sendo privilegiada”. Ela ainda fala sobre o entendimento de que há “um conteúdo a ser trabalhado no teatro, que tem nas artes plásticas ou na música, na dança, na literatura. Cada uma tem suas especificidades”. E menciona a importância de entender que só

⁷⁷ *Idem.*

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ Esse destaque ocorreu na fala da diretora, na entrevista.

foi possível realizar essa mudança “porque a gente tem gente e é muito difícil ter profissionais nessa área.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Para o outro professor de Artes da Escola a divisão das linguagens por trimestre, foi redutora pois, segundo ele,

diante da proposta da Escola, haveria espaço para ações muito mais carregadas de sentidos em artes (...) as relações em artes precisam de um tempo para se darem. Há um grande investimento e potencial docente, mas pouquíssimo aproveitado, sobretudo em relação ao teatro e à música. Digo isso porque há uma ruptura no processo dos estudantes quando passam para os anos finais do ensino fundamental. As Artes Visuais ainda conseguem manter essa dinâmica⁸⁰.

A dinâmica mantida pelas artes visuais referida por ele, se dá pelo fato de que, desde o 2º ano do ensino fundamental, há a presença de um/a profissional que desenvolve o trabalho em Artes. Até o 5º ano isso acontece comigo, trabalhando de forma polivalente, bem como, a partir do 6º ano ao 9º ano essa prática polivalente também ocorre, embora com o/a professor/a especialista nas artes visuais, possibilitando maior aprofundamento nessa vivência artística. E, no ensino médio, considerada a etapa de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental, o que ocorre é justamente essa divisão por trimestre, em que cada um deles tem uma linguagem diferente, ao longo dos três anos.

O professor acredita que no E.M existe uma “carga excessiva” de conteúdos e afirma que “a partir do que posso pensar no momento, percebo as artes na Escola muito mais como necessidade curricular, por ser obrigatória, do que para atender uma necessidade humana que seja mais coerente com a proposta da Escola.” (DIÁRIO DE CAMPO).

O Ensino Médio é uma etapa educacional marcada por essa questão de excesso de conteúdos, livros, trabalhos e inseguranças, pois se está muito preocupado com o futuro, onde é necessário escolher um curso de graduação ou de seguir em algum campo de trabalho. Nesse sentido, a professora de Artes traz essa questão das artes no E.M como um desafio, pois para ela,

O grande desafio da arte no EM é em relação ao valor que os alunos dão para a preparação para vestibulares e ENEM, nesse sentido, focam em disciplinas que têm maior peso nos processos de seleção e acabam “deixando” um pouco de lado a atenção na arte, mas os professores trazem temas e abordagens significativas, na busca do interesse e em contemplar as necessidades⁸¹.

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ *Idem.*

É inegável a preocupação que os/as estudantes, principalmente no 3º ano do ensino médio dão para os estudos que serão mais cobrados em provas de ingresso ao ensino superior, no entanto, na vivência ao longo dos anos, pude perceber que sim, haviam estudantes que, por vezes eram displicentes com a linguagem teatral (e não quer dizer que o foco era, necessariamente, destinado para outros estudos), mas a grande maioria se envolvia nas propostas e realizava, tanto as atividades solicitadas, quanto nos momentos vivenciados nas práticas teatrais.

Realizar a mudança de dividir as artes em três linguagens, ou ampliar o espaço para que, além das Artes Visuais, outras disciplinas que compõem as Artes pudessem entrar, efetivamente, para o currículo do ensino médio, requer, ao meu ponto de vista, concordar que aquele/a estudante terá vivências pensadas para além do aprendizado do conhecimento, mas de uma experiência estética. Acredito que a Escola tem esse entendimento e teve a ousadia de propor essa mudança no Ensino Médio, etapa essa, historicamente, voltada para a lógica do conhecimento, da utilidade dos estudos e, em muitos casos, da “decoreba”. E não que a Escola não se preocupe com as questões ligadas ao ENEM e vestibular, mas se preocupa também com o humano que está educando.

Para os colegas de outras áreas do conhecimento que não as artes, para além de questões associadas à vestibulares ou ENEM, acreditam que ofertar teatro no ensino regular do E.M. representa “uma possibilidade de autoconhecimento” (Professor 1), bem como o 2º professor acredita que ter teatro no currículo “representa ampliar a capacidade e as ferramentas de percepção de mundo dos estudantes”. E, para o 3º professor, o teatro ser ofertado nessa etapa da educação pode auxiliar “na formação do estudante como um ser completo, trabalhando sua autocrítica, sua capacidade de improvisar, de falar, de ouvir, enfim, de se expressar”.

Sobre a questão de dividir as artes em três linguagens nesta etapa, um dos colegas professores afirmou não ter capacidade de opinar sobre isso, outro achou uma ótima ação pois, segundo ele, “amplia o leque de habilidades” (Professor 1). E o 3º professor acredita que essa divisão é uma forma de proporcionar experiências aos estudantes, por isso, vê como algo fundamental a presença das três linguagens.

Para fins de conhecimento, a decisão por dividir Artes em 3 componentes foi acordada, na época, como sendo a melhor opção possível na realidade que vivíamos e a forma como nós, professores/as da área (música, teatro e artes visuais), juntamente com a equipe pedagógica, conseguimos pensar enquanto possibilidade dentro do que estava ao nosso alcance de organização. No entanto, como mencionado, não incluímos os/as estudantes nessa decisão o que, como já mencionado, gerou um tensionamento com os/as estudantes.

Quando questionada, na entrevista se atual forma seria a “forma ideal” de ofertar artes no Ensino Médio, a diretora respondeu que sonha

com uma escola em tempo integral e onde que, se pudesse no turno oposto se ter, digamos assim, sempre as três áreas, as três disciplinas, entende? E que não fosse dividido por trimestre (...), uma escola que tivesse tempo para tudo isso. E aí eu acho que tem que ter cuidado muito grande porque na verdade as pessoas dizem assim “ah mas quem quiser ser engenheiro não vai precisar de artes” então ele vai na linha da trajetória se desvirtuar mais exatas... mas o que essas Artes vão apresentar para esse Engenheiro né? Então, por isso, que eu sonho que tivesse, fosse dada a importância para todos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Sobre essa questão, a vice-diretora acredita que “nunca vai ter uma um horário que comporte tudo. Nunca vai ter...”. E acredita, por isso, que “nós precisamos viver” o teatro. Ela se refere, tanto a questão de não haver a possibilidade de horário que dê conta de cada especificidade, pois senão, cada disciplina (ela cita a literatura como exemplo) iria querer mais tempo para suas aulas. Também fala da questão de que o teatro deveria circundar o fazer pedagógico dos/as professores, pois acredita que “o educador, ele traz em si, eu acho, que ele já traz na sua alma o teatro. Quem é professor, né. Quem gosta da sua profissão, quem gosta de educação, ele tem uma desenvoltura, uma alma pertencente a esse lugar”. E, nesse sentido, defende que “a escola precisa ser um espaço que respira em todos os lugares essa arte, essa ciência” e, para isso, o/a profissional que atua na Escola Educar-se “precisa ter esse repertório, ele precisa ter desenvoltura de ter conhecimento, de entender que na escola Educar-se isso é importante.” (DIÁRIO DE CAMPO).

Para exemplificar isso, a vice-diretora relembra: “a diretora⁸² mesmo estava dizendo, quando ela era professora de química, ela trazia e enxergava isso, enxergava essa possibilidade do teatro no conteúdo dela.” (DIÁRIO DE CAMPO). Referindo-se ao fato do/a profissional de qualquer área poder ver em sua disciplina a possibilidade de trabalhar, por exemplo, o teatro e formar também ligações interdisciplinares.

Manter o teatro no ensino médio, frente a toda problemática que envolve as políticas para a educação é uma forma de resistência política e preocupação com o sujeito que está nesse espaço, é se preocupar com o mundo que está apresentando para esse/a estudante. A partir disso tudo, a reflexão torna-se constante, mas, a fim de sistematizar, procuro, no capítulo seguinte, sistematizar um pouco mais minhas reflexões.

⁸² A vice-diretora citava o nome da diretora, mas, para seguir com a proposta de não retratar os nomes, substitui por seu cargo na Escola.

6 TRAVESSIA: A OUTRA MARGEM

Ao longo da pesquisa apresentei reflexões que foram emergindo no próprio decorrer da escrita. Um percurso tecido em reflexões, percepções, aprendizados, experiências, encontros e desencontros. Nesse momento, busco tecer uma síntese que permita destacar o sentido educacional do teatro na educação escolar, pela ótica particular, dos/as estudantes do Ensino Médio, da coordenação pedagógica, colegas da área e demais colegas da Escola de Educação Básica Educar-se. A intenção é contribuir para refletir a presença do teatro no projeto pedagógico da Escola Educar-se ao ampliar a discussão em torno de questões que considero atravessar essa presença, como a potência política da pluralidade de agir no mundo e a alegria como resistência política. Essa potência educativa do teatro na escola, como experiência de pensamento, permite ampliar a compreensão da dimensão lúdica da linguagem e a singularidade do teatro entre as artes.

O espaço do teatro na Escola Educar-se foi (e vem sendo) conquistado ao longo da última década, pois o teatro em espaços escolares, por um longo período, foi insistentemente encarado como uma grande oportunidade de montar peças, tanto educativas, quanto para as datas comemorativas, bem como, para ensinar conteúdos de outras disciplinas. Não cabe a mim julgar essa prática escolar, pois, no meu entendimento - hoje mais calmo em relação a essa questão - é o modo como o/a profissional de educação não-especialista em Teatro encontra para ensinar. Mas cabe salientar que o teatro na escola é maior que isso e a ação teatral não é contemplada em sua especificidade quando o/a educador/a opta apenas pela dimensão do ensino. Nessa configuração, o teatro é reduzido à dimensão instrumental de uma ferramenta pedagógica e não explorado em sua especificidade de favorecer uma experiência de linguagem que produza e contenha presença, aquela que promove e amplia a densidade existencial do real. (RICHTER; BERLE, 2015).

A ampliação da inserção escolar de profissionais formados/as na área das artes e, principalmente, em licenciatura em teatro, vem permitindo maior valorização à efetiva presença dessa linguagem pelo entendimento de que o teatro é potente em si. Profissionais esses/as cujas práticas ajudam a mostrar o potencial do teatro na educação como relevante – e insubstituível – dimensão de linguagem, na qual as aprendizagens, muitas vezes, não podem ser mensuradas em provas ou colocadas no papel, pois é escrito ou inscrito no corpo do/a estudante. Algo difícil de ser acolhido em ações pedagógicas orientadas apenas pela dimensão cognitiva do ensino. A presença de professores/as habilitados/as e qualificados/as na área contribuem para expor e visibilizar a importância educativa de garantir no cotidiano da escola distintas dimensões de

linguagem.

No entanto, a histórica luta por fazer profissionais de outras áreas e, muitas vezes, de uma equipe pedagógica, entender que o teatro não está a serviço de outros componentes e sim que há aprendizados na específica linguagem, se mantém. Essa luta não cessa pois, através de políticas curriculares que fortalecem a polivalência e a consequente diluição da singularidade entre as artes pela generalidade de sua inserção escolar, faz com que o teatro precise resistir para se manter nos espaços conquistados. Espaço que, muitas vezes, é subdividido no formato polivalente.

Essa proposta de polivalência atribuída aos/às professores/as de artes ainda não é o modelo ideal, mas, no momento é o que temos. É pouco, mas, muitas vezes nos damos por “satisfeitos/as” por termos o mínimo de artes na escola. Vislumbrando essa potencialidade educacional, política, lúdica, poética da linguagem, penso que a melhor opção ainda é a de que cada área das artes tivesse um/a profissional qualificado/a para contemplar a especificidade das distintas dimensões de linguagem presente nas artes, pois assim, o/a estudante poderia vivenciar e se experimentar nelas. Mas isso é uma utopia e, imersa na lógica que vivemos, só não me parece absurdo pensar nessa possibilidade quando vejo que há, por exemplo, um/a professor/a de química, outro/a de física e outro/a de matemática, cada um/a com seu componente, com suas especificidades valorizadas no ambiente escolar. Por que as artes não? Por que as artes têm que se subdividir ou se aglutinar na mão de um/a profissional não-especialista?

Mas sei que isso não é questão de uma escola, sei que foi uma possibilidade construída ao longo de anos brigando, resistindo, lutando para ter e manter o espaço (mínimo) das Artes na Educação Básica. E olhando para a história da Escola na qual estou inserida, por mais que ainda não seja a ideal, visto pela minha ótica utópica, problematizada a partir da escrita dessa dissertação, ofertar as três linguagens no Ensino Médio é uma forma potente de resistir à desvalorização das Artes no cenário atual. É se preocupar com um currículo que pensa o humano em sua potência sensível.

No mesmo sentido, com a nova reforma no Ensino Médio, tornar equivalente os períodos de Artes e de outras disciplinas na formação geral também é uma forma de assegurar esse espaço das Artes, pois em outros espaços escolares as artes serão ofertadas o mínimo do mínimo. Mas isso é minha projeção e, mesmo olhando com o olhar distanciado para o lugar de onde escrevo, ainda escrevo com um olhar amoroso e romântico para a experiência educacional da minha Escola, a qual temos a liberdade para nos posicionarmos e pensarmos juntos/as esse novo currículo, a partir dos limites impostos pelas políticas educacionais através das Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

Outra questão inflamada não apenas ao longo da pesquisa, mas em si mesmo pelos preconceitos escolares que o atravessam, diz respeito ao tema liberdade. Percebi que tal palavra apareceu de forma significativa nas escritas dos/as estudantes para elucidar como eles/as se sentiam em relação a estarem nas aulas de teatro. O que, para mim, é gratificante. Como professora de teatro na escola de Educação Básica, acredito muito no espaço da sala de aula como um lugar de liberdade e proteção. Liberdade, essa palavra tão possível de ser confundida com “bagunça” atrelada também a uma forma horizontal de ensino ou de rompimento com a tradição e que, nas aulas de teatro eram e ainda são, elemento fundamental para constituir um ambiente – um espaço e um tempo – de segurança e confiança para agirem, pois os/as estudantes necessitam dessa confiança em mim e entre eles/as.

A liberdade como modo de agir e interagir no coletivo escolar, em meu entendimento, não está relacionada somente às aulas de teatro, visto que a mesma ação, palavra ou conceito está ligada ao propósito da Escola, a qual defende ser um espaço de liberdade, o qual está também presente nos relatos e documentos de que a Escola pode ser um espaço para o discurso e a ação política.

Nesse sentido, a liberdade, tanto no sentido atribuído a mim nas aulas, quanto no que a Escola propõe como “liberdade” pode ser relacionada ao conceito proposto por Hannah Arendt. O qual, segundo Lafer (2003), presente nos escritos de Santos da Silva e Xavier (2015), apresenta a sua compreensão.

Liberdade, para Hannah Arendt, é a liberdade antiga, relacionada com a polis grega. Significa liberdade para participar, democraticamente, do espaço público da palavra e da ação. Liberdade, nesta acepção, e a política surgem do diálogo no plural, que aparece quando existe este espaço público que permite a palavra viva e a ação vivida, numa unidade criativa e criadora (LAFER, 2003, p.31 *apud* SANTOS da SILVA; XAVIER, p. 55).

Os/as estudantes, ao destacarem a “liberdade” com a possibilidade de, nas aulas de teatro, serem “eles/as mesmos/as” em sua singularidade, permite compreender também como poderem ser eles/as mesmos/as frente a outros/as na relação e exposição durante as propostas realizadas. Nesse sentido, podemos aproximar mais uma vez a ideia de liberdade à concepção arendtiana, pois como argumentam Santos da Silva e Xavier (2015, p.55), em consonância com o pensamento de Arendt, a liberdade “não brota do pensamento, do diálogo do eu consigo mesmo. Não é algo que nasce com o humano⁸³ ou que lhe é dado como uma espécie de dádiva.

⁸³ A palavra utilizada pela autora foi “homem”, no entanto, preferi adaptar para um termo que contempla a espécie humana. Fiz isso em outros momentos, adaptando para um termo que permita incluir outros humanos.

Trata-se, ao contrário, de uma conquista humana” e se manifesta na vida pública.

De modo que, quando os/as estudantes se percebem “livres para serem quem são”, agindo e falando no mundo comum da Escola, eles/as não estão falando isso no âmbito privado, em suas casas, mas num espaço comum que é a Escola, que é a aula de teatro, vivida de forma coletiva. Arendt (2016, p. 154) nos provoca pensar ao escrever que “tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos”, ou seja, de forma política.

Nesse sentido, considero relevante entender também que a liberdade, em Hannah Arendt, não está ligada a um livre arbítrio ou a vontade, mas à ação. Para ela liberdade tem a ver com “o estado do ser livre, que o capacita a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo, a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações.” (ARENDR, 2016, p. 154). Reforçando com isso a ideia de que a concepção de liberdade está fortemente relacionada à ação política. Para a autora, nas “questões da Política, o problema da liberdade é crucial⁸⁴”. Em consonância com esse pensamento, Santos da Silva e Xavier, leitores de Arendt apontam que

O conceito arendtiano de liberdade está fortemente relacionado ao exercício das atividades públicas. Para Arendt a razão de ser da política (e o seu sentido) é a liberdade. Se os homens não tivessem a capacidade de se relacionar livremente, não haveria política; e se os humanos não tivessem a potencialidade de estabelecer sua própria realidade, a política não teria sentido algum. (SANTOS DA SILVA; XAVIER, 2015, p. 56).

Hannah Arendt em seu livro “Entre o passado e futuro” ainda aponta que “a liberdade é (...) o motivo por que os humanos convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d’être*⁸⁵ da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação.” (ARENDR, 2016, p. 152).

Ao trazer a ideia da necessidade absoluta de existir liberdade para efetivar a política, a qual se estabelece na ação, procuro pensar a singularidade do espaço coletivo de uma aula de teatro, onde, por exemplo, ocorrem as criações de cenas carregadas de temas do cotidiano e dramas humanos. Fico pensando como é política a presença do teatro no ambiente escolar e, para além do que eu pensava sobre o teatro na escola ser político por provocar a alegria, pela inutilidade da linguagem teatral, no sentido de ser arte e não estar a serviço de algo, no sentido de ser um espaço comum para ação e discurso dos/as alunos/as, pude perceber, a partir da fala dos/as estudantes e pela leitura de Hannah Arendt, que o teatro também é político pela liberdade

⁸⁴ *Ibidem*, p. 151.

⁸⁵ Seria a razão principal, objetivo principal.

na qual, singularmente, os/as estudantes sentiam-se “livres” para agirem com outros no grupo.

Ressalto ainda a concepção de Arendt no que tange o teatro ser uma linguagem essencialmente política e agrego outro posicionamento da autora sobre o tema ao que ela chama de “artes de realização”. Para ela, porque as artes permitem ver (reificar) o processo em cena, tem uma afinidade muito grande com a política. Nessas formas de arte⁸⁶, como o teatro, a dança, a música, os/as “executantes”

precisam de uma audiência para mostrarem seu virtuosismo, do mesmo modo como os seres que agem necessitam da presença de outros ante os quais possam aparecer; ambos requerem um espaço publicamente organizado para sua “obra”, e ambos dependem de outros para o desempenho em si. Não se deve tomar como dado um tal espaço de apresentações sempre que os humanos convivem em comunidade. A polis grega foi outrora precisamente a “forma de governo” que proporcionou às pessoas um espaço para aparecimentos onde pudessem agir – uma espécie de anfiteatro onde a liberdade podia aparecer. (ARENDDT, 2016, p. 159).

E talvez agora, na Escola, nas vivências teatrais, seja o espaço para os/as estudantes se mostrarem, organizadamente por eles/as mesmos/as, para os/as colegas. Talvez seja pela possibilidade de se organizarem em um coletivo de pessoas, mostrando-se para outro grupo de pessoas, trazendo temas do humano para a cena, numa Escola que se propõe ser um espaço democrático na qual a liberdade existe, que a política e a liberdade se efetivem na vida pública da escola.

E, por isso, a escola é tão perigosa, pois, para além dos/as alunos/as se mostrarem, expõem pensamentos em seus discursos e ações. A escola é um lugar perigoso porque é o tempo de aprender a pensar. A arte provoca e permite pensar e pensar é muito perigoso. O teatro é perigoso, pois permite essa liberdade de pensar, de sonhar, imaginar, ficcionalizar, de agir no coletivo. Coagido/a não se pode pensar. E no teatro, se pode pensar e agir. E, se não agir, pelo menos ensaiar para a ação.

Outra questão pertinente a considerar é o fato mencionado pelos estudantes, desde a proposta da mudança pela qual foram separadas as linguagens artísticas na Escola, até a turma formada em 2020, no que diz respeito a preocupação em não visualizarem utilidade no teatro para seu futuro. Esse preconceito relacionado às artes e humanidades é histórico e é atribuído na lógica utilitarista dos aprendizados encarnados não apresentarem utilidade nas provas de ENEM e vestibular. Um desafio a enfrentar quando se é professor/a de artes que assume o princípio educativo da inutilidade, no sentido arendtiano, como elemento primordial.

⁸⁶ A autora apresenta que essas “artes de realização” não englobariam as artes visuais, pois elas têm um produto acabado, palpável e se vê mais a obra acabada do que o processo em si. Claramente há processo nas obras plásticas e nem todas as atuais obras tem “produto” final palpável.

Discurso esse também vindo de um senso comum de que, no ensino médio, os/as estudantes precisam olhar para o futuro, e esse, diz respeito a estudar as “matérias mais difíceis” e, por vezes, esse pensamento é incorporado e legitimado pelas escolas. Não no sentido de, necessariamente, desmerecer as artes, mas no fato de não ver sentido na presença da linguagem nessa etapa educacional e, por isso, esse espaço no currículo, na Escola estudada, ainda é, para mim, um espaço de resistência da linguagem.

Outra questão possível de destacar enquanto reflexão a partir dessa dissertação diz respeito ao que foi percebido do teatro na Escola por mim, pelos/as estudantes, professores e equipe pedagógica e diretiva. De modo que, enquanto pesquisadora incluída, procurei olhar para minha prática e visualizar nessa relação o que o teatro representava nas minhas ações pedagógicas na Escola em suas questões políticas relacionadas à democracia, à alegria em partilhar esse mundo comum. Bem como, pude refletir a potencialidade educativa da presença do teatro na escola a partir dos relatos produzidos pelos/as estudantes.

No percurso da pesquisa, pude perceber que, para os/as estudantes, o teatro na escola foi uma possibilidade lúdica de vivenciarem a linguagem, descobrirem sobre si na relação com o outro, vencerem algumas barreiras pessoais, como a do medo e da timidez e de se permitirem o afeto pela experiência. Para eles/as, a questão política se deu pelos temas abordados nas aulas, pelos discursos e pelas ações teatrais de cenas criadas e apresentadas. Percebi o destaque dado para a alegria, risadas e diversão que ocorriam no momento dos jogos e vivências lúdicas.

Claramente nem todos/as se sentiam confortáveis com as propostas e é possível que até não gostassem. Outros/as viram como um desafio “vencido” a cada aula, a cada aplauso. Também percebi que as aulas de teatro, para a turma participante, eram como um “respiro”. Um respiro – uma suspensão temporária – dos compromissos da adolescência, dos estudos, das exigências sociais em torno do corpo adolescente, que não poderia mais brincar, por exemplo. Um respiro onde era possível emergir a alegria.

Outra questão observada pelas escritas dos/as estudantes e me fez refletir, diz respeito a minha fé pedagógica da necessidade de “queimar” o outro com minha paixão no que faço. Alguns dos relatos mencionaram o fato de levarem consigo essa chama, da forma como meu afeto os/as afetou nessa vivência e ler tais relatos aumentaram minha alegria.

A conversa com a equipe diretiva contribuiu para refletir que o teatro na Escola possuía, inicialmente, um vínculo com a história de inserção do próprio teatro dentro da educação escolar, ou seja, instrumental. Naquele período, professores/as de outras áreas, utilizavam o teatro como possibilidade de ferramenta para ensinar determinado conteúdo utilizando recursos teatrais. Tal função pode ainda permear o imaginário acerca do teatro nas escolas. Percebi o

entendimento da direção da Escola em visualizar as artes como uma potência de educação sensível, mas que, no entendimento das gestoras, essa potência deve permear a Escola e não ser responsabilidade de apenas uma disciplina. Depreendi ainda, no discurso que tange as projeções a partir das novas legislações curriculares, a preocupação em manter as linguagens artísticas no currículo e nos Itinerários Formativos. Nesse sentido, a potência de contribuir na formação de um sujeito criativo e com habilidades socioemocionais está atrelada à presença das artes.

Além dos meus aprendizados e percepções, com a pesquisa na Escola e com a entrevista à direção pude proporcionar para elas um momento de parada para pensar o que pensam em relação a presença das artes e, principalmente, do teatro na educação escolar, com maior ênfase ao ensino médio. Com isso, foi notório o posicionamento em relação à importância dada tanto ao/à profissional com formação específica na área quanto tornar possível a presença do teatro na última etapa da educação básica como forma de garantir a qualidade esperada no projeto pedagógico da Escola Educar-se. Expectativa que percorre a trajetória de inserção da linguagem teatral na Escola e no currículo complementar, visibilizando uma história construída por várias profissionais das artes cênicas e nos modos como o teatro era ofertado na Escola até 2017.

Com relação às percepções de colegas professores/as de outras áreas sobre o teatro no Ensino Médio, talvez a pouca aderência na pesquisa permita refletir uma gama de possibilidades para esse silêncio. Pode ser por não quererem se expor em uma escola de educação privada; pelo fato de estarem com muitos trabalhos que o ofício exige e não poderem destinar tempo a minha pesquisa; porque esqueceram e, ainda, porque não queriam participar. Também é curioso perceber que os professores participantes da pesquisa são de áreas fora dos componentes das linguagens, onde dois dos participantes são das ciências consideradas exatas, “duras”, se posicionaram em relação à presença de uma linguagem no currículo do ensino médio. Não cabe a mim julgar ou concluir nada a respeito da participação ou não dos/as colegas ou do perfil participante. Tampouco cabe lamentar pela pouca adesão. A pesquisa é viva e imprevisível. Como já refletido, o não dito também diz muita coisa e, como, nesse caso, não posso dizer sobre o não-dito, fica apenas o pensamento ecoando no espaço não preenchido de respostas.

Para finalizar, preciso dizer que essa pesquisa me ensinou muito. Não só sobre mim, porque aprendi muito sobre mim olhando para o encontro com outros, mas também pude estudar sobre temas os quais tinha muito desejo por aprofundar. Aprendi sobre conceitos que me ajudaram a fazer reflexões para minha ação pedagógica e, com certeza, não sou mais a professora que era quando iniciei. Me percebo mais corajosa, pois essa escrita também é uma experiência singular e marcante que me transformou. Pesquisar sobre o teatro na minha Escola, cuja paixão já foi demonstrada ao longo dessas tantas páginas, e poder ver o que os/as estudantes

perceberam, o que a direção, coordenação pedagógica e colegas que aceitaram o convite pensam sobre essa linguagem poética exigiu de mim coragem. Digo isso porque costumo ter medo e iniciar essa travessia me deu medo. Mas, passado o medo, recebendo o acolhimento e chegando ao final do percurso, o medo se transformou em alegria.

Assim sendo, embora essa jornada não acabe aqui, saber de tudo que sei, não saber o que não sei, aprender tudo o que aprendi renovaram minha potência de vida para seguir na luta por uma educação sensível, poética e política na qual os/as jovens sigam exercendo sua liberdade de agir no mundo comum, onde eu siga livre e onde possamos manter esse espaço de pensamento e ação no tempo de escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. A Potência do Pensamento. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, v. 18, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a14>. Acesso em: 24 de fev. 2021.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2015.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Artes no Ensino Médio e Transferência de Cognição. **Revista Olhares**, v. 5, n. 2, novembro, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344742904_ARTES_NO_ENSINO_MEDIO_E_TRANSFERENCIA_DE_COGNICAO. Acesso em: 17 ago. 2020.

BARCENA, Fernando. **El delírio de las palabras**. Ensayo para uma poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): segunda versão revista**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

BRASIL. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017 - Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa - uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

DESGRANGES Flávio, **Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço**. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: [flavio desgranges.p65](http://flavio.desgranges.p65). Acesso em: 16 maio 2020.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A Montanha e o Videogame: escritos sobre educação**. Campinas: Papirus, 2010.

EDUCAR-SE. Escola de Educação Básica. **35 anos aprendendo juntos**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Reestruturação curricular do RS**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LIMA, Marcelo, MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100245&script=sci_arttext. Acesso em: 12 ago. 2020.
- LOPES, Joana. **Pega Teatro**. São Paulo: Urutau, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. Estudo de Caso como Estratégia de Investigação Qualitativa em Educação. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n.1, p. 26-33, jan./abr. 2018.
- MONTEIRO FILHO, José O. Pensando Arte, Poesia e Literatura pela Ótica de Jean-Luc Nancy. **Anuário de Literatura**, v. 15, n.1, p. 255-268, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2010v15n1p255/13062>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- NANCY, Jean-Luc. **Las Musas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PROJETO Político Pedagógico da Escola Educar-se (PPP). Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <http://educar-se.unisc.br/wp-content/uploads/2020/03/PPP-EDUCAR-SE-2019.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- RICHTER, Sandra R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RICHTER, Sandra R.S. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C. *et al.* (Orgs.) **Leitura e escrita na Educação Infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 10 v.

RICHTER, Sandra R. S, Educação, Arte e Infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Revista Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 90-106, 2016.

RICHTER, Sandra R. S. Experiência poética e docência na educação básica: linguagem, intercorporeidade e mundo. In: UNISC. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. **Projeto de pesquisa**. Fevereiro 2019, 25 p. (mimeo).

RICHTER, Sandra R. S; BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 1027-1043, 2015. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401027&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2020.

RICHTER, Sandra R. S.; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01 – 24, out. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/43941/30998>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RICHTER, Sandra R. S. O poético e o ficcional na educação das crianças. **Poiésis**, n. 1, v. 1, p. 42-66, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/22/23>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS DA SILVA, Mauro Sérgio; XAVIER, Dennys Garcia. Hannah Arendt e o conceito de liberdade. **Seara Filosófica**, n. 10, p. 50-72, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SENADO NOTÍCIAS. **PEC que restringe Gastos vai à Votação**. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/pec-que-restringe-gastos-publicos-e-aprovada-e-vai-a-promulgacao>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SITTA Marli Susana Carrad; POTRICH, Cilene Maria. **Teatro: Espaço de Educação, Tempo para a Sensibilidade**. Passo Fundo: EDUPF, 2005.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEINER, George. **Gramáticas da Criação**. São Paulo: Globo, 2003.

VIGANÓ Suzana S. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Hucietec, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES

Prezados/as estudantes e famílias!

Como participante do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, na Linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, venho investigando a ampla relação entre Artes e Educação Básica e a relevância educacional da presença poética e política do teatro na escola. A pesquisa que sendo desenvolvida é intitulada "Linguagem Teatral e Educação Escolar: Potência Poética e Política de Ação no Mundo" sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, onde interrogo o que pode emergir da ação educativa de conviver com jovens do Ensino Médio.

Por isso, solicito sua autorização para utilizar as respostas contidas no "Questionário Reflexivo de Teatro" realizado no final do primeiro trimestre do ano de 2020 para visualizar o que ficou para o(a) estudante da relação educativa da presença do teatro na Escola Educar-se ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A intenção é alcançar resultados que possam contribuir para a formação docente e para o debate acerca da importância da presença da Artes, e do Teatro no Ensino Médio. Garantimos aos participantes que:

- receberão resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- poderão retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo;
- não terão gastos financeiros com a participação no estudo.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa podem ser contatadas da seguinte forma:

- Josiane Medianeira Soares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 999190014, e-mail: josianesoares@mx2.unisc.br
- Sandra Regina Simonis Richter, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 99956 4191, e-mail srichter@unisc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a utilização das minhas escritas no "Questionário Reflexivo de Teatro" em publicações e apresentações científicas na área da educação e teatro, assim como na mídia virtual, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre

de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serão realizados, assim como dos benefícios que poderão ser alcançados, todos acima listados.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO À DIREÇÃO

À direção da escola

Como participante do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, na Linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, venho investigando a ampla relação entre Artes e Educação Básica e relevância educacional da presença poética e política do teatro na escola.

Dessa investigação, está prevista a defesa do projeto de pesquisa intitulado "Potência Poética e Política do Teatro na Educação: um estudo na Escola Educar-se " sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, onde procuro refletir sobre como se constituiu a inserção da linguagem teatral na Escola de Educação Básica Educar-se até à presença curricular no Ensino Médio e o que a presença desta linguagem representa para o projeto pedagógico da Escola. Bem como, busco ampliar a discussão em torno de questões que considero atravessar essa presença, como a potência política da pluralidade de agir no mundo e a alegria como resistência política.

Para perseguir minhas interrogações, segui o caminho metodológico qualitativo a partir dos princípios do estudo de caso. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Dra. Sandra Regina Simonis Richter, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) e Josiane Medianeira Soares, mestranda em educação do mesmo programa.

- **Josiane Medianeira Soares**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 999190014, e-mail: josianesoares@mx2.unisc.br
- **Sandra Regina Simonis Richter**, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 99956 4191, e-mail srichter@unisc.br

Eu, _____, na condição de diretora da Escola de Educação Básica Educar-se, autorizo a realização da pesquisa “Potência Poética e Política do Teatro na Educação: um estudo na Escola Educar-se” nesta instituição de ensino, coordenada pela professora Sandra Regina Simonis Richter e a mestranda Josiane

Medianeira Soares.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

À participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação dos relatos das vivências e do questionário desenvolvido com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio do ano de 2020 e da pesquisa desenvolvida com demais agentes (professores/as, equipe pedagógica e direção da Escola), desde que os mesmos, em sua individualidade, desejem participar.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Santa Cruz do Sul, __ de ____, de 2020.

Assinatura da diretora: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO À DIREÇÃO REFERENTE À ENTREVISTA REALIZADA COM AS MESMAS

À direção da escola

Como participante do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, na Linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, venho investigando a ampla relação entre Artes e Educação Básica e relevância educacional da presença poética e política do teatro na escola.

Dessa investigação, está prevista a defesa do projeto de pesquisa intitulado "Potência Poética e Política do Teatro na Educação: um estudo na Escola Educar-se " sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, onde procuro refletir sobre como se constituiu a inserção da linguagem teatral na Escola de Educação Básica Educar-se até à presença curricular no Ensino Médio e o que a presença desta linguagem representa para o projeto pedagógico da Escola. Bem como, busco ampliar a discussão em torno de questões que considero atravessar essa presença, como a potência política da pluralidade de agir no mundo e a alegria como resistência política.

Para perseguir minhas interrogações, segui o caminho metodológico qualitativo a partir dos princípios do estudo de caso. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são a Dra. Sandra Regina Simonis Richter, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) e Josiane Medianeira Soares, mestranda em educação do mesmo programa.

- **Josiane Medianeira Soares**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 999190014, e-mail: josianesoares@mx2.unisc.br
- **Sandra Regina Simonis Richter**, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 99956 4191, e-mail srichter@unisc.br

 Eu, _____, sob o
 RG: _____ na condição de _____ da
 Escola de Educação Básica Educar-se, concordo que participei como voluntária da pesquisa

“Potência Poética e Política do Teatro na Educação: um estudo na Escola Educar-se”, coordenada pela professora Sandra Regina Simonis Richter e a mestranda Josiane Medianeira Soares.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

À participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação dos relatos partilhados na entrevista realizada pela acadêmica Josiane, para fins acadêmicos.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Santa Cruz do Sul, __ de _____, de 2021.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES/AS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados/as professores/as!

Como participante do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, na Linha Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, venho investigando a ampla relação entre Artes e Educação Básica e a relevância educacional da presença poética e política do teatro na escola. A proposta de minha pesquisa é a de olhar para como se constituiu a introdução da linguagem teatral na escola Educar-se até chegar na presença curricular do Ensino Médio, refletindo sobre o que esta linguagem representa para a Escola, observando as percepções dos/as alunos/as, professores, equipe diretiva e pedagógica, com o desejo de partilhar também meus anseios e defesas sobre a potencialidade teatro na educação escolar. Essa pesquisa está sob orientação da professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

Nesse sentido, solicito sua autorização para partilhar suas percepções acerca do tema.

A intenção é alcançar resultados que possam contribuir para a formação docente e para o debate acerca da importância da presença da Artes, e do Teatro na escola e no Ensino Médio.

Garantimos aos/às participantes que:

- receberão resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- poderão retirar seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso lhe traga prejuízo;
- não terão gastos financeiros com a participação no estudo;
- trata-se de um estudo de caso e, por isso, não caberá qualquer tipo de julgamento sobre as respostas, pois essas, serão para auxiliar a pesquisadora na visualização sobre o tema;
- os dados pessoais não serão divulgados;
- será preservado o anonimato dos/as participantes, assegurando assim minha privacidade;
- nas citações, será mencionado apenas a área de conhecimento de atuação do/a professor/a participante

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa podem ser contatadas da seguinte forma:

- Josiane Medianeira Soares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, fone (55) 999190014, e-mail: josianesoares@mx2.unisc.br
- Sandra Regina Simonis Richter, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, fone (51) 99956 4191, e-mail srichter@unisc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a utilização das minhas escritas no presente formulário em publicações e apresentações científicas na área da educação e teatro, assim como na mídia virtual, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serão realizados, assim como dos benefícios que poderão ser alcançados, todos acima listados.