

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino

Dossiê temático:

Nas tramas do ensino de Artes: experimentações e expectativas em tempos de distopia

Organizadores/as:
Roberta Moratori, Osvanilton Conceição,
Fernando Leão e Gessé Araújo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES

ISSN 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Novembro de 2021
Dossiê temático, n. 7

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim
Coordenador adjunto: Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho



Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

4

Capa

Design: Gessé Araújo. Imagem: *Pixabay License* (grátis para uso comercial – atribuição não requerida)

Editores do Dossiê

Roberta Moratori

Osvanilton Conceição

Fernando Leão

Gessé Almeida Araújo

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo

São Mateus – ES - CEP 29932-540

Fone: (27) 3312.1701

E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Nas tramas do ensino de Artes: experimentações e expectativas em tempos de distopia. Dossiê n. 7, Novembro de 2021.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2021

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	8
<i>Roberta Moratori</i>	
<i>Osvanilton Conceição</i>	
<i>Fernando Leão</i>	
<i>Gessé Araújo</i>	
Ensaaios, Artigos e Relatos de experiência	18
Entre o ontem, o hoje e o amanhã: continuidades e rupturas na legislação educacional brasileira para o ensino de música	19
<i>Between yesterday, today and tomorrow: continuities and ruptures in Brazilian educational legislation for music education</i>	
<i>Vanessa Weber de Castro</i>	
Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica	44
<i>Art-education in post-modernity: discourses and memories about pedagogical practice</i>	
<i>Roney Gusmão</i>	
Ensino para o Ensino das Artes: por uma práxis da desenformação docente	64
<i>Teaching for Teaching Arts: by a praxis of teaching unmolding</i>	
<i>Roberta Moratori</i>	
<i>Ailton Pereira Morila</i>	
Formação docente em Artes: utopias e distopias no Sul e Extremo Sul da Bahia	90
<i>Teacher training in Arts: utopias and dystopias in the South and Extreme South of Bahia</i>	
<i>Clarissa Santos Silva</i>	
<i>Gessé Almeida Araújo</i>	
<i>Tássio Ferreira</i>	
Cartografia dos Estágios em Arte no Ensino Remoto	109
<i>A Cartography of Internships in Arts through Remote Teaching</i>	
<i>Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento</i>	
Entre o invento e o já sabido: agenciando processos de ensino-aprendizagem em teatro por meio dos estágios curriculares supervisionados	135
<i>Between the invention and the already known: curricular internships as a means to establish teaching-learning processes in theatre</i>	
<i>Henrique Bezerra de Souza</i>	
Tem boneco na tela: Uma experiência de ensino de teatro de formas animadas no ambiente virtual	151
<i>Have puppet on the screen: a theater teaching experience of animated forms in a virtual environment</i>	
<i>Osvanilton Conceição</i>	
Mediação da ação teatral via extensão universitária: posturas e procedimentos do artista educador	170



Theatrical action mediation through university extension activities: postures and procedures of the educator artist	170
<i>Anita Cione Tavares Ferreira da Silva</i>	
PAULO FREIRE VIVO: liberdade e educação na pandemia e no ensino de teatro	186
Paulo Freire is alive: freedom and education during the pandemy and in the teaching of theater	186
<i>Fernando Antônio Fontenele Leão</i>	
<i>João Batista de Albuquerque Figueiredo</i>	
Teatro Intensivo: aulas de teatro remotas no Programa Residência Pedagógica	202
Intensive Theater: remote theatre classes in the Pedagogical Residency Program ..	202
<i>Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro</i>	
<i>André Luiz Lopes Magela</i>	
Teatro Negro Brasileiro: Um Ilê de Práticas Formativas Antirracistas para a Educação Superior	220
Brazilian Black Theater: A Space of Anti-Racist Educational Practices for University Education.....	220
<i>Régia Mabel da Silva Freitas</i>	
História local, memória e arte: Investigando possibilidades de ensino	241
Local history, memory and art: Investigating Teaching Possibilities	241
<i>Késya de Oliveira Nobre</i>	
Contribuições e limites das bandas marciais escolares de João Pessoa: uma análise a partir de experiências de ex-integrantes	254
Contributions and limits of the school marching bands of João Pessoa: an analysis based on the experiences of former members	254
<i>Rodrigo Lisboa da Silva</i>	
Experiências artístico-pedagógicas com estudantes do Ensino Médio da Rede Pública do estado do Maranhão.	279
Artistic-pedagogical experiences with high school students from public schools in Maranhão	279
<i>Andressa Passos do Nascimento</i>	
<i>Michelle Nascimento Cabral Fonseca</i>	
Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial em tempos de Pandemia	305
Art as Curricular Component: artistic languages and remote teaching in pandemic times.....	305
<i>André Luiz de Sousa</i>	
<i>Arnaldo Leite de Alvarenga</i>	
O teatro no papel: estratégias para o ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Salvador	325
Theater on paper: strategies for remote education in the Rede Municipal de Educação de Salvador	325
<i>Taiana Souza Lemos</i>	
Ensino no teatro on-line: relatos de experiências	349



Teaching at the on-line theater: experience reports	349
<i>Maria Neide Batista de Oliveira</i>	
<i>Francisco Nágilo de Queiroz Menezes</i>	
<i>Hertenha Glauce da Silveira Queiroz</i>	
Teatro/educação, metalinguagem e violência: a rearmonização da percepção na construção da dramaturgia de uma peça de terror com adolescentes	362
Theater/education, metalanguage and violence: the perception's rearmonization in the dramaturgy's construction of a horror play with teenagers	
362	
<i>Nilson Borges da Rocha Júnior</i>	
Relativizando a presença: a experiência física do olho no olho e do calor das trocas entre os corpos presenciais.....	385
Relativizing presence: the physical experience of eye to eye and the heat of exchanges between bodies in person	
385	
<i>Thiago Carvalho</i>	
Sobre Luíças: uma experiência de teatro-cinema durante o cenário pandêmico de covid-19.....	399
About Luíças: an experience of theater-cinema during the covid-19 pandemic scenario	
399	
<i>Wallace Araujo de Oliveira</i>	
<i>Ribamar Arruda Ribeiro</i>	
Entrevista	424
Narciso Telles: Um artista na docência e um docente na arte	425
Narciso Telles: An artist in teaching and a teacher in art.....	
425	
Cartas para educadores	438
Cartas para Educadores.....	439
Letters to Educators	439
<i>Ivana Alves de Souza dos Santos</i>	
<i>Albanita Lopes dos Passos</i>	
<i>Nerize Portela Madureira Leoncio</i>	
<i>Náira Nunes de Sousa</i>	
<i>Fredyson Hilton Figueiredo Cunha</i>	
<i>Gilmário Gois de Souza</i>	
Informações aos autores.....	456



Editorial



Este dossiê temático intitulado **Nas Tramas do ensino de Artes: experimentações e expectativas em tempos de distopia**, consiste na reunião de artigos, ensaios e relatos de experiências artístico-pedagógicas que são frutos de investigações que trazem debates, de forma científica e/ou empírica, sobre a atualidade e os horizontes dos saberes e práticas do ensino de Artes em suas diferentes linguagens seja: teatro, dança, artes visuais, música, cinema/vídeo ou a interação dessas linguagens. Assim, trouxemos ao público um conjunto de textos que versam sobre experiências artístico-pedagógicas na escola, na universidade e em coletivos artísticos que empreendem propostas de arte-educação no ensino não-formal e na formação de artistas-docentes.

Dentre os temas relativos ao ensino de Artes, pode-se notar que parte considerável dos textos aqui cotejados trouxe à tona os desdobramentos da pandemia no tocante ao ensino de Artes. Além disso, diante do quadro que os autores e autoras desenham em seus textos, vislumbram-se diferentes visões acerca dos percursos e percalços dos 50 anos de obrigatoriedade do ensino da Educação Artística na educação básica brasileira - pela LDB de 1971 - (ainda na modalidade de atividades curricular, não como “disciplina”). Aliás, este foi um dos objetivos previsto por este dossiê em sua ideia original. Diante da pequena reverberação de debates de peso em torno do tema do cinquentenário da obrigatoriedade do ensino de artes (1971-2021), alguns dos textos aqui presentes nos permitem avançar nessa reflexão.

Como ideário de partida em torno do dossiê, tomamos a metáfora da trama que entrelaça aspectos como a ética, a política e a estética na relação entre as Artes, suas interações e interfaces com a Educação, organizando o sensível, o visível, o pensável, o dizível e o possível, traçando um panorama da diversidade de experimentos e expectativas nas práticas docentes em Artes, tanto na educação formal quanto na educação não-formal.

Salientamos então que, a noção de expectativa é aqui compreendida não só como o olhar que age, mas sobretudo como única espera possível, em contraposição à esperança, na perspectiva da ação que efetiva acontecimentos, transformações, cujo sentido maior no dossiê é mapear



territórios já constituídos e/ou em constituição de atuação no Ensino das Artes, no caminhar da distopia à utopia.

O que nos permite entender que, a realidade com a qual docentes e discentes, especialmente em Artes, têm-se deparado desde 2020 tem encontrado abrigo na distopia da confusão conveniente em torno do valor da arte, dos artistas, da criatividade e da educação estética como atividades inseparáveis da vida humana. Isso nos leva à possível afirmação de que a crise pela qual estamos passando, enquanto sociedade, é anterior ao surgimento do novo coronavírus. Então, com o fim de acarear o passado com o presente, pretende-se, com este mapeamento de experiências artístico-pedagógicas, lançar olhares sobre o ensino de Artes, entre o passado e o presente, para o futuro, abarcando, também, as práticas em arte-educação emergentes durante a pandemia do novo coronavírus.

Antes de passarmos à apresentação dos textos do dossiê, é preciso relevar a síntese poético-imagética de toda a elaboração da presente publicação, representada na capa escolhida para dar rosto ao conjunto de textos. A partir dela pretende-se sensibilizar para o fato de que a vida pode estar na leitura, dentro, no entre do dossiê. A visibilidade, a simplicidade ou mesmo o apagamento da alegria das cores da espiral (manifestado pelas fontes em branco), dão a perceber contradições, filosofias e os simbolismos assim como quando a luz solar incide em um objeto branco e este reflete os raios solares. A produção imagética dos diversos sentidos, teorias e perspectivas destes documentos agora publicados, pode ser sintetizada neste conjunto de metáforas aqui explicitadas.

Dito isso, passamos à apresentação dos textos que compõem este dossiê, iniciando com o artigo **Entre o ontem, o hoje e o amanhã: continuidades e rupturas na legislação educacional brasileira para o ensino de música** de Vanessa Weber de Castro que nos impele a uma dura, mas necessária, reflexão acerca da legislação que rege o ensino das Artes, mais especificamente da Música, a partir de um estudo minucioso das leis, em seus percursos e impactos. No ano em que a Lei nº 5.692/71 completa 50 anos, destacamos a importância do olhar lançado para o passado pela autora,



em uma perspectiva social, histórica e política, para a projeção de um futuro, no qual as Artes na Educação, em todas as suas especificidades, sejam reconhecidas como fundamentais na (trans)formação, e que se efetivem enquanto direito de todos, e dever do Estado. Com total compreensão do tom pessimista impresso em parte do texto, principalmente ao fixarmos o olhar no hoje, olhamos em consonância com autora para os avanços feitos até aqui, e a agradecemos por impulsionar o otimismo requerido a mais conquistas. A tarefa de pensar e praticar o ensino das Artes no Brasil é árdua, mas possível.

Em seguida, o texto **Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica** de autoria de Roney Gusmão, discute os resultados parciais de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB sobre o impacto da Pós-Modernidade na prática de arte-educadoras/es e na expectativa das/os estudantes. O autor apresenta um panorama histórico da arte-educação, sobretudo, no século XX, descortinando relações de poder que vão definindo o gosto e a “arte de qualidade” que devem ser considerados no ensino.

Desenformar, tirar da fôrma, des-enformar! Essa é a provocação de Roberta Moratori e Ailton Pereira Morila no texto **Ensino para o Ensino das Artes: por uma práxis da desenformação docente**. Trazendo um certo estilo literário para a escrita, a autora e o autor nos convidam para levarmos a vida mesma para a sala de aula. O diálogo com o Jacques Rancière, a partir das lições sobre a emancipação intelectual de Jacotot, embasadas no binômio inteligência e vontade, instiga-nos a refletir – num mundo de excesso de informação – que a instrução só embrutece. Mas... quais os caminhos para a construção de uma práxis e de um sistema de ensino que nos possibilite um verdadeiro processo de emancipação intelectual?

O problema do alto percentual de educadoras/es, na Educação Básica no Estado da Bahia, que não compatibilizam sua formação com a área de ensino, especialmente no componente curricular Artes, é o ponto de partida de Clarissa Santos Silva, Gessé Almeida Araújo e Tássio Ferreira para discutir estratégias da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB diante do desafio de oferecer formação considerando o compromisso com o território e



vislumbrando o desenvolvimento regional. Assim, o texto intitulado **Formação Docente em Artes: utopias e distopias no Sul e Extremo Sul da Bahia** apresenta, além de uma análise de dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, diversas iniciativas da universidade para o campo das Artes, numa perspectiva interdisciplinar, com destaque para as Licenciaturas Interdisciplinares em Artes e suas Tecnologias e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Pedagogia das Artes: linguagens artísticas e ação cultural.

Caminhando nessa mesma perspectiva, o texto **Cartografia dos Estágios em Arte** de Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento é de grande relevância para pensarmos o ensino das Artes, e a formação docente, na Educação Básica em tempos pandêmicos. A autora traça mapas das pesquisas e práticas pedagógicas de estagiários em suas salas virtuais, a partir de experiências relatadas, alavancadas pela orientação dos estágios que busca na articulação da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, com a inventividade, metodologias que impulsionem, e impulsionam, a criação de novos modos de ensino das Artes.

Em **Entre o invento e o já sabido: agenciando processos de ensino-aprendizagem em teatro por meio dos estágios curriculares supervisionados**, Henrique Bezerra de Souza trata da aproximação entre práticas artísticas e pedagógicas para discutir processos de ensino-aprendizagem conduzidos por artistas docentes. Tomando a proposta freireana para a educação de jovens e adultos como um parâmetro, o autor faz uma criativa leitura acerca de uma experiência com estudantes da Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC em seu Estágio Curricular Supervisionado. Destacamos a precisão do autor em expressar que afastar-se da perspectiva de centralizar as aulas na dimensão técnica, objetivando aquisição de habilidades – o que muitas vezes se dá pela própria imaturidade dos estudantes estagiários –, não implica em atender aos desejos do grupo, realizando atividades atraentes e já conhecidas, pois isso levaria à estagnação em consequência de certa “pedagogia do confortável”.

O texto **Tem boneco na tela: Uma experiência de ensino de teatro de formas animadas no ambiente virtual** de autoria de Osvanilton Conceição,



traz, a partir do olhar de um artista-docente-pesquisador, um relato de experiência sobre o ensino e aprendizagem teatral no ambiente virtual que nos foi apresentado como uma medida emergencial que estabeleceu o ensino remoto como o único meio possível para a continuidade das atividades educacionais que antes foram pensadas para a experiência pedagógica numa esfera presencial.

O texto **Mediação da ação teatral via extensão universitária: posturas e procedimentos do artista educador**, de Anita Cione Tavares Ferreira da Silva nos convida a (re)pensarmos a relação fundamental entre comunidade, universidade e sociedade, através de experiências na mediação da ação teatral, como atividade de extensão universitária, enquanto artista educadora, trazendo contribuições para as práticas pedagógicas no ensino do Teatro. Em consonância com Paulo Freire e Augusto Boal, a autora ressalta a fundamental importância do conhecimento do educador acerca das estruturas hegemônicas vigentes no sistema capitalista. Problematiza, deixando clara sua posição contrária, às práticas pedagógicas com teor moralizantes, apostando no diálogo como elemento fundante das relações horizontalizadas, e seu papel na mediação com os sujeitos educandos que não pode nem deve ser coerciva, mas atuar no dar a ver, para mudar.

Fernando Antônio Fontenele Leão e João Batista de Albuquerque Figueiredo tratam de um assombro: como a palavra liberdade – dita durante a pandemia por conservadores ou utilizada nas aulas por educadoras/es freireanas/os – pode ser empregada para embasar posturas completamente opostas? O tema da educação como prática da liberdade é o mote para os autores refletirem sobre uma experiência de extensão universitária realizada por estudantes da Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE junto a um território camponês na Chapada do Apodi. **Paulo Freire Vivo: liberdade e educação na pandemia e no ensino de teatro** traz diferentes perspectivas de liberdade em uma ação concreta de ensino-aprendizagem.

A partir de uma análise de suas experiências no Programa de Residência Pedagógica da CAPES na Universidade Federal de São João del



Rei, Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro e André Luiz Lopes Magela trazem à baila suas perspectivas de ensino de teatro durante a pandemia, no ensaio cujo título é **Teatro Intensivo: aulas de teatro remotas no Programa Residência Pedagógica**. Enquanto residente e coordenador, ambos constroem sua abordagem em fricção com temas como teatralidade, subjetividade e corporeidade.

O artigo **Teatro Negro Brasileiro: Um Ilê de Práticas Formativas Antirracistas para a Educação Superior** de autoria de Régia Mabel da Silva Freitas, apresenta uma reflexão deveras importante para a educação, apontando a importância do desenvolvimento de práticas educativas que consistam em meios para uma formação antirracista dos cidadãos e cidadãs brasileiros. Assim, em seu escopo desenha-se uma experiência de apreciação de um espetáculo teatral por discentes do curso de direito de uma instituição de ensino superior na Cidade de Salvador-Bahia.

No texto **História local, memória e arte: investigando possibilidades de ensino**, Késya de Oliveira Nobre evoca a memória, palavra-chave e urgente a quaisquer (trans)formações desejadas, através do entrelaçamento da História e da Literatura, propondo com e pelas Artes Literárias, vias de acesso ao (re)conhecimento de um lugar, suas representações e conexões do ontem com o hoje, para tornar possível o amanhã. A autora mantém seus estudos em uma região fronteiriça do ensino das Artes, perfeitamente expansível quando pensamos em Educação, assim como, os fixa em territórios moventes, no entre do real e da ficção como modo de ampliar horizontes, de fazer ver e pensar sobre o que se vê, ensinando História a partir de histórias.

No texto **Contribuições e limites das bandas marciais escolares de João Pessoa: uma análise a partir de experiências de ex-integrantes**, Rodrigo Lisboa da Silva traz à baila a educação musical por meio da prática dos instrumentos musicais em bandas marciais, a partir das experiências de ex-participantes e do(s) sentido(s) atribuído(s) as mesmas. Em tempos de militarização das escolas, o autor nos apresenta as bandas que carregam *guerra* em suas nomenclaturas, como promotoras de experiências criativas, interculturais, socioafetivas, e de aprendizados significativos, tanto musicais



quanto educacionais, dando a ver outras bandas possíveis nessas, da guerra a paz.

Andressa Passos do Nascimento e Michelle Nascimento Cabral Fonseca analisam o processo de criação de um espetáculo com estudantes da rede pública de ensino no estado do Maranhão no ensaio **Experiências artístico-pedagógicas com estudantes do Ensino Médio da Rede Pública do estado do Maranhão**. O texto parte do pressuposto de que processos artísticos são processos pedagógicos e sua argumentação sustenta-se em referenciais como os encenadores Jerzy Grotowsky e Renato Ferracini para possibilitar a reinvenção do cotidiano escolar a partir de oficinas de teatro.

O ensaio de André Luiz de Sousa e Arnaldo Leite de Alvarenga, **Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial em tempos de Pandemia**, estuda a presença das diversas linguagens artísticas no contexto das atividades educacionais emergenciais promovidas pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais. Tomado sob o prisma do/da educador(a)/artista, os autores buscam dimensionar o espaço do ensino de Artes no contexto não-presencial de ensino, para além do predomínio das Artes Visuais na sala de aula.

O Artigo **O teatro no papel: estratégias para o ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Salvador** de Taiana Lemos, apresenta algumas reflexões educacionais a partir da análise e descrições de uma experiência de ensino de teatro numa escola da rede municipal de educação de Salvador – Bahia no contexto da pandemia causada pela Covid-19. Assim, as questões que norteiam o texto apresentado estão pautadas no objetivo de expor a docência exercida em meio a essa pandemia e fazer reflexões sobre o ensino e aprendizagem de teatro por meio de atividades teatrais propostas por via de material impresso.

Ensino no Teatro On-Line: relatos de experiências é uma coletânea de três breves relatos de ensino na modalidade remota – na escola pública, na escola privada e em um curso livre – de autoria de Maria Neide Batista de Oliveira, Francisco Nágilo de Queiroz Menezes e Hertenha Glauce da Silveira Queiroz. A descrição do cotidiano, as estratégias utilizadas, a insegurança



diante dos desafios, a vontade de continuar descobrindo são temas que vamos encontrar neste texto.

No ensaio intitulado **Teatro/educação, metalinguagem e violência: a rearmonização da percepção na construção da dramaturgia de uma peça de terror com adolescentes**, Nilson Borges da Rocha Júnior tece reflexões a partir de sua experiência de ensino de teatro com adolescentes na educação básica pública. O autor toma temas como os conhecimentos sobre o corpo, as construções sociais e expressivas em torno dele para estabelecer aquilo que é nomeado no texto de “rearmonização da percepção” na educação em arte/teatro. Da união destes temas com a noção de metalinguagem são gerados argumentos para a composição de uma narrativa dramatúrgica sobre violência, baseada na estética do terror.

O texto **Relativizando a presença: a experiência física do olho no olho e do calor das trocas entre os corpos presenciais** de Thiago Carvalho, apresenta a perspectiva de um ator, pesquisador e produtor teatral que, ao delinear o processo criativo de um projeto cênico reconhecido como uma proposta de educação não-formal, reflete sobre os modos de produção teatral diante da necessidade de isolamento social em função da pandemia provocada pelo coronavírus.

O texto intitulado **Sobre Luíças: uma experiência de teatro-cinema durante o cenário pandêmico de covid-19** de Wallace Araújo de Oliveira e Ribamar Arruda Ribeiro, faz uma descrição sobre um processo criativo realizado entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2021 na Cidade do Rio de Janeiro por artistas de um coletivo teatral denominado *Os Ciclomáticos Companhia de Teatro* e, ao delinear o referido processo criativo, também apresenta algumas questões pertinentes ao processo criativo nas artes da cena e, da mesma forma, evidencia algumas reflexões sobre as relações socioeconômicas que, comumente, atravessam artistas da cena no Brasil.

Trazemos ainda neste dossiê, a entrevista intitulada **Narciso Telles: Um artista na docência e um docente na arte** na qual o artista-docente-pesquisador Narciso Telles fala da sua carreira de mais de 20 anos nos palcos



do teatro e no exercício docente no ensino superior e faz algumas precisas reflexões sobre o ensino de Arte no Brasil.

E finalizamos o conjunto de reflexões sobre a arte-educação suas práticas, teorias e experiências no âmbito nacional, com um conjunto de cartas escritas pelas professoras: Ivana Alves de Souza dos Santos, Albanita Lopes dos Passos, Nerize Portela Madureira Leoncio, Náira Nunes de Sousa e, pelos professores: Fredyson Hilton Figueiredo Cunha e Gilmário Gois de Souza.

Finalmente, gostaríamos de agradecer ao Conselho Editorial da Revista Kiri-Kerê, na figura do Prof. Dr. Ailton Morila, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus - CEUNES/UFES e do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da mesma Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), pela confiança na abertura de um espaço para publicações no campo do ensino de artes, área do conhecimento que enfrenta muitas dificuldades na batalha por sua consolidação enquanto área de conhecimento. Estamos certos de que o que segue aqui publicado tem potencial de influir em investigações vindouras. Desejamos a todas, todos e todes que desfrutem dos textos, certos de que neste pequeno retrato da produção em arte/educação no Brasil temos imensuráveis contribuições para que pesquisadores e pesquisadoras, iniciantes ou experientes, encontrem possíveis rumos, perspectivas e possibilidades de pensar e de fazer suas investigações.

Boa leitura!

Roberta Moratori
Osvanilton Conceição
Fernando Leão
Gessé Araújo



Ensaaios, Artigos e Relatos de experiência



Entre o ontem, o hoje e o amanhã: continuidades e rupturas na legislação educacional brasileira para o ensino de música

Between yesterday, today and tomorrow: continuities and ruptures in Brazilian educational legislation for music education

Vanessa Weber de Castro

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das legislações que regem o ensino de Artes, especificamente de Música, nas escolas brasileiras em uma perspectiva histórica. Para tal, vamos retroceder até a LDBEN nº 4.024/61, passando pela Lei nº 5.692/71 para chegar até a LDBEN nº 9.394/96 e os dias atuais, apontando as continuidades e as rupturas que fazem com que a área esteja em constante movimento de luta por espaço dentro da escola. O referencial teórico-metodológico se apoia especialmente no estudo de Tyack e Cuban (1995) sobre o impacto das reformas educacionais propostas pelo poder público na sociedade e na escola, acrescido de uma ampla pesquisa bibliográfica e documental. Atualmente, legislações educacionais surgem com propostas que sugerem grandes novidades. Reformas são implementadas por governos como soluções mágicas para os problemas educacionais, quando, na verdade, repetem de forma ainda mais distorcida os princípios de reformas passadas e falidas.

Palavras-chave: Ensino de Música; Reforma Escolar; História da Educação.

Abstract: This article aims at reflecting on the laws that govern the teaching of Arts, specifically Music, in Brazilian schools in a historical perspective. For this, we will go back to *LDBEN* 4.024/61, looking through Law 5.692/71 to reach *LDBEN* 9.394/96 and the present day, pointing out the continuities and the ruptures that cause the subject to be in a constant struggle for space within the school context. The theoretical-methodological framework is based especially on the study by Tyack and Cuban (1995) about the impact of educational reforms proposed by the public authorities on society and schools, in addition to extensive bibliographical and documentary research. Currently, educational legislation comes up with proposals which suggest big news. Reforms are implemented by governments as magical solutions to educational problems, when, in fact, they repeat even more distortedly the principles of past and failed reforms.

Keywords: Teaching of Music; School Reform; History of Education.

Introdução

No campo educacional, olhar o passado e analisar o presente torna possível a realização de ponderações sobre o futuro, evitando que práticas equivocadas sejam mantidas e propondo mudanças necessárias para a transformação do que não caminha bem. Em se tratando do ensino de Arte na educação básica brasileira, a hipótese inicial que temos é que esse olhar sobre o passado não tem sido efetivo, e que andamos em círculos na proposição de



políticas e práticas para nossas escolas. Tudo parece acontecer como se a discussão fosse nova e estivesse partindo de demandas atuais.

Na história do ensino de música, já passamos por diversas mudanças na legislação e, conseqüentemente, no seu status nos currículos escolares. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, amparada pelas determinações do então Conselho Federal de Educação (CFE) mudou a nomenclatura de Canto Orfeônico¹ para Educação Musical, e a transformou em prática educativa não obrigatória. Já a Lei nº 5.692 de 1971 introduziu a Educação Artística nas escolas com uma perspectiva polivalente (onde o professor deveria trabalhar um pouco de cada linguagem artística, ficando responsável muitas vezes pelos murais e ensaios para festas).

A LDBEN nº 9.394 de 1996 – vigente até a presente data – mudou novamente a nomenclatura e propôs o componente curricular Arte no lugar de Educação Artística. Por ocasião da promulgação da nova lei, foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que previam conteúdos de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança no componente curricular Arte, mas sem orientações diretas de como as escolas deveriam organizar esses conteúdos em suas realidades cotidianas. Em 2008 e depois em 2016 novas mudanças ocorreram na LDBEN, com leis que alteraram o § 6º do art. 26 que versa sobre as linguagens que compõem o componente curricular Arte previsto no § 2º do mesmo Artigo.

Em 2017, por meio da Resolução nº 2 de 22 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na versão final do documento Arte consta como um componente curricular da grande área de conhecimento “Linguagens”, composto por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, continuamos

1 O Canto Orfeônico foi uma proposta de educação musical engendrada por Heitor Villa-Lobos para as escolas públicas brasileiras durante as décadas de 1930 a 1950. Foi implantado no âmbito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal realizada por Anísio Teixeira na década de 1930 no Rio de Janeiro e instituído oficialmente como disciplina obrigatória por meio do Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931. O projeto foi abraçado pelo Governo – inicialmente na gestão de Pedro Ernesto no Distrito Federal e continuando nas gestões seguintes – alcançando âmbito nacional no governo de Getúlio Vargas. Durante os anos de 1950 a proposta do canto orfeônico foi perdendo força, especialmente após a saída de Villa-Lobos da sua direção e do fim do governo Vargas. Foi o único projeto de educação musical para escolas de educação básica com proporções nacionais na história do ensino da música no Brasil.



sem nenhuma indicação direta ou mesmo publicação de normativas que instruem os sistemas de ensino de como isso deve ser feito, o que deixa todas essas proposições à mercê de interpretações que podem nos levar novamente para uma prática polivalente do ensino artístico na escola regular.

Baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental, o presente artigo tem como objetivo analisar e refletir acerca das legislações que regem o ensino de música - e artes em geral - nas escolas de educação básica brasileiras em uma perspectiva histórica. Para tal, vamos retroceder até a LDBEN nº 4.024 de 1961, passando pela Lei nº 5.692 de 1971 para chegar até a LDBEN nº 9.394 de 1996 e os dias atuais, apontando especialmente as continuidades e as rupturas que fazem com que os profissionais e defensores dessas áreas estejam em constante movimento de luta para garantir seu espaço na escola.

O referencial teórico-metodológico se apoia especialmente no estudo de Tyack e Cuban (1995) sobre o impacto das reformas educacionais propostas pelo poder público na sociedade e na escola, acrescido de uma ampla pesquisa bibliográfica e documental. Os autores afirmam que “muitos problemas educacionais têm raízes profundas no passado e muitas soluções já foram tentadas antes”² (TYACK; CUBAN, 1995, p. 6), hipótese que pretendemos comprovar com nosso estudo. Também demonstram que a história permite olhar para as reformas em tempos diferenciados, nos possibilitando analisar aspectos que no momento de sua implementação não eram aparentes.

Finalmente, a história oferece um período de tempo generoso para avaliar as reformas. [...] Certas reformas podem parecer bem-sucedidas quando julgadas logo após a adoção, mas na verdade podem ser como vaga-lumes, que piscam intensamente, mas logo desaparecem. [...] Outras reformas podem ter benefícios questionáveis a curto prazo, mas eficazes a longo prazo.³ (TYACK; CUBAN, 1995, p. 7).

2 Tradução nossa do original: *“many educational problems have deep roots in the past, and many solutions have been tried before.”*

3 Tradução nossa do original: *“Finally, history provides a generous time frame for appraising reforms. [...] Certain reforms may look successful when judged soon after adoption, but in fact they may turn out to be fireflies, flickering brightly but soon fading; [...] Other reforms may seem of questionable benefit in the short run but effective in the long run.”*



Dentre as fontes documentais utilizadas nesse estudo destacam-se os textos legais e também Pareceres e Resoluções específicos sobre o ensino de música e artes. Tais documentos são fundamentais para o entendimento das proposições reformistas e discussões travadas com entidades e instituições. Como fontes secundárias utilizamos textos e análises empreendidas por pesquisadores e estudiosos da área, com os quais dialogamos e construímos nossa própria análise.

A primeira LDBEN e a Educação Musical como prática educativa

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira LDBEN brasileira, a Lei nº 4.024, após um longo processo de discussões e embates políticos. Com a promulgação da LDBEN e emissão, pelo CFE, de Pareceres sobre a organização curricular das escolas regulares a música, que até então era obrigatória por meio do Canto Orfeônico, tem seu *status* modificado no currículo das escolas brasileiras.

A Lei nº 4.024/61 em si, não faz nenhuma referência ao ensino de música. Em relação ao ensino artístico, a única menção na LDBEN está no item IV do art. 38, que, ao dispor sobre as normas de organização do ensino de grau médio, prevê “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961) sem especificações sobre a composição dessas atividades. No entanto, os estudos de história da educação musical, ao abordar a Lei, apontam-na como a responsável pela introdução da Educação Musical no lugar do Canto Orfeônico.

Na realidade, é um conjunto de Pareceres do CFE que vai determinar as mudanças de nomenclatura e oferecimento da música nas escolas brasileiras. Com a nova organização dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e proposta descentralizadora da nova LDBEN, ficou determinado que, além das cinco disciplinas obrigatórias determinadas pelo CFE, cada CEE escolheria mais duas dentre as elencadas pelo CFE e cada instituição de ensino poderia escolher mais duas para completar sua grade curricular, além das práticas educativas que eram sugeridas mas de caráter opcional.



Em 1962, ao indicar a estrutura curricular das escolas brasileiras, o CFE estabelece cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Também determina, no item a do Art. 5º da Indicação das Normas para o Ensino de Médio, que “Música (canto orfeônico)” estabeleça-se como disciplina optativa no nível colegial a ser escolhida pelos CEEs dentre as disponíveis – língua estrangeira moderna, artes industriais, técnicas comerciais e agrícolas (BRASIL, 1962a, p. 15). O Art. 6º desta Indicação prevê ainda práticas educativas, possíveis de serem realizadas nas escolas ginasiais e colegiais, das quais educação física era obrigatória, e educação cívica, educação artística, educação doméstica, artes femininas e industriais podiam ser adotadas por opção dos CEEs ou das próprias instituições de ensino, sem a caracterização disciplinar dos outros conteúdos.

O impacto dessas determinações foi logo sentido pelos professores das disciplinas anteriormente obrigatórias que se tornaram optativas. Ainda em 1962, o CFE emite o Parecer nº 26 da Comissão de Legislação e Normas sobre a situação de professores de disciplinas não obrigatórias. A análise foi requerida pelo Sindicato de Professores do Ensino Secundário de Minas Gerais alegando que a aplicação da LDBEN e das Diretrizes do CFE trouxe consequências funestas para muitos professores que, ou viram sua carga horária diminuir abruptamente, ou foram demitidos por ministrarem disciplinas não mais obrigatórias, como o Canto Orfeônico. No Parecer em questão, publicado na *Documenta 2*, de abril de 1962, o CFE reconhece que o problema existe, mas exime-se de qualquer responsabilidade, transpondo o impasse para a Diretoria do Ensino Secundário ou mesmo as instituições de ensino (BRASIL, 1962b, p.46).

Na realidade, o impacto foi muito maior do que o Parecer ou o comentário do Conselheiro dá a entender, especialmente para os professores que atuavam em instituições privadas. As escolas particulares quando se viram desobrigadas de oferecer disciplinas que, em uma visão economicista, certamente oneravam sua folha de pagamento mensal, demitiram os professores e reorganizaram seus currículos agora com prerrogativa legal.



Uma reportagem do *Diário Carioca* em 1962 apresenta a dimensão do dano causado:

Figura 1 - Reportagem do *Diário Carioca* de 01 e 02 de abril de 1962 (p. 1) sobre a crise enfrentada por professores de Música e Canto Orfeônico por causa de demissões em função das Diretrizes que determinam a não obrigatoriedade da Música nos currículos das escolas brasileiras.

Música: Diretrizes põe na rua 5 mil mestres

— Aproximadamente cinco mil professores de música e de canto orfeônico foram sumariamente despedidos este ano pelos colégios em consequência da Lei de Diretrizes e Bases, que tornou optativa a educação musical no ensino primário e médio, declarou ontem ao DC o maestro José Siqueira.

Se do ponto-de-vista social, acrescentou o presidente da Ordem dos Músicos, este desemprego em massa, que pegou de surpresa milhares de chefes de família, está se tornando um problema econômico grave em face da recusa dos colégios de indenizarem seus funcionários, do ponto-de-vista cultural foi muito mais sério o prejuízo causado ao preparo cívico da juventude brasileira, visto que é impossível conhecer-se corretamente os hinos patrióticos sem o auxílio de professores especializados.

COMPANHEIRAS INSEPARÁVEIS DO HOMEM

Ouvido pela reportagem do DC o maestro José Siqueira disse que a dança, a ginástica e a música são companheiras inseparáveis do homem desde os recuados tempos da Antiguidade Grega. O presidente da Ordem dos Músicos manifestou também a esperança de que seja aprovada a emenda recém-apresentada na Câmara Alta pelo senador JK, tornando obrigatória a prática de educação musical nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos, voltando assim a reinar a paz social entre aqueles que fazem do magistério musical o principal ganha-pão de suas vidas.

Prosseguindo nas suas declarações o Maestro Siqueira disse ainda que o ensino Musical se tornou obrigatório no país desde 1931 nas escolas secundárias; e em alguns Estados até no nível primário.

Se a música não tiver parte das práticas educativas como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases, pelo menos umas duas horas semanais declarou o maestro, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cuja finalidade é preparar professores especializados perderá suas finalidades e terá de fechar inapelavelmente. O mesmo acontecerá com a Escola Nacional de Música, que perderá também o direito de formar mestres, tanto de nível secundário como primário, conforme decreto 3.857, de 22-12-1960.

Também serão prejudicados com a falta da Música o Serviço de Educação Musical e Artística da Secretaria Geral de Educação do Est. da Guanabara e igualmente o Colégio Pedro II, Internato e Externato, possuidores de vários coros e bandas escolares, finalizou o maestro Siqueira.

Pacto sind

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (RJ).

Para os professores de escolas públicas o efeito não foi tão negativo devido ao caráter estável de seus cargos. As redes públicas de educação tiveram que se adequar às novas demandas impostas pela legislação, mas sem se “desfazer” do professor de música. Outros argumentos ainda foram usados para tentar reverter a situação da música nos currículos e retomar sua obrigatoriedade. Ainda em 1962, o CFE emite o Parecer nº 154 em função da solicitação da Congregação da Escola Nacional de Música que solicitou ao Ministro da Educação e Cultura a inclusão obrigatória da Música entre as matérias oferecidas aos cursos ginasiais e colegiais. A Congregação

argumenta a partir da relevância do estudo da música para o aprimoramento educacional e formação cívico-moral, destacando também a situação dos professores diplomados pela própria Escola de Música, prejudicados pela não obrigatoriedade da disciplina. Cercado de argumentos legais e justificativas calcadas nos princípios de ordem prática que orientam a fixação dos currículos do ensino médio, o CFE na pessoa do relator Pe. José de Vasconcellos, e aprovado pelos demais Conselheiros, nega novamente o pedido, finalizando:

Somos, por isso, de parecer que a inclusão obrigatória da Música entre as disciplinas não é o mais adequado para dar-lhe o relêvo que merece e o lugar que deve ter numa educação integral. Os Conselhos Estaduais poderão incluí-la entre as disciplinas complementares ou optativas; mas, sobretudo, devem-na requerer os alunos e os pais, devidamente instruídos sobre a 'relevância do ensino da Música para aprimoramento educacional'. (BRASIL, 1962c, p. 53).

Todas as tentativas de reverter a determinação da música como prática educativa não obrigatória nas escolas de grau médio junto ao CFE não lograram êxito. Perante toda polêmica relacionada ao ensino de música, o CFE emite o Parecer nº 383 que orienta que a música pode estar presente nos níveis primário, médio e superior, destacando que nos dois primeiros constitui-se como prática educativa não obrigatória e não como disciplina. Como resposta definitiva às demandas enviadas ao CFE sobre o ensino de música, o Parecer nº 383 determina:

II - *Em nível médio*, a música se ensina:

a) Como prática educativa nas escolas médias. Observo que o C.F.E. indicou, como disciplina optativa do ciclo ginásial, a "música (canto orfeônico)". O canto orfeônico quando incluído, deveria sê-lo, não como disciplina, mas como prática educativa. (BRASIL, 1963, p. 50).

O Parecer, assim como as indicações anteriores do CFE, abre brechas para que a música ou o canto orfeônico continuem sendo praticados nas escolas brasileiras, no entanto, a decisão de mantê-las em seu currículo caberia exclusivamente às instituições de ensino. Não há reversão no *status* da música enquanto disciplina nas escolas regulares a nível nacional. No entanto, o Parecer explicita possíveis atuações para os professores de música, uma



potencial saída para minimizar o problema das demissões ocorridas em função da retirada da música como disciplina obrigatória da grade curricular das escolas regulares.

Em outro Parecer, de nº 331 de 1964, da Câmara de Ensino Primário e Médio do CFE, intitulado “As Artes na formação da adolescência”, o relator Celso Kelly apresenta uma longa interpretação do art. 38 nº IV da LDBEN, que prevê atividades complementares de iniciação artística nas escolas de grau médio. O Parecer valoriza a arte para a formação da juventude, mas ao apresentar as diversas possibilidades da Arte se manifestar na escola, reforça sua presença enquanto prática educativa e não disciplina.

O relator diferencia arte e técnica, aponta os valores gerais e específicos da arte no campo da educação, faz várias citações de autores franceses e americanos ressaltando a importância da arte na vida das pessoas, e enumera seus valores educativos, destacando a relação com o mundo e com as coisas que o constituem. Afirma que arte não é só o que é considerado "belas-artes", mas toda a produção humana que inclui objetos industrializados, desde que feitos com um conceito estético e uma solução plástica. Nesse sentido, defende também as produções audiovisuais do cinema, rádio e televisão como produções artísticas necessárias na escola. Não pretende com esse parecer mudar o *status* do ensino artístico, e nem promover a implantação de uma disciplina específica. Continua defendendo o caráter optativo da arte no currículo, e aponta iniciativas artísticas adaptáveis ao plano de cada escola e possíveis de serem realizadas no ensino médio brasileiro:

1. desenho de expressão e pintura;
2. modelagem e escultura;
3. artes industriais;
4. museu didático de arte;
5. exposições de arte e indústria;
6. excursões a museus, galerias, monumentos e sítios naturais;
7. jograis;
8. côro seco;
9. música e canto orfeônico;
10. bandinha de música;
11. teatro de amadores;
12. projecções cinematográficas;
13. clube de decoração;
14. clube de cinema. (BRASIL, 1964, p. 88).



Na realidade, o parecer traz à tona a proposta de uma 'educação artística' que será enfim posta em prática na reforma de 1971. A conclusão final do parecer evidencia ainda mais essa hipótese:

Em cada ramo específico, convém não esquecer, que as iniciativas artísticas se desdobrarão em sua intimidade, ou entrelaçamento, com técnicas e ofícios, a que levarão a contribuição indispensável do gosto e da beleza. As oportunidades não têm limites. Só há a lucrar com esse enriquecimento da sensibilidade. Um seminário especial, a ser patrocinado pelo Conselho Federal de Educação, equacionará problemas pertinentes à educação artística. (BRASIL, 1964, p. 88).

A Lei 5.692/71 e a implantação da Educação Artística

Em 11 de agosto de 1971, durante o Regime Militar que tomou o poder em 1964, foi promulgada a Lei nº 5.692, que promoveu uma grande reforma na organização do sistema educacional brasileiro. Apesar de comumente chamada de LDBEN, não se constitui como tal, ela “nada mais é que uma alteração, ainda que profunda, na nossa primeira LDB, a qual ainda manteve muitos dispositivos da legislação original” (CORDÃO, 2012, p. 74). Na realidade, a Lei nº 5.692 fixou Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e não para a educação nacional.

Na política educacional adotada a partir dos anos 1970 de priorização do ensino técnico e profissional em um período onde não se podia contestar o governo, o ensino artístico e a formação humana das crianças e jovens se tornaram totalmente secundários, postos em último lugar dentre as prioridades do governo para a educação, que por si só, já não era prioridade. Fonseca (2009, p. 161) afirma que “[...] sob influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional”.

Apesar disso, o Art. 7º da Lei nº 5.692/71, determinou a obrigatoriedade da “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º



graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971a). Loureiro (2003, p. 69) afirma que

[...] a nova dimensão atribuída à educação artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional no momento cuja principal preocupação é a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira.

Barbosa (2015, p. 20) compartilha dessa opinião e é ainda mais incisiva em sua crítica à Educação Artística do regime militar:

[...] Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino de Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi. Defendiam-se do tecnicismo da Lei n. 5.692 lembrando-nos que foi esta lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte.

Subtil (2012, p. 127) apresenta outro argumento para obrigatoriedade da educação artística na reforma de 1971 em pleno período de endurecimento do regime militar:

Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnicocientífico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

Todos os argumentos condizem com o que foi instituído pela Lei nº 5.692 e com os pareceres emitidos pelo CFE. O discurso oficial sempre foi em defesa de uma formação ampla e igualitária a todos, garantindo não apenas um conhecimento técnico previsto realmente em lei, mas também um

conhecimento vasto do mundo, o que pode ser desmascarado com a análise dos documentos legais e a repercussão da reforma ao longo dos anos de 1970.

Além disso, outra visão aponta para a relação da educação artística com o lazer (MARTINOFF, 2017, p. 38) que se coaduna com princípios do Capital Humano que embasava o pensamento reformista. O CFE, em Parecer posterior de 1977, traz à tona essa relação ao afirmar:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 138).

Na Teoria do Capital Humano, o investimento no homem passa pelo investimento no lazer. A utilização do tempo de lazer é vista como uma forma de melhorar e ampliar capacidades técnicas e de conhecimentos, e consequentemente ampliar a qualidade do esforço humano, incrementando a produtividade (SCHULTZ, 1973, p. 32). O autor ainda completa “sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Nessa perspectiva, a Educação Artística se constituiria como uma parcela desse investimento, contribuindo não para uma formação estética e artística das pessoas, mas com sua produtividade.

A Lei nº 5.692 previu a fixação de um núcleo-comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte diversificada que atendesse às necessidades dos estabelecimentos e dos alunos para os currículos de ensino de 1º e 2º graus. Ficou a cargo do CFE definir as matérias do núcleo-comum e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional no ensino específico de 2º grau, além de fixar as possibilidades de escolha para a parte diversificada. Sobre esse aspecto da escolha dentro um quadro previamente fixado, que já acontecia desde a criação dos Conselhos – Federal e Estaduais – na ocasião da promulgação da LDBEN de 1961, Lauro de Oliveira Lima realiza uma



ferrenha crítica, apontando que a autonomia dos CEEs, na realidade, é mentirosa:

No nível médio, por exemplo, as matérias – definidas por objetivos e amplitudes – são determinadas por três instâncias: 1) o CFE; 2) os conselhos estaduais e 3) o regulamento do estabelecimento, “previamente” aprovado pelo conselho (sic). A lei é repleta deste tipo de “autonomia”: pode decidir **“conquanto seja aprovado por...”**, estranha maneira de ludibriar a boa-fé dos escravos. As matérias escolhidas pelo estabelecimento e aprovadas pelo conselho, eram denominadas na LDBEN de “optativas” (alunos, professores, famílias, comunidade, etc., têm que aceitar as **“optativas impostas”** pelo “self-service”, como aliás, ocorre, realmente, num restaurante automático, imagem que o relator escolheu como alegoria do sistema). (LIMA,1974, p. 236, grifos do original).

O Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971 do CFE relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e apresenta a doutrina do currículo da Lei nº 5.692. As matérias definidas são: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, nas quais deveriam constar obrigatoriamente os conteúdos de Língua Portuguesa (Comunicação e Expressão); Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (Estudos Sociais), e Matemática e Ciências Físicas e Biológicas (Ciências), tratadas como atividades nos anos iniciais do 1º grau, como área de estudo a partir da 6ª série do 1º grau, e disciplinas no 2º grau, dosadas de acordo com a habilitação profissional escolhida pelo aluno (BRASIL, 1971b). A Educação Artística, obrigatória de acordo com o art. 7º da Lei nº 5.692, passaria a integrar também a área de Comunicação e Expressão. No currículo do 2º grau há uma divisão entre a parte de educação geral, destinada a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos, e a parte de formação especial, direcionada para a habilitação profissional. Nesse contexto, a Educação Artística era oferecida na parte de educação geral, cuja carga horária diminuía ao longo das séries de formação, cedendo espaço cada vez maior à parte específica. Dessa forma, era comum que a Educação Artística ficasse restrita a apenas uma série do 2º grau.

A Indicação nº 23/73 do CFE sobre cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral sugere como ideal a criação de uma



licenciatura em Comunicação e Expressão. Tal curso englobaria a formação em Letras, Educação Artística e Educação Física. No entanto, o CFE reconhece que ainda é cedo para estruturar tal proposta, indicando no momento, a organização das três licenciaturas de forma separada. Para a Licenciatura em Educação Artística, são fixadas as habilitações Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas, ao que o CFE acredita estar “[...] atendendo a uma antiga e procedente reivindicação de muitos dos que militam no terreno das Artes” (BRASIL, 1973, p. 395), uma possível referência às demandas de integração e interdisciplinaridade da Arte-educação, totalmente deformada em um curso que poderia ter uma formação de dois anos, as chamadas licenciaturas curtas, para formação de professores de 1º grau e a licenciatura plena, com quatro anos de formação, para professores atuantes no 2º grau.

Em 1977 a questão ainda não estava resolvida, e o CFE emite outro Parecer sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692. O Parecer nº 540/77 é uma tentativa de reforçar a importância da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso nas escolas, uma vez que reconhecem que nos cinco anos de vigência da lei tal importância não foi efetivada. O Parecer deixa implícito que a reforma não está sendo implementada como planejado e que as instituições de ensino estão tendo dificuldade de lidar com as novas disposições:

A lei e o Parecer nº 853/71 difundiram entre os nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em educação ainda hoje frequentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.

Ocorre que muitos desses termos e expressões correspondem a idéias essenciais, que se perdem na medida em que os educadores rotulam com eles antigas noções e procedimentos aos quais se habituaram. “Currículo”, “currículo pleno”, “matéria”, “atividades”, “área de estudos”, “disciplina” etc., são desses termos e expressões cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, e muitas ainda não os manipulam satisfatoriamente. (BRASIL, 1977, p. 132).



Esse trecho evidencia o binômio legislador x educador e a relação conflituosa que pode imperar em processos de reforma educacional. Tyack & Cuban (1995, p. 60) afirmam que há duas visões sobre como as reformas chegam às escolas. Os políticos e reformistas acham que os professores não têm interesse em colocar em prática novas propostas. No entanto, no cotidiano escolar, a ideia que se tem é que os políticos e reformistas não conhecem seu dia a dia e fazem proposições que não condizem com suas realidades. Por isso, as propostas acabam sendo adaptadas ou mesmo ‘hibridizadas’: “aqui e ali, os professores incorporam seletivamente algumas práticas reformistas nas salas de aula regulares, hibridizando o novo com o velho.”⁴ (TYACK; CUBAN, 1995, p. 88).

O Parecer em questão não chega a questionar a prática em sala de aula dos professores, mas sim a forma como os componentes do art. 7º estão sendo incluídos nos currículos, como matérias com carga horária semanal e avaliações formais em alguma série do curso ou como um simples cumprimento burocrático da lei. Em relação à Educação Artística o CFE orienta que nas primeiras séries do 1º grau seja ministrada por um professor polivalente e por meio de atividades sem preocupação seletiva. Para todos os outros níveis de ensino, inclusive o 2º grau, orienta que não haja critérios formais de avaliação e nem o oferecimento de uma única linguagem artística. Destaca que para a Educação Artística estar presente na escola, não é preciso uma carga horária específica no currículo, mas sim o desenvolvimento de atividades artísticas organizadas constantemente, o que exige planejamento da instituição e inspeção dos órgãos competentes.

Especificamente sobre música, repele o tratamento dispensado antes da Lei nº 5.692. Afirma ser limitador o estudo da Teoria Musical por não deixar margem à criatividade e à auto-expressão dos educandos, e que o canto coral isoladamente, “[...] não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística.” (BRASIL, 1977, p. 142). Dessa forma, trata como não adequadas as principais metodologias que até então eram realizadas no âmbito da Educação Musical nas escolas brasileiras. Todo esse processo

4 Tradução nossa, do original: “*Here and there, teachers selectively incorporated some reform practices in regular classrooms, hybridizing the new with the old*”.



provocou um esvaziando do ensino artístico nas escolas e marcou profundamente todas as gerações futuras, com reflexos encontrados ainda hoje.

A LDBEN 9.394/96 e a “transformação” para o ensino de Arte

33

Depois da gradual abertura política pós-Ditadura Militar e da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, iniciamos um novo capítulo na história política do Brasil. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDBEN nº 9.394 que rege o sistema educacional brasileiro até os dias atuais. Em relação à Arte, o Artigo 26 § 2º, determina que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Esse artigo assegura a presença da Arte na escola; porém, o texto originalmente redigido na lei, não deixava claro o que deveria ser trabalhado pelos professores durante as aulas de Arte. Alguns pesquisadores acreditam que esta LDB não promoveu tantas mudanças na situação do ensino de Arte nas escolas brasileiras se comparada com as leis anteriores, uma vez que “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2008, p. 127).

No entanto, em 2008, após uma grande mobilização civil, por meio do movimento “Eu quero Educação Musical nas escolas”⁵, foi promulgada a Lei nº 11.769 que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, determinando que a música deveria se tornar conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes. De acordo com a Lei de 2008, as instituições de ensino tinham o prazo de três anos para se adequarem a essa nova realidade,

5 O movimento “Eu quero educação musical na escola” foi organizado pela sociedade civil e teve a adesão de professores, artistas, políticos e a sociedade em geral, que organizaram um grande abaixo-assinado e pressionaram os poderes políticos para que a música voltasse a ser ensinada nas escolas brasileiras.



ou seja, até 2011, e diversas estratégias foram criadas pelos diferentes sistemas de ensino para tentar resolver a situação, uma vez que não havia uma orientação clara de como proceder por parte das instâncias superiores ligadas à educação no Brasil.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a solução encontrada pela Secretaria de Educação foi inserir música no currículo das outras modalidades artísticas do Currículo Mínimo de Arte lançado em 2013 com um argumento de que se busca “o exercício da interdisciplinaridade e a polifonia entre aquelas distintas linguagens e outras disciplinas da matriz curricular” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 3). Dessa forma, encontramos referência à música em cada bimestre de cada ano do Ensino Fundamental (EF) e da 2ª série do Ensino Médio (EM) no Currículo de Artes Visuais, Teatro e Dança.

A preocupação que recai sobre os profissionais e estudiosos da área é que essa proposta de integração das modalidades artísticas, a princípio, benéfica aos alunos e ao ensino de Arte como um todo, sofra um desvirtuamento e se transforme na prática da polivalência já tratada anteriormente. Esse receio se acentua quando se observa o disposto na Circular SEEDUC/SUPED nº 84/2013 de 19 de abril de 2013 sobre a Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Após afirmar que cada professor deve cumprir e lançar somente os conteúdos do Currículo Mínimo referentes “à linguagem artística de formação específica do docente”, o documento assinado pela Superintendência Pedagógica e endereçada aos Diretores das Regionais Pedagógicas e Coordenadores de Ensino, declara que

(...) por fim, lembramos que o Currículo Mínimo de Arte 2012 sofreu uma reformulação, sendo relançado em 2013. E ressaltamos que, cumprindo o Currículo Mínimo de sua linguagem artística específica, o professor de Arte continuará atendendo ao disposto na Lei Nº 11.769/2008, garantindo que os conteúdos de Música estejam presentes ao longo de toda a formação dos alunos da rede estadual de ensino. (RIO DE JANEIRO, 2013b).

Seguindo as determinações da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que preveem uma base nacional comum a ser complementada por uma parte



diversificada a ser fixada pelos diferentes sistemas de ensino, e apoiado no pressuposto de que todos os estudantes brasileiros têm direito aos mesmos conteúdos para aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2015 a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a realização de consultas públicas e pareceres de especialistas para cada área do conhecimento. Nessa BNCC, Arte consta como componente curricular da Área Linguagens, e possui subdivisões internas com os chamados subcomponentes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Nos pareceres disponibilizados no site da BNCC na ocasião da primeira consulta e produzidos por especialistas de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, é recorrente a crítica à manutenção de Artes dentro da área de Linguagens, e à possibilidade de se manter a perspectiva polivalente tão combatida, uma vez que, sem orientações claras para a sua implementação, o documento ficará à mercê da interpretação dos sistemas de ensino, o que já constatamos ser uma prática recorrente no que concerne o ensino de Arte no Brasil.

Em seu parecer sobre a BNCC-Arte, o prof. Dr. Aldo Victorio Filho (s.d., p. 2) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma que “é constrangedor projetar uma escola do presente, com pretensão de futuro, acimentada sob códigos pretéritos” fazendo referência à manutenção de práticas passadas na proposta da base. No final, o professor ainda reforça:

contudo, o texto da BNCC está sujeito a muitas interpretações, arriscando equívocos de interpretação como um dos trechos no qual se pode ler “*habilitação em cada sub-componente*” [sic]. O termo *sub-componente* [sic] parece inadequado, assim como o termo ‘habilitação’. Tais construções textuais oferecem um cenário que remete à rejeitada polivalência e às capacitações para habilitar. É desejável, portanto, o ajuste do texto nos pontos que arriscam interpretações equivocadas. (FILHO, s.d., p. 5, grifos do original).

A Profa. Dra. Carminda Mendes André, atuante na área de Artes/Teatro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), também afirma em seu parecer que

dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “sub-componentes” [sic], nomenclatura que pode reforçar a desvalorização das Artes e suas



especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem. (ANDRÉ, s.d., p. 6).

Depois de todas as lutas empreendidas pelos profissionais da área, é possível perceber que é real a preocupação de voltarmos a uma perspectiva de prática polivalente para o ensino de Arte semelhante à dos anos de 1970. A segunda versão do documento, lançada em abril de 2016, não utiliza mais a nomenclatura subcomponente para as modalidades artísticas Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, mas sim linguagens, o que se manteve na versão final, sendo Arte um dos componentes da Área de Linguagens. Na realidade, mudou-se a nomenclatura, mas a essência da proposta continuou sendo a mesma.

Paralelo a esse movimento da BNCC, foi aprovada em 02 de maio de 2016 a Lei nº 13.278, que altera novamente o § 6º do art. 26 da LDB, determinando agora que, Artes Visuais, Teatro e Dança sejam incluídas juntamente com a Música como conteúdos obrigatórios do componente curricular Artes. Ao mesmo tempo em que essa lei colocou todas as modalidades artísticas em mesmo grau de importância e necessidade na composição curricular das escolas brasileiras – mesmo sem definições de como isso será implementado – o CNE por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou a Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016 que define as Diretrizes para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Somente oito anos após a promulgação da Lei nº 11.769/08, e já com uma nova lei que traz as outras modalidades artísticas como conteúdos para os currículos das escolas, é que as Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música foram finalmente aprovadas. Isso demonstra o descompasso que existe entre os formuladores de propostas e documentos e as demandas sociais e profissionais das diferentes áreas de conhecimento na formulação de políticas públicas para a educação.

Casada à criação da BNCC, foi introduzida no sistema educacional brasileiro a proposta do chamado “Novo Ensino Médio”. A Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017,

promoveu alterações na estrutura da última etapa da educação básica, alterando artigos da LDBEN e determinando que o currículo do ensino médio será composto por uma base comum normatizada na BNCC e por itinerários formativos escolhidos por cada sistema de ensino dentre os dispostos em lei. Sobre essa legislação Costa e Silva (2019, p. 3) afirmam:

Em caráter de urgência e não sem resistências, o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. As duas medidas promovem profundas alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas o estreitamento da formação e, não sem motivo, despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação.

Na prática, a reforma prevê que Matemática e Português sejam oferecidos obrigatoriamente nos três anos de formação do Ensino Médio. Língua Inglesa também deve ser obrigatoriamente ofertada, sem definição de série. Ainda dentro da parte destinada à base comum devem ser incluídos “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017) cuja organização ficará a cargo de cada sistema de ensino. O restante do currículo será organizado de acordo com os itinerários formativos oferecidos dentre os dispostos na Lei nº 13.415, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Na divulgação da proposta pelo MEC nas mídias afirma-se que o aluno terá autonomia de escolher o itinerário que se adeque melhor a suas características e interesses pessoais, no entanto, omite-se a informação que as escolas determinarão quais itinerários oferecer, ou seja, não haverá oferta de todos os itinerários em cada escola, o que, na realidade, limita a possibilidade de escolha do aluno.



Não vamos nos aprofundar nas análises dessa reforma que ainda está em processo de implantação. A Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 instituiu o cronograma nacional de implementação, determinando que a partir de 2022 sejam implementados os referenciais curriculares do 1º ano do ensino médio (BRASIL, 2021). Precisamos esperar o tempo que Tyack & Cuban (1995) julgam necessário para avaliar a efetividade ou não de uma reforma: o mínimo de uma geração de formandos. No entanto, a nítida semelhança com a reforma promovida pela Lei nº 5.692 de 1971, da qual conhecemos os funestos resultados para a educação brasileira, nos faz projetar um futuro sem muitas expectativas positivas para o ensino médio.

Para finalizar esse olhar sobre o hoje do ensino artístico no Brasil, é preciso chamar a atenção para o fato de o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) propor livros didáticos de Arte para as escolas públicas brasileiras. Nos anos de 1970, em função da criação da Educação Artística pela Lei nº 5.692/71, um grande mercado editorial de livros didáticos de caráter prescritivo se desenvolveu, e o ensino de artes ficou muito restrito à aplicação dos conteúdos dispostos nesses livros. Aos poucos, os profissionais foram deixando esse material de lado pois sentiam-se aprisionados em suas próprias salas de aula, tanto que nos anos de 1990 e 2000 esses livros praticamente deixaram de ser oferecidos às escolas.

A Portaria nº 62 de 1º de agosto de 2017 da Secretaria de Educação Básica (SEB) apresenta duas coleções selecionadas para Arte: “Arte por toda parte” da editora FTD e “Arte de perto” da editora Leya. As propostas das diferentes editoras seguem o mesmo perfil: trazem conteúdos das quatro modalidades artísticas integradas por meio de projetos e temas geradores. O argumento utilizado é que as Artes estão integradas no cotidiano dos alunos, e a proposta inter e transdisciplinar aproxima ainda mais esses conteúdos de suas realidades.

Aparentemente é uma proposta interessante, pois supostamente coloca o aluno e o professor como responsáveis pela decisão do que desejam explorar. No entanto, essa parece ser uma “pseudoautonomia”, uma vez que os temas e projetos já vêm definidos no livro, restando ao professor e ao aluno



decidirem se trabalharão sob a perspectiva das artes visuais, do teatro, da música, da dança ou mesmo polivalente.

Considerações finais

Depois de toda a retrospectiva histórica que traçamos e o detalhamento das atuais movimentações em torno do ensino de Arte e as linguagens que a compõe, a impressão que temos é que estamos retomando questões que pensávamos ultrapassadas, mas que retornam com uma nova roupagem e mesma essência. Pensar e praticar o ensino artístico no Brasil é tarefa árdua. Ainda hoje precisamos travar lutas para defender a importância da Música, das Artes Visuais, do Teatro e da Dança na formação de crianças e jovens em fase de escolarização. Ainda hoje somos questionados no próprio meio acadêmico sobre a importância da Música e da Arte na escola. Iniciamos este artigo destacando a necessidade de olhar o passado para buscar compreensões sobre o presente e o futuro, terminamos com a certeza de que isso é indispensável.

Atualmente, metodologias e propostas de ensino surgem como se fossem grandes novidades. Reformas são implementadas por governos como soluções mágicas para os problemas educacionais, quando, na verdade, repetem de forma ainda mais distorcida os princípios de reformas passadas e falidas. A cada geração a “roda é novamente inventada” e celebrada como se nada tivesse acontecido antes e as vozes de pesquisadores, estudiosos e entidades educativas, inseridos no contexto escolar, são ignoradas no processo reformatório.

Diversos estudiosos e pesquisadores das diferentes modalidades artísticas já apontaram caminhos para um ensino de Arte efetivo e significativo nas escolas, fazendo valer o direito que todos os alunos têm à educação de qualidade. No entanto, as mudanças legais propostas pelos diferentes governos não acompanham esses avanços, e gestão após gestão, as mesmas ideias são reproduzidas com mudanças apenas nas nomenclaturas. Nessa perspectiva, a Profa. Dra. Carminda Mendes André (s.d., p. 2) destaca em seu parecer sobre a BNCC que “o que chama a atenção entre governo e

patrocinadores da BNCC é ignorar as tendências conceituais os especialistas e toda produção acadêmica que está sendo gerada na área da educação e da arte educação”.

Profissionais e entidades ligadas ao ensino de Artes debatem e lutam por mudanças, mas ao analisar o histórico desse ensino e o que vem acontecendo atualmente, percebemos que os avanços reais são muito pequenos. Foi importante garantir em lei a inserção de conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança no componente curricular Arte. Mas se não avançarmos em propostas reais para que isso se efetive, garantindo o espaço de todos esses conteúdos nos currículos das escolas e garantindo que todos os alunos tenham acessos a esses conhecimentos, estaremos simplesmente dando continuidade a uma proposta de ensino de Arte que perdura no sistema educacional brasileira há pelo menos quarenta anos.

Apesar do tom pessimista deste trecho, acreditamos que os avanços que tivemos até aqui foram e continuam sendo muito importantes. A necessidade de revisitar o passado e refletir sobre o presente é necessária para que decidamos o que queremos para o nosso futuro e os dos nossos alunos. Queremos um ensino efetivo de Artes nas escolas brasileiras, e com o direito garantido a todos de poderem vivenciar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, nas especificidades de cada modalidade e na transdisciplinaridade inerente a elas, que difere bastante da proposta polivalente que desde a década de 1970 tentam inculcar em nossas escolas.

As músicas e obras de Arte em geral divulgadas e publicizadas tornam a expressão particular do artista em algo universal, permitindo que as pessoas se sintam parte de uma humanidade. É isso que devemos garantir para nossos alunos, e o desejo de mudança é o que move essa reflexão, com a esperança de que em breve todos os alunos brasileiros possam vivenciar a Arte em todas as suas modalidades e realmente se sintam parte dessa humanidade que engloba todos nós.

Referências



ANDRÉ, Carminda Mendes. **Parecer do Documento Preliminar Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Linguagem – Arte/Teatro**. Online, s.d. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Carminda_Mendes_Andre.pdf > Acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em 10 nov 2015

_____. MEC. CFE. **Documenta**. 1. Brasília: março/1962a.

_____. MEC. CFE. **Documenta**. 2. Brasília: abril/1962b.

_____. MEC. CFE. Parecer nº154/62. Ensino de Música. **Documenta** 7. p. 52-53, Brasília: setembro/1962c.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 383/62. Música. **Documenta** 11. p. 49-56, Brasília, DF: jan./fev. 1963.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 331/64. As artes na formação da adolescência. Interpretação do art. 38 nº IV da Lei de Diretrizes e Bases. **Documenta** 32, p. 84-88, Brasília, DF: dezembro/1964.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971a**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acessado em: 18 jul 2014.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 853/71. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta** 132, p. 166-195. Brasília, DF: nov. 1971b.

_____. MEC. CFE. Indicação nº 23/73. Cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral. **Documenta** 146, p. 393-397. Brasília, DF: jan. 1973.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. **Forum**. n.1 (13), p. 131-153, Rio de Janeiro, jul./set. 1977. Disponível em < <https://bitly.com/6hBNY>> Acesso em 11 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 18 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 26 jul. 2021.



_____. MEC. CNE. SEB. Portaria nº 62, de 1º de agosto de 2017. **Diário Oficial da União**. nº 147, p. 16, 02 de agosto de 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70021-edital-pnld-2018-resultado-final-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 28 de jun.de 2021.

_____. MEC. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>> Acesso em 26 de jul. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

FILHO, Aldo Victorio. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC Arte**, Online, s.d. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Aldo_Victorio_Filho_ARTE.pdf> Acesso em 30 jun. 2021.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**. Campinas: vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Editora Brasília, 1974.

LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINOFF, Eliane H. da S. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Currículo Mínimo 2013 Artes**. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em 16 de julho de 2013.



_____. SEEDUC. **Circular SEEDUC/SUPED nº 84/2013**. Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Rio de Janeiro, 2013B.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano** – Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SUTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 12, n. 3 (30), p. 125-151. Campinas-SP, set./dez. 2012.

TYACK, David. B.; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. London, England: Harvard University Press, 1995.

Sobre a autora

Vanessa Weber de Castro

nessawc@yahoo.com.br

Musicista e Professora. Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio), Mestrado em Música (UNIRIO), Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música (UNIRIO). Docente de Educação Musical do Colégio Pedro II (RJ).

Recebido em: 30/07/2021

Aprovado em: 03/09/2021



Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica

Art-education in post-modernity: discourses and memories about pedagogical practice

Roney Gusmão

Resumo: O desejo de refletir sobre os desdobramentos da obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas nestes 50 anos, requer observar os modos pelos quais contextos históricos desaguam no imaginário que se constrói sobre a prática pedagógica. Por efeito, os discursos hoje formulados sobre o papel da arte na educação, bem como as motivações que consubstanciam práticas educativas, demonstram a coexistência de representações trafegadas pela memória e ressignificadas nas vivências do presente. A arte-educação, portanto, reside neste tensionamento entre perpetuação e subversão de significados arrastados pela memória, o que é perceptível nas falas dos entrevistados transcritas no presente artigo. Ademais, interessa-nos observar como o tempo pós-moderno reverbera nos discursos em torno do ensino em artes na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Arte-educação; Pós-modernidade; Memórias.

Abstract: Researches about the consequences of the mandatory teaching of arts in schools over these 50 years requires observing the ways in which historical contexts flow into the imagination that is built on pedagogical practice. In effect, the discourses formulated today about the role of art in education, as well as the motivations that substantiate educational practices, demonstrate the coexistence of representations carried by memory and resignified in the experiences of the present. Therefore, art education presents itself as a field of dispute between perpetuation and subversion of meanings, which is noticeable in the speeches of the interviewees transcribed in this article. Furthermore, we are interested in observing how the post-modern time reverberates in discourses around art teaching in Brazilian basic education.

Keywords: Art-education; Postmodernity; Memories.

Introdução

O presente texto é fruto de pesquisa¹ que temos desenvolvido com o intuito de compreender os desafios postos a arte-educadores na pós-modernidade. Embora a referida investigação se encontre em curso e, conquanto os resultados que aqui trazemos sejam parciais, o marco teórico, em combinação com a análise das entrevistas que ainda estamos realizando,

¹ Esta pesquisa conta com o amparo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC por meio da bolsista, Ana Larissa Cruz D’Ajuda, graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Artes pelo Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.



já nos ajudam a inscrever dialeticamente os meandros da prática pedagógica cotidiana dos entrevistados num tempo histórico que se tem chamado de pós-moderno. É também válido lembrar que as entrevistas têm sido realizadas com uso de ferramentas virtuais, uma vez que o início da presente investigação coincide com o isolamento social imposto pela pandemia COVID-19 no ano de 2020. Logo, consideramos que a realidade remota que se põe à educação neste cenário também pode reverberar nas respostas dos sujeitos entrevistados, já que a condição que se afigura exigiu o reposicionamento metodológico na abordagem de arte-educadores, provocando algumas frustrações e desconfortos implícitos no jogo de representações esboçados pelos sujeitos de pesquisa sobre o papel das artes para a educação escolar.

Outra observação que se faz necessária diz respeito ao fato de que omitimos a identidade dos entrevistados e as instituições escolares às quais eles se referem. Tal fato se justifica pelo temor que tem surgido dentre professores e estudantes sobre o estado de aparente de controle e vigilância que se instaurou sobre a educação em tempos de pandemia. Isto diz respeito, não apenas às políticas públicas contrárias ao ensino de qualidade no presente governo, como também pelo fato de que esta pesquisa esteja sendo desenvolvida a partir de uma Universidade Federal. Assim sendo, receios sobre usos destas informações despertam resistências entre entrevistados sobre o propósito desta atividade de pesquisa. Por conta disso, inicialmente pretendíamos entrevistar arte-educadores e alunos de escolas públicas na cidade em que esta Universidade se situa, no entanto, devido dificuldade de encontrar respondentes, ampliamos o rol de pesquisados elegíveis a professores e alunos lotados em escolas públicas da rede estadual ou federal em três cidades da Bahia (Santo Amaro da Purificação, Valença e Vitória da Conquista).

O objetivo das entrevistas consiste em entender como o tempo pós-moderno adentra a prática pedagógica de arte-educadores e as expectativas dos discentes da educação básica sobre este componente curricular. Para tal, debruçamos num marco teórico que nos ajudasse a refletir sobre a educação dentro do tempo histórico moderno e pós-moderno, como forma de perceber os



modos pelos quais a sobreposição de temporalidades adentra o imaginário sobre a arte-educação e, por efeito, integra a prática pedagógica e os discursos comumente articulados a este campo do saber.

O nosso intento não foi encontrar irregularidades ou dissonâncias nos saberes sobre arte-educação, mas, sim, inscrever discursos aos tempos históricos, extrair seus dizeres, desejos e memórias de modo a perceber o rol de representações que atravessam a abordagem sobre arte dentro dos espaços formais de educação no tempo presente.

Finalmente, é útil precaver o leitor sobre o fato de que não pretendemos ofertar conselhos ou propostas de solução para as questões aqui tratadas, mas apenas, como na genealogia foucaultiana, buscamos oferecer condições de análises àqueles interessados no tema. É fundamental levar em conta que o conceito de pós-modernidade é deveras ambíguo porque ele está por ser construído, aliás, o próprio tempo presente é tamanho ambivalente que é difícil interpretá-lo e traduzi-lo. O que esta sensação de ilegibilidade da vida contemporânea nos traz de positivo é o fato de ela anunciar sua inconclusão, seus devires e fissuras que admitem desconstruções. Portanto, se aqui nos restringimos a apontar pistas, alternativas, possibilidades, e não propostas de solução, e isto porque entendemos que “cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, os projetos, as táticas, os alvos de que necessitam” (FOUCAULT, 2021, p. 242).

Contextos que aportaram na arte-educação do Brasil

Os 50 anos de obrigatoriedade do ensino de artes no Brasil acompanha a própria dinâmica do pensamento moderno e, mais tardiamente, pós-moderno. Quando da chegada da missão francesa no Brasil no início do século XIX, tornava-se nítido como o campo simbólico poderia ser utilizado como presunçosa estratégia de dominação, colonização e sedução para um ideal singular de sujeito. No Brasil, a forma como a educação foi notadamente orientada por um ideal universal de sujeito, desde o *Ratio Studiorum* jesuítico do século XVI, criou uma falsa sensação de essencialismo e naturalização de hierarquias no campo simbólico. Foi pela repetição do discurso institucional de



um ideal de *homem*, que, em cinco séculos de doutrinação civilizatória, consolidou-se o discurso da supremacia erudita ocidental como inevitabilidade idealista e, portanto, como condição evolutiva natural da vida humana. Negligenciou-se a arte e a cultura como construções sociais inscritas em condições concretas de existência, para induzir a uma percepção sobre um ideal regulador na órbita do projeto civilizatório nascido na Europa modernista.

Ora, se por um lado, como lembra Preciado (2020), a sociedade capitalista se estruturou sobre os rastros do patriarcado e dos regimes de exploração impostos pela colonização e escravização, de outro, é útil lembrar, os caminhos para as relações de exploração e dominação foram pavimentados, inicialmente, pelos jogos de poder imbricados no campo simbólico. Se existe um ideal de sujeito e se este ideal desconsidera as diversas condições materiais e históricas de formação das civilizações, logo fica mais simples justificar a dominação simbólica como estratégia de conversão e moralização para fins de redenção civilizatória.

A Missão Francesa, no Brasil, é uma das evidências de como ideologias hegemônicas são construídas dentro de regimes de poder situados historicamente, mas que, de tão reiteradas no discurso, acabam adquirindo uma aparência de realidade imutável e irrefutável. De outro modo, a genealogia proposta por Foucault (2021) nos ajuda a entender como conceitos centrais em torno do poder, da sexualidade ou dos discursos sobre o corpo, por exemplo, são construídos dentro de temporalidades específicas. Por efeito, Foucault, na esteira do pensamento pós-estruturalista, nos convida a desessencializar conceitos e entender a história das sociedades como parte fundamental da formação discursiva.

Motivados por esse percurso teórico, admitimos que sistemas simbólicos são construídos historicamente e que, portanto, estão totalmente sujeitos a deslocamentos e agenciamentos conforme interesses agenciados em relações de poder. A arte, por exemplo, não foge esta realidade, afinal não há como falar de sistema de gostos sem pensar nas relações de poder que, inevitavelmente, integram os meandros das experiências estéticas. Portanto, discursos e jogos simbólicos se emaranham em tramas de poder que,



historicamente, se concatenam e ficcionalizam a relação antagônica entre arte boa e arte ruim, arte de bom gosto e arte de mau gosto... Ao compreender o gosto como “máscara colada pela cultura sobre a dominação”, Hennion (2011, p. 255) nos ajuda a observar que a ideia de gosto é forma encontrada pelas forças hegemônicas de naturalizar a dominação, o que, ao nosso ver, serviu de pretexto para um processo civilizatório que ainda hoje encontra refrações.

Neste sentido, uma vez inscrita nestes sistemas discursivos de poder, as artes se apresentam à educação escolar envoltas por cargas valorativas. O agravante nisto é que os jogos de poder operam sorrateiramente, já que, no campo simbólico, eles dificilmente se revelam como tal, resultando, então, numa hierarquização de valores estéticos aparentemente óbvios, mas que, no cerne, se integram a forças exaustivamente repetidas no campo discursivo.

Pois bem, partindo desta discussão e, buscando entender os impactos dos tempos históricos no ensino de arte no Brasil, é útil ponderar que, ao admitirmos que o campo simbólico está permeado por jogos de poder, não negligenciamos também o fato de que há resistências. A própria relação de poder, também na ótica perspectiva foucaultiana, pressupõe a força inversa e não a plena captura e anulação da resistência. Esta precaução teórica se faz oportuna para o tema tratado neste artigo porque, uma vez reconhecendo a educação e as artes como espaços privilegiados na construção e perpetuação de discursos, grupos antagônicos passaram a disputá-las para fins de prevalectimento. Por isso que é um erro entender as fases da história da educação como meras ideologias hegemonicamente construídas fora de relações de resistência, já que o embate de forças em torno da educação sempre acompanhou as ideias pedagógicas no Brasil.

A Missão Francesa no final do século XIX, por exemplo, encontrou fortes oposições. Republicanos interessados numa educação voltada aos interesses diretos da população pobre e dos escravos recém-libertos, passaram a reivindicar por um espaço de preparação para o mercado de trabalho, fato que, para a época, se apresentava como pauta progressista para grupos de resistência. Em paralelo, com a chegada do século XX, a geopolítica mundial em franca ebulição à beira de duas grandes guerras, notava-se uma mudança



de eixo de poder no norte-global. Estados Unidos paulatinamente se consolidava como potência econômica, fato que também foi acompanhado por um amplo repertório sógnico-discursivo em torno de um novo ideal de *homem*.

Dentro deste turbulento contexto de transformações, no campo educacional o século XX iniciou com um movimento que, no Brasil, ficou conhecido como Escola Nova. Embora o final do século XIX os movimentos republicanos já ecoavam os discursos escolanovistas, foi somente na primeira metade do século XX que este se tornou um movimento fundamental para pensar a educação brasileira, bem como as leis que a balizaram. É importante ponderar que não pretendemos tratar o escolanovismo como mero substrato das transformações econômicas e políticas de seu tempo, até mesmo porque a influência de John Dewey pode ser entendida como forte contraponto ao neoimperialismo estadunidense. No entanto, nossa tentativa é compreender o movimento Escola Nova como parte de um processo histórico, cujos pressupostos, de fato, desencadearão em estratégias neoconservadoras no Estado Novo, mas, também, na profusão de discursos libertários fundamentais para a consolidação da escola pública brasileira.

Para a arte na escola, o escolanovismo tem dois desdobramentos bastante importantes. Primeiro efeito diz respeito à progressiva influência das ideias escolanovistas no Estado Novo. Embora as ideias pontuadas pelo Movimento dos Pioneiros da Educação fossem contra-hegemônicas, havia um reconhecimento dos esforços destes pensadores que, aos poucos, foram ocupando cargos importantes na burocracia estatal da educação. Como lembra Saviani (2010), a influência escolanovista no sistema educacional público também se fez perceber na formulação de leis, a exemplo da Lei Federal 5692/71, que tornou a Educação Artística obrigatória nas escolas. A influência do movimento escolanovista na organização do sistema educacional brasileiro no transcurso do século XX acabou sendo decisivo para legitimar a importância da educação no imaginário dos brasileiros, bem como para tornar o acesso à educação pública um direito irrevogável.

Por outro lado, os tentáculos conservadores do Estado Novo e da ditadura militar também se fizeram notar neste processo. O próprio artigo 7º da



Lei que declara a Educação Artística como parte obrigatória do currículo escolar, também reclama Educação, Moral e Cívica como disciplina obrigatória. Tal realidade é bastante sintomática para observar como a educação permanecia sendo recrutada para ideologias conservadoras, ao ponto de Barbosa e Coutinho (2011) entenderem a inserção da Educação Artística como mero mascaramento do caráter não humanista da educação básica em tempos de repressão. Neste momento, com pouco preparo para atuação em sala de aula, professores de Educação Artística se viam seduzidos, ora pela educação tecnicista focada no emergente mercado de trabalho, ora pela necessidade de dar conta de festas cívicas e religiosas, ora pela recomendação do espontaneísmo sob influência do movimento Escola Nova.

O segundo efeito de algumas vertentes do escolanovismo no ensino de artes na escola diz respeito precisamente ao espontaneísmo. Na ânsia de romper com a camisa de força do realismo (BARBOSA & COUTINHO, 2011), professores e pesquisadores, influenciados pelo expressionismo e algumas interpretações do movimento Escola Nova, passaram a defender aquilo que Barbosa (2005) chama de mítica da virgindade expressiva das crianças. O que já se tinha de arte produzida por adultos deveria ser removido das aulas, pois, por esta ideia, o contato com tais obras resultaria num tolhimento da força criativa infantil, que deveria ser libertada pela espontaneidade, primando pela originalidade criativa. Contribuindo com o debate, Saviani (1991) entende que, ao deslocar o eixo do intelecto para o sentimento, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade, a Escola Nova produziu um afrouxamento da disciplina e despreocupação com a transmissão de conhecimentos. Tal fato, para o autor, produziu efeitos dramáticos para as classes populares que, muito frequentemente, tinham a escola como única fonte de conhecimentos mais elaborados.

Analisar o Movimento Escola Nova numa abordagem dialética nos impele a considerar a dubiedade de seus desdobramentos para a história da educação brasileira: de um lado, vale observar o quanto esta perspectiva contribuiu para sistematização de uma educação nacional que, embora pautada no civismo disciplinar da ditadura, foi fundamental, tanto para



vislumbrar a necessidade de levar em conta a dimensão lúdica, afetiva e emocional à educação, como também para atizar movimentos de resistência que eclodiram no final do século. De outro lado, parte do escolanovismo demonstrou estar inserido num modo de perceber as artes, muito mais associado ao hedonismo, à experiência e ao que Maffesoli (2004) chama de hiperpresentismo. Embora a pós-modernidade seja entendida como período posterior aos anos 1960, entendemos que entre fins do século XIX e início do século XX, no campo das artes já se observava um estado embrionário do pensamento pós-moderno que, sob forte influência do romantismo e da segunda geração do modernismo, se traduziu num *laissez-faire*, num degustar ancorado num hiperpresente, que prescinde uma esteira contextual. Jameson (2000), por exemplo, chega a retratar o comportamento pós-moderno como esquizofrênico por entender que os sujeitos se cimentam ao presente e dele usufruem de tal forma, que ofuscam cadeias de significantes por um desejo incontido de experienciar os prazeres do aqui e agora. As artes acabaram servindo de prelúdio sobre um comportamento cada vez mais sobressaliente entre os sujeitos pós-modernos, que na ótica de Bauman (2001) se tornam vorazes degustadores de prazeres líquidos.

Evidentemente, queremos fugir de radicalismos que presumem uma alienação massificada por sistemas de comunicação incrementados no pós-guerra, mas é certo dizer que o espontaneísmo dentro das escolas acabava por eclipsar o papel crítico da educação diante da profusão imagética que passou a contornar a vida social a partir de meados do século XX. E tal modo de se pensar a educação ocorria num processo de transição altamente complexo, quando avanços nos sistemas de comunicação (com ênfase ao rádio, TV e cinema) amplificaram a circulação de textos sonoros e imagéticos, que precisam ser analisados criticamente de modo a extrair seus dizeres para além das emoções que provocam.

O que se apresenta como tempo pós-moderno, em definição do cenário cultural e social no pós-Segunda Guerra, se traduz, pela ótica pós-estruturalistas em alguns aspectos: i. Desprestígio das metanarrativas (LYOTARD, 1988); ii. Dissolução de hierarquias simbólicas entre alta e baixa



cultura (FEATHERSTONE, 1997); iii. Estetização da vida cotidiana (LYPOVESTKY, 2004); iv. Efemeridade (BAUMAN, 2001); Colapso do sujeito cartesiano (HALL, 2006). A combinação destes elementos, ao mesmo tempo que se traduziu numa grande potência reflexiva contra a hegemonia do pensamento etnocêntrico modernista, também revelou perigos, sobretudo por conta de uma propensão a absorver o *ethos* de uma modernização conservadora tornada palatável pela retórica dissimulada do pensamento neoliberal.

Deste modo, é importante analisar a pós-modernidade de modo dialético, isto é, tentar escapar análises maniqueístas que sempre chegam a deduções rasas sobre um tema tão nebuloso. De um lado, a profusão de imagens regada pelas tecnologias e realçada pelo vício em novos e fugidios apelos estéticos podem criar aquilo que Barbosa (2014) chama de ávidos consumidores de imagens. Os afetos induzidos pelo excepcional jogo de imagens na pós-modernidade são carregados de posicionamentos de classes, de etnia ou de gênero, que merecem ser problematizadas de forma a se transcender a superfície fetichizada. Por outro lado, a morte do sujeito cartesiano aponta para possibilidades infinitas de reconstrução a partir de novas possibilidades de inferir conhecimentos. Para além do racionalismo monolítico de Descartes, a pós-modernidade propicia a inferência de outras tantas racionalidades que discrepam entre si e borram fronteiras entre normalidade e não normalidade, entre racionalidade e não racionalidade. Assim sendo, a pós-modernidade se situa nesta zona fronteira entre um neoconservadorismo que insiste em persuadir os sujeitos sob a aparência despropositada e a potência subversiva que se traduz no próprio caráter inconcluso do tempo recente.

Para a arte-educação, por exemplo, o tempo pós-moderno oferece desafios que requerem uma autocrítica sobre algumas das práticas educativas que podem hoje se se apresentam insatisfatórias. O etnocentrismo trazido pela missão francesa ou, noutro extremo, o radicalismo reacionário do espontaneísmo, não podem mais ser pautados como possibilidades factíveis ao rol de desafios postos à educação pós-moderna. O eurocentrismo



robustecido pelo mítico essencialismo e idealismo do sujeito cartesiano, de um lado, se tornou absolutamente obsoleto frente à eclosão de movimentos contra-hegemônicos que trazem o corpo e a diversidade como confronto à razão excludente. O espontaneísmo, de forte herança romântica e expressionista, também não dá conta dos sugestionamentos ideológicos que atravessam a estetização da vida cotidiana. É no interior deste dilema que no início dos anos 1980, Ana Mae Barbosa (2014) começou a sistematizar uma tentativa de concílio entre modos tão distintos de falar de artes na escola. Negando o *copismo* etnocêntrico, a subsunção aos ditames do mercado e o espontaneísmo estéril, Barbosa sugere a triangulação entre ler-contextualizar-produzir, assumindo o fato de que, frente aos desafios pós-modernos, é preciso transcender a superfície da experiência estética e propiciar aquilo que ela entende por alfabetização visual (BARBOSA, 2008).

Discursos e memórias sobre a arte-educação

A razão autônoma, defendida por Kant, foi responsável pela autonomia de pensar, criticar e refletir, tendo esta racionalidade como pressuposto único para emancipação individual. Contudo, a realidade que sobreveio no tempo moderno não foi capaz de cumprir esta promessa redentora, já que o próprio conhecimento científico acabou se amarrando a relações desiguais de poder e, por conseguinte, foi posto ao serviço da dominação e da exclusão. A constatação sobre tal fato gerou uma fermentação no campo intelectual sobre a real credibilidade desta razão modernista, fato que pôs em questão algumas das certezas que se havia difundido na sociedade. Aquilo que Lyotard (1988) chama de metanarrativa, isto é, grandes estruturas do saber que estruturam pilares do conhecimento, começaram a ser descreditadas, abrindo possibilidades para que outros tantos modos de conhecimento insurgissem em paralelo.

Obviamente, a desestabilização da razão modernista não produziu seu imediato apagamento, até mesmo porque a racionalidade, além de fundamental para a própria organização dos movimentos de resistência, se estabelece como orientação fundamental à inteligibilidade do saber científico.



Noutros termos, a própria razão é também reivindicada por contra-hegemônicos como estratégia de rasurar os preceitos excludentes da racionalidade modernista. O que o colapso do sujeito cartesiano deve nos anunciar, não é a repulsa ou a morte da razão, mas, sua, descentralização, de modo que se admita a coexistência de outras tantas racionalidades e outras tantas formas de inteligibilidade.

A partir do exposto, insistimos que a crise da supremacia do sujeito cartesiano essencializado na órbita etnocêntrica europeia se articula ao desapontamento com os usos do racionalismo para fins de dominação. Esta realidade agudizou a crise da razão monolítica na primeira metade do século XX e, por isso, abriu a possibilidade para que outras contestações emergissem. No campo educacional esta crise de paradigmas também teve refrações. O próprio contexto entre duas guerras mundiais suplementou a esperança no saber fora da baliza cartesiana como possibilidade de melhoria da vida geral da população. Naquela ocasião o espontaneísmo do Movimento Escola Nova parecia resposta eficaz contra as armadilhas do conhecimento orquestrado pela hegemonia burguesa da modernidade. De outro modo, a geopolítica bipolar da Guerra Fria também interferiu nesta crise sobre os papéis da educação, quando nos anos 1950, a União Soviética lançou o primeiro satélite e, portanto, saiu à frente na corrida espacial. Como lembra Saviani (2010), a crítica escolanovista contra o que seria considerado intervencionismo opressor passou a ser revisada, pondo em questão o espontaneísmo e a preocupação exagerada com a dimensão das emoções na educação, em detrimento das sistematizações do saber. O que se apresentou a partir da segunda metade do século XX foi um desejo de compreender outras alternativas para maximizar a potência transformativa da educação, sem incorrer em fórmulas reacionárias. Afinal, assim como o etnocentrismo tradicionalista não mais servia à educação do século XX, o espontaneísmo, apesar da aparente força subversiva num cenário de desprestígio das metanarrativas, acabou por arrefecer-se frente aos desafios pós-modernos no fim do século XX.

Vale ressaltar que, quando caracterizamos esses momentos históricos, não queremos descambar numa abordagem linear, fragmentada e



compartimentada da história. Para evitar esta armadilha, se faz necessário entender a realidade atual da arte-educação no Brasil como produto de tempos que se acumulam, ou seja, temporalidades que se emaranham e que são arrastadas pela memória, ao mesmo tempo que são ressignificadas no presente. Com isso, afirmamos que o imaginário de professores e aluno que hoje trabalham com artes na escola arrasta variáveis do passado pela memória. As temporalidades que descrevemos neste texto não se afiguram como compartimentos abandonados no passado, pelo contrário, elas se acumulam, se imbricam e aportam nas representações que hoje se constrói sobre o que é arte-educação. Assim, ao tentarmos entender as variáveis que orientam a prática de docentes, as expectativas dos discentes e, até mesmo, a legislação que media estas relações, precisamos levar em conta a imperecibilidade de certos significados trafegados na história, bem como os deslocamentos que são produzidos a partir dos interesses no presente.

É oportuno observar que, embora os conceitos de memória e história estejam imbricados, eles não dizem respeito à mesma coisa. Interessado em diferenciar tais conceitos, Halbwachs (2006, p. 109) entende história como “painel de mudanças”, isto é, como série de transformações descritas a partir de fora, numa abrangência temporal longa. A memória coletiva, do contrário, seria um “painel de semelhanças” visto de dentro que desenrola num tempo relativamente menor. Embora não tenhamos tanto interesse pelo conceito de “memória coletiva” e, sim, pela “memória social” (de modo a afastar da influência positivista na obra do autor), chama-nos atenção como Halbwachs entende que a memória se articula à história, mas também dela se desprende.

O binômio memória-história é oportuno para a análise das entrevistas porque nos ajuda a entender como os contextos históricos acabam se sobrepondo e participando do modo como os sujeitos significam e põem em prática a arte-educação. Assim, cria-se uma mescla difusa entre representações herdadas pelas relações sociais e outros modos de fazer conforme interesses do presente. Inclusive esta ideia atesta a constatação de Bergson (2019) sobre o quanto a memória diz muito respeito ao presente e como ela é transformável conforme interesses do agora. Para ele, por mais que



as atitudes do nosso fazer apresentem reminiscências do passado movido pela memória, há sempre um modo específico de fazer diferente que, mesmo quase nos passando despercebido, em alguma medida, desorganiza a memória e a replica como nova versão dela mesma.

Dentre os sujeitos da pesquisa, foi possível observar o poder transitivo da memória elaborada noutros contextos históricos, bem como as rasuras sutis de um passado ressignificado. Assim, ao observar a prática pedagógica de docentes e a expectativa dos discentes sobre a arte-educação, notamos a concatenação de significados herdados, deslocados e revistos, conforme um presente em construção. Quando pedimos aos docentes² que falassem sobre a importância da arte na escola, surgiram algumas respostas muito correlatas à livre expressão encorajada por algumas vertentes do escolanovismo:

O ensino de arte tem uma importância inigualável, porque é o ensino de arte que proporciona às crianças e aos adultos a se expressarem livremente, de diversos formatos. Com música, pintura, dança, então, tem diversas habilidades a se desenvolverem através da arte (professor 1).

Trabalhar com a percepção, a cultura visual, é criar novas possibilidades de ampliar o olhar, a partir das diversas linguagens construídas pela arte, para que se possa trabalhar o autoconhecimento, o respeito às diferenças, se percebendo no mundo (Professor 3).

O interesse na livre expressão se apresenta na totalidade da resposta do primeiro entrevistado, entendendo, inclusive, habilidades na música, dança e pintura como desencadeamento espontâneo das linguagens artística. Noutro momento da entrevista, o mesmo professor conclui:

A arte é super importante para a formação dos alunos, tanto na parte criativa, quanto na parte social do convívio social, nas expressões de seus sentimentos, comunicativa, de ficar com o outro, na convivência com o outro. Então, é de extrema importância para a formação humana (Professor 1).

Distintamente, o professor 3 parece exercer esta mescla entre memória herdada e um modo diferente de pensar a arte-educação. Ao mesmo tempo

² Buscamos omitir a identidade dos entrevistados e mantivemos o gênero masculino apenas para não criar articulações respostas/gênero declarado, cuja análise, por ora, não nos interessa realizar.



que insere o propósito de criar o autoconhecimento como pressuposto do trabalho em artes, o professor valoriza a transcendência à medida que admite a necessidade de pautar a diferença.

Em alguns momentos, o discurso dos docentes rechaça radicalmente o elitismo da arte trazido pela Missão Francesa. Na ocasião, retira-se o código erudito eurocêntrico do cerne, mas, ao mesmo tempo, substituem-no por outros discursos perigosamente essenciais.

É difícil identificar as referências diretas que os alunos têm, então tento apresentar material de artistas baianos e de Salvador, priorizando produções de mulheres indígenas e negros (Professor 5).

Fica evidente a preocupação deste professor em partir da realidade local como estratégia de construção do saber. Aqui, o professor não parece se interessar tão detidamente pelas referências estéticas dos alunos, mas, ainda assim, busca levar em consideração a representatividade de artistas locais como substância investigativa em suas aulas. Com efeito, ao rechaçar a penetração de outros códigos estéticos, o professor recusa veementemente a influência colonizadora de que este país foi fruto e busca radicalizar a visibilidade do corpo como importante marcador visual da diferença. Aqui, como mencionamos, a memória de um processo higienista no campo simbólico se mantém e se converte em ato de resistência.

A estratégia usada pelo professor é fundamental como forma de produzir deslocamentos discursivos e como meio de valorizar estéticas contra-hegemônicas, entretanto é interessante observar que a priorização de que trata o professor não parece estar articulada aos códigos de erudição aos quais os alunos também têm direito de acesso. Barbosa (2008) nos adverte que dificilmente jovens de classes populares terão acesso aos códigos eruditos, senão pela escola. Portanto, ao pautar a arte indígena e baiana, o professor cria a possibilidade de problematizar os códigos locais e valorizar as memórias subterrâneas de povos marginalizados, mas, da forma como abordada, perde a oportunidade de valorizar a própria diversidade e a forma como a estética também se articula dentro de esquemas de poder.



No geral, o que se observa é que, embora reconhecendo a necessidade de levar em conta o contexto local, embora admitindo a necessidade de pautar a arte pela ótica da representatividade, os alunos querem mais que isto. Como lembra Costa *et al* (2003), não podemos dizer que, numa perspectiva freiriana, partimos da realidade dos alunos, se rechaçarmos o que ouvem em seus *smartphones*, o que assistem em suas TVs ou quem andam seguindo no *Instagram*. As imagens e sons propagados por estes dispositivos, estão impregnados de textos culturais, cujos dizeres apontam a posicionamentos ideológicos que merecem ser razão de problematizações na escola. Ao negar plenamente estes elementos, professores podem ainda estar sob a influência de perspectivas tradicionalistas que, sob novas variáveis, recusam a difusão de códigos estéticos que, na pós-modernidade, é impossível ignorar. Dizem os alunos, quando solicitados que apresentassem sugestões para o ensino em artes:

Mais auxílio e compreensão, ter um diálogo com os alunos, pois todos têm uma forma de se expressar (Aluno 7).

Até hoje, todas as aulas de artes que eu tive são carregadas de referências brancas (Aluno 9).

Trazendo como recurso as produções audiovisuais que trazem reflexões sobre a realidade em que vivemos como filmes, peças teatrais, músicas, cartazes, peças publicitárias, obras de artistas que são ícones nas discussões políticas, econômicas, culturais e sociais (Aluno 10).

Do ponto de vista dos alunos entrevistados, parece haver um quase consenso sobre o divórcio entre a arte-educação e a vida. Tal fato não se apresenta claramente, até mesmo porque, quando questionados sobre a utilidade deste componente, os alunos foram unânimes em dizer que “sim, a arte-educação é importante”, porém, não souberam dizer como e em que:

Pela minha experiência da quinta série (tinha bastantes aulas conteudistas). Tem que ter mais aulas práticas, peças teatrais e dinâmicas. Prenderia mais a gente (Aluno 2).

A parte prática, acho que se em cada movimento artístico pudesse ter uma prática, despertaria mais o desejo pelos movimentos e pela arte como todo (Aluno 3).



Serem mais didáticas, explorando mais formas de apresentação de conteúdos, ao invés, de usar apenas formas antigas (Aluno 4).

Apesar das respostas quase uníssonas, vale a pena considerar alguns desvios sobre a questão: Arte-educação é importante?

59

No meu ensino fundamental, a gente só desenhava. Aí, quando fui para a oitava série, em outra escola, a gente só escrevia e lia. Quando cheguei no (...) [omitimos nome do colégio], aprendi bastante sobre história dos artistas, a fazer leitura de imagem e como eu poderia usar as técnicas e cores (Aluno 5).

Sim, pois a arte está presente naquilo que a gente vivencia, compra e consome... A arte me ajuda na interpretação de obras, pinturas, textos, cálculos e questões importantes do convívio social (Aluno 9).

Sim! Tudo que fazemos é arte, dança, o canto, pinturas nas paredes do nosso bairro e etc (Aluno 10).

Sobre esta questão, é fundamental fazer um acréscimo. Embora a formação de professores não tenha sido parte do escopo desta pesquisa, não há como ignorar o fato de que as três respostas que escapam a média procedem de um Instituto educacional que valoriza a pesquisa entre os docentes. Precisamente nesta instituição, os professores têm parte substancial de suas cargas horárias atribuídas a atividades de pesquisa e extensão, fato que contribui enormemente para que a prática rompa com as limitações que corriqueiramente se tem observado na prática pedagógica em arte.

Por fim, vale salientar que o propósito desta investigação não consiste em apontar culpados, mas apenas observar como a prática pedagógica atual apresenta reminiscências de tempos históricos pretéritos, que, sobrepostos, aportam no tempo presente. O espontaneísmo expressionista e a hierarquia simbólica etnocêntrica no campo estético ainda coexistem como interfaces de um mesmo modo equivocado de ensinar pelas artes. Se, ao adentrar a arte-educação no século XIX, o essencialismo do *homem* erudito da modernidade trocou a autonomia pelo *copismo*; o espontaneísmo também se apresentou como pretexto para imobilizar a potência reflexiva e subversiva da arte-educação. Frente aos desafios pós-modernos no tempo presente, cabe-nos observar as limitações de algumas das propostas pedagógicas, situá-las



historicamente e levar em conta os novos processos cognitivos que despontam na vida contemporânea. Ao ouvir o que dizem os sujeitos envolvidos e interessados na arte-educação, ampliam-se os canais de diálogo e contribui-se para fazer deste componente curricular um vetor de resistência e existência para fins de emancipação cognitiva.

Considerações finais

Foi do nosso propósito situar a arte-educação nos diferentes contextos históricos, chamando atenção para o fato de que no presente cenário coexistem modos distintos de pensar o ensino em artes. A dissonância destes discursos resulta, tanto das políticas públicas em educação, como também dos modos pelos quais os discursos comumente proferidos sobre as artes confluem ou colidem com a prática pedagógica cotidiana. Noutros termos, entendemos que é o conjunto de práticas e discursos que presentificam e encorajam práticas, tanto tradicionais, como revolucionárias.

Assim sendo, observamos que, dentre os professores entrevistados, não há unanimidade sobre os papéis da arte-educação no currículo, bem como, não se nota consenso sobre como deve se dar a prática pedagógica dentro deste componente. No geral, os profissionais são orientados por um desejo de fazer certo, sendo que, muito deles, defendem a espontaneidade e a fruição como oportunidades para uma formação crítica e reflexiva. Outros professores, já apostam numa conduta mais assertiva, no sentido de pautar formas expressivas subalternizadas e valorizar a estética local.

Do ponto de vista dos alunos, observamos um desejo maior de se verem contemplados nas aulas de artes. É como se dissessem: “Porque vocês não levam em conta o meu gosto?”. De fato, muitos são os professores que negligenciam a cultura popular ou de massa, entendendo-as como simplórias demais para serem merecedoras de pauta na escola³, tal realidade é, certamente, derivada de um desejo de fazer da arte uma munição contrária à suposta massificação pelo consumo. Todavia, o que este discurso subestima é

³ Realidade constatada noutra pesquisa que realizamos em temática correlata (Gusmão & Meira, 2018).



o fato de que é também pela arte-educação se cria possibilidade de refletir a respeito destes trânsitos culturais, de seus dizeres, de suas ideologias e de seus afetos. Não há como ignorar que a profusão de imagens na sociedade pós-moderna ocorre dentro de regimes de poder, cujos grupos estão em desiguais condições de operar no campo simbólico. Uma prática educativa que nega a amplitude deste sistema e se enclausura numa pretensiosa redoma contra o suposto nivelamento ideológico das massas, certamente terá comprometido o propósito de formar para autonomia.

Como alertamos no início do texto, o intento desta pesquisa não é encontrar e sugerir diretrizes ou métodos específicos para encarar os desafios de uma educação pós-moderna, mas, sim, levar em conta que a triangulação entre o eu que produz – o eu que interpreta – e o trânsito de discursos contextuais que me atravessam, pode se apresentar numa oportunidade primorosa de educar pela estética.

Referências

- BARBOSA, A. M. & COUTINHO, R. G. **Ensino de artes no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP - Rede São Paulo de Formação Docente, 2011. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acesso: 31 jul. 2021.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e os novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em arte-educação. *In*: Barbosa, A. M (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-26.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 13-26.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: WMF Martins e Fontes, 2019.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H & SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, num. 23, mai./jul. 2003, p. 36-61. Disponível em



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt>
Acesso: 31 jul. 2021.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel; SESC, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUSMÃO, R. & MEIRA, C. Cultura, arte e educação: identidades emancipatórias. **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 17, num. 202, mar. 2018, p. 62-73. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40860/21950> Acesso: 01 ago. 2021.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENNION, A. Pragmática do gosto. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC/Rio, Rio de Janeiro, num. 8, jan./jul., 2011, p. 253-277. Disponível em http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/artigo10_8.pdf Acesso: 30 jul. 2021.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2000.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1988.

MAFFESOLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade**: o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica Ed., 2004.

PRECIADO, B. Aprendendo com o vírus. *In*: AGB-Campinas. **Associação dos Geógrafos Brasileiros seção Campinas**. Campinas, Seção Geral, 28 mar. 2020. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/paul-b-preciado-aprendendo-com-o-virus/> Acesso: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

Sobre o Autor

Roney Gusmão do Carmo

ronney@ufrb.edu.br



Professor Adjunto do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas –
CECULT da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021



Ensino para o Ensino das Artes: por uma práxis da desenformação docente¹

Teaching for Teaching Arts: by a praxis of teaching unmolding

Roberta Moratori
Ailton Pereira Morila

64

Resumo: Este artigo, ao caminhar em direção aos sentidos na-da formação docente, encontra em descaminhos a possibilidade de fazer sentido através de uma práxis da desenformação docente, sobretudo dos docentes das-nas Artes. O desenformar enquanto tirar da fôrma no desinformar convocando os sentidos em experimentações e estudos na perspectiva de ficcionar o real para poder pensá-lo, busca trazer funcionamento ao hífen da aprendizagem-ensino, da teoria-prática, do conteúdo-forma, do sensível-inteligível, conferindo o movimento em tempo-espaço necessário ao conhecer, para poder ignorar.

Palavras-chave: Formação Docente; Práxis Pedagógica; Experiência; Política-Estética; Arte-Educação.

Abstract: This article walk to the senses and the meaning in-of teachers formation, finds in waywardness the possibility to make sense through an *unmolding* praxis, specially the teachers of-in Arts. The *unmolding* while removing from the formwork, and while misinformation, calls the sense and the senses in experimentations and studies in the perspective to fiction the real reflecting about it, seeking to bring functioning to the hyphen of learning-teaching, theory-practice, content-form, of the sensitive-intelligible, instilling the movement in time-space needed to cognise, to be able to ignore.

Keywords: Teacher Formation; Pedagogical Praxis; Experience; Politics-Aesthetic; Art-Education.

O(s) Sentidos(s) da-na Formação Docente

o professor universitário
ensina a seus alunos
que a vida é distante
abstrata e fria
que se compõe e se forma
pelas fórmulas rigorosas
a jorrar na ponta da pena
dos cientistas
no fundo da sala e

¹ Este artigo é parte revisada e adaptada da dissertação de mestrado *O Fazer Tramático na Desenformação Docente: Experiências em Artes e Educação* apresentada ao Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica da UFES em 2020. A pesquisa, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, consistiu em refletir, investigar, testar e validar o *Fazer Tramático*, práxis pedagógica teatral, enquanto também possível práxis de desenformação docente, na formação docente em Artes, e através delas.

indiferente à conversa
um aluno se mata
com uma bala na cabeça
Na Universidade, Duarte Júnior.
...Porque cantar parece com não morrer
é igual a não se esquecer
que a vida é que tem razão...
Enquanto engoma a calça, Ednardo.

Na diligência para elucidarmos o(s) sentido(s) da-na formação docente iniciaremos com uma história, e como quase toda história, a que vamos agora contar posiciona-se entre o real e a ficção. Ignoramos o quando e onde aconteceu exatamente. Chegou-nos através da partilha em uma aula sobre o *olhar* na então alegre Porto Alegre, imagino que tenha mesmo ocorrido desde *el sur* do nosso gigantesco continente americano, na República Federativa do Brasil. Data provavelmente do início do século XXI. Nossa protagonista americana, latino-americana, cubana. De todo o possível incerto, o certo é que o acontecimento deu-se em um local onde havia um conglomerado, com suas devidas formalidades, daqueles que acreditam, ou querem acreditar, na necessidade do tudo saber (PEREIRA, 2009), ou ainda, do mais saber que rege o princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2018). Fato é que em alguma conferência, congresso, colóquio... alguém levantou-se na plateia e interpelou a palestrante - personagem principal desse enredo vinda do arquipélago cubano - sobre as exigências básicas para poder dar aulas em Cuba. Questionamento imediatamente aclarado na resposta: - Para ser professora em meu país é preciso conhecer bem o idioma, falado e escrito, e saber cantar. Ouviu-se um breve silêncio. Aquela - sucumbente ao sistema de ensino pertencente ao sistema deletério político-econômico capitalista aparentemente resignada a sua condição de padecimento do mal-estar docente descrito por Marcelo Ricardo Pereira (2009) -, que pensa/deseja tudo saber, destonou na plateia, irrompendo a quietude em sonoro deboche: - Então eu jamais poderia ser professora em Cuba porque eu não sei cantar. Disse esta última palavra agudizando a voz, em um quase ridicularizar-depreciar a si própria sem a percepção disso, desdenhando visivelmente daquela que precipitou-se como uma ilha inatingível aos seus sentidos. A insulana retrucou sinceramente incrédula: - E aqui você pode? Desta vez o silêncio foi mais duradouro, entre constrangimentos,



desejos de retaliação, risos e compadecimentos. Calando os pensamentos e coagulando os estranhamentos, o coordenador, da longa mesa coberta com elegante toalha, adornada com flores mortas, encerrou a sessão. Tímidos aplausos despontaram e tomaram corpo, ainda atônitos, os que ali presentes estavam levantaram-se e destinaram-se à saída pelos corredores, sem correr, caminhavam no *entre* espaço das cadeiras, no *entre* sentir-pensar, sensação de pesar, pensamento a clarejar.

Ao contar o conto, aumentando ou não um ou mais pontos, ficcionando o real para poder pensá-lo? (RANCIÈRE, 2009), terminamos a escritura e principiamos a ventura, donde cabe a boa sorte, o perigo, a ameaça, e o risco, ou quem sabe, desse *canto* de onde partimos exista encontro com o acaso. Do canto ao cantar. Qual, ou quais, o(s) sentido(s) do *cantar* para em Cuba poder ensinar?

De acordo com Ferreira (2000, p.270) ensinar significa: “1. ministrar o ensino de; lecionar. 2. Transmitir conhecimentos a; instruir. 3. Adestrar...”.

O filósofo Jacques Rancière ao trazer em sua aventura intelectual o pedagogo francês, dos fins do século XVIII início do XIX, Joseph Jacotot, discorre sobre o que seria ensinar - dentro de uma lógica progressista, lógica essa vigente em nosso Brasil da Ordem e do Progresso -, para professores ditos conscienciosos. Há pouco mais de duas centenas de anos atrás, segundo Rancière (2018, p.19), “Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.”. Esta definição não difere muito da registrada no dicionário da língua portuguesa.

Ao considerar a transmissão de conhecimento de maneira literal poderíamos ser levados ao entendimento, ou seria desentendimento?, de que saber cantar para um professor em Cuba significa ensinar o canto, ou ainda, cantar com perfeição para os alunos. Obviamente não se trata disso.

No livro *O Mestre Ignorante*, comentado acima, Jacques Rancière, traz a necessidade de abrimo-nos à escuta do *método Jacotot* (*apud* RANCIÈRE, 2018, p.42) do acaso, do princípio da igualdade das inteligências, da vontade,



da emancipação², para quem “Todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem.”³. Ao escutá-lo, como sugerido, poderíamos manter a consciência dos paradoxos que fornecem sentido ao ato de ensinar. Acordando com o filósofo Rancière (2018, p.37) “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.”, deve antes porém ser emancipado. Se emancipar minimamente se contrapõe a ensinar, como até aqui se pôde sugerir, seria o *cantar* sinônimo de emancipar?

Melhor seguir com mais cautela, sem prévias especulações. Olhemos com maior atenção para os sentidos de ensinar e emancipar.

Conforme citado acima, o significado primeiro de ensinar trazido no Aurélio é o de ministrar o ensino de. Poderíamos já aí verificar um pequeno abismo entre o ensinar e o emancipar, uma vez visto que quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado vai aprender, e ao mobilizar a ideia de ministrar o ensino de, já existe a insinuação de um o quê. Um passo atrás outro adiante, o que podemos considerar ensino?

Retomo Rancière (2018, p.11) que descreve o ensino como parte do modelo governamental que tem como função reduzir as desigualdades sociais “...reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber.”. Este modelo comportaria dos pedagogos tradicionais aos pedagogos modernos, uma vez que ambos situam-se do mesmo lado no que diz respeito ao princípio da desigualdade, tendo a igualdade apenas como objetivo. Enquanto a igualdade das inteligências não for o ponto de partida, diz o estudioso do pedagogo Jacotot, estaremos presos ao círculo da sociedade pedagogizada que visa

2 A emancipação da qual trataremos aqui é a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2012), ou seja, a comprovação da igualdade das inteligências. Ao compreendermos a complexidade do termo emancipação isoladamente por suas diversas teorizações e conceitualizações ao longo da história, faz-se necessário dizer que tamanha discussão não caberá aqui nesse percurso, no entanto, cabe dizer também que acreditamos existir uma forte relação entre a emancipação rancieriana com a emancipação, na perspectiva intelectual, de Karl Marx em o Manifesto do Partido Comunista, que de acordo com Boito Jr. (2013, p.52) é posta como “...crítica social e organização revolucionária da classe operária.”.

3 A frase do pedagogo da educação universal, Joseph Jacotot, poderia ser uma remissão ao poema épico de Homero (*apud* BELTRAME, 2017, p.16), *Odisséia*, escrito provavelmente no século VIII a.C., no qual lê-se: “Pois os servos, quando os amos não lhes dão ordens, / não querem fazer o trabalho como deve ser: / Zeus que vê ao longe tira do homem metade do seu valor / quando chega para ele o dia de sua escravização.”. Teria aqui Jacotot feito uma relação do homem ensinado com o homem escravizado?

nessa primeira mirada a instrução, e assim sendo, reproduz desigualdades latentes. Tal reprodução serve às classes dominantes do sistema capitalista que têm no sistema de ensino, na escola, seu maior aliado.

Não cabe cá reproduzir os passos do mestre Rancière (2018), mas já que chegamos até aqui, creio ser importante prosseguir um tanto mais nesse caminho, e nele podemos afirmar que para instruir é preciso explicar. Eis aqui o, anunciado pelo filósofo, mito da pedagogia, que divide o inferior do superior, que explica para fazer o outro compreender, e com isso o *explicado* compreende que nada compreenderá sem que haja explicação. Propuséssemos aqui uma tradução mais psicanalítica, trataríamos de inibição cognitiva.

Nesse sentido encontramos novamente com o dito, quem ensina sem emancipar embrutece, a explicação é embrutecedora. Em Rancière (2018, p.10) o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento, ou seja, uma relação pedagógica seria uma relação embrutecedora. E o que serve mais a uma sociedade da ordem e do progresso, na qual vigoram os interesses das classes dominantes, do que “... a autoridade dos que sabem sobre os que ignoram...”?

Ao buscar outras paisagens com o intuito de fazer mais sentido, fazemos um rápido desvio e trazemos duas brevíssimas contribuições para pensarmos o ensino. A primeira na epígrafe aqui posta de João-Francisco Duarte Júnior (1979, p.65) que se refere ao professor como aquele que ensina “... que a vida é distante / abstrata e fria / que se compõe e se forma / pelas fórmulas rigorosas / a jorrar na ponta da pena dos cientistas...”. Será que este professor sabe cantar? A segunda contribuição também vem com Duarte Júnior (2010, p.29) que distingue as funções do educador e do professor:

[...] o educador trabalha com raciocínios conectados a sonhos, afetos e sensibilidades, ao passo que o professor precisa desempenhar uma função que possa ser burocrática e quantitativamente avaliada pelo sistema de ensino. Sonhos, afetos, emoções e sensibilidades são impossíveis de serem mensurados e relatados como 'progressos' no mundo prático, atrapalhando, muito mais que ajudando, a mecânica aquisição de habilidades por parte dos educandos.



Para além de uma questão de nomenclatura podemos vislumbrar em ambas as citações a relação daquele que ensina com a instrução e com a explicação, principiando o embrutecimento.

Ao adentrarmos um pouco além no pensamento de Duarte Júnior (2006), ainda que extemporaneamente, reforçamos a ideia de que essa “aquisição de habilidades”, ou, numa analogia ao escrito de Rancière (2018), instrução, serviria tão somente aos interesses das classes dominantes, configurando-se mais em *adestramento* do que aprendizagem. E uma vez adestrados, dependentes de explicações, poderíamos dizer embrutecidos, submissos, assujeitados às hierarquias sociais, não teríamos jamais os meios necessários para a alteração da situação, da ordenação posta.

Mas seria possível ensinar, sem adestrar, sem embrutecer, emancipando? Retomamos os possíveis sentidos de emancipar. Recorreremos novamente ao Aurélio (FERREIRA, 2000, p.254) que significa emancipar da seguinte maneira: “... 1. Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. 2. Tornar(-se) independente; libertar-se.”. Se emancipar, em seu sentido desprendido do discurso, estrito, é eximir da tutela, tornar independente, libertar, parece óbvio que ensinar emancipando está nos limites da impossibilidade e/ou do paradoxal. Novamente poderíamos nos precipitar neste último dizer, melhor continuarmos cautelosos.

No entanto, ao *volver* mais uns passos, vejamos a experiência detonadora de Joseph Jacotot através do olhar de Rancière (2018), na qual talvez possamos, para além de incursar melhor ao princípio da igualdade das inteligências mencionado acima, encontrar outra vertente para pensarmos em um modo, forma, de ensinar para emancipar.

Jacotot, atento ao acaso, precisava ensinar francês aos que ignoravam completamente a língua, mas no entanto, ele ignorava o holandês, língua falada por aqueles que deveria “instruir”. Eis que o pedagogo encontrou em uma edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon o ponto de convergência entre ambas as partes ignorantes de um conhecimento bastante específico. O mestre ignorante, assim denominado por Rancière (2018), solicitou que os estudantes escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido.



O método dos alunos foi o da adivinhação, e tal qual fazemos quando crianças para aprendermos a língua materna, observaram e retiveram, repetiram e verificaram, associaram o novo aos seus conhecimentos prévios e refletiram sobre o que fizeram, estudaram.

Para a surpresa do mestre Jacotot os estudantes aprenderam por eles mesmos, a falar e a escrever em francês sem necessidade alguma de suas explicações. Nas palavras de Rancière (2018, p.26), “o fato era que alguns estudantes se *ensinaram...*”. Ao ensinar o que ignorava Joseph Jacotot emancipou, ou seja, forçou o aluno a usar sua própria inteligência - ao estudar o texto, ao relacionar o todo com o tudo -, aquela de qual todos nós somos providos, movidos pela vontade, pelo princípio da igualdade.

Trazemos, portanto, o mestre emancipador no caso Jacotot aos olhos de Jacques Rancière, que considera que no ato de aprender estão em jogo duas faculdades, quais sejam: a inteligência e a vontade. É nas possíveis relações existentes entre essas que o filósofo Rancière (2018, p.31-32) estabelece a oposição entre embrutecimento e emancipação, em suas palavras:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Assim sendo, ensinar emancipando vislumbra-se como uma possibilidade, se prestarmos atenção a essa condição prima.

Seguiremos na direção do mestre ignorante, antes porém faremos um pequeno desvio na tentativa de darmos conta ao conto do *cantar*. E ao(s) sentido(s) da-na formação docente, que intitula e *suleia a priori* esta seção.

A protagonista insulana cubana de nosso conto sabia para além do necessário, se comparada a Jacotot, para emancipar, ler e escrever bem o



idioma daqueles que deveria ensinar, lembrando que já levantamos aqui a hipótese do *cantar* enquanto emancipar, e embora no seu fazer, falar, parecesse emancipada, não podemos nos fiar na aparência. Ficamos, pois, com a maior das pistas, sua inflexão incrédula ao perguntar: – E aqui você pode?

Ao contrário da palestrante, a professora indagadora na plateia precisava de explicação e considerou-se aviltada no entendimento literal feito sobre a necessidade de um saber, que ela não possuía, ser necessário para poder dar aulas em Cuba. Na transparência da ambiguidade dos seus sentimentos, e sua distração neles, em sua fala, predominaram o mal-estar por não saber cantar e o menosprezo por ser necessário saber “tão pouco” para ensinar no dado país da América central.

Observamos também que a crença do *tudo saber* e-ou a necessidade de *tudo saber* coloca a professora em questão no papel mesmo de quem professa, instrui, explica, uma vez que ela deixa claro só ensinar aquilo que conhece, partindo do princípio da desigualdade. Assim sendo, dificilmente ela seria, aos nossos olhos e aos olhos de Rancière e Jacotot, emancipada, tampouco poderia emancipar. Enquanto aquela que já *tudo sabe* poderia ela ser emancipada no sentido rancieriano? Intellectualmente? É possível o rompimento com o princípio da desigualdade? Do tudo saber? Estaria a explicada presa a um circuito do instruir?

Retomemos a direção da emancipação rancieriana, que conhece e mantém a diferença nas relações entre inteligências, onde não pode haver sujeição, e vontades, onde deve haver conjunção, para compreendermos aquilo que dá funcionamento às relações mencionadas, nas palavras do pensador Rancière (2018, p.46):

Chamemos de atenção o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade. Esse ato não é diferente, quer se trate da forma de uma letra a ser reconhecida, de uma frase a ser memorizada, de uma relação a estabelecer entre dois matemáticos, dos elementos de um discurso a ser composto. Não há uma faculdade que registra, uma outra que compreende, uma outra que julga [...] A potência não se divide. Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases, isto



é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são de mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem.

O ato citado, o da atenção, é o que propicia o pensar por meio de relações. E ao prestar atenção e ao relacionar conscientizaríamos-nos de nossa potência intelectual, e constataríamos o princípio da igualdade das inteligências, a partir do qual seria possível a emancipação.

Dediquemo-nos ao(s) sentido(s) da-na formação docente consultando mais uma vez Ferreira (2000, p.328) sobre o significado do verbo substantivado formação: “1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter...”. Interessante perceber a diluição do agente na substantivação do verbo formar que, também de acordo com Ferreira (2000, p.329, grifos do original), tem o seguinte significado:

for.mar *v.t.d.* 1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir. *Int.* 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). *P.* 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário, etc. [Conjg.: 1 [form]ar] [...] **for.ma.dor** (ô) *adj.* e *sm.*.

Ao verbo transitivo direto formar deveríamos perguntar, o quê? Ou poderíamos ampliar a gama de questões perguntando, a quem? E na formação, quem forma o quê? Ou a quem? Em uma analogia a palavra subjetivada, no ato em si, não é possível dizer qual o agente na formação. Quem age? Atua? Pratica a ação? Quem dá a forma? Qual é a forma? Quem a concebe? Imagina? Ordena? Educa? Fabrica? Constitui? No ato da formação quem é o formador?

Detenhamo-nos por hora, mais uma vez, ao significado estrito do adjetivo docente. Segundo o Aurélio (FERREIRA, 2000, p.243): “**do.cen.te** *adj2g.* 1. que ensina. 2. Relativo a professores. *sm.* 3. Professor, lente.”.

Faz-se necessário trazer a função de um adjetivo na língua portuguesa, que é a de indicar um atributo a um substantivo. No caso, o adjetivo docente atribui ao verbo substantivado, formação, uma qualidade, ou seja, ao atribuir a qualidade daquele que ensina à formação poderíamos aclarar que o agente da



formação, aquele que forma, põe na fôrma?, é aquele que ensina, e que é relativo à função do(a) professor(a). Sendo este(a) aquele(a) que ensina, forma, vemos aqui claramente um círculo vicioso, preso, arraigado ao sistema.

Diante do todo argumentado cremos termos explicitado a possível inviabilidade do emancipar, e-ou a possível inviabilidade de incluir o saber *cantar* como exigência básica para atuação, na educação em nosso país, capitalista como maior parte dos países do mundo, mas com agravante dos obscuros ordem e progresso incrustados. Se ao menos pudéssemos chegar a alguma sugestão mais palpável e objetiva do que significa *cantar* para viabilizar a atuação na educação em Cuba na posição defendida pela insulana, no conto referido, e mantermos cá ou não nossa ousada hipótese, ou ainda, descobriremos se é possível aprender a *cantar* sem estarmos inseridos em uma relação pedagógica embrutecedora, mas sim em uma relação filosófica emancipadora.

Tudo até aqui leva-nos a crer que no sistema de ensino no qual estamos inseridos há a iminente impossibilidade de emancipar, como se estivéssemos amarrados a ele e ao seu princípio da desigualdade. Chamamos atenção aqui, pois falamos de princípio, já pensar a desigualdade social, desigualdade não enquanto princípio, mas enquanto estado, enquanto desigualdade social, pode ser fundamental também para a emancipação nesse e em outros sentidos. Retomemos pois, a ideia de inviabilidade de fuga desse sistema, pois uma vez *explicados* em nosso processo de formação docente, provavelmente tornaremos-nos *explicadores*. Afinal, quantos de nós podemos de fato considerar-nos emancipados?

Por hora, se *cantar parece com não morrer e é igual a não se esquecer que a vida é que tem razão...* se o cantar de Ednardo pode ser como não sucumbir, celebremos em poesia por meio do canto, CANTEMOS!

Passado o tempo da tentativa de elucidarmos, para além de sua inviabilidade, o termo formação docente, ainda sem sentido, atenhamo-nos aos nossos sentidos, ainda que sentidos em meio a tantos nós que tentamos desatar. Se pôr na fôrma inviabiliza, ou ao menos dificulta e muito, que tal



roubarmos o *des* do atar para o des-enformar, quiçá atar sentidos. Poderíamos falar em desen-formação docente? Quais seriam os sentidos disso?

Formação ou Desen-Formação Docente?

...desinformémonos hermanos
hasta que el cuerpo aguante
y cuando ya no aguante
entonces decidámonos
carajo decidámonos
y revolucionémonos.⁴

Desinformémonos, Mario Benedetti.

Um mundo cheio de erros,
cheio de raiva sincera
E o vento da primavera
traz vida à construção
Às vezes uma canção
deixa pegadas feiticeiras
E se aproxima assim
o mundo que se deseja.

O Mundo que se deseja, Leo Cavalcanti.

Sigamos por hora na lógica dos significados estritos, para na sequência iniciarmos o processo de abstração. Se formação é o ato ou efeito de dar forma, então desen-formação é o ato ou efeito de tirar da forma, da fôrma. E qual seria a forma? Aos olhos do *mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2018, p.15), “... a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim infinitamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação.”. Desenformar apontaria, na perspectiva jacototiana segundo Rancière, no sentido de emancipar intelectualmente, para que indivíduos e grupos pudessem verificar, ou inventar formas de verificar, comprovar, a igualdade das inteligências, enquanto fundamento e ausência, enquanto atual e intempestiva. Nesse sentido a igualdade ganha ares de ação. Ação esta imprescindível para desmascarar a, e escancarar as contradições da sociedade de classes, que como lobo em pele de cordeiro, assegura a reprodução do social no sistema de ensino progressivo e ordenado, mediante o subterfúgio de reduzir as desigualdades, mas executando exatamente o contrário, estruturando as relações da dominação e da sujeição.

4 ...desinformemo-nos irmãos / até que o corpo aguente / e quando não mais aguentar / então decidamo-nos / cacete decidamo-nos / e revolucionemo-nos. Livre tradução.



Do macro ao micro reaquistemos alguns dos significados possíveis do vocábulo enformar: moldar, formar, devorar, empanturrar, abarrotar, empanzinar. Como sua ação oposta desenformar, e seus contrários sentidos sequentes. Mas quais seriam os sentidos de uma desenformação docente? Na prática esta contribuiria para a emancipação intelectual? Seriam essas de fato ideias afins? Como se daria essa desenformação? Teria a desenformação relação com a desinformação postulada pelo poeta Benedetti na epígrafe acima?

Os verbos enformar e informar são palavras parônimas, ou seja, parecidas na escrita mas com significados diferentes, no entanto não parecem tão distantes. Informar pode significar comunicar, noticiar, participar, inteirar-se, esclarecer, advertir, avisar, instruir, reforçar. Poderíamos elocubrar aqui sobre os conteúdos do sistema de ensino, na forma acima mencionada, estarem mais próximos de informações passadas pelos docentes, com o intuito de instruir os discentes, explicando-os, esclarecendo-os, na perspectiva do mais saber, da autoridade que tudo sabe para aquele que nada sabe partindo do princípio da desigualdade das inteligências, sem levar em consideração os saberes prévios dos mesmos. Assim sendo o informar estaria mais relacionado do que pensamos com o enformar.

Eis que outra clareira se abre em nossa caminhada com o filósofo da educação Jorge Larrosa (2002, p.21-22) que contrapõe a informação à experiência, ao trazer a intercambialidade, na sociedade contemporânea, dos termos experiência, informação e aprendizagem. Em suas palavras,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.



Ao somarmos a privação da experiência, no sentido larrosiano, às condições de trabalho docente na contemporaneidade com a proletarização de sua profissão e a alienação do seu trabalho, e às limitações de uma formação da forma e da fôrma - indo além em aperfeiçoamentos com o acúmulo de informações, que promove-o cada vez mais a um *ser superior*, que deve retirar da ignorância aquele que nada sabe, instruindo, explicando, hierarquizando, preso a programas que ordenam e visam o progresso em seu sentido literal -, teremos como resultado o mal estar docente (PEREIRA, 2009), o embrutecimento e fortalecimento, em Rancière (2018, p.162) do “...próprio laço da ordem social.” explicitando dessa forma a contradição implícita no progresso, qual seja, a construção da opinião do progresso sob a base da explicação dominante da ordem social.

Parece-nos fazer mais sentido agora o pedido do poeta para *desinformarmonos*, assim como parece-nos fazer mais sentido a *desenformação* docente.

Rompêsemos com a sociedade pedagogizada, não necessariamente romperíamos com a ordem social, mas de certo esse desenlaçar a deixaria muito mais sob ameaça da inversão da hierarquia que como coloca Rancière (2018, p.173) está “...ligada ao privilégio da instrução.”.

Retomemos pois Larrosa (2002), de acordo com ele quando diz que o conhecimento não se dá sob a forma de informação tampouco a aprendizagem não se dá ao adquirir e processar informações, compreendemos que há algo sobre a experiência que devemos considerar.

Antes de enveredarmos por esse caminho, examinaremos as considerações de Rancière (2012, p.08) em sua obra *O Espectador Emancipado*, na qual reflete acerca do espectador no âmbito da arte contemporânea detectando o *paradoxo* do mesmo, “...*não há teatro sem espectador...*”, e a sua emancipação.

Sem embargo, para nosso filósofo Rancière (2012, p.21) tal emancipação está no poder de associar e dissociar,

Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como



espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre territórios. Não temos de transformar espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já um ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história.

Mesmo que tal afirmação seja feita no âmbito das artes do espetáculo, ela nos permite um paralelo no que diz respeito à formação docente e poderíamos cá afirmar que não temos de transformar docentes em (en)formadores, temos de re-conhecer a aprendizagem no ato de ensinar.

Para conhecer é preciso estudar, relacionar, associar e dissociar, atentar e experimentar. Complexos, mas largos e firmes, passos em direção à emancipação, desde que tenhamos o princípio da igualdade apreendido, acionado. Relação, associação, dissociação, atenção e experimentação. Tais termos em ação (requisitos essenciais aos mestres) e discussão nos escritos que seguem serão fundamentais para pensarmos uma *práxis da desenformação*.

Busquemos, portanto, em autores caros a esse trabalho reflexões acerca das ideias elencadas acima. No entanto, é de se estranhar que não apareça aquela ação que, ao menos até aqui, ficou de canto. O cantar necessário no dizer da educadora cubana para em Cuba poder atuar na educação. Não nos percamos deste fio que, como na segunda epígrafe desta seção, pode ter relação com a canção, aquela que, *deixa pegadas feiticeiras*.

Adentremos mais no caminho das experiências, aqui aberto por Larrosa (2013), leitor de Walter Benjamin, vejamos o sentido que este último, filósofo, confere a experiência. Em Benjamin (1994) só é possível considerar experiência aquilo que é passível de narração, que é durável, que permanece. Ele opõe a experiência à vivência, que teria caráter imediato, assim sendo não seria apreendida. Já a experiência permite o conhecimento na medida em que



pode ser retomada, ampliada e intensificada, possui relação com o saber, com o passado, com a história, com a memória, reminiscência, e com a tradição.

Abriremos cá mais uma pequena trilha para observarmos mais de perto a memória. Para Benjamin (1994, p.210),

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.

78

Não percamos de vista a importância creditada a memória pelo autor, que aparece também na obra do filósofo Fausto dos Santos (2003, p.29) em sua reflexão acerca da representação. De acordo com este, a memória em conjugação com a projeção “...representam, ou seja, mantém no mundo tanto o que já não é mais presente, quanto o presente que está na possibilidade do devir”. E ainda, para retornarmos ao caminho principal, vejamos outro filósofo contemporâneo comentador da experiência em Benjamin, Marcelo de Andrade Pereira (2010, p.100), que a coloca enquanto acolhedora da sabedoria do passado, enquanto resistência ao automatismo da vivência. A experiência, em suas palavras, “...desperta o passado para salvar o futuro da estagnação do presente.”. Tanto Santos (2003) quanto Pereira (2010) reforçam a relevância da memória posta por Benjamin.

Retomemos nosso percurso com Larrosa (2013) que aponta três fatores pelos quais estamos cada vez mais distantes da experiência, autêntica, no sentido benjaminiano. O excesso de informação, a efemeridade, e o excesso de trabalho. Todos relacionados à vivência, ao automatismo, do qual não fogem os docentes, como já vimos, inseridos no sistema de ensino vigente.

Portanto, continuemos perseguindo o(s) sentido(s) de desinformar para desenformar com o mestre Rancière (2017, p.25) que afirma – ao reconhecer os construtores da cena enquanto participantes de uma comunidade -, “Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.”.

O que nos abre mais caminho para investigação, do quase fim da seção ao quase princípio do texto, do significado de traduzir. Em Rancière (2012, p.15-16) o trabalho de tradução é poético, e *está no cerne da prática emancipadora do mestre ignorante*. Vejamos o que diz o filósofo:



A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas aventuras. O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do ‘saber da ignorância’ e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições.

Nesta citação nosso filósofo implica à tradução a relação, a associação e a dissociação e ao dizer que o mestre *ordena aos alunos que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e o façam comprovar*, Rancière (2018), ao nosso ver, chancela a experiência enquanto berço do ensino-aprendizagem, não anterior à experimentação enquanto estudo, aprendizagem-ensino.

Da tradição oral, em perspectiva benjaminiana, à tradução poética, em perspectiva rancieriana, para além do prefixo em comum, temos a narração. Vemos em Benjamin (1994, p.201) que um narrador é aquele que “...retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”. E vimos também em Rancière (2012) que uma comunidade de narradores e tradutores é uma comunidade emancipada.

Continuemos com o filósofo que nos mostrou os sentidos da experimentação do mestre ignorante quando diz que *recordar* e *inventar* são da mesma ordem. Atentos aos prefixos, olhemos para estes em comum nas palavras *tradição* e *tradução*, e mais de perto para a primeira palavra em sua origem etimológica, do latim *traditio* derivado de *tradere*, ou trair. O que nos remete a um outro ditado, ou melhor, um modo *di dire* italiano, *traduttore*



traditore que significa literalmente tradutor traidor, no entanto, seu sentido está na necessidade de traírmos um *sentido original* contido em determinada língua, falada ou escrita, para fazermos sentido, para passarmos adiante determinada visão de mundo.

Ao pensarmos narradores e tradutores em modos de ficção rancierianos, ou seja, na relação entre a *razão das ficções* e a *razão dos fatos*, e esta em interpenetração com a *razão das histórias* própria de um período, con-tradições e con-traduições, *em narrativas*, compreendemos que o ficcionar envolve também o fazer história, relacionando o visível, o pensável e o possível.

Recordar e inventar, narrar e traduzir, estão aqui presentes como elementos imprescindíveis pertencentes a experiência derivada da experimentação em seus sentidos já postos que desejamos ao pensarmos o desenformar docente, visto até aqui a partir da narração de uma história que trazia o saber cantar como fundamental para em Cuba poder atuar, na educação.

Mobilizamos até aqui uma série de termos e conceitos, que cremos, nos autorizam e possibilitam uma práxis da desenformação. Compreendemos a proximidade, no trajeto até aqui percorrido, das ideias de desenformar e emancipar, e cientes da complexidade do sistema de ensino pertencente ao sistema capitalista, e da complexidade de uma prática emancipadora, manteremos nossa base em direção à desenformação enquanto real possibilidade de aproximação do que poderia ser a emancipação docente.

Antes porém de passarmos à seção subsequente que explorará a desenformação em um âmbito mais específico, das-nas Artes, contemplemos em tom de manifesto e resistência um trecho mais do mesmo poeta da epígrafe segunda desta seção Leo Cavalcanti: *Fascismo se espalhando e eu ainda insistindo em ser um cantor...*

O(s) Sentido(s) da-na Desenformação Docente em Artes

...e canto
 porque sinto encanto
 sinto-me tanto...
Sinto encanto, Paulinho Moska.



Os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos.

Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia...

Poesia é música.

A Educação dos Sentidos, Rubem Alves.

É preciso plantar

No chão do céu da boca

Verbos à flor da pele

Verbos à flor da pele, Marcelo Yuka.

Vimos anteriormente que para pensarmos e agirmos numa perspectiva da desenformação docente é preciso considerar a atenção para relacionar, associar e dissociar, traduzir, prolongando o tempo, a duração, com entrega e trabalho na ação de atentar, para talvez estranhar e perceber as con-tradições e con-traduições na experiência do narrar que podem deslocar, como veremos, e mover, para por fim, sobretudo por princípio, apreender, conhecer (*prá saber ignorar⁵*). Essas seriam as premissas, os enunciados, rumo a uma práxis da desenformação.

Do canto que causa estranhamento ao que impulsiona, que não deixa sucumbir, ao canto que *deixa pegadas feiticeiras e aproxima do mundo que se deseja*, chegamos ao canto que encanta, que é poético, portanto, tradução, metáfora. Dizemos isso baseados no caminho percorrido não só pela história contada, mas pelo texto pensado, refletido, e pelo texto, intuído, sentido, cantado e impresso nas epígrafes até aqui.

Mantenhamo-nos na trilha onde possamos *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* para pensarmos a desenformação docente em Artes. Na seção anterior mencionamos que para Rancière o trabalho de tradução é um trabalho poético, poderíamos dizer, que traduzir seria um ato poético? De que maneira adquirimos os meios para tal ação? Através da experiência é certo, com atenção também, no entanto sentimos que para *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* é preciso algo mais. Sentir? Expressar? Qual seria o caminho de um ponto ao outro? Seria necessário um saber, conhecer a linguagem, no caso, a língua falada e escrita, e o que mais? Cantar? Ora, se *canto porque sinto encanto, porque sinto-me tanto, como me encanto?* Com o

5 Parte da letra da música *Tô* do cantor e compositor Tom Zé.



quê? Como me sinto? Como sinto? Voltemos ao chão mais concreto para que não percamos o sentido, sentidos, e encontremos o(s) sentido(s).

Em direção ao nosso auxílio vêm as considerações do filósofo da educação João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 62) acerca da linguagem e da metáfora:

Se a linguagem é sonoridade e ritmo desde os seus primórdios entre os nossos antepassados das cavernas, isto é, se tais características consistem em seu esqueleto, ela adquire carne, encorpa-se e ganha vida por meio das metáforas. As metáforas não são nada mais que a face visível desse irresistível impulso humano para a simbolização, para representar uma coisa mediante outra que, aparentemente, não tem com ela qualquer ligação. Para construir uma metáfora, são aproximadas duas coisas a princípio dessemelhantes e uma passa a ocupar simbolicamente o lugar da outra, não por princípios lógicos ou racionais, mas essencialmente sensíveis (isto é, estéticos). No fundo, é esse o mecanismo básico de funcionamento da linguagem como um todo.

Com esta citação, creio, aproximarmos-nos do sentido do saber cantar, que como suspeitávamos tem relação com o sentir, com o sensível, e que no texto de Duarte Júnior, é estético. O filósofo parte da origem da palavra *aisthesis*, que em grego significa "...a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido..." (DUARTE JÚNIOR, 2010, p.25), que em português é estesia, para lembrar que do mesmo termo originou-se a palavra estética, que também possui o sentido de *apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo* através dos sentidos.

Se a linguagem tem em seu funcionamento a metáfora que é construída através de uma percepção sensível e se esta é também uma percepção estética, poderíamos dizer que o trabalho de tradução que se configure enquanto poético é um trabalho de dimensão estética. Ao menos é isso que parece nos dizer Duarte Júnior (2010, p.73) quando escreve que "O poético indica uma maneira de o ser humano se relacionar com o mundo...", e continua a desenvolver seu raciocínio mencionando o estado poético, que é aquele em que há um descortinar da poesia existente nas *coisas do mundo*.



Assim sendo, por que falarmos em desenformação docente nas Artes? Não estariam as Artes situadas no campo mais propício à experimentação, a experiência, ao olhar atento, ao trabalho com as metáforas, com a tradução, o poético, o estético? E os docentes das/nas Artes, artistas ou não, não deveriam ser aqueles com maior propensão a não explicação, a não instrução? Não deveriam estes exatamente, por supostamente lidarem com o sensível, serem mais sensíveis no reconhecimento do outro enquanto igual por princípio?

Também nós docentes nas áreas das Artes passamos por uma formação que parte do princípio da desigualdade, e somos, na maior parte das vezes dominados pela ideia, necessidade do tudo saber. Talvez estejamos ainda mais impregnados do sistema de ensino do que supomos estar e do que os docentes de outras áreas, uma vez que as Artes na educação têm um histórico de descrédito, de desmerecimento, há muito relegadas a um segundo plano, no qual deveriam exercer o papel de recreação, da livre-expressão de modo simplório voltada ao entretenimento tal qual figurado na indústria cultural, como forma ainda mais eficaz de retificar a sociedade de consumo, e o assujeitamento à ideologia dominante, com a imposição de ter uma única função de importância nas escolas, qual seja, a de organizar apresentações nas comemorações de datas consideradas festivas. Em meio a isso o docente das Artes, formado, parece ter esquecido do privilégio de seu campo de atuação nas dimensões estésica, estética, e poética, deste modo parece buscar formas de autoafirmação, de valorização do seu trabalho, e de sua área de conhecimento específico, entrando cada vez mais na lógica do sistema, informando e enformando, contribuindo para o embrutecimento e a estagnação das coisas como são.

Pontuamos, embora não possamos aqui aprofundar este debate, que tais impregnações, introjeções, do sistema de ensino da sociedade capitalista no docente das-nas Artes têm fortes raízes histórico-políticas, da ditadura militar à democracia, e consistem provavelmente em resquícios das Artes como “atividades educativas” (BRASIL, 1971) que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 desconsiderava a formação específica, e também das Artes como “matéria” (BRASIL, 1996), disciplina, componente curricular obrigatório



que de acordo com a LDB 9.394/1996 passa a considerar a formação específica também como obrigatória. Tais resquícios polarizadores sobretudo, em nosso con-texto, da forma e do conteúdo, mas também do inteligível e do sensível e muito mais além, cremos, contribuem para a manutenção do estado atual das coisas, dificultando, quaisquer trans-formações.

Embora tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada sejam distintos os filósofos Jacques Rancière (2018) e João-Francisco Duarte Júnior (2010), significam o embrutecimento em contraposição do trabalho poético. Vejamos na obra do autor de *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* as razões pelas quais poderíamos e deveríamos falar em desenformação docente nas Artes para além do que já foi dito.

Para Duarte Júnior (2006) estamos em meio a uma crise, a crise da modernidade, que segundo ele é, *sobremaneira, uma crise do conhecimento*, na qual seríamos educados no ideal do conhecimento inteligível e deseducados na prática do saber sensível. De acordo com ele as escolas seriam especialistas na iniciação da *técnica do esquartejamento mental* ao privilegiarem a razão em detrimento da emoção, a inteligência aos sentimentos, se estabelecendo no adestramento, no certo e no errado, nas certezas das respostas fixas, que devem ser decoradas, a perguntas fixas. Já a aprendizagem aconteceria quando houvesse a abstração dos significados que os símbolos permitem, na relação entre o que é sentido e o que é pensado.

Ao pensar no processo de aprendizagem enquanto a relação estabelecida entre sentir-pensar, o filósofo da educação baseia todo seu estudo na educação (do) sensível, do(s) sentido(s), única capaz de resistir e combater a sua negação, a anestesia, vigente na sociedade contemporânea. Essa educação (do) sensível requerida por Duarte Júnior consiste basicamente em uma educação estésica, dos sentidos, do corpo, das sensações, emoções, sentimentos, e uma educação estética capaz de desenvolver uma percepção poética, o estado poético.

Se os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia, e poesia é música, para Rubem Alves (2008) o mais importante sentido para a educação, também em seu pensar, deveria ser a audição e brinca, falando sério, acerca



de cursos de *escutatória*. Neste sentido poderíamos fazer aqui uma relação entre idiomas sobre o(s) significado(s) do verbo sentir, em nossa língua: ter a sensação de; perceber através dos sentidos; ter a capacidade de percepção; ter consciência; e na língua italiana, na qual o mesmo verbo, *sentire*, tem seu significado ampliado, para além de sentir, sentido menos usado inclusive. *Sentire* significa ouvir, e pelos dicionários pode significar também saber, conhecer, entender, compreender, aprender, suspeitar, pressentir, intuir, captar, avisar, advertir. Os significados primeiros, óbvios, são equivalentes, no entanto, o sentir enquanto ouvir relaciona o sentido da escuta ao sentimento. Na prática cotidiana da língua, *sentì*, ouça, na terceira pessoa do singular, inicia uma conversa, um contar, mas para além disso -, e aí reside a causa maior desse apontamento, a beleza que salta aos olhos no possível reflexo da língua nas relações -, é dito, ouvido cotidianamente, *ci sentiamo*, o que equivaleria ao nosso *a gente se fala*, mas que significa *a gente se ouve*. Dito desse modo, *a gente se ouve*, o *sentire*, ou melhor, a ação do *sentiamo* permite a abertura para o outro, a abertura para receber o outro. Já em nosso idioma, em *a gente se fala*, é a gente que fala, que emite a informação que comunica, que impele à ação, sem abertura, fechados ao ouvir.

Ao avançarmos, desde nossa partida ao *ficcionarmos o real para podermos pensá-lo* no conto do canto no momento deslindado, e irmos mais além no caminho da desenformação docente, restituiremos a palavra ao mestre Rancière (2012, p. 64-65, grifo do original) que nos diz acerca do trabalho da ficção:

[...] correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos [...] Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudamos quadros, escalas, ou ritmos, construindo relações novas entre aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras [...] As formas de experiência estética e os modos de ficção criam assim uma paisagem inédita do visível, formas



novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas.

Eis que surge a ideia grifada acima, do dissenso, que a partir do trabalho com a ficção, intrínseco às artes, parece ser outro conceito a ser considerado em uma possível práxis de desenformação docente em Artes, através delas.

Como possivelmente consta nas entrelinhas, e mesmo nas linhas, no dito e no não-dito, a desenformação docente em Artes é também uma questão política, uma vez que compreendemos as Artes enquanto Ética, Política e Estética, e os elos desta com a história, as culturas hegemônicas e a ideologia.

A partir das afirmações feitas olhemos para as relações entre os elos da estética em Rancière (2010, p.125, 130) no sentido de interrompermos estes escritos, “A estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.”, e continua, pensando a estética “...em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo.”. Acordando com o mestre, “É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.”. E é precisamente com o deslocamento dos dados do problema, daquilo que vemos e dizemos, fazemos e imaginamos que podemos fazer, que aqui buscamos ressoar o(s) canto(s) e o cantar para desenformar.

Considerações

Do cantar ao sentir, do escutar ao *dissentir*, compreendemos o possível, apesar da complexidade de uma proposta como essa, os perigos que a cercam, dos lugares comuns aos possíveis equívocos em deslizamentos ideológicos assim como, a intensidade e profundidade dos termos e conceitos até aqui expressos, o agigantamento dos requisitos para a ação, a amplitude de horizonte e também possíveis implicações nos desdobramentos teóricos. No entanto, um ponto parece reverso, indicando a simplicidade do *des* na informação dos conteúdos, e do *des* na enformação na forma, este último concernente também à essência-existência das artes.

Não negamos o quê de utopia pertencente a ideia de uma práxis de desenformação docente em Artes, embora acreditemos terem sido esclarecidos os sentidos e as intenções de tal proposta, portanto, abrimos uma janela às palavras andantes de Eduardo Galeano (1993, p. 310), “Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar⁶”.

Possível/utópico um *dissenso* aqui descrito e explicitado ao-para plantarmos, *no chão do céu da boca, verbos à flor da pele... organizando a necessidade de cantar*⁷, no arte-educar, cedendo ao apelo da ordem pela desordem, do progresso pelo reverso, em permanente processo, sabendo o hífen necessário a canção, canto-escuta, fazendo os sentidos fazerem sentido em ação, movimento, desenformação.

Referências

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

BELTRAME, Matheus Maria. **A Teoria da Emancipação em Karl Marx e Jürgen Habermas**. João Pessoa, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOITO JR. Armando. Emancipação e revolução: crítica à leitura lukacsiana do jovem Marx. **Revista Crítica Marxista**. Nº 36, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan-Abr, 2002.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível

6 *Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos mais. Por mais que eu caminhe, nunca alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.* Livro tradução.

7 *Organizando a necessidade de cantar* é uma frase pertencente a parte da música-epígrafe desta seção, *Verbos à flor da pele*, escrita por Marcelo Yuka.



em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Por que Arte-Educação?** 17ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **Enigma**. Uberlândia, MG: 1979.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 2ª Ed. Madrid, Espanha: Siglo XXI de España editores, S.A., 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. No fio da navalha: da experiência: sentidos e possibilidades do educar. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 5, n. 10, jul/dezembro 2005.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. *In* SOUZA, R. M, CAMARGO, A. M. F. DE, MARIGUELA, M. (Orgs) **Que Escola é Essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, ed. Alinea, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **O Espectador Emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. 1ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. A Associação entre Arte e Política. **In Dossiê Ética, Estética e Política. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/** Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, nº 15, p.123-133. Out 2010. Florianópolis: UDESC/CEART.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª Ed. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

SANTOS, Fausto dos. **A estética máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

Sobre os autores

Roberta Moratori

robertamoratori@gmail.com

Atriz, teatro-educadora e pesquisadora. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, especialista em Pedagogia da Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio



Grande do Sul - UFRGS, bacharela e licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Ailton Pereira Morila

apmorila@gmail.com

Doutor e Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos - USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Pesquisador do Prometheus Núcleo de Estudos Críticos.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 24/09/2021



Formação docente em Artes: utopias e distopias no Sul e Extremo Sul da Bahia

Teacher training in Arts: utopias and dystopias in the South and Extreme South of Bahia

Clarissa Santos Silva
Gessé Almeida Araújo
Tássio Ferreira

Resumo: O presente trabalho discute a formação de professoras/es de Artes tendo como ponto central de investigação a experiência de ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Metodologicamente, parte-se de uma análise de dados coletados junto ao Observatório do Plano da Nacional da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outras bases, a partir dos quais observa-se as disparidades entre a formação e a área de atuação de docentes de Artes no Brasil e na Bahia. Traçando um panorama sobre a formação docente em Artes no contexto do Sul e Extremo Sul da Bahia, reflete-se acerca dos desafios em torno da ampliação do acesso à habilitação específica neste campo do conhecimento, com foco nas ações, cursos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da UFSB. Entre utopias e distopias inerentes ao debate político sobre os campos das Artes e do contexto educacional, são apontadas possíveis estratégias de contribuição ao campo das Pedagogias das Artes, lançando perspectivas de mobilização em um contexto periférico e de enorme carência de ações nesta área.

Palavras-chave: Formação Docente; Políticas Educacionais; Pedagogias das Artes.

Abstract: The present work discusses the Art's teachers education, having as its central point of investigation the experience of actions developed by the Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Methodologically, it starts with an analysis of data collected from the Observatório do Plano da Nacional da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) and other bases, from which we can observe the disparities between the education and area of expertise of art teachers in Brazil and Bahia. Drawing an overview of teacher training in Arts in the context of the South and Far South of Bahia, it reflects on the challenges surrounding the expansion of access to specific qualification in this field of knowledge, with a focus on actions, courses and research developed at the UFSB. Among utopias and dystopias inherent in the political debate on the fields of Arts and the educational context, possible strategies for contributing to the field of Pedagogies of the Arts are pointed out, launching perspectives of mobilization in a peripheral context with a huge lack of actions in this area.

Keywords: Teacher Training; Educational Policies; Arts Pedagogies.

Introdução

Pensar a pesquisa no magistério no ensino superior é refletir acerca do papel da Universidade no contexto contemporâneo para além da inseparabilidade da tríade que a rege - o Ensino, a Pesquisa e a Extensão -



garantindo o compromisso com a formação para o território em sua contextualização de valores, saberes e práticas que sejam condizentes com as diversas realidades. Muitos são os desafios das/os professoras/es cujo intuito seja o de corresponder em sua prática docente às exigências demandadas pelas instituições de educação como um reflexo dos problemas concretos da sociedade. Para além do balaio epistemológico que rege o constructo da Universidade em sua pluriversalidade, mais especificamente atendo-se ao campo das Artes, os desafios para a formação docente atravessam o compromisso em prol de uma educação pelo sensível, politizada e em sintonia com o seu tempo, provocando e mediando experiências a partir dos referenciais civilizacionais dos/das estudantes em todos os níveis de ensino.

Em se tratando das experiências acerca da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) assentada no território Sul e Extremo Sul através de seus três campi: *campus* Jorge Amado - Município de Itabuna, *campus* Sosígenes Costa - Município de Porto Seguro, *Campus* Paulo Freire - Município de Teixeira de Freitas, através de seu Plano Orientador (2014) resguardam-se valores que propõem caminhos para uma Educação integralizada. Nesse sentido, é parte das formulações que empreendemos o entendimento do lastro educacional fundamentado no compromisso enquanto “tarefa civilizatória e emancipatória”. Por outro lado, o princípio fundamental que nos rege corrobora com a Carta de Fundação da referida entidade Universitária, em seu terceiro princípio, que prega o irrestrito compromisso da educação superior com a educação básica. Diz o documento:

Considerando a importância fundamental dos processos de escolarização na inserção profissional e mobilidade social, esta UNIVERSIDADE deve colaborar efetivamente com a educação básica na superação da imensa dívida social em relação à educação pública brasileira. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, Plano Orientador, 2014, p.86).

Em um contexto marcado por inúmeras demandas de natureza social e política, como é o caso do interior baiano, e do Sul e extremo Sul em especial, é papel das Instituições públicas concorrerem para o desenvolvimento regional, tanto do ponto de vista econômico, quanto sociocultural e artístico. A educação é um campo de atuação política, portanto, produzir e compartilhar



conhecimentos críticos demanda esforço de engajamento de educadores e educadoras. Com isto, a assistência e valorização dos profissionais da educação tornam-se pontos centrais no processo de aprendizagens e ensinâncias que anseie pela ampliação de consciências, na geração de frutos como a democratização do acesso à educação em todos os níveis e a constituição de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, o acesso de professores/as à uma formação que lhes garanta um viés de atuação crítica é, ainda, um dos pontos fundamentais a serem enfrentados por meio de políticas de Estado junto às quais a Universidade pode e deve contribuir de modo direto¹. O acesso ao curso de Licenciatura plena pública, gratuita e de qualidade, o acesso à formação continuada, a melhoria das condições de trabalho, o aprimoramento de planos de carreira e ganhos salariais, acompanhados de procedimentos de planejamento e avaliação dos indicadores da educação são elementos que, em conjunto com outras políticas, podem promover um salto de qualidade na educação básica. No contexto deste trabalho, nos ateremos a alguns aspectos da formação docente em Artes, especialmente o acesso à formação inicial e continuada no âmbito do Sul e Extremos Sul do Estado da Bahia.

Para tanto, o presente texto parte de dois pontos fundamentais: 1) a contextualização da problemática em torno do acesso à formação inicial e continuada em Artes, que reverbera na incongruência entre a área de formação e a área de atuação de professores/as nesse campo e 2) as experiências desenvolvidas pela UFSB no sentido de dar a ver perspectivas de superação deste quadro. Do ponto de vista metodológico, analisam-se os dados do Plano Nacional de Educação disponibilizados pela plataforma do Observatório do PNE² e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para, por fim, chegar às atividades desenvolvidas junto à

¹ É importante salientar que as Instituições de Ensino Superior brasileiras estão em pleno debate acerca da Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2019 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Entre improváveis avanços e a possibilidade de retrocessos, o referido texto tem sido fruto de controvérsias institucionais importantes e que avançam no sentido de resistência às políticas neoliberais aprofundadas desde o golpe de 2016 e adensadas com o governo eleito em 2019.

² <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 18 out. 2021.



Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias e à Especialização em Pedagogia das Artes, da mesma instituição. Para ancorar as discussões empreendidas, foram usados como referências principalmente documentos oficiais, tanto governamentais quanto internos à Universidade, que sustentam as análises aqui realizadas.

Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação e a formação/atuação docente

O Plano Nacional de Educação a partir da Emenda Constitucional nº59/2009 que constitucionaliza o planejamento decenal, estabelece diretrizes e metas para a educação nacional. O PNE é um documento de base que estabelece ações que integram a União, os Estados e os Municípios. O PNE atual foi aprovado em 2014 e tem vigência até 2024, período previsto para o atingimento/cumprimento das 20 metas nele estabelecidas. As referidas metas são diversas e amplas e tratam desde a universalização da educação infantil até aspectos da formação docente e valorização da carreira. Os retrocessos políticos sofridos pelo Brasil nos últimos anos comprometeram o cumprimento do PNE³. É conhecida a nossa cultura política no que tange ao descumprimento de políticas de Estado, como o PNE, independente dos governos eleitos, embora seja evidente a involução do último biênio (2019-2021). No presente trabalho não aprofundaremos este debate em específico, mas ressaltamos a importância da temática para que pensemos historicamente nossas políticas educacionais.

Diante disso, torna-se imperativa a análise de alguns dados que nos auxiliem na criação de perspectivas do recorte estudado. Os números apontados pelo sítio do Observatório do Plano Nacional da Educação⁴ (2021)

³ É preciso ressaltar que o Brasil passa, ao menos em sua história recente, por uma de suas piores fases no que diz respeito às demandas da educação. Desde o golpe parlamentar de 2016, uma série de políticas de estado tem atacado as bases da educação nacional. Com as eleições de 2018, o cenário agravou-se, com a ascensão de um governo declaradamente liberal, autoritário e defensor do estado mínimo. Neste biênio, já acompanhamos aprovação de documentos com caráter controverso (BNCC, BNC-Formação), perda de financiamento da educação, apagão de informações, entre outros.

⁴ Para o Observatório, ver: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto> Acesso em: 18 out. 2021. Para conhecer as metas do PNE, ver: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 18 out. 2021.



registram que no âmbito nacional o número de professores/as com nível superior atuantes em todos os níveis de ensino em qualquer área de conhecimento chega a 86.6% (independente de se tratar de uma formação em uma licenciatura ou um bacharelado). Os dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental mostram que 85.3% dos professores/as desse nível cursaram uma faculdade. Nos anos finais do Ensino Fundamental os dados indicam que 91.8% das/os docentes têm nível superior, não sendo detalhado se são licenciados/as ou não. No Ensino Médio, 97.1% têm curso superior.

A fim de proporcionar uma visão mais específica acerca dos contrastes regionais sobre a problemática em torno da formação dos professores/as no Brasil, com enfoque na área de artes, apresentaremos os índices da Rede Estadual de Educação da Bahia - nosso território de atuação e análise:

Quadro 01 - Docentes de artes com formação superior na Bahia (apenas rede estadual)

Formação/Nível (BAHIA – 2021)	DADOS BAHIA
	Com nível superior (qualquer área)
Ensino Fundamental (anos iniciais)	71.5%
Ensino Fundamental (anos finais)	82.8%
Ensino Médio	92.2%

Fonte: Extraído do antigo site do Observatório do PNE (coletado em 2018).

Embora o quadro anterior não especifique as áreas de diplomação, é possível verificar que há um considerável quantitativo de docentes de artes com formação superior no Estado da Bahia, apesar disso, evidencia-se o persistente passivo numérico que nos impede de alcançar, na totalidade, o índice de graduação desses/as profissionais. Assim, diante dos dados, é possível problematizar a lacuna de formação apontada e ainda antever a provável defasagem da formação específica de professores/as em Artes.



Por seu turno, os dados referentes à média das Redes Municipais de Educação do Estado da Bahia revelam que os índices tendem a decrescer quanto mais localizada se dá a administração do ensino:

Quadro 02 - Formação Docente em Artes (considerando apenas as redes municipais)

Formação/Nível (municípios Bahia – 2016) ⁵	Com nível superior (qualquer área)	Com Licenciatura
Todos os níveis	57,6%	54%
Ensino Fundamental (anos iniciais)	54,9%	51,7%
Ensino Fundamental (anos finais)	66%	61,7%
Ensino Médio	56,6%	51,9%

Fonte: Acervo particular. Extraído do antigo site do Observatório do PNE (coletado em 2018).

De modo geral, é possível afirmar a partir da análise dos dados que: quanto anterior seja a etapa de atuação - entre os três em comparação nas tabelas anteriores, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino fundamental (anos finais) e Ensino médio -, mais precária mostra-se a formação dos profissionais da educação.

Além disso, podemos considerar que o Estado da Bahia apresenta uma grande concentração de docentes atuantes na rede de Educação Básica sem formação superior e/ou sem curso de Licenciatura plena ou complementação pedagógica. Numa representação em números mais diretos, a partir dos dados apontados pela Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019⁶, produzida pelo INEP, na Bahia, temos um total de 8.498 docentes sem licenciatura. Ainda segundo os dados, alguns profissionais atuam sem ao menos terem curso superior (38.179 professores/as) e alguns, ainda, sem terem concluído o Ensino Médio: um total de 954 professores/as.

⁵ É importante notar que aqui inserimos os dados que foram coletados em dois momentos distintos: em 2018, quando a plataforma do Observatório do PNE continha dados completos com detalhamento de municípios e áreas de atuação/disciplinas específicas e em 2021, quando a plataforma sofreu ajustes, tendo sido suprimidos os detalhamentos referidos. O detalhamento pela média dos municípios não está mais disponível no sítio do Observatório, entretanto, decidimos por manter os dados de 2018 pela riqueza das informações.

⁶ Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 18 out. 2021.

O corolário de uma análise inicial dos dados anteriormente expostos é que a formação superior no âmbito dos profissionais da educação está distante de se massificar como elemento de valorização da profissão docente. Os dados são ainda mais reveladores quanto ao acesso aos cursos de licenciatura plena para professores/as que já atuam na área. Muitos profissionais da educação possuem formação em cursos de bacharelado, sendo que alguns os complementam com atividades de curta duração no campo pedagógico e muitos outros atuam como educadores/as sem nenhuma formação específica.

Podem-se aventar muitas motivações para que tal quadro se apresente, entretanto, as disparidades no campo pedagógico se associam às diferentes formas de ajustes sociais, culturais e políticas, sobretudo, nos municípios distantes dos grandes centros. Estes elementos apresentam-se como sendo igualmente desafiadores para a compreensão das dificuldades acerca do ingresso em uma formação docente de qualidade. Desse modo, o acesso às licenciaturas plenas por professoras/es em atuação mostra-se como um desafio a ser superado no que se refere à formação inicial - e continuada - de educadores e educadoras.

No contexto do tema aqui abordado, a questão mais dramática refere-se à compatibilidade entre a formação dos/as professores/professoras e a área de atuação pedagógica. Os dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental na Bahia e no Brasil, em todas as áreas de conhecimento pedagógico, apontam:

Quadro 03 - Formação Docente e Área de atuação Brasil/Bahia

Formação/Localidade (2018)	Brasil	Bahia
Ensino Fundamental (anos finais)		
Formação compatível com todas as áreas que leciona	46,9%	24,4%
Formação incompatível com todas as áreas que leciona	40,3%	61,4%
Ensino Médio		
Formação compatível com todas as áreas que leciona	54,9%	30%
Formação incompatível com todas as áreas que leciona	31,2%	50,9%



Fonte: Acervo particular. Extraído do antigo site do Observatório do PNE (coletado em 2018).

O curso de graduação específico, embora represente um passo importante na consolidação da Arte como área de conhecimento, não garante por si um salto de qualidade na formação profissional. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE) propõe algumas metas a serem cumpridas pelas três esferas do poder público até o ano de 2024. Esse conjunto de objetivos pretende, a partir das metas de número 15, 16, 17 e 18, prestar assistência à formação e valorização dos professores e das professoras.

A Meta 15 trata especificamente do objeto imediato aqui abordado: a formação dos profissionais da educação por meio de políticas nacionais a fim de assegurar “que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, PNE em Movimento). A Meta 16 diz respeito à formação continuada dos profissionais do ensino “em nível de pós-graduação” de “cinquenta por cento dos professores da educação básica” (BRASIL, PNE em Movimento), até o último ano de vigência do referido Plano. A Meta de número 17 pretende atuar no âmbito da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, buscando equiparar o rendimento médio de professores e professoras “ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente” (BRASIL, PNE em Movimento) até o ano de 2021, seis anos completos da vigência do PNE (portanto, já em atraso). Finalmente, a Meta 18 pretendeu assegurar nos dois primeiros anos de vigência no PNE:

[...] a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional. (BRASIL, PNE em Movimento).

É importante mencionar que a tensão política e social do Brasil pós-golpe parlamentar de 2016 tornou instável as conquistas alcançadas no campo social nas últimas décadas, agravadas pelas eleições presidenciais de 2018, com a ascensão de um governo assumidamente disposto a colocar em prática

uma série de políticas neoliberais baseadas na privatização de setores estratégicos para o desenvolvimento nacional, alinhado aos interesses das elites. Assim, temos assistido a constantes movimentações e regulamentações que vão de encontro aos princípios e metas propostos no PNE, a saber: PEC 241 e PEC 95/2016, que alteram a Constituição para congelar, por 20 anos, os investimentos em saúde, educação e outros gastos públicos, além do Decreto 9.991/2019 que afunila ainda mais os critérios e condições de afastamento para capacitação, desestimulando-a, além dos agravantes cortes orçamentários⁷ (o maior deles no MEC: 2,7 bilhões de reais). Esses são apenas alguns exemplos de um conjunto de ações articuladas, as quais podemos inserir políticas de cunho conservador baseado no enfrentamento das conquistas de grupos de identidade como mulheres, negros/negras, indígenas, camponeses/as e pessoas LGBTQIA+.

A formação de Professores e o campo das Artes

Até aqui nos atemos à formação inicial dos professores e professoras de todas as áreas de conhecimento em atuação no campo pedagógico no Estado da Bahia. Por sua vez, a situação torna-se mais complexa quando analisados os números relativos à formação de educadores e educadoras do componente curricular “Artes” nos diferentes níveis da educação básica. No âmbito nacional, 70,6% dos professores/as do referido componente têm nível superior completo (em áreas artísticas não especificadas pelo observatório do PNE, 2018), destes, 62,5% têm alguma licenciatura. Na Bahia, 63,1% dos professores e professoras de Artes têm formação superior, dos quais 57,8% concluíram algum curso de licenciatura. É importante inferir que este último dado não permite afirmar se o referido curso se deu no campo específico das Artes, o que torna pouco preciso os dados reais referentes à formação específica em licenciaturas nesse campo. Os dados referentes ao Ensino Médio na Bahia apontam que 89,9% dos professores/as de Artes concluíram algum curso

⁷ Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.144-de-22-de-abril-de-2021-*-315707020 Acesso em: 25 jun. 2021.



superior, sendo que aqueles que concluíram uma licenciatura chegam a 75,4% (não necessariamente em artes).

O tema da formação de professores e professoras de Artes, seja inicial, seja continuada, surge no contexto da educação brasileira como questão “socialmente problematizada” (AZEVEDO, 1997), tendo atingido nas últimas décadas um razoável número de produção reflexiva no campo acadêmico, como atestam os bancos de teses e dissertações da Capes, número este distante do ideal para as dimensões geográficas e especificidades sociais e culturais do Brasil. Embora se apresente como tema prioritário para o desenvolvimento do país, a formação de professores/as de Artes encontra o seu maior desafio exatamente no campo político, sobretudo diante do atual assédio dos conglomerados de ensino privado junto ao Congresso Nacional e ao Governo Federal, cuja atuação tem se pautado no conservadorismo e precarização do campo cultural e da educação, para além do flerte com políticas de Estado que, para alguns articulistas e pesquisadores/as são análogas ao fascismo e, em alguns aspectos, próximas do genocídio (especialmente ligado ao tratamento dispensado às populações indígenas e quilombolas, além da gestão da pandemia da COVID-19).

Diante da realidade nacional e estadual de precarização da formação e atuação docente, a UFSB se insere no intento de promover uma formação cidadã, em diálogo profícuo com a Educação básica, no sentido de potencializar uma formação docente que responda às problemáticas aqui levantadas. Para isto, investe-se na criação de Colégios Universitários (CUNI), em cidades como Itabuna, Teixeira de Freitas, Itamaraju, Posto da Mata, Porto Seguro, Eunápolis e Santa Cruz Cabrália, além de estabelecer um convênio com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia para implementação dos Complexos Integrados de Educação (CIE). Esta articulação prevê uma triangulação entre o ensino da educação básica, a formação acadêmica e a formação continuada.

O lugar da UFSB: a formação em Artes no território Sul e Extremo Sul baiano



A relação da UFSB com a interdisciplinaridade desponta desde o documento seminal de sua criação em 2014, a partir do qual se estabeleceu o ideário de ensino e formação que se empreenderia nesse contexto. O próprio modelo universitário desta Instituição pretende se distanciar daqueles estruturalmente estabelecidos. A forma de entrada dos/das estudantes se dá em regime de ciclos divididos em primeiro ciclo (bacharelados e licenciaturas interdisciplinares em grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciências, Linguagens), segundo ciclo (formação profissional, nos modelos das graduações ordinárias) e terceiro ciclo (pós-graduação *lato* e *strictu*). A prerrogativa dessa estrutura está calcada na necessidade de uma formação inicial de cunho propedêutico, crítico e contextualizado. É na formação em primeiro ciclo que se concentram as formações na Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias ofertada nos três *campi* da UFSB. Assim, a formação de professores e professoras tem como ênfase o entrelaçamento entre práticas artísticas, teorias nesse campo, práticas pedagógicas compartilhadas na forma de Estágio Supervisionado, além do contato com os saberes e práticas tradicionais.

A proposta pedagógica para a UFSB no campo das Artes baseia-se em experimentações que pretendem estar em diálogo com diversas epistemologias como forma de construção dos saberes em Artes. Como conceito de interdisciplinaridade, frisa-se aquele que consta nos Referenciais Orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares (2014) elaborado pelo MEC/SESu, como sendo: “o esforço de fazer dialogar diferentes campos disciplinares, ainda que com a criação de novas disciplinas” cuja ambição é “alargar as fronteiras de um recorte disciplinar muito estreito” (*apud* UFSB PPC LI-Artes 2018, p.8-9). Os referenciais mencionados concebem os cursos de graduação Licenciaturas Interdisciplinares como sendo percursos formativos que habilitam professores e professoras para atuarem na Educação Básica, e que se organizam curricularmente de modo a favorecer a construção de percursos de formação docente nas áreas do conhecimento a partir de uma característica fundamental: o permanente diálogo entre essas áreas. (UFSB PPC LI-Artes, 2018, p.8).



Nesse ponto, torna-se preciso fazer um breve levantamento de algumas das ações empreendidas pela UFSB em seus três *campi*, que, dentro das limitações e desafios dos territórios abarcados, fortalecem o campo das Artes na região, com especial ênfase para a formação específica inicial e continuada de professores e professoras na área.

Em 2019, o então Centro de Formação em Artes promoveu a oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia das Artes: linguagens artísticas e ação cultural (EPArtes), com 60 vagas distribuídas entre os *campi* Jorge Amado (Itabuna/BA) e Sosígenes Costa (Porto Seguro/BA), sendo 30 vagas para cada campus com reservas de ocupação para professores/as do ensino fundamental e médio inseridos/as no Sistema Público de Educação, além de candidatos/as indígenas, negros e/ou quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas transgêneras, com qualquer formação na graduação. O cerne da proposta da EPArtes é colaborar para a formação de especialistas capazes de efetivar o diálogo com as diferentes áreas das linguagens artísticas, em interface profícua com a prática pedagógica, a partir do reconhecimento das demandas do contexto e realidade sociocultural local.

Figura 01 - Primeira turma da EPArtes do campus Sosígenes Costa (Porto Seguro)



Fonte: Acervo pessoal de Clarissa Santos, (2021).

Um aspecto importante dos objetivos desta proposição está na constante demarcação do contexto e do território de atuação, reforçando o entrelaçamento das pedagogias das artes com os saberes dos povos

originários, das comunidades tradicionais, periferias, expressões afroameríndias, almejando a contextualização (e atuação) dos processos de ensino e aprendizagem a partir da realidade local. Atualmente, a EPArtes finalizou sua primeira turma, com trabalhos de conclusão de curso ancorados nas práticas pedagógicas e reflexões epistemológicas assentadas no contexto educacional do território e se prepara para o lançamento de novos editais de seleção.

No eixo das pesquisas acadêmicas, o projeto de pesquisa intitulado “Análise de contextos formativos de professores/as de Artes da Educação Básica no município de Teixeira de Freitas - Bahia”⁸, investiga a conjuntura da formação inicial e continuada de professores e professoras de Artes atuantes nas redes municipal e estadual da educação básica pública em Teixeira de Freitas-BA. O panorama até então evidenciado pela pesquisa corrobora os números anteriormente referidos que informam as dificuldades de acesso à uma Licenciatura em Artes. Dada a patente ausência de docentes com esta formação atuantes na referidas redes (são 3 as docentes licenciadas e atuantes na área em um município de 160 mil habitantes), o projeto, para além do diagnóstico, busca promover ações de intervenção no âmbito da educação básica local, notadamente a partir da troca e diálogo com seus docentes, além da promoção de atividades formativas.

Ainda no campo da pesquisa, o projeto “Artes e Docências: investigações sobre a formação e atuação docente em Artes na cidade de Porto Seguro/BA”, coordenado pela Profa. Clarissa Santos, esteve em atividade até o ano de 2019 e teve como enfoque o desenvolvimento de estudos, levantamento e análise de dados acerca da formação e cotidiano das/os professores/as de Artes em Porto Seguro/BA. Um dos importantes frutos deste projeto foi o Grupo de Estudos Artes e Docências, que estabeleceu uma rotina de encontros e discussões, além da participação em eventos e

⁸ O projeto está ativo há três anos e é coordenado pelo docente Gessé Almeida Araújo, em colaboração com a docente Clarissa Santos e o docente Tássio Ferreira. Além destes, tem contado com a colaboração de bolsistas e voluntários, estudantes da Licenciatura ou do Bacharelado em Artes da UFSB: Marcelo Pereira, Alice de Almeida, Miqueias Queiroz, Zuliane Batista, Antonio Vital e Jocácio dos Anjos.



publicação por parte das/os integrantes do projeto⁹. Ao invés de um viés mais restrito, o projeto acabou ampliando seu escopo e alargando os debates teóricos, reconhecendo as demandas do território a partir de seus/suas integrantes e promovendo o desenvolvimento acadêmico na formação inicial e continuada. Com a finalização do projeto de pesquisa, o Grupo de Estudos passou a integrar o Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa OCA - Outreidade, Colaboração, Artes (UFSB/CNPq), para seguir reverberando as reflexões e produções acadêmicas.

Figura 02 - Grupo de Estudos Artes e Docências participando do II Conartes (Juazeiro/BA)



Fonte: Acervo pessoal de Clarissa Santos, (2021).

No âmbito da extensão, podemos citar iniciativas que vêm sendo desenvolvidas pelo Programa de Extensão Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual, especialmente em dois de seus subprojetos, a saber: Imagina! Oficinas¹⁰ e F.EST.A - Festival Estudantil de Audiovisual¹¹. Ambos os projetos promovem oficinas voltadas para profissionais da educação formal e não formal, interessados em incluir o audiovisual em suas práticas pedagógicas, reforçando a interlocução entre universidade e educação básica por meio da extensão universitária. O Programa de Extensão Imagina! é coordenado pela Profa. Cristiane Lima (UFSB/CSC).

Figura 03 - Flyer de divulgação de uma das oficinas do II F.EST.A

⁹ Integraram ativamente o primeiro ano do grupo de estudos as/os estudantes: Erlane Rosa, Danilo Santos, Nicolle Dela Cruz, Rodrigo Evangelista e Vitor Moreira.

¹⁰ Coordenação adjunta do Prof. Sérgio Cerqueda (UFSB/CSC).

¹¹ Coordenação adjunta da Profa. Clarissa Santos (UFSB/CSC).



Fonte: Arquivo disponibilizado pelo Programa Imagina! Circuito Permanente de Audiovisual, (2021).

Ainda no campo da extensão, temos um desdobramento da EPArtes, pensado especificamente para este período de pandemia e isolamento social: o Programa de Extensão EPArEx, um conjunto de cursos e atividades de extensão gratuitos, oferecidas por docentes da EPArtes, tendo como público-alvo professores/as que atuam nas múltiplas áreas das artes na educação básica (com ou sem formação específica na área), estudantes de licenciaturas da área de artes e público em geral interessado na temática. Os cursos e ações ofertados nesse primeiro ciclo do programa abordam temáticas da Criação audiovisual, Arte memória e imaginação, Produção e gestão cultural, Cuidado de si, Música, Performance de combate e Difusão das Artes nas redes sociais. O Programa EPArEx tem coordenação geral da Profa. Aline Nunes (UFSB/CSC).

Figura 04 - Flyer de divulgação do Programa EPArEx



Fonte: Arquivo disponibilizado pelo Programa EPartEx, (2021).

As estratégias, cursos, atividades e pesquisas apontadas anteriormente representam alguns dos esforços de comunicação e valorização dos profissionais da educação que temos empreendido enquanto servidores públicos do magistério superior e tendo como desencadeadora a Universidade Pública, que consideramos ser agente capaz de elaborar novos arranjos sociais e políticos especialmente no Sul e Extremo Sul da Bahia.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se evidente o fato de que a problemática sobre a formação de professores e professoras representa um campo de disputas que torna os seus desafios ainda maiores. A questão é ainda mais delicada quando tomamos o caso da formação docente em Artes em territórios como os do Sul do Extremo Sul baiano, cujos dados anteriormente apontados tentam evidenciar. Como acreditamos, os tempos da política partidária são distintos (e, por vezes, conflitantes) com os tempos da educação. A formação de professores e professoras em todas as áreas e, especialmente, no campo das Artes demanda transformações nas formas e concepções das políticas tendo como ponto de partida a crítica circunstanciada às práticas desenvolvidas pelas Universidades, espaços predominantemente responsáveis pela formação docente dentro da organização da educação brasileira. Isso abriria espaços para que tomem relevo perspectivas e concepções diversas dentro deste âmbito, especialmente tomando-se a escuta e o aprendizado de saberes de docentes da educação básica, mas, também, da diversidade de saberes tradicionais associados aos territórios.

Nesses termos, é no aprofundamento das políticas públicas para a valorização do trabalho docente que se forja a valorização desta atividade como sendo estratégica para o futuro de um país. Do ponto de vista da formação docente para o ensino de Artes na educação básica, o século XXI legou problemas do século XX, ou seja: sob o prisma das conquistas educacionais das últimas duas décadas, foram poucas as que de fato agregaram ganhos para o cotidiano da prática de docentes em Artes no chão



das escolas. Para não incorrerem em injustiças, é preciso pontuar que os Programas de Pós-graduação em Artes (em suas diversas expressões artísticas) tiveram avanços significativos no sentido de sua ampliação e fortalecimento, agregando em seus cursos linhas de pesquisa que tratam diretamente das demandas das Artes na sala de aula. Nota-se, contudo, uma espécie de divórcio entre estes avanços e o cotidiano do espaço escolar, de modo que boa parte da “mão de obra” formada por PPG’s em Artes destina-se para a atuação no âmbito Universitário, em detrimento da educação básica. Isto nos revela um outro aspecto importante: a urgente necessidade da melhoria de condições de trabalho de educadores e educadoras do ensino básico, de modo que estes se firmem como pesquisadores e pesquisadoras e produzam conhecimentos teóricos com base em suas práticas.

As proposições manifestadas pelos Colegiados dos cursos de Artes na UFSB têm caminhado na compreensão tanto de ampliar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade em Artes, quanto em reduzir as barreiras entre a educação básica e a educação superior. Em suma, estas questões - aqui apontadas à guisa de conclusão -, às quais não há respostas imediatas, demonstram os desafios para que a formação docente em Artes dialogue da melhor forma com o mundo do trabalho de professores e professoras atuantes neste campo do conhecimento. Nada disso se estabelecerá sem o debate profundo e democrático, especialmente acerca das crenças e valores estabelecidos de parte a parte, sejam docentes da educação básica ou universitária, gestores municipais e estaduais, sejam membros da gestão federal. O retrato do Brasil contemporâneo de modo geral, e das políticas públicas em educação de modo particular, desprivilegia os conhecimentos em Artes (e, também, em Humanidades), o que torna esta batalha insalubre e injusta. Por ora, cremos que a conclusão possível para o tema central deste trabalho é a de que há muito a ser feito, o campo é grande e poucos são as/os operárias/os dispostos/as a enfrentar essa missão. Apesar de tudo, os corações continuam aquecidos na esperança - ativa e militante - de dias melhores, entre utopias e distopias.



Referências

ARAÚJO, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Clarissa Martins de. **A formação de professores para o Ensino de Artes no Brasil: qual o estado do conhecimento?**. Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú-MG, 2008.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 14.144, de 22 de abril de 2021**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.144-de-22-de-abril-de-2021-*-315707020]. Acesso em 18 de outubro de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE em Movimento**. Sítio oficial: [<http://pne.mec.gov.br/>]. Acesso em 18 de outubro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: [<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>] Acesso em 18 de outubro de 2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**. Sítio: [<http://www.observatoriodopne.org.br/>]. Acesso em 18 de outubro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna-BA, 2014. Disponível em: [<https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>]. Acesso em 18 de outubro de 2021.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia das Artes: linguagens artísticas e ação cultural [EPArtes]**. Porto Seguro-Ba, 2018. Disponível em: [[https://ufsb.edu.br/cfartes/images/CF-Artes/Posgraduacao/PPC da Especializa%C3%A7%C3%A3o em Pedagogia s das Artes.pdf](https://ufsb.edu.br/cfartes/images/CF-Artes/Posgraduacao/PPC_da_Especializa%C3%A7%C3%A3o_em_Pedagogia_s_das_Artes.pdf)]. Acesso em 18 de outubro de 2021.

_____. **Projeto Pedagógico da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias**. Itabuna-Ba, 2018. Cópia em PDF.

Sobre os/as autores:

Clarissa Santos Silva

clarissa@csc.ufsb.edu.br

Desenvolve pesquisas nas áreas de Artes Visuais, Formação de Professores e Ensino de Arte. Mestra em Artes Visuais (Udesc), Especialista em Artes Híbridas (UTFPR), Bacharela em Arte e Mídia (UFCG) e Licenciada em Artes Visuais (Claretiano). Professora Assistente da Universidade Federal do Sul da Bahia (CSC/Porto Seguro).



Gessé Almeida Araújo

gesse.almeida@ufsb.edu.br

Professor, ator e pesquisador. Doutor e mestre em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA); graduação em Licenciatura em Teatro (UFBA). Investiga os contextos formativos, bem como o acesso à formação inicial e continuada de professores/as de Teatro da educação básica pública. É professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (CPF/Teixeira de Freitas).

108

Tássio Ferreira

tassio.ferreira@cja.ufsb.edu.br

Multiartista da cena. Desenvolve pesquisas acerca da Lei 10.639/03, Pedagogias Negrodiaspóricas para formação docente em Artes, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, Performance Negra e o Candomblé Congo-Angola como estratégia de ensino das Artes Cênicas. É Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA, Pós-graduação em Arte na Educação pela FAAC, Licenciado em Teatro pela Escola de Teatro/UFBA. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (CSC/Porto Seguro), Centro de Formação em Artes e Comunicação (CFAC).

Recebido em: 29/07/2021

Aprovado em: 04/10/2021



Cartografia dos Estágios em Arte no Ensino Remoto

A Cartography of Internships in Arts through Remote Teaching

Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento

109

Resumo: Este artigo traz uma cartografia dos Estágios Supervisionados I e II da Licenciatura em Teatro da UFC, desenvolvidos no contexto da pandemia de COVID-19 (entre 08/2020 e 04/2021), com o intuito de mostrar os disparadores criados nas disciplinas para mobilizar as(os) estagiárias(os) em suas práticas e pesquisas docentes, junto à disciplina de Arte no ensino fundamental II. Os territórios virtuais de três escolas públicas são delineados a partir da habitação de professoras(es) de Arte, orientadora de estágio e estagiárias(os). Por fim, o artigo mostra como os disparadores propostos pela orientação reverberaram nas práticas pedagógicas das(os) estagiários, na sala virtual de Arte, a partir de metodologias que articulam a BNCC, a inventividade, a aplicação da Lei nº 11.645 e o pensamento decolonial, em prol da criação de uma pedagogia do contra-isolamento.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Ensino remoto; Estágio supervisionado; Decolonialidade; Lei nº 11.645; Pedagogia do contra-isolamento.

Abstract: This is a cartographic study of Supervised Internships I e II in Theatre undergraduate course from UFC, developed in COVID-19 pandemic background, since August 2020 until April 2021, to present the triggers developed during Art subjects in middle school. The virtual territories from three public schools are drafted from the school Art teachers', the internship supervisor's, and the interns' home. In conclusion, this study shows how the triggers supervisors have proposed reflect on interns' pedagogical practices, during the virtual Art classes, adopting methodologies that articulate BNCC, inventiveness, Law number 11.645 and decolonial paradigm, on behalf of a counter-isolation pedagogy.

Key-words: Art Education. Remote Teaching; Supervised Internship; Decoloniality. Law nr 11.645; Counter-Isolation Pedagogy.

Introdução

No dia 17 de março de 2020, foi decretado o início de um longo período de isolamento social no estado do Ceará e no Brasil. O Ensino Superior e a Educação Básica (nos âmbitos público e privado) tiveram suas aulas presenciais suspensas. Suspensão é uma palavra significativa nesse contexto: nós, professoras(es) e alunas(os), ficamos suspensas(os), em vários sentidos que essa palavra pode trazer – interrompidas(os), hesitantes, perplexas(os), sustadas(os), paradas(os), atônitas(os). Acreditando que em alguns meses retornaríamos ao encontro presencial, sem querer comprometer a qualidade das inúmeras disciplinas e atividades práticas presenciais que um curso de



teatro demanda, e investindo no diálogo com as(os) discentes para compreender suas realidades de vida e encontrar modos mais inclusivos de retomar as aulas, demoramos mais do que a Educação Básica a responder às urgências que a pandemia nos colocou. Quando o colegiado do Curso de Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC) elaborou o seu plano pedagógico emergencial, era julho de 2020 e a Educação Básica já havia passado por várias fases em suas tentativas pedagógicas de manter os vínculos com as(os) alunas(os).

É importante destacar que, como não houve uma orientação unificada por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, cada escola buscou suas estratégias a partir da realidade do seu público, em tentativas que foram se modificando rapidamente. Ainda não havia dados sistematizados, tampouco pesquisas disponíveis sobre as formas de ensino remoto adotadas, então os dados que aqui serão apresentados foram produzidos a partir da escuta das(os) professoras(es) de arte de cada escola envolvida nos estágios e do levantamento de matérias de jornais e blogs sobre o tema¹. Era preciso compreender que escolas eram essas, que deixaram de existir enquanto espaços físicos tonando-se territórios virtuais.

Tanto a Etnografia quanto a Cartografia, ambas referenciais teórico-metodológicos de pesquisa que costumo abordar nos estágios, pressupõem um deslocamento espacial e um estar no campo com o outro, ou seja, o convívio com o outro em seu *locus*. Para a Cartografia, é fundamental a ideia de habitar um território que, por sua vez, não se confunde com um meio ambiente a ser retratado, devido à "espessura processual" que carrega, com suas pulsações, ritmos, cheiros, corpos etc. (KASTRUP, 2009). Laura Barros e Virgínia Kastrup (2009, p.56) afirmam que "A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele [o cartógrafo] não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante." As autoras apontam vários elementos de

1 Atualmente, já existem pesquisas sistematizadas com dados estatísticos sobre os formatos de ensino remoto adotado no Brasil, como a pesquisa intitulada "Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus - um olhar sobre múltiplas desigualdades", organizada pela Fundação Carlos Chagas. Porém, opto aqui por trazer os dados produzidos a partir das singularidades dos territórios habitados.



aproximação entre essas dois referenciais, um dos motivos que me leva a apresentar os dois para as(os) estagiárias(os), para que eles compreendam a ideia de observação participante.

O trabalho com esses referenciais é um dos primeiros passos proposto nos estágios que procurei manter no trânsito do formato presencial para o remoto, pois percebi que a ideia que as(os) discentes tinham da observação (proposta sobretudo no Estágio I²) partia de uma relação de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, na qual o sujeito pesquisador deveria guardar uma posição de neutralidade e distância em relação ao “objeto” e ao campo investigado, de modo a não interferir nas interações sociais e produções simbólicas dos sujeitos do campo.

Essa posição aparentemente neutra e silenciosa da(o) estagiária(o), que olhava e escrevia sem interagir, chegava muitas vezes para professoras(es) e alunas(os) das escolas como vigilância e julgamento. Eram comuns frases como: “tio, tá escrevendo o que aí?”; “o tio tá aqui de olho em tudo, só anotando”. Ou o professor pedir para os alunos se comportarem, senão o “tio estagiário” iria anotar quem estava se comportando mal e falar para a diretora; até o incômodo por parte do professor de ter alguém ali só observando sem colaborar com o andamento da aula. Em minha escuta na sala de aula da disciplina de Estágio I, esse olhar silencioso de muitas(os) estagiárias(os) se traduzia em julgamento explícito sobre a forma de conduzir as aulas por parte da(o) professora(o) supervisora(o), que em alguns casos não era considerada adequada pelas(os) estagiárias(os) para o ensino de arte, o que me levou a perceber que elas(es) se identificavam muito mais com o lugar do aluno do que com o do docente. Desde 2017, foram inúmeras as vezes em que ouvi as(os) estagiárias(os) verbalizarem sobre a dificuldade de encontrar o seu lugar na escola, pois eram tratadas(os) pelas(os) alunas(os) como professoras(es), mas não se viam como tal, como se estivessem num entrelugar entre aluno e professor³. Nesse sentido, tanto a Etnografia (e a observação participante)

2 No currículo do curso, o Estágio I propõe observação com intervenções pontuais na disciplina de Arte no Ensino Fundamental II, e o Estágio II a regência nesse mesmo nível de ensino.

3 Se trago aqui alguns elementos dos estágios presenciais, é por compreender que, para cartografar os processos de estágio remoto, é preciso destacar questões e desafios que permanecem nesse trânsito do presencial para o virtual e o que emerge de novo – inclusive



quanto a Cartografia vieram como um modo de provocar nas(os) estagiárias(os) um estar no campo diverso da observação neutra e distante, e também de instigar outras formas de pesquisar, estimulando ainda uma narratividade na escrita que pressupõe trazer os corpos, as cenas e as vozes dos diversos sujeitos envolvidos. Ademais, tentei mobilizar nas(os) estagiárias(os) um sentimento de pertença a essa classe de trabalhadoras(es), de aprendizagem e de colaboração mútuas.

Barros e Kastrup (2009) afirmam que a pesquisa de campo pressupõe habitar um território antes desconhecido. Cada escola, enquanto microcampo, vai ter suas singularidades, mas vai também preservar algo em comum ao conceito de escola. Por outro lado, todas(os) passamos grande parte de nossas vidas em uma ou várias escolas, de modo que, quando retornamos a esse lugar (como docente ou estagiária/o), levamos conosco uma ideia pré-concebida de escola, de professor e de aluno, a partir de nossas experiências pessoais. Nesse sentido, faz-se fundamental a aposta de base etnográfica "[...] de não apenas familiarizar o distante, como também de estranhar o próximo" (OLIVEIRA, 2013, p.272). Barros e Kastrup (2009) tomam emprestada essa premissa etnográfica para pensar o modo de habitar o território e cartografar processos em curso, sublinhando que essa atitude de estranhamento precisa ser construída e requer abertura ao novo e ao inesperado. Como orientadora, faço um paralelo com o conceito de estranhamento de Brecht, para ajudar as(os) estagiárias(os) a compreender o estranhamento etnográfico, no intuito de levá-las(os) não só a se descolarem de sua visão pré-concebida de escola, como também a desnaturalizar as práticas escolares, percebendo-as como construídas socialmente e passíveis de transformação.

Mas afinal como cartografar ou etnografar um território virtual, onde os corpos, quando se deixam ver (o que tem sido raro), estão mediados pela tela do celular ou computador, além de recortados e restritos ao peito/cabeça e mãos?

porque muitas proposições para os estágios na pandemia, como o pensamento decolonial e o ensino antirracista, vêm como respostas a questões anteriores, mobilizadas pelas(os) discentes. Aqui, assumo, ainda, um modo de agenciar a experiência pelo relato que opera numa bricolagem entre a Etnografia e a Cartografia, nesse lugar de instigadora da formação docente em arte.



Contextos da escola virtual: criação e habitação de novos territórios

Acerca do ensino remoto numa escola municipal de Fortaleza, nos contextualiza o professor Getsêmane Machado (Get):

Assim, o instrumento normativo [da SME] é, a deliberação que existia é: a gente precisa enviar planos e atividades semanais. Pronto. Mas enfim, se organizaram esses grupos [de *WhatsApp*], grupos fechados, com horários [...], que você entrava lá no grupo e mobilizava como ia funcionar a sua aula. Então tinha professor que só mandava áudio e texto pelo *WhatsApp*; eu não quis fazer isso. [...]. Eu criei um sitezinho, um *Google site*, onde lá tem todo o repositório de conteúdo da minha disciplina, e promovi conferências pelo *Google Meet*. Isso [das conferências] já foi bem recente, tá? Já tipo um mês antes da gente entrar de férias... E aí por que? Porque assim, é uma coisa sem fim, né... Quando abre o grupo, tipo assim, entrei no meu horário e aí abre pros alunos entrarem também, poderem escrever, aí é uma loucura, você manda áudio, não entendem, manda texto, aquela coisa. Não, vou logo para o *Google Meet*, falo, já que estão me exigindo isso, estar nesse lugar [do ensino remoto], vou trabalhar dessa forma. E assim foi. [...] Não tem um negócio muito fechado, entende? (Depoimento enviado por áudio de *WhatsApp* pelo professor de Arte das escolas municipais João Estanislau Façanha e Moura Brasil, no dia 21 de agosto de 2020).

113

O depoimento acima retrata tanto as inúmeras tentativas feitas pelas escolas, como a falta de unificação não só dentro da rede municipal, mas dentro de uma mesma escola. As turmas e salas viraram grupos de *WhatsApp*, em muitas escolas; na maioria desses grupos, as(os) alunas(os) não podiam enviar mensagens (somente receber), ou então só podiam enviar mensagens durante o horário específico da aula – o que interpreto como a realização de um desejo de silenciamento do alunado, mas que também ser lido por um viés operacional, de evitar que se dispersem as mensagens de orientação das atividades.

Get, formado em Publicidade e licenciado egresso do Curso de Teatro da UFC, ex-preceptor do primeiro núcleo de arte do Programa de Residência Pedagógica, é professor efetivo de Arte da Rede Pública Municipal de Fortaleza, atuando nas escolas João Estanislau Façanha (no bairro Maraponga) e Moura Brasil (no Pirambu). A sua formação em Publicidade, a sua criatividade e a sua habilidade com as tecnologias de informação e



comunicação fazem com que ele seja uma exceção, comparado aos demais professores, na relação com o ensino remoto. O site foi uma plataforma muito importante para ele e para as(os) alunas(os), como indica o depoimento a seguir:

114

Amada, se não fosse esse site! Porque o que era que acontecia antes, né? O professor mandava lá PDF, mandava imagem, uma hora o menino dizia assim: "meu celular bugou, perdi tudo". Ou colocava assim, "meu celular tá pesado, não consigo baixar mais nada". Aí eu [pensei], cara, vou fazer um site que aí é o link que ele entra, não precisa baixar nada, coloco os conteúdos extra lá e aí morreu! (Áudio de *WhatsApp* enviado por Get, professor de Arte da escola João Estanislau Façanha, no dia 21 de agosto de 2020).

Get pontuou que o site ajudou a incluir e situar os alunos que retornaram às aulas dois ou três meses depois do início da pandemia. Convém situar que esses áudios foram solicitados por mim (orientadora) às(aos) professoras(es) supervisoras(es) parceiras(os), antes do início das aulas, para que eu pudesse compreender o formato adotado por cada escola, bem como contextualizar as(os) estagiárias(os) no início da disciplina – inclusive as(os) professoras(es) permitiram que eu enviasse os áudios para a minha turma, também organizada num grupo de *WhatsApp* e com aulas síncronas pelo *Google Meet*.

No modo presencial, as(os) estagiárias(os) eram livres para escolher a escola em que quisessem atuar. Essa escolha envolvia questões de deslocamento (muitos optavam por estagiar no seu bairro ou perto da UFC) e de afetos (outros queriam estagiar onde haviam estudado). Porém, eu sempre enviava uma lista de indicações de escolas com professoras(es) de arte formadas(os) em uma linguagem artística. Já no estágio remoto, optamos por trabalhar com escolas e professoras(es) específicos, distribuindo as(os) estagiárias(os) entre três escolas: Escola João Estanislau Façanha, Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (que no estágio II foi substituída pela Escola José Macambira), e Colégio da Polícia Militar General Edgar Facó (CPM).

É importante destacar que retomar os estágios no ensino remoto foi uma escolha política, pois o colegiado optou por adiar várias disciplinas práticas, mas defendeu a importância de estar ao lado das(os) professoras(es) da



Educação Básica nesse momento, numa tentativa de somar forças na busca de plataformas acessíveis e estratégias pedagógicas mobilizadoras das(os) alunas(os). Estar nas escolas em equipes de trabalhos gerou em nós um senso de comunidade, de troca e de colaboração muito valiosos para o processo.

Seguindo na contextualização desse território escolar virtual e múltiplo, o Colégio da Polícia Militar (CPM) também passou por várias fases na implantação do ensino remoto, porém de um modo mais unificado, organizado e imposto pelo corpo gestor (que é composto por oficiais de alta patente da Polícia Militar), sem que as(os) professores tivessem escolha. A primeira orientação foi de que cada professor/a criasse salas de aula no *Google Classroom* em seus *gmails* pessoais, uma sala para cada turma. Débora Frota abriu 26 turmas/salas no *Classroom*, para postar atividades e videoaulas, a cada semana, seguindo um horário fixo. As disciplinas de “Linguagens e códigos” tinham que “[...] postar toda terça feira um conteúdo, que era o conteúdo do livro, e uma atividade para o estudante fazer em casa, e essa atividade a posteriori ia ser a nota da primeira etapa, porque ainda não tinha fechado o primeiro bimestre” (trecho de áudio de *WhatsApp* da professora de arte do CPM, Débora Frota, enviado 21 em agosto de 2021). Esse formato foi até maio, quando os pais começaram a questionar, junto à gestão, as estratégias adotadas, como: as videoaulas postadas pelos professores, que eram retiradas do *YouTube* de terceiros (o que, segundo os pais, causava um estranhamento em termos de didática e metodologia, por parte das/os alunas/os); as postagens de atividades (para os pais, não estava funcionando esse sistema de ler o livro e fazer atividade); poucos professores tinham contato pelo *Google Meet* e as(os) alunas(os) estavam com saudades.

Em junho, a gestão do CPM encaminhou aos professores outra “orientação”, a ser implantada a partir de agosto. As(os) professoras(es) teriam que gravar e publicar o que Débora chama de “videoaulas autorais” – elas(es) até poderiam postar vídeos de terceiros, mas como material complementar. Assim, em 2020.2, quando as(os) estagiárias(os) entraram nas escolas, o que estava consolidado no CPM era uma alternância entre aula síncrona no *Google Meet*, juntando várias turmas de uma mesma série e turno, e aulas



assíncronas, através das videoaulas autorais. Ademais, no retorno às aulas em agosto, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tinha criado um e-mail institucional para professoras(es) e alunas(os) da rede estadual, de modo que as(os) docentes do CPM tiveram que fechar seu *Classroom* pessoal e migrar para a sala institucional da SEDUC. As aulas síncronas passaram de 45 minutos para 40 e as videoaulas deveriam ter entre 15 e 20 minutos. Em um de seus áudios, a professora fez sua própria avaliação:

Pensando nesse histórico todo, eu penso que o Colégio da Polícia seguiu muito parecido com o calendário, o cronograma e a organização das escolas particulares, com uma organização bem centrada, muito rapidamente solucionada e imposta, né, claro, aos professores. (Trecho de áudio de *WhatsApp* da professora de arte do CPM, enviado 21 em agosto de 2021).

Nessa lógica similar à da escola particular, a gestão impôs ainda aos alunos que assistissem às aulas fardados e com as câmeras ligadas, seguindo com o pensamento disciplinador próprio das escolas militares, numa tentativa talvez de transpor o presencial para o remoto, o que gerou bastante desconforto e reclamações por parte dos pais, já que as aulas invadem o ambiente familiar. Débora relatou ainda que a partir dessas diretrizes, houve vários problemas com as(os) professoras(es), pois muitas(os) adoeceram, tiraram licença, tiveram familiares doentes, além das(os) que não se adaptaram ao *Classroom*. Já no primeiro semestre de 2021, as videoaulas foram retiradas e todas as aulas passaram a ser síncronas, ainda pelo *Google Meet*.

Para as(os) alunas(os) com dificuldades de acesso à internet, o CPM propôs duas alternativas: o laboratório de informática da escola foi disponibilizado diariamente para uma parte delas(es), que vão assistir à aula lá; e as(os) professoras(es) disponibilizam um plano de estudo com atividades semanais assíncronas (impressas pela gestão) para as(os) que não podem ir à escola, nem acessar às aulas ao vivo. Aliás, esse envio de plano de estudos com atividades impressas, para quem não tem condições de assistir às aulas síncronas, tem sido uma estratégia comum a todas as escolas as quais habitamos nesse processo, modificando-se somente a sistemática de tempo (entre semanal e quinzenal).



Na Escola Professor José Rebouças Macambira, na qual ingressamos no início de fevereiro de 2021, com o Estágio II, as aulas estavam sendo síncronas através do aplicativo *Zoom*, com duração entre 20 e 30 minutos – o aplicativo encerrava a aula automaticamente quando chegava nos 30 minutos, o que causava uma correria no final das aulas, para fazer a frequência (via *Google* formulário) e finalizar. Arnoldo, professor temporário da Rede Municipal, também é licenciado em Teatro pela UFC. Em nossas conversas, ele me situou que a maior dificuldade dele era provocar a participação das(os) alunas(os) nas aulas, pois muitas(os) entravam na sala e ficavam caladas(os) e com as câmeras desligadas até o momento da frequência. Assim como no CPM, e posteriormente no Estanislau, o professor priorizava o trabalho com o livro didático, considerado pelas(os) professoras(es) de arte uma conquista política que deve ser valorizada, mas também pelo fato de ser o material acessível a todas(os) as(os) estudantes. O supervisor permitiu que as(os) estagiárias(os) escolhessem os capítulos com os quais iriam trabalhar, o que também ocorreu nas demais escolas parceiras. Ele orientou ainda que as(os) estagiários utilizassem slides e evitassem ligar as suas câmeras, para não dispersar as(os) alunas(os). Apesar de, em algumas situações, os slides (aliado ao curto tempo de aula) implicarem numa aula expositiva e monológica, eles ajudaram na organização do pensamento das(os) estagiárias(os), que encontraram ferramentas interessantes e interativas, como a inclusão de imagens e de vídeos dentro deles.

No entanto, muitas(os) delas(es) romperam com o acordo da câmera desligada, a partir de propostas de jogar artisticamente com as(os) alunas(os) e com o tema da aula com o intuito de mobilizar a participação. Foi o caso de Fernando Otto e Vitória Vaz, que ao trabalharem o tema Circo, realizaram intervenções nas aulas com seus palhaços (o Palhaço Palhaço e a Pimpolha), saindo da performance docente e cativando as(os) alunos com tiradas irreverentes e divertidas, que dificilmente um professor falaria. Para Fernando, essa intervenção jogava com seu recorte de pesquisa, que era mobilizar a relação ensino/aprendizagem através do humor.



Para concluir essa etapa de contextualização, é importante frisar que as(os) professoras(es) supervisoras(es) acompanhavam as aulas das(os) suas/seus estagiárias(os), bem como comentavam essas aulas, dando dicas pedagógicas e retornos sobre as fortalezas e fragilidades delas. Enquanto orientadora, observei e comentei, no mínimo, uma aula síncrona regida por cada estagiária(o) – assisti também às videoaulas feitas por elas(es), ainda que se somassem às aulas síncronas. Meus comentários se constituíram numa perspectiva de avaliação formativa, sempre começando por destacar as potências e fortalezas das aulas e da postura docente das(os) estagiárias(os), bem como indicando pontos que poderiam ser mais desenvolvidos e até momentos em que o plano poderia ter sido abandonado em prol de um debate importante – como foi o caso em que uma aluna da Estanislau Façanha trouxe depoimentos de racismo que ela sofreu, no debate de uma fotografia que mostrava três homens negros com a palavra “poder” pintada de branco em seus tórax. Nesta aula, que tinha como tema “o corpo fala”, a estagiária acolheu e comentou o depoimento da aluna, porém de modo pontual, seguindo com o plano de aula. Depois, comentei que naquele momento ela tinha material e demanda para ampliar o debate sobre racismo com a turma, mesmo que isso implicasse em mudar o curso do planejamento. Até porque o recorte de pesquisa de Larissa Gondim e sua dupla partia da questão: “Como desenvolver um ensino decolonial a partir dos livros de Artes usados na escola?” (Trecho do plano de estágio de Larissa Gondim e Carolina Feitosa, p.03, 26/02/2021).

Como é possível perceber nesses relatos, na pandemia, o meu papel enquanto mediadora entre professoras(es) supervisoras(es) e estagiárias(os) se aprofundou. Ademais, a percepção do adoecimento que tem atravessado a experiência docente nesses tempos, fez-me redobrar os cuidados em relação a essas(es) colegas, no sentido de explicitar para as(os) estagiárias(os) que nós estamos entrando no território delas(es), portanto precisamos respeitar os limites e rotinas propostos.

Disparadores para o estágio remoto em Arte



Pensar o estágio enquanto pesquisa é um dos princípios que venho cultivando. A ideia é que, a partir de uma atitude de abertura e receptividade ao território e de uma observação participante, cada estagiária(o) desenvolva uma questão de pesquisa sobre a docência em arte, questão que pode estar aliada às proposições de regência de cada um(a), configurando-se enquanto uma pesquisa interventiva.

O que o ensino de arte pode fazer em tempos de pandemia? Do que estamos necessitando nesse momento? Desde o início, ficou nítido que o que quer que fôssemos investigar, aprender e experimentar nos estágios precisava considerar a pandemia e as mudanças que ela provocou em nossas vidas.

Assim, em nossa primeira aula no formato remoto, eu já havia compartilhado no grupo de *WhatsApp* os áudios das(os) professoras(es) supervisoras(es), contextualizando suas escolas, bem como os links dos *sites/blogs* e perfil de *Instagram* criados por elas(es). A aula partiu do debate desses materiais e de algumas questões, no intuito de disparar o pensamento sobre pesquisa e formação docente: em quais pontos as experiências dos três professores se aproximam e se distanciam? O que os materiais que eu envie representam para nós na disciplina? O que queremos saber/descobrir nessa experiência de estágio no ensino remoto? Como pesquisar num território virtual?

As(os) estagiárias(os) pontuaram que o acesso dos alunos à internet é irregular e que o contexto pandêmico só vem escancarar a precarização do Ensino Público. Observaram que a escola tenta padronizar os alunos, como se não houvesse particularidades entre eles, e que a entrada da escola nos lares torna essa padronização ainda mais violenta. Atentaram também para o fato de que as(os) professoras(es) estão descobrindo esses novos ambientes virtuais e, nessa descoberta, deparam-se com tarefas para as quais não estão preparadas(os) (como gravar e editar vídeos)⁴. Ficou nítido para as(os) discentes que os áudios de *WhatsApp* e links enviados eram materiais e

4 Em debate no Estágio II, levei matérias e artigos diferenciando o ensino remoto do ensino à distância, para que as(os) estagiários compreendessem que funções como filmar e editar videoaulas, bem como organizar a plataforma *Classroom*, são exercidas por profissionais distintos no EAD, representando assim um acúmulo de trabalho para as(os) professoras(es) que se encontram no ensino remoto atualmente.



estratégias de pesquisa, além de um registro dos procedimentos de trabalho criados nessas escolas. Assim, demarcamos que a pesquisa e observação participante desses territórios precisava se debruçar sobre esses materiais virtuais assíncronos; já nas aulas síncronas, pontuamos a importância de observar e interagir no chat de mensagens (do *Meet* e do *Zoom*), que configura-se como um espaço de fala para alunas(os) que não podem ou não querem abrir o microfone – é interessante perceber que alguns professores comparam o chat à “conversa paralela”, visto que algumas mensagens desviam-se do assunto da aula.

A orientação que dou é de que as(os) estagiárias(os) não fechem seu recorte de pesquisa antes de habitar esse território por um período mínimo, porque, às vezes, o campo mostra uma questão que é mais pulsante para ele do que a que a(o) estagiária(o) havia proposto.

Assim uma tempestade de ideias aconteceu acerca do que queríamos descobrir: Que estratégias pedagógicas os professores estão utilizando para mobilizar o sensível, a performatividade e a criação artística no ensino remoto de arte? Como a pandemia e o isolamento estão provocando uma hibridização das linguagens artísticas no ensino de arte? Como acionar a atenção, a participação e a subjetividade das(os) alunas(os)? Em que medida as(os) professoras(es) estão acionando a experiência do isolamento e da pandemia em suas propostas criativas para as aulas de arte? Como estão sendo compostas as estratégias de avaliação, de modo a possibilitar o acesso de todas(os)?

Nessas questões, já é perceptível o que era importante para as(os) estagiárias(os) no ensino de arte, expondo em suas inquietações as dimensões do encontro e da experiência, tão caras ao teatro. O encontro também é caro à Educação, como nos lembra o educador argentino Mariano Narodowski (2020, p.01), no artigo *Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento*, que foi um dos nossos disparadores iniciais nesse processo:

A pedagogia [...] é o oposto do isolamento. Suas ferramentas são baseadas no encontro entre educadores e alunos em um ambiente escolar que transforma esse vínculo em um fato único e intransferível. Um encontro articulado em torno do



conhecimento. Uma profunda experiência no intelectual, no emocional e no corpo. Um compartilhamento que, embora às vezes deixe traços lamentáveis e hostis, aparece como uma singularidade insubstituível.

O artigo aponta ainda que o isolamento social aprofunda as desigualdades anteriormente existentes no acesso à educação, bem como nos lembra que “a casa é o oposto da escola”, por ser um ambiente íntimo e privado em que familiares não estavam preparados para assumir algumas funções pedagógicas das escolas. Nesse sentido, Narodowski (2020, p.01), além de problematizar as consequências do isolamento social para a educação formal, aponta algumas pistas para construir o que ele chama de pedagogia do contra-isolamento: “O que podemos fazer é começar adaptando nossas expectativas à nova realidade, permitindo-nos uma maior flexibilidade, selecionando inteligentemente conteúdo, atividades, cuidados, quantidades e qualidades.” Ao empuxo a um fazer hiperprodutivo para manter a engrenagem educacional funcionando, o autor contrapõe que

Priorizar conteúdo e experiências parece menos ambicioso, mas mais realista do que dar continuidade ao que não existe mais. Priorizar significa construir critérios de relevância entre disciplinas, conteúdo e conhecimento, mas também em relação ao vínculo com e entre os alunos. [...] Talvez o primeiro critério de priorização seja a situação socioemocional de nossos alunos e de nós mesmos: o vínculo e o contexto socioeconômico processados no confinamento não podem ser ignorados [...].

Priorizar é o começo da pedagogia do contra-isolamento. É estabelecer sentidos profundos que nos unem através do conhecimento e encontro que, embora remotos e mediados, nos permitem reconstruir a relação pedagógica que perdemos. (NARODOWSKI, 2020, p.01).

Então, o que priorizar na preparação das(os) estagiárias(os) e no ensino remoto de arte nas escolas? Nas redes sociais, nos jornais, muito se falava sobre o quanto as produções artísticas e audiovisuais (*lives*, peças *online*, filmes, séries etc.) estavam ajudando as pessoas a suportarem o isolamento social. A Psicanálise, desde Freud, já indicava que a Arte sempre se configurou como canal de expressão privilegiada das formações do inconsciente, mostrando que a fantasia funciona como uma espécie de tela protetora que



mediatiza o encontro dos seres humanos com o real do horror e da morte. Então, por que não priorizar, nas aulas de arte, estratégias (de fruição e criação) e temáticas que possibilitem aos alunos e a nós mesmas(os) escapar? Estratégias de escape para que a fantasia voe alto e longe e perto! Estratégias de escape que joguem com a elaboração da experiência do isolamento, com a autobiografia, com os objetos do cotidiano, como propôs a estagiária Tulipa Magalhães.

Narodowski (2020, p.01) finaliza o seu artigo com a décima primeira tese, escrita como uma espécie de koan (ou quem sabe uma prece para nos livrar das angústias do medo de errar): "Não há receitas para o novo. Não há poções mágicas. No contra-isolamento, há tudo o que pensar e o que fazer. Educação é a possibilidade do pensamento. O pensamento é o vírus que devemos pegar."

Ele refere-se a um pensamento que inventa, que constrói mundos possíveis, que enfrenta o desafio do novo. A esse desafio, a princípio assustador, aliou-se ao debate, nesse mesmo encontro, um artigo de Bell Hooks (2000), que veio acrescentar o corpo e a paixão ao processo:

Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos a entrar na sala de aula "inteiras" e não como "espíritos descorporificados". Nos primeiros tempos das aulas de "Estudos da Mulher" [...], aprendi pelo exemplo de ousadas e corajosas professoras mulheres [...] que havia um lugar para a paixão na sala de aula, que eros e o erótico não tinham necessidade de ser negados para que a aprendizagem ocorresse. Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a "divisão" mente/corpo. (HOOKS, 2000, p.84).

Hooks (2000, p.87) nos provoca a pensar com esse corpo de coração inteiro, que rompe com uma concepção "[...] baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional 'equilibrada' sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar todos igualmente, desapassionadamente." Hooks reivindica o lugar do corpo que dança, que tem cor e cheiro, reivindica o lugar do amor e da paixão na sala de aula. Em diálogo com esses dois autores, nosso debate sobre o que pode o ensino de arte em tempos de pandemia partiu da pergunta disparadora: o que pode nos guiar



para manter acesa a paixão do encontro? Mais ainda: como jogar com um corpo recortado e mediado pela câmera? Como mobilizar um corpo que se oculta sob a câmera desligada, um corpo que se diz envergonhado de si mesmo?

Antes de apontar alguns procedimentos metodológicos criados pelas(os) estagiárias(os), cabe sintetizar as prioridades que elencamos juntas(os) para compor o repertório teórico da disciplina, seguindo o conselho de Narodowski. A primeira delas foi promover uma visada geral da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), compreendendo inicialmente a proposta das competências gerais – o que foi realizado de forma assíncrona, por meio da partilha de dois *podcasts* do canal BNCC Singularidades (do Instituto Singularidades). O documento completo da BNCC foi disponibilizado para a turma, que se dividiu em equipes de partilha para abordar as seis dimensões propostas para o ensino de arte (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), as linguagens artísticas abarcadas na Base, suas habilidades e competências, considerando a parte do documento voltada para o Ensino Fundamental II, além de alguns artigos de crítica ao documento.

Com a BNCC, cada equipe de trabalho deveria produzir um material assíncrono para ser compartilhado com os demais grupos, apresentando os principais pontos abordados no documento, a linha de raciocínio construída em cada linguagem, desafios para a implementação e pontos críticos. Provoquei as(os) estagiários a relacionarem as diretrizes da BNCC com os livros didáticos adotados nas escolas e com a prática docente das(os) professoras(es) supervisoras(es), no sentido de observar em que medida e de que formas o documento é posto em prática.

Algumas equipes produziram *podcasts*, que foram retomados no início do semestre letivo 2020.2 e compartilhados com as(os) novas(os) estagiárias(os). Houve uma equipe que fez um seminário assíncrono no grupo de *WhatsApp* da turma, tecendo uma associação entre as seis dimensões para o ensino de arte e a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (que articula apreciação, contextualização e produção). Para a equipe da Escola Estanislau Façanha, a BNCC parecia algo desligado do debate do campo das artes, além



de intangível. Porém, perceber a ligação entre as seis dimensões e a proposta triangular, tornou mais palpável a ideia de aplicação da BNCC no estágio e na docência. Essa articulação com a abordagem triangular só se tornou nítida para Larissa, Tulipa e Carolina quando o professor Get as fez atentar para a importância desse tripé no seu planejamento e no seu modo de trazer a Arte para dentro da sala de aula, articulando sempre conteúdo e experiência.

Diante do mundo de propostas da Base, que parece intangível pela sua amplitude (passando pela produção artística local, nacional e internacional), tentei tranquilizar as(os) estagiárias(os), lembrando-lhes que não é necessário que cada aula acione as seis dimensões ao mesmo tempo, e que, no planejamento, eles podem realizar escolhas, priorizando dimensões e habilidades específicas. Por outro lado, esse passeio pela história das artes, que vai do local ao internacional, foi algo que ficou da BNCC nesse grupo, e findou por se configurar como um gancho para a crítica aos livros didáticos, para o debate sobre decolonialidade no ensino e sobre a aplicação da Lei nº 11.645⁵, de 10 de março de 2008.

Apesar de serem uma conquista política e um passo importante na valorização da disciplina de arte, as coleções e livros disponíveis na rede pública – *Por toda a parte* (UTUARI *et al*, 2018), *Se liga na Arte* (COUTINHO *et al*, 2018) e *Projeto Mosaico* (MEIRA *et al*, 2015) – trazem muitas referências estéticas de obras criadas na Europa, nos Estados Unidos, no Sudeste e Sul do Brasil, com o Nordeste sendo mais representado pelos estados da Bahia e de Pernambuco. A produção artística e cultural do estado do Ceará e de sua capital, Fortaleza, é pouco representada nessas coleções, o que para estagiárias(os) e professoras(es) pode distanciar as(os) alunas(os) desse material, dando-lhes a falsa impressão de que o seu local não é produtor de arte e cultura. Num país com dimensões continentais, como o nosso, e com grande diversidade cultural, há que se fazer também uma decolonização nacional, com o intuito de promover uma visibilidade de produções culturais de

5 Esta lei torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, nas redes públicas e privadas. A lei indica que esses conteúdos devem perpassar todo o currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileiras.



locais que saiam do eixo Rio/São Paulo/Sudeste e das principais capitais. Assim, a nossa proposta (minha e das/os supervisoras/es) era de que as unidades temáticas escolhidas abrissem janelas para outras referências estéticas: referências locais, periféricas, negras e dos povos originários, que mobilizassem nas(os) alunas(os) reconhecimento identitário de seus lugares de fala, que as(os) fizessem se perceber também como seres imersos na cultura (como produtores e receptores).

Paulo Freire (1996, p.17) já frisava a importância do respeito e da valorização dos saberes com os quais as(os) alunas(os), principalmente das classes populares, chegam à sala de aula, “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”. Mais ainda, destacava a necessidade de trazer para o debate as experiências de vida e a realidade concreta, promovendo um diálogo íntimo entre os saberes curriculares considerados fundamentais e a experiência social que as(os) alunas(os) têm como sujeitos.

Os debates sobre a Lei nº 11.645 e a decolonialidade vieram se somar a esses disparadores, no sentido de promover um deslocamento epistêmico e estético no ensino de Arte, trazendo à baila modos de pensar e produzir arte não-limitados aos modelos hegemônicos. Como bem pontua Moura (2019, p.317), a proposta decolonial é inclusiva, pois

[...] trata-se de pensar co-existências: de culturas, de povos, de ciências, de artes, de pensamentos, problematizando as hierarquias (artísticas, territoriais, raciais, epistemológicas), legitimando processos anti-hegemônicos de produzir conhecimentos.

Trata-se de operar, na formação docente em Arte, em contraposição a uma espécie de cegueira que alimenta

[...] o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas indo-americanas e afro-americanas [...]. (MOURA, 2019, p. 321).

No contexto do ensino remoto, tais debates foram abertos no Estágio II com uma fala do Babalorixá e professor da UNILAB Lincoly Jesus Pereira (2020), sobre sua pesquisa acerca da Pedagogia da Encruzilhada e do projeto



Exú nas escolas, mostrando como é possível articular conhecimentos de matriz africana e das práticas de terreiro em diversas disciplinas da educação básica, numa perspectiva transversal e antirracista. Em seguida, disponibilizei um leque de artigos que articulam o pensamento decolonial a experiências de ensino, envolvendo teatro e educação antirracista, estágio supervisionado, educação indígena etc. Em grupos de trabalho, as(os) estagiárias(os) se organizaram a partir da escolha do material que lhes interessava, compartilhando num encontro síncrono entre todas(os) a discussão levantada por cada artigo – tanto reflexões teóricas e práticas metodológicas trazidas pelo material, como fragilidades e pontos críticos. Nesse debate, fui alinhavando os princípios e conceitos que cada artigo trazia para delinear teoricamente o pensamento decolonial.

Quando os princípios e disparadores ganham vida na sala de aula virtual

Aqui, mostrarei como os disparadores e princípios propostos nos estágios se materializaram em práticas docentes na sala de aula virtual. Diante da quantidade de estagiárias(os) que acompanhei, não é possível trazer exemplos de todas(os), de modo que selecionei algumas das práticas desenvolvidas.

Começo por Iasmin Dantas de Souza, jovem negra de periferia, que começou a fazer teatro no ensino médio, numa escola pública do bairro Messejana, a partir das instigações de uma dupla de estagiários do curso de Teatro da UFC – com eles e um grupo de amigas da escola, ela criou o *Coletivo Cabeça*, no qual atua até hoje. Iasmin, filha de pai PM e mãe professora, optou por realizar os estágios I e II no CPM, o que lhe proporcionou uma certa imersão no campo. Inicialmente, fazendo dupla com outra aluna, ela partilhou o mesmo recorte de pesquisa de sua colega, que se relacionava com a noção de professor-performer, pois lhe interessava investigar como pode se dar a construção de um corpo performático no ensino remoto, um corpo que mobilize a troca de afetos na relação de ensino/aprendizagem.

Sua primeira ação de regência seria assíncrona, através de uma videoaula autoral postada no *Classroom*, o que fez com que ela se



perguntasse: “Como gravar uma aula didática e divertida que fizesse os alunos gostarem de assistir e que também passasse o conteúdo da aula?” (Trecho do relatório de lasmin Dantas, 20/10/2020). Em seu relatório, lasmin se assume enquanto uma jovem que consome bastante vídeos no *YouTube*, assim como as(os) alunas(os) do sétimo ano – seu público. Partindo das discussões levantadas por Márcia Dal Bello e Gilberto Icle (2013), acerca do corpo do professor de teatro, lasmin se coloca o desafio de ser mais atrativa aos alunos, investigando criativamente em suas videoaulas⁶ a articulação entre a noção de professora-performer e professora *Youtuber* (como ela denominou). Ela criou uma espécie de personagem *Youtuber*, usando uma linguagem coloquial e leve, com tiradas jocosas, gestos corporais e expressões faciais bem marcados, aproximações da câmera que geram efeito de *close*, mudança de planos, efeitos visuais (como figurinhas, frases e símbolos) e de edição. Ademais, inseriu trechos de vídeos de obras relacionadas ao tema das aulas (“*Qual é o lugar da arte?*”), como foi o caso de um trecho de BR Trans (Grupo Vertigem) – exemplo proposto pelo livro.

No trânsito entre o assíncrono e o síncrono, foi perceptível para lasmin e para a supervisora (Débora) a recepção calorosa que ela teve ao encontrar suas turmas pela primeira vez no *Meet* – as(os) alunas(os) a acolheram como se já a conhecesse, o que nos fez supor que ela acionou nas videoaulas um afeto e uma empatia fundamentais para sua integração no ambiente escolar virtual.

Em suas aulas síncronas, lasmin se utilizou muito do recurso da apresentação de vídeos da internet, no intuito de mostrar que a arte não está só nos museus ou outros espaços formais, articulando assim a dimensão da fruição ao apresentar práticas diversas de intervenção urbana. Houve uma aula em que ela foi do Ceará à Croácia, através de intervenções urbanas sonoras, expondo como essa linguagem artística pode mobilizar a interação das pessoas e até de um ambiente natural. Mostrou um vídeo de um grafiteiro e multiartista que eu havia lhe indicado, Narcélio Grud, em que ele faz várias instalações sonoras no Centro de Fortaleza; em seguida, o *Órgão do Mar*, um

⁶ Para conferir uma das videoaulas de lasmin, acesse o link: <https://drive.google.com/file/d/1i7YstfgJu-UedXJINvaoOO1kS9oEXdle/view?usp=sharing>



grande órgão construído na costa de Zadar (Croácia) e que é tocado pelo mar (na mudança das marés).

No Estágio II, apesar do CPM retirar a demanda das videoaulas, ela continuou investigando a noção de professor-performer, dessa vez pensado a partir de Naira Ciotti (2013), destacando a reflexão de que esse professor joga com seu corpo e suas experiências para mobilizar saberes e afetos. Foi com esse intuito que lasmin, numa aula síncrona sobre *o mundo material e imaterial* com turmas de oitavo ano, trouxe ao debate uma série da *Netflix* chamada *Cidade Invisível*, que atualiza mitos da cultura dos povos indígenas (Iara, Saci, Curupira, Cuca, Boto etc.). Como diz em seu relato: “Acertei em cheio, vários alunos tinham assistido à série e ficaram bem empolgados, demandando de mim mais atenção para não perder o foco da aula” (Trecho do relatório de lasmin Dantas, 14/04/2021, p.07).

Enquanto observadora participante dessa aula, foi encantador ver a empolgação das(os) alunas(os), que trouxeram narrativas comentadas da série enquanto lasmin ia instigando e dialogando com a fala delas(es). Eu me divertia, mas num dado momento comecei a me preocupar com o tempo, receosa da aula acabar e ela não conseguir puxar o fio da meada de volta, perdendo o rumo do debate sobre ancestralidade. Foi então que lasmin, no seu slide, trouxe a fala de três indígenas (e suas fotos) fazendo críticas à série, pela falta de representatividade indígena no elenco (composto por atores e atrizes negras/os e brancas/os), e também na produção e dramaturgia, configurando-se como uma série que se apropria da cultura dos povos originários de modo leviano, transformando-a mais uma vez em algo exótico para *gringo* ver. Nesse momento, fez-se um silêncio geral no *Meet*, a turma ficou muito concentrada e o pensamento do debate se transformou, inclusive com uma aluna pontuando que tinha achado estranho uma atriz negra fazer o papel da Iara. No final desse debate crítico, lasmin fez ainda uma comparação entre as mitologias cristã e indígena, pontuando para a turma que, quando se aborda a história de Jesus, toma-se como uma verdade, mas quando se fala do Curupira e da Iara, trata-se de folclore, expondo o quanto essa leitura parte do ponto de vista do colonizador.



lasmin havia planejado a aula com esses dois momentos e pensado nesse ponto de virada da crítica que, além de decolonial, também articula a aplicação da Lei nº 11.645. Num áudio de *WhatsApp* em resposta aos meus comentários sobre a aula, ela pontuou que escolheu essa série por acreditar que ela, por ser bem produzida, poderia ser uma boa porta de entrada para a cultura indígena, desde que fossem debatidos os aspectos críticos da série – o que a fez acionar as dimensões da reflexão, da crítica e da fruição. Em meus comentários, destaquei a potência da linha dramática proposta, a perspicácia em mobilizar a participação e a identificação deles a partir de um material *pop*, e pontuei também que ela mostrou qualidades muito caras à docência, que são a escuta das(os) alunos e a sagacidade de conseguir levar a discussão de volta para os trilhos do planejado no momento preciso.

A noção de professor-performer influenciou outra estagiária, Tulipa Magalhães, que realizou seus dois estágios na Escola João Estanislau Façanha. Em conjunto com sua dupla, Francisca, que havia sido par de lasmin durante o Estágio I no CPM, Tulipa propôs “Desenvolver estratégias para a atuação em sala de aula a partir do conceito de professora-performer” (objetivo geral do plano de estágio de Tulipa e Francisca, 15/02/2021, p.03). Além disso, as duas se propuseram ainda “Articular a aplicação da Lei 10.639/03 com o conteúdo programático do livro didático a partir de uma perspectiva decolonial” (objetivo específico do plano de estágio de Tulipa e Francisca, 15/02/2021, p.03). Cabe explicitar que no Curso de Teatro da UFC é permitido que estagiárias(os) escrevam o plano em dupla, mas o relatório deve ser produzido individualmente. Aqui, vou focar em algumas proposições de Tulipa, mas destaco a importância que Francisca teve na partilha de uma ideia que acabou por mover outras duas colegas em suas experimentações docentes.

Na Estanislau Façanha, as estagiárias atuavam em duplas em duas séries de ensino, com uma estagiária conduzindo uma turma e a outra fazendo a assistência (projetando slides, respondendo mensagens no *chat* do *Meet* etc.) e vice-versa. Assim, Tulipa ficou responsável pela regência nas turmas de nono ano da tarde, com Francisca como assistente, e dividiu com ela as regências das turmas de sexto ano. Em uma de nossas trocas, Get comentou



que a primeira aula síncrona da Tulipa no Estágio II foi “um caos” e ao mesmo tempo a “coisa mais linda”. Em seu relatório, Tulipa também se refere à sua primeira aula como um caos, e explicita os “pensamentos e vontades” que guiaram o seu planejamento. De um modo intuitivamente autoetnográfico, ela retoma sua época de escola para pensar o que a movia e quais as expectativas que tinha com a chegada de uma nova professora:

Eu queria saber tudo sobre ela e principalmente ouvir histórias e dizer que eu vivi algo parecido, porque eu queria ter algo em comum com aquela pessoa. Ao lembrar disso, percebi que aprendia mais quando os professores chegavam com uma história, uma brincadeira, uma música do que quando chegavam mandando a gente abrir o livro. (Trecho do relatório de estágio II de Tulipa Magalhães, 30/03/2021).

Tulipa aciona suas memórias e experiências positivas como estudante para gerar uma ação que promovesse identificação entre ela e seus novos alunos. A essas memórias, ela agregou a escuta que teve no estágio anterior, quando as(os) alunas(os) queixaram-se de que no ensino remoto as(os) professoras(es) conversavam pouco e que no geral só enviavam as atividades, o que gerava dúvidas e ansiedades. Isso provocou nela o desejo de iniciar suas aulas com brincadeiras de infância, meditação guiada, músicas, histórias e mitos, além de perguntas sobre o bem-estar das(os) alunas(os), no intuito de criar vínculos que remetem ao cuidado com o outro. A partir do tema *Corpo e expressão*, capítulo 2 da coleção *Projeto Mosaico* (MEIRA *et al*, 2015), ela disparou sua primeira aula síncrona no *Meet* com a brincadeira conhecida como *boca de forno*, em que o mestre invoca alguns comandos e as(os) jogadoras(es) respondem em coro, até que ele indica a tarefa que devem fazer e elas(es) realizam. A brincadeira que Tulipa fez pelo *Meet* causou um grande alvoroço na turma do sexto ano, fazendo as(os) alunas(os) movimentarem seus corpos e jogarem. Porém,

[...] os alunos ficaram tão à vontade que ficou difícil de estabelecer um limite, e todos começaram a falar ao mesmo tempo, por isso o caos, e nesse mesmo dia teve também o episódio de um dos alunos que colocou um lençol, um óculos na cabeça e começou a dançar. (Trecho do relatório de estágio II de Tulipa Magalhães, de 30/03/2021, p.07).



Mas foi esse caos que cativou as(os) alunas(os) e o supervisor na relação com Tulipa, além de ter promovido nela mesma um redimensionamento de sua proposta, fazendo-a perceber que era preciso criar acordos de convivência com as(os) alunas(os) sobre o respeito à fala do outro, da professora e ao andamento da aula.

A aula de Tulipa a que eu assisti, no Estágio II, era com as turmas de nono ano, em que o tema era ancestralidade e cultura (capítulo 3 do livro *Projeto Mosaico*). Ela iniciou sua aula falando da pangeia, contextualizou a África enquanto um continente com vários países e expôs um slide com um mapa do continente africano, mostrando também a diáspora dos povos africanos para o Brasil, seus trajetos e as etnias. Tal contextualização foi feita para introduzir a contação de um mito iorubá que narra a origem do céu (Obatalá) e da terra (Odudua), a qual Tulipa fez usando o seu corpo e ações físicas para representar algumas cenas do mito, experimentando a criação encarnada da professora-performer. Tulipa frisou ainda para sua turma que a diferença entre a mitologia africana e a grega, por exemplo, é que a africana ainda está viva nas práticas religiosas afrodescendentes.

Na segunda parte da aula, Tulipa perguntou às(aos) alunas(os) se na casa deles tem cultura, ao que responderam falando que tem samba, carnaval etc. Ela acolheu e debateu as respostas das(os) alunas(os) e em seguida trouxe uma afirmação muito precisa, que me pareceu ser o lugar central onde ela queria chegar: “Se alguém disser pra vocês que vocês não têm cultura, isso é mentira.” Falou isso de um modo verdadeiro, como se dissesse também para a criança que ela foi um dia. Tulipa, uma jovem negra filha de agricultores do sertão do Ceará, finalizou a aula contando uma tradição de sua família na semana santa: seu pai todo ano fazia o boneco do Judas e juntava a comunidade para queimar, pois quem fizesse a queima do Judas estaria vingando a morte de Jesus e teria uma boa colheita naquele ano. Assim, Tulipa promoveu uma viagem cultural que partiu da África e terminou no terreiro da casa dos seus pais, para mostrar que todas(os) temos cultura, do mundo até dentro de casa, mostrando as diversas influências culturais que permeavam sua existência.



Considerações finais

Dentre os meus achados (ou conquistas), destaco a criação das redes de colaboração e partilha que permearam todo o processo, desde a formação de duplas e equipes de trabalho, até os seminários de partilha das proposições de pesquisa e das ações pedagógicas. A intervenção pedagógica em duplas favoreceu uma observação participante mais engajada, na medida em que a função de assistência das aulas gerou uma participação ativa das(os) estagiárias(os) nas aulas conduzidas pelas(os) colegas.

Na habitação desse território virtual, fomos levadas(os) a passear e nos apropriar pedagogicamente de diversas plataformas de informação e comunicação, o que foi desafiador, mas também muito produtivo. Se por um lado a sala de aula virtual promove um distanciamento entre professor(a) e estudantes, por outro ela possibilita uma agilidade no compartilhamento de vídeos e imagens, gerando uma grande abertura para a fruição – o que no modo presencial demandaria recursos como computador e projetor (nem sempre disponíveis nas escolas), além de um tempo enorme para montar e testar os equipamentos. Porém, creio que o maior ganho foi conseguir mobilizar a dimensão pedagógica (e teatral) do encontro, com alegria, criatividade e afeto.

De minha parte, penso que a pandemia me ensinou, sobretudo, que um dos meus papéis, enquanto docente e orientadora, é diminuir a angústia das(os) estagiárias(os), mostrando-lhes que o estágio é antes de tudo um espaço de aprendizagem, de tentativas e erros, de acolhimento e de prazer, mas também um território político de habitação e resistência.

Referências

BARROS; Laura P. de; KASTRUP, Virgínia. Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, Eduardo (org) *et al.* **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

BELLO, Márcia Dal; ICLE, Gilberto. Pode o professor ser um performer? **Anais da 36 Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, set-out de 2013. Disponível em:



http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CIOTTI, Naira. O mestiço professor performer. *In* **Rebento**: Revista de Artes do Espetáculo, São Paulo, n.4, maio de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/issue/view/13/showToc>

COUTINHO, Rejane Galvão *et al* (Orgs). **Se liga na Arte** – Manual do professor (Ensino fundamental, anos finais). São Paulo: Editora Moderna, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. *In* LOURO, Guacira L. (org). **O Corpo Educado** – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEIRA, Béa *et al* (Orgs). **Projeto Mosaico: Arte** – Manual do professor (Ensino fundamental, anos finais). São Paulo: Scipione, 2015.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *In* **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, maio/ago, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92905>

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. *In* **Blog do Pensar a Educação**, maio de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contraisolamento/>

OLIVEIRA, Amaurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Revista Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, vol.17, n.03, set-out de 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.11/3818>

UTUARI, Solange dos S. *et al* (Orgs.) **Por toda parte** – Manual do professor (Ensino fundamental, anos finais). São Paulo: FTD, 2018.

Sobre a autora

Juliana Maria Girão Carvalho Nascimento

julianacarvalho@ufc.br

Atriz, diretora e pesquisadora em teatro. Professora adjunta da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará, possui graduação e mestrado em



Psicologia (UFC), e doutorado em Artes Cênicas pela UFBA. Iniciou seu percurso no teatro em 1995, no Curso de Arte Dramática (CAD) da UFC.

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 10/09/2021



Entre o invento e o já sabido: agenciando processos de ensino-aprendizagem em teatro por meio dos estágios curriculares supervisionados

Between the invention and the already known: curricular internships as a means to establish teaching-learning processes in theatre

Henrique Bezerra de Souza

Resumo: O artigo reflete sobre as possibilidades que a ação docente possui para agenciar processos artístico-pedagógicos que fomentem a autonomia das pessoas participantes, de modo que elas se vejam capazes de elaborar, organizar, criticar e fruir um processo cênico. Para tanto, toma como ponto de observação algumas das inquietações que surgem nas orientações de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Por meio delas, traça um paralelo com as reflexões freireanas a respeito do *universo vocabular* como um ponto de partida possível para o processo de ensino-aprendizagem em teatro. Por fim, analisa um exemplo vivenciado em um destes campos de estágio, relacionando os acontecimentos à reflexão aqui empreendida.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; Drama; Escola; Ensino-aprendizagem.

Abstract: The article reflects about possibilities that teaching action has to establish artistic-pedagogical processes that promotes the autonomy of the participating people, so that they see themselves capable of elaborating, organizing, criticizing and enjoying a performing process. Therefore, it takes as a point of observation some of the concerns that arise in the curricular internship of the Licentiate Degree in Theater at the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Through them, makes a relation with Freire's reflections on the *thematic universe* as a possible starting point for theater teaching-learning processes. Finally, it analyzes an example experienced in one of these curricular internships, relating the events to the reflection undertaken here.

Keywords: Theater pedagogy; Drama; School; Teaching-learning.

Introdução

A aproximação cada vez mais intensa entre práticas artísticas e pedagógicas vem fazendo com que grupos de artistas brasileiros desenvolvam ações que imbricam em seu cerne processos criativos a processos formativos.

Esta afirmação encontra eco nas ações de grupos como o Nóis de Teatro (CE), Teatro Faces (MT), Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (RS), Cia de Teatro Documentário (SP), entre outros que, por meio do diálogo com a comunidade e/ou local em que estão inseridos, promovem oficinas, rodas de conversa, desmontagem de trabalhos, residências artísticas e as mais diversas



formas de articulação que influem diretamente em seus processos de criação. Tais ações atuam como a matéria-prima da eventual ação artística engendrada, fazendo com que esta emergja dos diálogos estabelecidos nas propostas.

O que se vislumbra disso é que tais movimentos fazem com que grupos artísticos desenvolvam formas de intervenção que trespassam a produção de espetáculos e que, uma eventual encenação, não exista como um elemento definido a priori, mas seja uma constituinte que deriva do conjunto de trabalhos que o grupo realiza no contato com os indivíduos de uma comunidade.

As estratégias de ação para tal feito são as mais diversas, mas comumente recorrem a utilização de espaços alternativos à caixa cênica, a inserção de histórias das pessoas e do local onde o grupo está atuando, a participação ativa de indivíduos da comunidade na elaboração de um eventual projeto cênico, perguntas ou provocações que exigem uma ação da comunidade participante, entre outros fatores. Com isso, os processos criativos gestados se entrelaçam à processos formativos e podem induzir uma ideia de cultura ativa¹ nas pessoas que têm contato com tais ações.

Nessa perspectiva, a postura de “apresentar um espetáculo” dá lugar para a de agenciar processos de apropriação da linguagem cênica. Ou seja, tais grupos criam disparadores poéticos que medeiam o contato das pessoas com o desenvolvimento de uma proposição artística, fazendo com que tal contato não se resuma necessariamente à expectativa, mas possa fomentar a autonomia dos participantes de modo que estes se vejam capazes de elaborar, organizar, criticar e fruir um processo cênico.

Frente a este movimento, este texto questiona a aproximação entre prática artística e prática pedagógica por seu outro vértice: como nós, artistas-docentes, agenciamos processos em instituições de ensino formais e não-formais? Como, em tais espaços, a pedagogia do teatro ultrapassa uma

¹ Para Jan Cohen-Cruz, *cultura ativa* é um dos quatro princípios que se articulam no que autora denomina de performance baseada na comunidade. Para ela, a cultura ativa “[...] reflete o reconhecimento de que as pessoas normalmente têm mais retorno por fazer arte do que por ver os frutos do trabalho de outros. [...] A cultura ativa é refletida também em um outro axioma central da área – que todo mundo tem potencial artístico.” (COHEN-CRUZ, 2008, p. 107)



transposição de técnicas e saberes para fomentar a autonomia dos participantes na relação com a criação e fruição de uma obra artística?

Evidentemente, não pretendo esgotar as respostas destas perguntas neste manuscrito. Se buscasse isto provavelmente não conseguiria comportar a complexidade e vastidão de proposições que elas evocam. Meu intento é tomar tais questões como guias para direcionar a reflexão aqui empreendida.

Assim, por vê-las surgindo de formas distintas ao longo das orientações de estágio que realizo junto as pessoas discentes do curso superior de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tomarei estes estágios como objeto de análise para desenvolvimento do pensamento aqui proposto.

Panorama do curso e desafios iniciais

Ao longo do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, cada discente passa por quatro experiências de estágio, sendo duas em comunidades de sua escolha e duas em escolas públicas da rede básica de ensino. Em cada uma delas, deve desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com duração média de 30h/a ao longo de um semestre.

Neste processo, o curso garante às pessoas licenciandas o apoio de um(a) docente que ministra a disciplina de estágio curricular, bem como um encontro semanal com um(a) professor(a) orientador(a) da universidade, com quem dialogam a respeito das propostas que pretendem desenvolver nos campos de estágio e sobre os desafios que lá germinam.

É válido destacar que cada instituição que acolhe os alunos e alunas do curso tem suas próprias regras, de modo que, por vezes, pode dar liberdade para a ação que será desenvolvida nesta parceria ou exigir que o estágio siga um projeto definido anteriormente pela coordenação do espaço. Soma-se a este ponto, o choque discente com a realidade dos campos que comumente apresentam algumas adversidades, tais como: a falta de um local adequado para atividades práticas; o fato das pessoas envolvidas não estarem necessariamente motivadas pelo desejo de praticar teatro e sim para cumprir uma exigência institucional; eventuais problemas de comunicação, posto que a



programação do local pode surpreender o planejamento discente e mudar os rumos traçados para o estágio; a possível evasão em oficinas livres; uma resistência das pessoas à proposição pedagógico-artística de discentes estagiários...

Este conjunto de fatores faz com que, nos primeiros encontros das orientações de estágio, momento no qual conversamos sobre as ideias iniciais que serão desenvolvidas junto aos campos, as pessoas licenciandas apresentem inquietações que transitam entre os seguintes polos: 1 – a busca de entrar em campo munidos “Da metodologia” que os auxilie na superação dos desafios acima elencados. 2 – o desejo de uma proposição de ensino-aprendizagem que emergja inteiramente das pessoas que participam do estágio. Tais inquietações são legítimas, mas quando se centram em um dos polos apresentados configuram problemáticas a serem consideradas.

A primeira, refere-se a ideia de ingressar no campo já com “A metodologia correta”, como se existisse algo desta natureza. Tal pensamento se traduz na elaboração de um projeto excessivamente rígido que ignora a realidade e as condições em que o processo de ensino-aprendizagem irá ocorrer.

Preocupados em garantir uma boa experiência de estágio, licenciandos e licenciandas que seguem este percurso incorrem no risco de propor ações excessivamente centradas na dimensão técnica e numa concepção de ensino pautada pela lógica de aquisição de habilidades, falhando assim em realizar uma mediação com o mundo dos sujeitos. O que se tem então é um descompasso entre a prática cênica estudada e as inquietações, desejos e universo do grupo de trabalho.

Tal movimento me parece revelar uma desconexão com os fundamentos epistemológicos das principais proposições metodológicas da pedagogia do teatro, as compreendendo como fórmulas que poderiam ser aplicadas nos sujeitos. Ademais, nega os saberes das pessoas envolvidas, ao desconsiderar o repertório simbólico delas e os possíveis ajustes que são feitos na relação entre as mesmas e o processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido no campo de estágio.



Em certa medida, isso resgata alertas freireanos a respeito de uma *concepção bancária da educação* (FREIRE, 2004) ao conceber a existência de uma forma de ensino que possa ser definida aprioristicamente e prescindida da relação com os outros. No contexto aqui observado, a insistência neste modelo tende então a replicar visões de mundo, pois não confronta as concepções e saberes que o ser docente possui a respeito da linguagem cênica, mas as repete ao tentar introjetá-las nos outros.

O que percebo então é a necessidade de desenvolver proposições de ensino-aprendizagem que convidem os sujeitos da comunidade ou escola a compor conjuntamente o processo artístico-pedagógico. Tais proposições podem transitar por formas de ação já conhecidas como os *jogos teatrais* (SPOLIN, 2018), *Drama* (CABRAL, 2006), *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1980), e podem, também, ser (re)inventadas no encontro de mundos do(a) docente provocador(a) com as pessoas com as quais trabalha. O que se defende então é que, mesmo que o projeto de estágio esteja fundamentado por uma das metodologias listadas acima, ela é ponto disparador, provocação que agencia processos para articulação de um discurso teatral, e não linha de chegada. Portanto, não é a negação do já sabido, mas o estabelecimento de uma abordagem dialógica no desenvolvimento do que quer que venha a ser elaborado.

Esta consideração revela então a segunda preocupação recorrente nas orientações, a de uma prática que emergja inteiramente do campo de estágio. Apesar da legitimidade e do intento nobre deste desejo, é necessário atentar para que ele não configure uma prática licenciosa de ensino, na qual se busca apenas confortar a comunidade de trabalho com a repetição de tradições e saberes que ela já domina.

É comum nas orientações de estágio que estudantes tenham resistência em definir uma abordagem de trabalho sob corruptelas do seguinte argumento: “o campo dirá a melhor forma de promover o processo”. Apesar de concordar que o campo contribuirá na elaboração do que virá a ser realizado, relegar *toda* a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para as pessoas do campo de estágio dirime o papel docente que licenciandos e licenciandas



poderão desempenhar e, com isso, tende a minar o processo de construção de conhecimento. Como já afirmei em momento anterior:

[...] a pessoa docente que se anula frente ao saber dos educandos realiza equívoco de proporção semelhante a que dirime o potencial autoral destes sujeitos: torna-se excessivamente licenciada por não crer no potencial de reflexão e no questionamento de seus semelhantes, permitindo-lhes apenas repetir o que já sabiam. Assim, a reflexão aqui engendrada não se resume exclusivamente a escutar os saberes do outro. Como professor escuto porque ensino, e ensino porque escuto – meu ato docente não se resume a uma relação fraternal que o discurso romantizado pode evocar. (BEZERRA DE SOUZA, 2020, p. 49)

Logo, a falta de uma proposição metodológica de ação causa uma ação contrária ao desejo de autonomia que a move, posto que pode promover uma estagnação, ao cercear das pessoas do campo de estágio o contato com outras fontes, o questionamento, a dúvida e, por consequência, coibir a construção de conhecimento. Corre o risco inclusive de evocar uma relação aduladora em que a pessoa que atua como docente oferta a seus parceiros de sala de aula apenas aquilo que eles e elas desejam, promovendo uma espécie de pedagogia do conforto que se disfarça de progressista.

Em aula, isso se materializa quando licenciandos e licenciandas promovem um conjunto de dinâmicas e jogos livres desvinculados ou sem contextualização, visando apenas agradar o grupo de trabalho; realizam encontros que parecem avulsos, pois seu objetivo não dialoga com uma proposição maior do projeto; fogem de propostas que o grupo possa ter maior dificuldade na realização, dirimindo assim sua capacidade de enfrentamento de desafios; evitam a mediação, avaliação e crítica ao que é realizado pelas pessoas, entre outros. Fatores que, assim como uma abordagem excessivamente rígida, dificultam o agenciamento de processos.

Universo lúdico vocabular e teatro como linguagem

Ainda que pareça uma relação distante, gostaria de traçar um paralelo com as questões aqui apresentadas e o pensamento freireano a respeito da alfabetização de jovens e adultos.



Quando Freire defende o levantamento das *palavras geradoras* (FREIRE, 2004) por meio do *universo vocabular* (FREIRE, 2004) das pessoas discentes como um dos pontos de partida para a alfabetização, ele faz com que o objeto cognoscível seja um código comum que medeia a relação entre os sujeitos que atuam como docentes e discentes. Logo, o aprender a ler e escrever se faz por meio de palavras que tem uma relação imediata com o meio das pessoas envolvidas, de modo que ocorre então em um contexto social e histórico concreto, e não com informações soltas que pouco fazem sentido para as pessoas praticantes. Em síntese, toma a realidade delas como base para elaborá-la, nomeá-la e, assim, ressignificá-la.

Contudo, este movimento apenas parte da realidade discente, e por meio deste ponto de partida amplia o repertório simbólico e visão de mundo das pessoas envolvidas. Logo, não se limita a repetir, a alfabetizar no discurso único da comunidade de trabalho, mas toma este discurso como base para o desenvolvimento de aprendizados múltiplos. Nas palavras do autor:

Eu teria de começar qualquer programa de alfabetização não a partir de minha própria linguagem de professor de classe média, mas utilizando a linguagem dos próprios estudantes como meios para o desenvolvimento da alfabetização. Este processo inicial de utilizar a linguagem dos próprios estudantes como um ponto de partida para o desenvolvimento da alfabetização não deve significar, contudo, que os estudantes não devam eventualmente ser assimilados no discurso do professor. O objetivo da educação é o desenvolvimento de múltiplas alfabetizações e múltiplos discursos. [...] O problema é quando alguém superenfatiza o início de modo a romantizar a linguagem dos camponeses para mantê-los marginalizados naquela linguagem. (FREIRE, 2020, p. 88)

O que se tem então é uma forma de alfabetização que promove um encontro de mundos. A pessoa que assume o papel docente revê os próprios processos pedagógicos à luz da realidade do grupo discente, de modo a fazer estes processos dialogarem com o meio. Não é o abandono das metodologias de ensino que conhece, mas o desafio de praticá-las e reinventá-las na comunidade de trabalho. Além disso, por meio do que já conhece, o grupo discente se apropria de códigos e símbolos que antes ignorava. O que ocorre



então é que ambos – docentes e discentes – ampliam o próprio repertório simbólico e de aprendizado neste encontro de mundos.

Tendo tais pensamentos em mente, ao compreender o teatro como linguagem, não seria possível pensá-lo como uma forma de alfabetização estética? E aqui abro um parêntese para que não haja confusão com uma concepção bancária, adocicada ou paternalista, mas uma motivada pelos mesmos fundamentos expostos acima.

Ora, a prática cênica carrega a possibilidade de descoberta de novas camadas da realidade por meio de uma rearticulação simbólica elaborada no discurso teatral e, para tanto, conta com um conjunto de códigos e elementos que se imbricam na elaboração de uma ação cênica. Nesse sentido, creio que para auxiliar no processo de apropriação desses elementos e no enfrentamento dos entraves relatados nas orientações de estágio, é pertinente realizar uma corruptela do termo freireano e partir do *universo lúdico vocabular* das pessoas envolvidas para elaboração do trabalho.

Tal termo é entendido aqui como as práticas, saberes, o conjunto de símbolos comuns e cultura do grupo da ação. Pontos estes que são percebidos por meio das conversas informais, observação das brincadeiras, olhar atento e curioso às ações das pessoas com quem a figura docente irá desenvolver um processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar por meio dele, tais indivíduos podem encontrar indícios de teatralidade no próprio repertório simbólico que possuem e complexificá-los no choque com a metodologia de trabalho proposta pelo sujeito licenciando que atua como docente. É uma tentativa de desmistificar a linguagem teatral, retirando uma eventual aura distanciada que eventualmente lhe é atribuída, para que as pessoas consigam vislumbrar que a própria realidade e conhecimento que possuem podem ser as bases para articulação de um discurso poético.

E, tal como as orientações de Paulo Freire, ainda que se parta do *universo lúdico vocabular* do grupo, é necessário aliá-lo aos conteúdos, conceitos e procedimentos conhecidos pela figura que atua como docente, de modo a ampliar as possibilidades de significação do que é experimentado. Evidencia-se assim o papel ativo do sujeito professor que encara o próprio



processo de ensino-aprendizagem como uma ação inconclusa, ou seja, que não está determinada aprioristicamente, mas que faz e se refaz no transcorrer do próprio fazer. Nessa dinâmica, a avaliação constante do processo dinamiza as histórias, símbolos e contribuições discentes com as provocações estéticas que a pessoa docente adquiriu ao longo de suas leituras, experiências de ensino-aprendizagem anteriores e vivência artística.

Com base no discutido até então, partilho uma das experiências recentes de estágio que creio dialogar com estes apontamentos. Tal partilha conterà ainda uma outra camada a ser considerada, pois ocorre no ano de 2021, momento em que o necessário isolamento social devido à pandemia de Covid-19 nos impôs o desafio do ensino remoto emergencial.

O Fantasma do Chinelo – Relatos de um Drama

“Professora, a senhora tem medo de fantasma?”

Estamos em um encontro síncrono mediado por uma plataforma de videoconferência. Com as câmeras desligadas, alunos e alunas do quinto ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Florianópolis fazem esta pergunta para a professora de Artes – Teatro. Quando ela se prepara para dar uma resposta, todos e todas ligam as câmeras usando lençóis e adereços diversos que evocam a figura de fantasmas e gritam: “BUUUU!!!!”.

O relato acima me foi passado por Lucy Barbosa Pina Pereira e Luan Nagib Marques Peres, estudantes da sexta fase do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC na sua primeira observação de campo do estágio na escola. De acordo com ambos, a ação foi uma surpresa para professora. Ela foi uma brincadeira puxada pelos próprios alunos da escola, sem indicação docente, e aconteceu devido à uma *trend*² do *TikTok* que a maioria da turma estava realizando.

² *Trend* é o nome utilizado para as tendências que surgem em aplicativos como *TikTok*, *Instagram*, etc... Elas podem ser as mais diversas e variar de desafios, coreografias, músicas... As *trends* são passageiras, sendo bem presentes no universo do aplicativo por um determinado período até que são substituídas por uma outra *trend* que surge. A que ganhou destaque no estágio observado neste texto foi a *trend* fantasma, na qual as pessoas postavam fotos e vídeos vestidas de fantasmas realizando as mais variadas ações (tomando banho, lendo livros, jogando futebol...).



Ainda nas conversas de planejamento, ambos não sabiam ao certo o que iriam propor para o estágio, mas tinham em mente um projeto pautado na experimentação dos componentes da linguagem teatral por meio dos *jogos teatrais*. Tal escolha era baseada pensando nas dificuldades em estabelecer uma prática que engajasse as crianças nos desafios propostos pelo ensino remoto emergencial. Contudo, já na entrada do campo, perceberam o interesse da turma nesta *trend*, materializado nas conversas que tiveram e na brincadeira que observaram, mas não sabiam ao certo como valer-se disso.

Assim, os provoquei para utilizarmos essa vivência na montagem das primeiras aulas que iriam coordenar. Com isto, jogos teatrais de integração e experimentação com personagens foram trabalhados por meio dessa lógica. No primeiro momento, houve um jogo de apresentação em que cada pessoa da turma falava seu nome e executava um gesto qualquer que logo em seguida era repetido por toda turma. Ocorre que, já na primeira rodada, o jogo foi proposto tendo como base a apresentação das figuras fantasmas e não as pessoas da turma.

Essa proposição foi derivando de modo que os jogos baseados em “Quem?”, como o “Baú cheio de chapéus” (SPOLIN, 2008, p. 116), “Que idade tenho?” (*ibid*, p. 117), “O que faço para viver?” (*ibid*, p. 117) entre outros, inspiraram experimentos amparados pela ficção fantasma que estava sendo construída. Ao longo das aulas também foi conduzido um jogo de entrevista, uma espécie de “cadeira quente” (DESGRANGES, 2006, p. 127), no qual os alunos e alunas da escola assumiam os personagens fantasma e respondiam de improviso as perguntas que lhes eram feitas para compor suas histórias.

Enquanto tais proposições já traziam as experimentações da linguagem teatral, rendiam também informações e conteúdos a respeito do universo fantasmagórico que se instaurava. Além disso, traziam elementos da realidade do grupo discente para o trabalho, pois em suas respostas às proposições, os alunos e alunas da escola falavam a respeito dos locais onde esses “fantasmas” estavam, o que faziam, a relação com os outros “fantasmas” do ambiente, abordando assim aspectos de seus contextos de vida pela ótica da fantasia.



Cabe destacar que apesar da temática, o trabalho se afastava de uma aura tenebrosa, sendo encarado pelas alunas e alunos com uma atitude lúdica, carregada de invenções e possibilidades que compunham cada vez mais a existência destas figuras. A *trend* que inspirou o processo já havia perdido força dentro do ambiente do aplicativo, mas na sala de aula disparou a construção de um universo ficcional potente que engajou as crianças envolvidas.

Com isso, conversei com Luan e Lucy e pensamos em utilizar este universo de outra forma para complexificá-lo. O que antes era um conjunto de *jogos teatrais* amparados pela ficção, deu forma a um *Drama*³ realizado nas telas. Para iniciar, ambos realizaram um vídeo de um telejornal com notícias que refletiam as informações coletadas/inventadas pelas crianças, fazendo com que seus personagens figurassem algumas das notícias. Além disso, inserimos o que consideramos ser a notícia movente do *Drama*: o fantasma cientista e a chuva de chinelos.

Em um dos encontros anteriores, uma criança disse que havia virado fantasma devido a uma chinelada que recebeu. Logo, o jornal continha o depoimento de uma “testemunha anônima” (Luan como *professor-no-papel*⁴) que estava andando na rua e de repente passou por uma tempestade de chinelos na ilha de Florianópolis. Quando um desses chinelos o tocou, ele virou fantasma. Em seguida, uma “repórter” – Helena Maia, colega da turma de Licenciatura em Teatro de Luan e Lucy, que as crianças não conheciam –

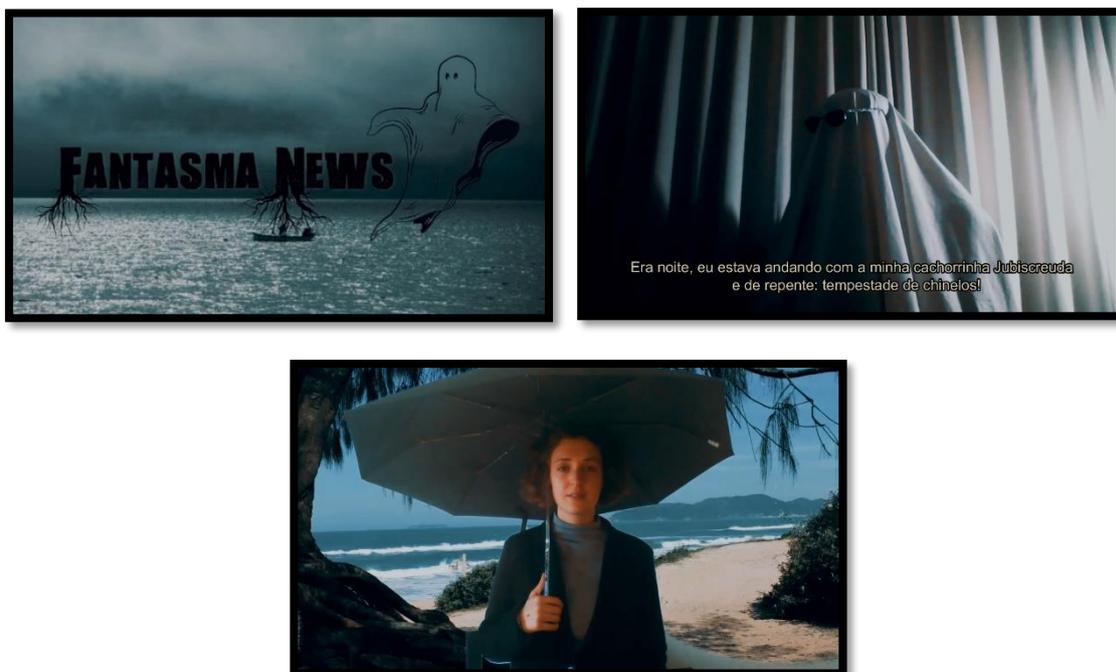
³ O *Drama como método de ensino* é uma abordagem anglo-saxônica trazida para o Brasil na década de 90 por Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006). Ele propõe a construção coletiva de uma narrativa dramática inserindo as pessoas participantes em situações ficcionais. Para tanto, utiliza algumas convenções como a relação entre o contexto real e ficcional dos indivíduos, o uso de um pré-texto, a ênfase no processo, a divisão em episódios e a vivência de papéis. Por meio da exploração destes elementos articula uma série de procedimentos que fomentam a construção de conhecimento a respeito da linguagem teatral. Para mais informações sugiro consultar Cabral (2006), Pereira (2015) e Desgranges (2006).

⁴ Uma das estratégias do *Drama*, o *teacher-in-role*, refere-se ao momento em que a figura docente assume um papel na narrativa para interagir com os alunos e alunas. Ainda que Cabral (2006) opte por traduzir o termo apenas como *professor-personagem*, escolho a abordagem sugerida por Heloise Baurich Vidor (2008), a de dividi-lo em: *professor no papel* e *professor-personagem*. A primeira categoria englobando momentos em que a figura docente assume um ser ficcional centrando-se em sua função social e no papel que cumpre para desenvolvimento da narrativa. Já a segunda voltada para momentos em que há uma ênfase na caracterização, construção deste personagem e, conseqüentemente, individualidade da figura performada. Como será visto adiante, haverá um momento em que Luan atuará nesta segunda categoria.



informava sobre um fantasma cientista que planejava fazer a maior chuva de chinelos já vista e que iria transformar todos os habitantes da ilha em fantasmas.

Figura 1: Quadro com imagens do vídeo “Fantasma News”. Da esquerda para direita: a chamada do jornal, a testemunha anônima, a repórter dando a notícia.



Fonte: Acervo pessoal – elaboração do vídeo por Lucy Pereira e Luan Peres

Este vídeo foi compartilhado durante a aula e, logo em seguida, o encontro foi voltado para descobrir se alguém da turma era o fantasma cientista. Por meio de um interrogatório conduzido por Luan e Lucy, a turma levantou suspeitos, inocentou pessoas, descobriu uma forma de “ver” através dos lençóis e construiu um retrato falado da figura investigada.

Isto ocorreu porque desejávamos desconstruir a imagem estereotipada do fantasma e do lençol, de modo que inserimos na narrativa um par de óculos que poderia “ver através desses tecidos”. Com esta inserção, as alunas e alunos da escola tiveram que abandonar os lençóis e reconstruir seus personagens, atribuindo cada vez mais características individuais por meio de outros elementos que, anteriormente, estavam “escondidos” sob o anteparo dos tecidos.

Ainda nesta etapa, descobrimos que o fantasma cientista era muito antigo e que estava desenvolvendo uma “máquina para a chuva de chinelos”. Com esta informação, propus na orientação que procurássemos pinturas para utilizar com a turma. Por meio delas, afirmariamos às pessoas estudantes que artistas do mundo já haviam retratado este fantasma e que poderíamos extrair pistas destas representações. Assim, Luan e Lucy escolheram a seguinte imagem para as crianças “investigarem” os planos do fantasma cientista:

Figura 2: Pintura “Un mundo” de Ángeles Santos



Fonte: <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/mundo-world>

Pela análise da imagem em aula, os estudantes e as estudantes do quinto ano deduziram que este era o mundo do fantasma cientista e que ele poderia ser atraído por músicas (devido ao ser que toca uma flauta no canto inferior direito da pintura). Com esta informação, a turma fez uma banda improvisada com instrumentos e objetos que tinham em casa, tentando contatar o fantasma para saber suas motivações. Como o plano de aula já previa o primeiro contato do fantasma com a turma, já havia um vídeo gravado em que ele (Luan como *professor-personagem*) falava sobre seus planos. O vídeo então foi compartilhado logo após a performance musical improvisada. Neste momento, ele passou a ser chamado de “o Fantasma do Chinelo”.

A partir de então, a turma se apropriou cada vez mais do que estava sendo construído, a ponto de proporem ativamente caminhos para a narrativa. Em um dos encontros, uma aluna estava sem acesso a câmera do celular, mas

disse em aula que não poderia ligá-la pois “foi capturada pelo Fantasma do Chinelo e estava falando escondida direto da prisão fantasma”. Além disso, se tornou comum elas ingressarem no encontro já sob a ótica da ficção, esquecendo o caráter de aula, falando como seus personagens, contando causos que mudavam o rumo da história, como uma aluna que “recebeu” uma carta do Fantasma do Chinelo, e propondo ações que excediam a aula em si, como criar um perfil em uma rede social para o Fantasma do Chinelo e por meio dele contatar as pessoas da turma.

Ainda que todas estas ações evidenciem o engajamento e capacidade de criação das pessoas envolvidas, sugeri na orientação que fizéssemos uma avaliação com a turma. O intento era evidenciar os aspectos estéticos do que estávamos explorando por meio do contexto ficcional, bem como refletir sobre este jogo de realidade e ficção que estava se instaurando. Temi que esta divisão estivesse excessivamente borrada, daí a orientação para refletirmos sobre o trânsito entre estes contextos de maneira intencional.

Nessa proposição, Lucy e Luan conduziram o encontro por meio de perguntas sobre o que era realizado em aula, como as proposições se relacionavam com teatro etc. Os alunos e alunas da escola concluíram que faziam teatro e que consideravam as ações interessantes pois era uma história que eles estavam construindo: “A gente não tá só contando a história, mas fazendo ela acontecer.” Ainda neste encontro, para evidenciarmos o jogo entre realidade e ficção, Luan propôs uma ação que marcaria a entrada/saída no contexto ficcional: nos momentos-chave, todos e todas colocariam um chinelo sobre suas câmeras, quando retirassem, teriam transitado entre os contextos.

O *Drama* do Fantasma do Chinelo ainda está em desenvolvimento e, no momento de escrita deste texto, tem como mote resgatar a aluna que foi presa. Planejamos também desconstruir o maniqueísmo que se instaurou na narrativa, humanizando as ações deste antagonista nos episódios futuros do *Drama*.

O que destaco desta proposição é como seu disparador partiu de um ponto aparentemente simples, vinculado ao *universo lúdico vocabular* daquela turma. A partir dele, foi se complexificando e explorando aspectos da



linguagem teatral como a expressão corpo-vocal, construção de personagens, apreciação de imagens, elaboração de narrativas... Partir dele permitiu inclusive ampliar o repertório simbólico das pessoas envolvidas por meio do contato com obras de outros artistas, bem como (re)inventar procedimentos didáticos que dialogassem com tal universo.

Logo, por meio de desafios amparados no *universo lúdico vocabular*, as pessoas envolvidas passaram a se apropriar dos códigos e símbolos da linguagem teatral ao mesmo tempo em que a superação destes desafios dava forma à uma obra artística elaborada por elas mesmas. Acostumados a responder as questões de tais desafios, sentiram-se confiantes para explorar a própria realidade pelo contexto da fantasia (como exemplo a ressignificação de uma câmera quebrada que se torna disparadora de situação). Cabe destacar que suas respostas eram incorporadas, mas não simplesmente aceitas. Elas eram avaliadas, criticadas e se moviam em função da proposição artístico-pedagógica engendrada.

Nesse sentido, o contato com a linguagem teatral se aproximou de um agenciamento de processos. Alunos e alunas viam seu fazer tendo consequências reais na obra que construía, percebiam que eles e elas podiam também trazer contribuições artísticas potentes e desconstruíam a ideia de que prática cênica seria algo distanciado, restrita a grupos profissionais ou casas de espetáculos, mas compreendiam que a própria realidade e conjunto de saberes poderiam ser algumas das bases para articulação de um rico e complexo discurso teatral.

Referências

BEZERRA DE SOUZA, H. **O professor que persegue o jogo**: pistas para o fomento da autonomia em processos de ensino-aprendizagem em teatro no ensino superior. 2020. 178f. Tese. (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CABRAL, B. A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.



COHEN-CRUZ, J. Entre o ritual e a arte. **Urdimento**. Florianópolis. v. 1 n. 10, p. 95 – 127, 2008.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro**: provocações e dialogismos. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PEREIRA, D. M. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 296f. Tese. (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIDOR, H. B. O professor que assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento *teacher in role* no processo de drama. **Urdimento**. Florianópolis. v. 1 n. 10, p. 09 – 19, 2008.

Sobre o autor

Henrique Bezerra de Souza

henriquebezerrads@gmail.com

Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) professor, encenador e ator. Como docente, já atuou no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, no bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) e no curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), bem como foi coordenador do Programa de Formação Básica em Artes Cênicas da Escola Porto Iracema das Artes em Fortaleza – CE. Além da área pedagógica, atuando na formação de docentes em teatro, tem experiência nas áreas de Direção e Atuação. Sua pesquisa atual explora as relações entre jogo, pedagogia do teatro e as investigações de Paulo Freire, propondo provocações a respeito das possibilidades de fomento à autonomia dos sujeitos em processos criativos-formativos ocorridos em contextos de ensino formal e informal.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021



Tem boneco na tela: Uma experiência de ensino de teatro de formas animadas no ambiente virtual

Have puppet on the screen: a theater teaching experience of animated forms in a virtual environment

Osvanilton Conceição

151

Resumo: O presente texto é um relato de uma experiência docente que foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2020 com discentes do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, mais especificamente, na Disciplina de Teatro de Animação. A práxis desenvolvida na referida disciplina teve como referencial teórico-metodológico a *proposta triangular* para o ensino de Arte que foi criada pela docente-pesquisadora Ana Mae Barbosa e as reflexões e proposições da artista-pesquisadora Ana Maria Amaral que trata do Teatro de Formas Animadas e foi a primeira referência de estudo sobre o tema no Brasil, assim como a artista-pesquisadora e educadora Viola Spolin que desenvolveu um importante sistema de jogos teatrais e é também uma valiosa referência para artistas e pesquisadores que se interessam por jogos e improvisações teatrais no âmbito artístico e pedagógico no palco do prédio teatral ou em sala de aula no contexto escolar.

Palavras-chave: Arte-educação; Experiência Docente; Ensino Remoto; Teatro de Formas Animadas.

Abstract: This text is an account of a teaching experience that was carried out during the second semester of the year 2020 with students of the Performing Arts Course at the State University of Mato Grosso do Sul - UEMS, more specifically, in the Animation Theater course. The praxis developed in that discipline had as a theoretical-methodological framework the *triangular proposal* for the teaching of Art that was created by teacher-researcher Ana Mae Barbosa and the reflections and propositions of the artist-researcher Ana Maria Amaral, who deals with the Theater of Animated Forms and was the first study reference on the subject in Brazil, as well as the artist-researcher and educator Viola Spolin who developed an important system of theatrical games and is also a valuable reference for artists and researchers interested in theatrical games and improvisations in the artistic and pedagogical scope on the stage of the theater building or in the classroom in the school context.

Keywords: Art education; Teaching Experience; Remote Teaching; Theater of Animated Forms.

Introdução

Dentre tantas outras definições bastantes valiosas para se conhecer e adentrar no universo do teatro de formas animadas, Ana Maria Amaral (2011, p. 19), diz que “O teatro de formas animadas é um gênero no qual se fundem o teatro de bonecos, de máscaras e de objetos.” Então, avançando nessa perspectiva, observa-se que os objetos, assim como, os bonecos e as



máscaras são artefatos ancestrais presentes em diversas regiões do mundo e em diferentes períodos da história da humanidade desde os primórdios da existência humana até os dias atuais.

As máscaras e os bonecos podem ser construídos com semelhantes e diferentes materiais. Há bonecos construídos com papel, espuma, madeira, isopor, tecido e outros materiais menos comuns como: couro, cerâmica, marfim, galhos de árvores, folhas desidratadas e cobre. Do mesmo modo, há máscaras construídas com materiais semelhantes, sendo que, diferentemente do boneco, o couro é um material comumente utilizado na confecção de máscaras.

Já os objetos possuem ilimitadas possibilidades de construção humana e ainda podem ser de origem natural como descreve Ana Maria Amaral ao tecer considerações sobre o teatro de objetos e levantar algumas definições e classificações dentre as quais apresenta que:

Um objeto pode ser natural ou construído pelo homem. O natural existe independente do homem, e sua função independe dele. Os objetos naturais podem ser minerais ou vegetais. Entre os minerais estão o ferro, a pedra, a areia, a concha, a terra e etc. E entre os vegetais, as árvores, as flores, folhas, frutas e etc. Um objeto construído pelo homem é sempre relativo a ele. É construído pelo homem para servir ao homem. Portanto, só pode ser definido em relação a ele. (AMARAL, 2011, p. 19).

Seja qual for a procedência dos objetos, das máscaras e dos bonecos, observa-se que, desde os primórdios da existência humana até os dias atuais, eles são usados em vários contextos culturais para fins artísticos ou mágico-religiosos e podem apresentar informações e sentidos concretos e subjetivos, características abstratas e, falando especificamente das máscaras e dos bonecos, podem apresentar aspectos antropomórficos, zoomórficos ou híbridos.

Um boneco ou uma máscara com aspecto antropomórfico, como o próprio nome denota, será composta por características humanas do mesmo modo que, quando uma máscara ou um boneco tem atributos animais, são caracterizados como construções zoomórficas. E, por fim, quando possuem propriedades mescladas entre o humano e o animal ou algumas dessas



silhuetas misturadas com aspectos abstratos, são reconhecidos como artefatos híbridos.

A partir desta breve introdução sobre o teatro de formas animadas, é possível salientar que as reflexões, observações e experiências aqui apresentadas, resumem uma vivência teórico-prática descrita pelo olhar de um artista-docente que, por ser artista e docente, olha a experiência ludopedagógica apenas de um lado que não contempla o todo. Afinal, como afirma Ana Cristina Colla (2013, p. 34), “Quem olha, olha de algum lugar, e esse lugar, muitas vezes, determina o olhar”. Assim, fica evidente que, mesmo quando prevalece a especificidade de cada olhar e lugar, os outros olhares e lugares estão intrinsecamente ligados e, por isso, possibilitam a multiplicidade de olhares que são configurados a partir da junção do lugar da atuação, da encenação e de processos de ensino e aprendizagem teatral.

Desse modo, o olhar que permeou as propostas de atividades para a Disciplina Teatro de Animação é o mesmo que aqui reflete sobre a experiência artístico-pedagógica realizada na referida disciplina na qual, não existiu uma fronteira rígida e imutável entre a função do docente e a do artista. Isso porque, como docente, atua-se e aprimora-se o potencial artístico da mesma forma que, como artista, aprende-se através do exercício da ação teatral e do diálogo com outros artistas.

Essa lógica de ensinagem revela um caminho dialógico presente nos modos de educação popular que muito tem oferecido aos modos de educação desenvolvidos no âmbito das escolas e universidades, sobretudo quando se trata da educação em Arte. Então, ao aprender ensinando e ao ensinar aprendendo reforça-se o olhar de artista-docente, sobre o qual Narciso Telles (2008, p. 38) diz: “O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios”.

Dito isso, ressalta-se que, em muitos processos de ensino e aprendizagem na área da Arte, nós, artistas-docentes somos comumente atravessados e atravessadas por desafios que se apresentam de diferentes formas e tem gerado consequências que perduram por um tempo



indeterminado. No momento em que este texto é organizado, é oportuno falar do desafio de desenvolver aulas de Arte e outras atividades pedagógicas por intermédio de ambientes virtuais que nos permitem compartilhar conteúdos e nos mantêm virtualmente conectados numa mesma experiência equilibrada entre as referências das atividades presenciais e as possibilidades de utilização de diferentes plataformas virtuais para o desenvolvimento dessas mesmas atividades.

O ensino de Arte por intermédio de ambientes virtuais tornou-se um desafio para artistas-docentes que se ocupam com o desenvolvimento de saberes relacionados as diferentes linguagens da Arte no ambiente escolar e na universidade, devido à urgência com que as atividades remotas foram implementadas na rede pública de ensino no país para atender a necessidade de distanciamento social por causa da pandemia provocada por um coronavírus que surgiu na China e se espalhou pelo mundo no ano de 2020.

Por isso, é certo o entendimento de que, artistas-docentes que atuam em diferentes níveis da educação, não tiveram tempo hábil para uma adequada preparação para o desenvolvimento da prática docente por intermédio de ambientes virtuais. Se tratando das artes da cena, faz-se necessário considerar que muitos de nós tiveram dificuldade para se adequarem a uma modalidade de ensino que abole a presença tátil, obrigando assim, uma brusca mudança no perfil cinestésico que é uma das características básicas das pessoas que se ocupam com as artes da cena, com atividades docentes ou com processos criativos para a montagem de trabalhos teatrais numa esfera profissional.

Corpos Disponíveis: Observações sobre a participação discente no ensino de teatro no ambiente virtual

Observou-se que, na impossibilidade das trocas presenciais nas aulas de teatro que aconteceram em ambientes virtuais, o corpo discente desenvolveu uma significativa falta de entusiasmo aliada a uma baixa disposição para uma efetiva participação e contribuição com a experiência pedagógica que, por sua vez, revelou também uma prejudicial falta de inspiração para a realização de processos criativos que, por natureza, tem sua



origem nos impulsos internos que cada partícipe desenvolve como respostas resultantes das relações que estabelecem com as informações que recolhem e organizam a partir do seu entorno.

Sem a necessária inspiração para a realização de processos criativos que foram norteados por um objetivo ludopedagógico, o corpo discente executou as atividades de forma mecânica e sem a necessária atenção para a energia que desprendemos diante das realizações que assumimos. A energia que desenvolvemos em cada uma das atividades que vamos realizando ao longo da vida encontra-se presente em nosso corpo e revela o nosso empenho diante dessas atividades e perante as pessoas que nelas estão envolvidas.

A questão da nossa energia é algo a ser observado e refletido aqui por ser uma das forças norteadoras das experiências pedagógicas e das vivências criativas que fazem parte de toda proposta de ensino e aprendizagem da Arte, uma vez que a mesma, assim como a própria vida, descende de conhecimentos empíricos estabelecidos numa esfera primitiva e, por assim dizer, ancestral, mágica, comunicativa, expressiva, espiritual, lúdica e pedagógica.

Corroborando com a reflexão acerca dessa questão, Constantin Stanislavski, um o ator, pesquisador e diretor teatral que, durante toda a sua vida, investigou profundamente os caminhos da aprendizagem da interpretação e formação teatral, diz:

A energia, aquecida pela emoção, carregada de vontade, dirigida pelo intelecto, move-se com orgulho e confiança, como um embaixador numa missão importante. Manifesta-se na ação consciente, cheia de sentimento, conteúdo e propósito, que não pode ser executada de modo desleixado e mecânico, mas deve ser preenchida de acordo com seus impulsos espirituais. (STANISLAVSKI, 2011, p.87).

As observações feitas por este artista-pesquisador que também é reconhecido como um importante encenador-pedagogo é uma oportuna porta de entrada para seguirmos refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem teatral que foi desenvolvido na Disciplina Teatro de Animação, uma vez que, as suas reflexões e proposições nos dão subsídios para pensarmos a experiência teatral por diferentes perspectivas. Assim elucidada a



pesquisadora Elena Vássina e o artista-pesquisador Aimar Labaki ao atribuírem à Constantin Stanislavski a seguinte descrição:

O ator, diretor e obsessivo estudioso das artes dramáticas ainda hoje é um dos grandes responsáveis pela maneira como intérpretes de todos os cantos pensam, sentem, falam, escutam e se locomovem nos palcos. O conjunto de procedimentos de atuação desenvolvidos por Stanislávski, designado como Sistema na Rússia, e como Método nos Estados Unidos, permeia a maioria das pedagogias adotadas, seja em escolas de teatro para iniciantes, seja em universidades. (VÁSSINA; LABAKI, 2016, p.13).

156

Com base nessas descrições é certo afirmar que se engana quem confere a Stanislavski um único e particular modo de proposição de atuação, geralmente realista. É preciso observarmos que, para além de um tipo de teatro, esse artista-pesquisador se ocupou em investigar algumas questões básicas do fazer teatral e, por serem básicas, servem a qualquer modalidade de teatro. Dentre essas questões a própria energia humana que, na busca por especificarmos as abordagens aqui apresentadas, chamaremos de energia criativa.

Diante do que foi apresentado até aqui, salienta-se que essa energia criativa nos demanda inteireza, desprendimento, consciência corporal, domínio emocional e intencionalidade. Assim, observa-se que esse estado de inteireza está também relacionado ao artista-docente que propõe e coordena a experiência pedagógica que pode ser desenvolvida por um grupo numeroso, por um pequeno grupo de discentes, por uma dupla ou por uma só pessoa em contato com os direcionamentos dados pelo artista-docente que é também um influenciador dos processos artísticos que fazem parte da experiência pedagógica desenvolvida.

No entanto, é certo o entendimento de que, independentemente do número de partícipes com quem dividimos a experiência pedagógica por intermédio de processos criativos no teatro, desde o primeiro momento em que nos encontramos diante da proposta da referida experiência, estamos compartilhando as nossas existências através de uma relação de simbiose que, no ensino remoto desenvolvido por interposição de plataformas virtuais, fica mais escassa e mais diluída entre outras questões.



Quando nos inserimos no universo do Teatro de Formas Animadas, inevitavelmente, esbarramos em uma dessas questões, a necessidade do desenvolvimento de trabalhos práticos que envolvem desde a construção de máscaras e bonecos, até a experimentação de técnicas de atuação com máscaras teatrais e manipulação de bonecos e objetos. Então, diante da necessidade de desenvolvimento de atividades práticas no ensino remoto, uma questão ganhou força e precisou ser investigada, a fim de ser respondida, - *como desenvolver através de uma plataforma virtual, uma proposta de ensino e aprendizagem de um teatro que, assim como outros gêneros teatrais, depende do toque, do olho no olho, da escuta ativa e da contracena muitas vezes alicerçada na triangulação estabelecida entre a pessoa que manipula, o material manipulado e a pessoa que assiste?*

Visando resolver essa questão, foram elaboradas algumas exposições teóricas e outras atividades ludopedagógicas referenciadas em uma das mais importantes propostas de ensino e aprendizagem artística que se compõe de apreciação artística, contextualização histórica e experimentação artística e, por ter três pontos de abordagem ligados e equilibrados numa única experiência de ensino e aprendizagem, chama-se *proposta triangular* e foi criada pela docente-pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Para oportunizar a apreciação artística foi elencado alguns grupos de teatro de bonecos brasileiros e disponibilizado os endereços de seus respectivos sites para que cada discente pudesse pesquisar e apreciar seus trabalhos e suas trajetórias. Uma vez que, o ambiente acadêmico não é o único meio para a realização, apreciação, difusão e investigação do fazer teatral e, se tratando do Teatro de Formas Animadas, é correto afirmar que os principais e mais férteis locais para o desenvolvimento de práticas, pesquisas e reflexões no contexto nacional, ainda continuam sendo os diversos coletivos teatrais que estão espalhados nas diferentes regiões do país.

Dentre esses grupos, fulgura *A Roda*, um grupo de teatro de bonecos criado em Salvador - Bahia, no ano de 1997 por quatro artistas da cena que tinham em comum o interesse pelo Teatro de Formas Animadas; *Pia Fraus*, um grupo de teatro que foi fundado por dois atores na primeira metade dos anos



80 na Cidade de São Paulo e, através da inserção da linguagem da dança, da música e do circo em seus espetáculos, criou uma poética própria de teatro de bonecos.

Em meio aos grupos disponibilizados para a apreciação artística do corpo discente da Disciplina de Teatro de Animação, também destaca-se o *Giramundo*, um coletivo de teatro de bonecos criado em 1970 na Cidades de Belo Horizonte, Minas Gerais, por três artistas que articularam suas pesquisas acerca do Teatro de Formas Animadas, com o desejo de construir bonecos e organizar espetáculos equilibrados entre um referencial tradicional e um perfil recriado a partir de experimentações cênicas e técnicas de manipulação.

Com referência na apreciação artística, o ensino remoto não apresentou nenhum impedimento e mesmo, não alterou a necessidade de cada discente realizar uma busca pessoal em seus próprios modos de gestão do tempo destinado à construção da experiência pedagógica na referida disciplina. Ou seja, mesmo que as demais atividades fossem desenvolvidas de modo presencial, a apreciação artística aconteceria por intermédio das buscas de registros dos grupos por via da internet.

Contudo, a questão referente ao desenvolvimento de atividades teórico-práticas de ensino e aprendizagem teatral através de uma plataforma virtual começa a assumir uma importância diferente, quando se trata da contextualização histórica do Teatro de Formas Animadas. Isso, porque essa contextualização se deu por meio das aulas expositivas realizadas virtualmente. Nessas aulas, muitas vezes, o corpo discente se mostrou pouco participativo denotando a prejudicial falta de disposição e entusiasmo que foi assinalada no começo deste texto.

Diante dessa questão, salienta-se que, a efetiva participação do corpo discente é importante para a construção e manutenção do ambiente de ensino e aprendizagem e para a garantia de que as trocas de saberes estão acontecendo com base numa perspectiva dialógica que leva em consideração que cada discente é um sujeito, “(...) alguém dotado de autonomia e liberdade, com capacidade de fazer escolhas.” Como aponta o docente-pesquisador Luiz Eduardo Wanderley (2010, p.110).



Partindo do entendimento de que cada discente é um sujeito autônomo e livre para tomar decisões, “fazer escolhas” e expressar ideias e comportamentos, pode-se entender que, o modo de participação nas aulas faz parte do conjunto de escolhas que cada discente faz diante da oferta de uma experiência artística e pedagógica realizada no modo presencial ou por intermédio de numa plataforma virtual.

Sendo no modo presencial ou no ensino por meio de uma plataforma virtual, quando o corpo discente escolhe não participar efetivamente da experiência artístico-pedagógica, ele acaba por comprometer a coesão grupal que é uma das características comuns aos processos de arte-educação, assim como, limita a aprendizagem tornando-a mecânica e menos dinâmica e, torna infértil o ambiente não se permitindo aprender com ele, como reflete Viola Spolin (2005, p.03), ao dizer que “Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.”

Seguindo nessa perspectiva pode-se entender que, no contexto das experiências artístico-pedagógicas realizadas por intermédio de plataformas virtuais, há dois ambientes a se considerar: o ambiente virtual e o ambiente familiar. O primeiro ambiente, já sabemos que nos foi imposto sem o devido tempo para nos prepararmos, o que sugere uma maior aproximação com o tempo e as experiências de outras aulas e outras realidades, como de grupos artísticos que começaram a pensar em propostas cênicas para a apreciação por meio da internet. Já o segundo ambiente é a residência de onde cada indivíduo pertencente ao corpo discente acessa e participa das aulas.

Se tratando do ensino por meio de plataforma virtual, é possível observar que o ambiente familiar é também um fator determinante na qualidade da participação e do aprendizado do corpo discente, para o bem ou para o mal andamento das atividades ludopedagógicas, conforme veremos na parte final deste relato.

Sempre será imprevisível os atravessamentos provocados pela interação dos partícipes da experiência pedagógica quando a mesma se dá por intermédio de um ambiente virtual que é acessado da própria residência. Pois,



no ambiente familiar há uma grande possibilidade de dispersão dos partícipes da aula em função de eventos cotidianos que acontecem paralelamente a aula. Essa dispersão atravessa os discentes e também os docentes que, diante das ocorrências que acontecem no percurso do ensino remoto, são levados a mediar um ambiente virtual que possui ligações com diferentes ambientes presenciais e, por isso, precisa ter atenção e sensibilidade para conduzir todas as situações oriundas da imprevisibilidade que surgiu como fruto dessa forma de desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Para elucidar essa questão, delinea-se aqui uma dessas situações. – Em um dia de aula em que os discentes apresentariam algum objeto que remetesse a sua memória de infância e a partir da apresentação narraria traços que poderia aproveitar nas experiências criativas da vida adulta, às vezes, tão enrijecida pelos anos e pelas atribuições adquiridas. Então, uma das discentes não conseguia apresentar porque todas as vezes que ela abria o microfone escutava-se o choro de sua filha que, insistentemente, queria algo que lhe foi negado. Nesse momento, foi preciso parar a aula, sugerir um intervalo e retomar alguns minutos depois, assim, a discente teve tempo hábil para acalmar a criança e, ao retornar do intervalo, seguiu apresentando a sua memória da infância e as possíveis articulações nas experiências artísticas do presente.

Em outros contextos, poderíamos pensar que a discente deveria ter agido sozinha e, antes mesmo de abrir o microfone, cuidar para que a choradeira da criança não atrapalhasse a aula e desviasse a atenção das demais pessoas. No entanto, no intercurso de uma pandemia mundial causada por um vírus com grande potencial letal que cessou a vida de milhares de pessoas, desfazendo famílias inteiras e mudando a estrutura de outras que resistiram, não seria correto esperar que uma discente que também é mãe de uma criança pequena, estivesse focada na aula e distanciada da sua criança em função da experiência pedagógica que estava em desenvolvimento.

Essa interrupção da atividade docente e da participação do corpo discente por causa das interações com outras pessoas ocupantes do espaço familiar em que estão é apenas uma, dentre tantas outras situações que



revelam os atravessamentos que se tornaram, comumente, presentes na experiência docente e na participação discente, desde que foi estabelecida a utilização de plataformas virtuais como o único meio de continuar com as atividades de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da educação.

De todo modo, as ocorrências de pequenas interrupções ou mesmo a preocupação com as condições do eletrônico utilizado ou a qualidade da internet, geram uma tensão que culmina na castração da disponibilidade e da liberdade criativa que tornaria a experiência artístico-pedagógica muito mais prazerosa e muito mais coerente com os ensinamentos recolhidos das proposições do diretor teatral e dramaturgo Augusto Boal (2012, p. 10), que, dentre outras coisas, defende que na prática teatral “Nada deve ser feito com violência ou dor em um exercício ou jogo; ao contrário, devemos sempre sentir prazer e aumentar a nossa capacidade de compreender”.

Trilhando no caminho apontado por Boal (2012), observa-se que, assim como a disponibilidade do corpo discente que foi aqui apresentada como uma condição importante para a efetiva participação dos mesmos na experiência artístico-pedagógica, outras duas condições são igualmente necessárias aos processos de ensino e aprendizagem teatral, seja nas propostas vivenciadas no modo presencial ou por meio de plataformas virtuais, ou seja, a espontaneidade e a capacidade de compreensão do contexto em que a experiência artístico-pedagógica encontra-se inserida.

É certo que essas condições podem sofrer alterações e não serem observadas em atividades teatrais desenvolvidas no modo presencial como habitualmente aconteciam antes da pandemia. No entanto, ao refletir sobre uma experiência artístico-pedagógica realizada por meio do ambiente virtual, entende-se que essas referidas condições sofrem alterações tão significativas ou simplesmente tornam-se inexistentes com mais facilidade e, com mais poder de persuasão, acabam por nortear a participação do corpo discente de modo geral.

Um exemplo disso pode ser observado na relação com as câmeras, ou seja, sempre que algum discente apresenta uma justificativa para não abrir a câmera e participar só por áudio, outros discentes também fecham a câmera



ou não abrem a mesma sem apresentar nenhuma justificativa. E quando isso acontece, a experiência artístico-pedagógica fica limitada e o docente fica sem a interação com o corpo discente que, quando participa das atividades propostas nas aulas, fazem com que a experiência vivida menos solitária e mais solidária como é a própria natureza do fazer teatral.

E quando olha-se a experiência docente pela perspectiva da solidariedade, fica evidente que, muitas vezes, quando essa referida experiência é desenvolvida no ambiente virtual, a não participação efetiva do corpo discente não coopera com a construção de um ambiente fértil de onde deve florescer uma prazerosa possibilidade de partilha e construção de saberes que atravessam todos os partícipes compreendidos entre discentes e o artista-docente que se empenha para preparar os conteúdos e elaborar aulas participativas também alicerçadas na espontaneidade, uma vez que:

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos libera de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 2005, p. 04).

Na reflexão apresentada por Spolin (2005), aparecem três palavras valiosas que merecem atenção, a saber: “descoberta”, “experiência” e “expressão criativa”. Essas palavras tornam-se extremamente relevantes quando artistas, artistas-docentes e pesquisadores buscam refletir sobre os diferentes modos de desenvolver processos criativos no teatro, sobre o ensino e aprendizagem teatral no ambiente escolar, na universidade ou em grupos artísticos, sobre o treinamento de atores e atrizes ou sobre a formação de arte-educadores.

A “descoberta” é o resultado da busca e, essa ação demanda de interesse, movimento, curiosidade, atenção, escuta e objetivo; a “experiência” é o que nos atravessa na construção de sentidos como bem já defendeu Jorge Larrosa (2002, p. 21) ao dizer que a experiência é “O que nos passa, o que nos



acontece, o que nos toca e não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. E, por fim, pode-se entender a “expressão criativa” como uma revelação genuína que mostramos ao mundo por intermédio da percepção que temos das coisas que nos “atravessam” quando penetramos no ambiente da vivência artístico-pedagógica e puxamos para dentro dela tudo que habita em nossa memória, sentimento e intelecto.

A partir deste momento, seguimos refletindo sobre a “liberdade pessoal” que é um aspecto fundamental para que a experiência teatral aconteça seja como ensino e aprendizagem no ambiente escolar com crianças, adolescentes ou adultos; seja como meio de formação para a atuação teatral em diferentes modalidades de teatro; seja na própria atuação no palco de um prédio teatral, na rua, na quadra da escola, na sala de aula ou no auditório da universidade. Seja onde for, a “liberdade pessoal” surgirá como resultado da soma de sentidos que cada indivíduo criará ao se perceber como um sujeito autônomo e ao interagir com as pessoas, os acontecimentos e as coisas em seu entorno.

Isso é observado diante da experiência ludopedagógica, porque essa “liberdade pessoal” é o resultado de uma explosão de sentidos que acontece quando há disponibilidade para a experimentação artística e disposição para o compartilhamento de experiências e saberes relacionados a arte e a vida. Sobre a explosão dos sentidos, Spolin (2005, p. 5), diz que “como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado. O ouvido alerta os pés e o olho atira a bola”.

Ao fazer a metáfora “o ouvido alerta os pés e o olho atira a bola” Spolin (2005), nos direciona a pensar em outro elemento valioso para a nossa experiência cênica - o foco, um estado de atenção que é regido pela intencionalidade que, por sua vez encontra-se alicerçada em três pontos básicos que são: *o que*, *o quem*, e *o onde*. O primeiro se refere ao acontecimento da cena, as circunstâncias propostas na cena, a construção corporal entendida como “fiscalização” a ação; o segundo é a identificação do sujeito envolvido na ação, aquele ou aquela que age; o terceiro diz respeito ao local onde a situação/cena acontece. Esse é um suporte imaginativo que corrobora com os dois anteriores, ou seja, com o “que” e com o “quem”.



Digamos que, em uma das aulas, como exercício criativo seja proposta uma improvisação teatral em que um discente começa a dar braçadas diante da câmera, mostrando seus movimentos para os demais participantes da aula. Ao observar os movimentos, todas as pessoas presentes, ainda que virtualmente, entenderão que ele se encontra dentro d'água realizando a ação de nadar. A partir daí - outras corporificações desse discente vão dizer se ele estaria nadando numa praia, num rio, numa piscina, se é um esportista, se foge de algo dentro da água ou fora dela, se é um banhista curtindo um dia de sol e outras possibilidades que essa ação corporificada e acrescida de intencionalidade pode revelar.

Relato de uma experiência teatral em interação com o ambiente virtual

A partir de agora, delinea-se a experimentação artística, terceira abordagem da *proposta triangular* que referenciou a experiência artístico-pedagógica que foi realizada junto ao corpo discente da Disciplina Teatro de Animação do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. A referida experiência artístico-pedagógica se deu por meio de aulas expositivas e participativas que aconteceram numa plataforma virtual onde o corpo discente acessou o conteúdo sobre o teatro de animação, apreciaram trechos de trabalhos cênicos de grupos artísticos brasileiros e estrangeiros e experienciaram alguns processos criativos por intermédio da construção de alguns bonecos.

Dentre os processos criativos realizados, o primeiro serviu como uma das atividades realizadas para as observações e reflexões aqui apresentadas e consistiu na construção de um boneco híbrido que não tem uma silhueta humana ou de um animal específico ou de um objeto puro. É uma proposta de boneco que mistura diferentes referências mesmo que seja norteadado pela reprodução de um objeto do cotidiano.

Assim, esse boneco intitulado *Nhoco* que consiste numa proposta de boneco de pequeno e médio porte que surgiu a partir de uma vivência criativa em que algumas crianças da educação infantil demonstravam medo de bonecos feitos com materiais como: madeira, papelão, isopor, jornal e massa



de papel machê e foi inspirado no aspecto maleável da minhoca, mais especificamente, é a junção das duas últimas sílabas a palavra minhoco.

Então, por ser feito com tecido tipo malha, algodão cru, veludo ou qualquer outro tecido, preenchido com pérolas de isopor ou pedaços de espuma ou retalhos de tecidos ou bolinhas de papel e caracterizado com traços mais suaves, o *Nhoco* possui uma aparência leve e uma textura macia que não causa estranheza em crianças da educação infantil e tem semelhanças com uma almofada colorida com contornos detalhados, olhos, boca nariz e outras caracterizações.

Para criar o *Nhoco*, cada discente escolheu uma referência cotidiana que poderia ser algum objeto do dia a dia, algum acessório ou alimento ou animal ou mesmo, alguma parte do corpo humano. Em seguida, desenharam a referência escolhida no papel, sugerindo um tamanho e características como olhos, boca e nariz; depois, com o auxílio de um lápis, copiaram o desenho do papel em pedaço de tecido e em seguida, recortaram duas partes iguais deixando sobrar uns dez centímetros para fora do contorno do desenho. Por fim, costuraram as extremidades do tecido, deixando apenas uma pequena parte para colocar o isopor ou outro material utilizado para o preenchimento do corpo do *Nhoco* que, depois desse processo, foi completamente costurado e finalizado com a inclusão de olhos, boca, nariz e outras características.

A construção do *Nhoco* foi um processo criativo proposto para ser realizado em casa e, posteriormente, apresentado na aula por meio de relatos de experiência. Então, no momento de apresentar os seus respectivos processos de criação, o corpo discente revelou mais do que os caminhos escolhidos para a realização da atividade proposta. Inicialmente, cada discente apresentou que referência impulsionou a sua escolha para a confecção do seu boneco. Essas apresentações trouxeram um aspecto interessante que permeou a experiência ludopedagógica no tocante ao processo criativo proposto, - a ativação da memória da infância.

A orientação disponibilizada para a feitura desse boneco, foi que buscassem uma referência concreta, um objeto, um animal, uma parte do corpo humano, um elemento da natureza como uma pedra, uma planta, uma



nuvem, uma estrela ou qualquer outra coisa concreta. Porém, a maioria dos discentes, ao relatarem a sua experiência criativa, apresentaram como impulso inicial e referência para a construção dos seus respectivos bonecos, uma história ou um acontecimento da infância e construíram um *Nhoco* a partir do desejo de representar, evidenciar ou mesmo se aproximar de algum elemento presente no passado.

Assim, ao acessar o passado, os discentes acionaram uma memória da infância e, guiados pela criança que foram, vivenciaram uma experiência criativa no presente sem o enrijecimento que, muitas vezes, limita a genuína expressão de criatividade na vida adulta, seja no palco, na sala de aula ou mesmo em casa, como tem acontecido na modalidade de educação a distância que se tornou a única possibilidade de continuidade dos processos educativos em meio a necessidade de distanciamento social em função da pandemia provocada pelo coronavírus.

Enquanto relatavam suas histórias e lembranças, alguns discentes evidenciaram que, a recordação da infância fez com que o trabalho acontecesse de forma natural e sem grandes esforços. Nesse momento, ainda sorriram com suas próprias lembranças e apresentaram, sem aparentes receios, a emoção trazida pela recordação de um tempo feliz em que, por serem crianças, não tinham plena consciência dos atravessamentos deste tempo distópico onde luta-se por direitos básicos que, por serem direitos, devem ser parte de toda a sociedade sem distinção de raça, classe social, crença religiosa, gênero e convicção política.

O acionamento da memória sobre a criança que foram no passado é um dos caminhos que se encontram intrinsecamente ligados à ideia de “espontaneidade” e “liberdade pessoal” que anteriormente foi apontada por Spolin (2005) e, é também uma possibilidade de aprimoramento da percepção do artista uma vez que:

(...) A criança que nós fomos, recuperada através do nosso lado lúdico tão atrofiado pelo correr dos anos, pode nos servir de guia, mas um guia muito especial, que caminha alegre e despreocupado, que sabe descobrir o mágico dentro do cotidiano, intuitivamente (...). (CORREIA, 1984, s.n.t).



Assim como a memória da infância, alguns discentes também relataram que a construção do boneco *Nhoco* no ambiente familiar possibilitou uma importante interação com algumas pessoas desse ciclo pessoal. Uma discente falou que construiu o boneco para a atividade proposta na Disciplina Teatro de Animação com a presença da filha que ajudou na escolha de uma referência e auxiliou na construção dos detalhes trabalhados no boneco. Outra discente trouxe o relato sobre a influência da avó que, atualmente distante, tem sido alvo da saudade da discente que, para construir seu boneco teve o auxílio virtual da avó que lhe ensinou a costurar.

Ao apresentar o boneco construído e falar do processo criativo vivenciado, um dos discentes revelou que teve dificuldade em costurar o tecido e, por isso, teve a ajuda de sua mãe que, vendo a sua dificuldade, se dispôs a ajudá-lo. Nesse momento, o discente falou emocionado que, enquanto costurava, sua mãe se lembrou de sua avó e começou a revelar dados da sua memória e da sua relação com os antepassados. Ao final da sua apresentação, o discente revela que a sua emoção se pauta no fato de que a sua mãe nunca havia falado de sua ancestralidade antes, sobretudo, com a tranquilidade de quem tece histórias para que outras pessoas apreendam as suas nuances.

Outras formas de interação com seus respectivos familiares também apareceram nos demais relatos de experiência que foram apresentados pelo corpo discente em aula. Alguns relatos foram emocionados, outros mais analíticos e mais técnicos que, por meio de um olhar sensível e investigativo, permitiu que alguns discentes transcendessem a lógica funcional das coisas do dia a dia e, assim, começassem a identificar algumas silhuetas de bonecos em objetos e imagens presentes em sua casa ou nas ruas.

Considerações Finais

O compartilhamento de alguns relatos sobre a experiência artística e ludopedagógica que consistiu na construção de um boneco e, posteriormente, uma apresentação do processo criativo realizado, evidenciou o quão importante é o acolhimento da família para que a experiência de ensino e aprendizagem seja desenvolvida por meio do ambiente virtual. Essa questão foi



observada por se tornar um ponto de atenção diante dos relatos das experiências positivas que foram vivenciadas por alguns discentes junto aos seus familiares.

Assim, de uma forma ou de outra, os relatos aqui mencionados apontam para o entendimento de que, a modalidade da educação a distância também pode proporcionar momentos valiosos e prazerosos relacionados à participação positiva de familiares na realização de uma atividade artística ou outra atividade qualquer. Essa interação, como todas as outras que tangem as relações familiares, não seria possível na educação desenvolvida de modo presencial nos laboratórios de criação realizados nas dependências da universidade.

Diante desses últimos compartilhamentos, pode-se entender que a experiência artístico-pedagógica desenvolvida por meio do ambiente virtual tem pontos favoráveis e pontos desfavoráveis ao bom andamento da mesma, de tal modo que, pode assumir diferentes sentidos e pode ter diversas interpretações, afinal, são diferentes olhares, olhando para a mesma atividade humana de lugares distintos que foram aproximados pela experiência da Arte e pelas necessidades da vida que insiste em resistir em um tempo distópico que castra os olhares sensíveis, que pormenoriza a experiência criativa, que menospreza a necessidade fundamental da educação, que não respeita os povos originários, que silencia mulheres, que oprime negros, que subjuga os corpos LGBTQIA+ e que encarcera a liberdade de expressão.

Referências

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3ªed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Edusp, 2011.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores** 15ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. [Trad.: GERALDI, João Wanderley.]. In. Revista Brasileira de Educação. No 19, abril de 2002. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. 20-28.

COLLA, Ana Cristina. **Caminhante, não há caminhos. Só rastros**. São Paulo: Perspectiva, 2013



CORRÊA, Rubens. **Ensinos, conselhos e recomendações para atores.** (texto transcrito da palestra realizada na aula inaugural da Casa de Artes de Laranjeiras no Estado do Rio de Janeiro em 12 de março de 1984).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** [trad. Koudela, Ingrid Dormien e Amos, Eduardo José de Almeida]. 5ª ed. SP, Perspectiva. 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem.** 20ª. ed. [Trad.: LIMA. Pontes de Paula.]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua.** Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislaski: vida, obra e Sistema.** Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educação popular: metamorfoses e veredas.** São Paulo: Cortez, 2010.

Sobre o autor

Osvanilton Conceição

osvaniltonconceicao@yahoo.com.br

Ator, diretor teatral e artista-docente-pesquisador com interesse em Teatro de Rua, Teatro de Formas Animadas, Máscaras Expressivas, Teatro Negro Brasileiro, Danças Populares Regionais e Arte-educação. Atualmente faz parte do corpo docente dos Cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021



Mediação da ação teatral via extensão universitária: posturas e procedimentos do artista educador

Theatrical action mediation through university extension activities: postures and procedures of the educator artist

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

Resumo: Este estudo investiga a mediação da ação teatral em atividades de Extensão Universitária, considerada sob a ótica de uma abordagem horizontal e dialógica a respeito de estratégias e posturas do artista educador ao ministrar o ensino de teatro em atividades de extensão. A partir da observação de diretrizes presentes nos documentos normativos extensionistas e fundamentada na obra de autores como Paulo Freire e Augusto Boal, a prática de campo desenvolvida na pesquisa de doutorado da autora é analisada. Através da abertura de um curso de extensão da Universidade Federal da Bahia, e baseada na utilização de técnicas de linguagem teatral voltadas para a discussão social por meio da cena, a autora ofereceu oficinas de teatro a adolescentes do município de Seabra, Bahia, onde foram propostos jogos, improvisações e debates. Esta prática originou princípios de abordagem para o ensino de teatro, e evidenciou que os procedimentos utilizados dentro destas pedagogias críticas possuem instrumentos norteadores e eficientes para a mediação da ação teatral na Extensão Universitária.

Palavras-chave: Teatro em Comunidades; Teatro na Educação; Teatro do Oprimido; Pedagogia do Oprimido; Extensão Universitária.

Abstract: This study investigates the theatrical action mediation in University Extension activities, considered from the perspective of a horizontal and dialogic approach regarding the strategies and postures of the artist educator when teaching theater in extension activities. From the observation of guidelines present in the extension normative documents and based on the work of authors such as Paulo Freire and Augusto Boal, the practice developed in the author's doctoral research is analyzed. Through the opening of an extension course at Federal University of Bahia, and grounded upon the use of theatrical language techniques aimed at social discussion through the scene, the author offered theater workshops to teenagers of the city of Seabra, Bahia, where games, improvisations and debates were proposed. This practice resulted in approach principles for theater teaching, and showed that the procedures used within these critical pedagogies have guiding and efficient instruments for the theatrical action mediation in University Extension activities.

Keywords: Community Theatre; Theater in Education; Theater of the Oppressed; Pedagogy of the Oppressed; University Extension activities.

Introdução



Este trabalho trata de minha pesquisa de doutorado, financiada pelas CAPES¹, cujo objeto consistiu na investigação de estratégias de mediação da ação teatral em atividades de extensão universitária, a partir da observação das diretrizes presentes nas normas extensionistas, focalizando a postura do artista educador. Para tanto, realizei um levantamento e estudo de diversos documentos institucionais da extensão, com o objetivo de alcançar um entendimento maior a respeito do que a extensão preconiza para as ações a serem desenvolvidas.

Extensão universitária e a relevância social da universidade pública

Inicialmente, é importante destacar o motivo da escolha do tema da Extensão Universitária para pesquisa, relativo à sua função para com a sociedade. Para tal, é relevante um entendimento mais amplo acerca de qual seria a responsabilidade social da universidade pública e o papel da extensão dentro dela. Somente então é possível refletir sobre qual a abordagem mais adequada para a mediação da ação teatral em atividades extensionistas.

A universidade pública deve estar conectada à realidade social de seu tempo, sendo a extensão um importante instrumento para a efetivação de sua contrapartida social. A extensão possui concepções diversas, enfrentando desafios e dificuldades quanto à realização eficiente da democratização do conhecimento produzido na universidade. A relevância social da universidade pública é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/1996) em vigência, conforme verificamos no trecho abaixo, que compreende o artigo 43, o qual estabelece funções do ensino superior:

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996. p.73).

1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Este trecho esclarece que a universidade, portanto, deve problematizar a realidade social, possibilitando a construção de saberes de forma dialógica, via o exame crítico do cotidiano e estabelecendo com a população uma relação de troca de conhecimentos por via de mão dupla, fortalecida por meio da extensão. Apesar de existirem modalidades de extensão de característica assistencialista ou mercantilista, a vertente mais apta a promover a transformação social é aquela que constrói saberes ao promover reflexões críticas capazes de gerar autonomia e emancipação social.

Segundo documentos normativos, a extensão deve consistir em um: “...processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO, 2012, p.15). Nesta perspectiva, a extensão é capaz de auxiliar transformações de panoramas de processos educativos a partir da interação entre professores, estudantes e sociedade, baseado na visão crítica e no intercâmbio de conhecimentos. Desta forma, fomenta a atitude dialógica e a horizontalidade do educador nas relações com a comunidade, incentivando o desenvolvimento local e sua articulação social.

Para o pensador português Boaventura Santos:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2004, p. 53-54).

A partir desta passagem é possível visualizar a extensão como protagonista no diálogo entre universidade e sociedade, com o poder de impactar a realidade social, agindo lado a lado com a comunidade, fomentando sua capacidade de se mobilizar e permitindo que esta lidere seu processo de emancipação, visando a resolução de suas problemáticas.



No Plano Nacional de Extensão 1999-2001 (SESU/MEC: 1999) encontramos diretrizes a respeito dos eixos de ação que a extensão deve promover, atualizadas periodicamente pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Entre estes eixos há o da *Interação dialógica*, que orienta que as ações extensionistas sejam:

[...] marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão: estender à sociedade o conhecimento acumulado pela universidade – para uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão; (FORPROEX, 2007, p. 18).

Percebe-se aqui o teor horizontal, democrático e transformador que pregam as normas da extensão. É importante notar, para além deste trecho citado, que o conceito de Interação dialógica é inicialmente definido pelo autor Paulo Freire em sua obra (2011), e cuja influência se faz notar nos documentos de normatização extensionista pelo tom crítico e inclusivo de suas preconizações, e principalmente na concepção da forma de construção de saberes:

A produção do conhecimento, via extensão, se faz na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2001; p.30).

O Plano Nacional de Extensão afirma a relevância da participação da comunidade nas ações universitárias, com o propósito de construir saberes de forma coletiva a partir do estudo da realidade cotidiana. Com o suporte das diretrizes extensionistas, pode-se questionar: quais estratégias de abordagem pedagógica teatral seriam as mais adequadas para o ensino de teatro via a extensão universitária? É nesse lugar que encontramos os procedimentos dos autores considerados basilares-para este estudo.



Freire e Boal: O que defendem os autores fundamentais?

Freire recomenda ferramentas dialógicas muito valiosas, como a ideia da problematização dos assuntos levantados pelos participantes a partir de temas geradores e leques temáticos. Temas geradores são situações observadas em uma dada realidade, propícias para serem estudadas e gerarem debates, desdobrando-se em leques temáticos, que multiplicam as questões as serem discutidas no coletivo.

Este tipo de abordagem problematizadora com a aplicação de temas geradores foi bastante utilizada na pesquisa examinada, garantindo bom fundamento nas discussões e desencadeando desdobramentos. Freire elucida: “É provável que, com a problematização da sugestão ao grupo, novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando, o educador vai problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem no grupo”. (FREIRE, 2011, p.166).

O autor indica nesta passagem como o educador deve proceder com os educandos ao provocar formas de questionamento de situações, evidenciando a função de mediação de um processo pedagógico crítico ao organizar os temas de interesse dos participantes e estimular discussões onde estes tenham espaço para expressarem seus pontos de vista, contribuindo para o exame dos assuntos levantados.

Para intensificar o estudo das situações, Freire dispõe de uma ferramenta desencadeadora de debates, intitulada de *codificação*, na qual um tema é posto em questão a partir de uma imagem que representa o assunto problematizado. A ação consiste em observar essa imagem e analisá-la coletivamente, decodificando-a, tornando possível uma investigação crítica a respeito do tema detectado na representação visual.

O autor acrescenta: “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos” (FREIRE, 2011, p.135). Este exercício tem o poder de revelar as situações com mais clareza, exibindo e examinando relações sociais e suas contradições.



Ao expor uma codificação, o educador tem a possibilidade de captar o grau de conscientização social e percepção da realidade dos educandos, e se eles se identificam como incorporados dentro das circunstâncias analisadas. O ato de propor uma codificação conduz os educandos a refletirem criticamente a respeito dos temas abordados, de maneira que as problemáticas sejam projetadas na representação visual codificada e se realize uma pesquisa crítica em grupo sobre o assunto, propiciando um conhecimento que promove uma emancipação social em seus participantes.

Ao longo do desenvolvimento da prática de pesquisa analisada neste estudo, as codificações foram aproveitadas de uma forma um pouco mais ampliada e adaptada do que a proposta de Freire, utilizando recursos para além de imagens, como, por exemplo, letras de música, notícias de jornais, vídeos de curta-metragem, charges e quadrinhos. Estas ferramentas foram exibidas como disparadores de debates, seguindo uma abordagem pedagógica similar à codificação.

A utilização deste tipo de disparador, na minha opinião, deve ser considerada um princípio básico de abordagem em práticas de mediação da ação teatral que se querem críticas, pois agregam a possibilidade de provocar os educandos de forma incisiva e diversificada. Ao serem examinadas uma charge de internet ou uma notícia de jornal, os participantes são levados a um panorama aprofundado de raciocínio e senso crítico, observando sutilezas mais arrevesadas da vida em sociedade e seu contexto de relações contraditórias e entrelaçadas.

A partir do uso de elementos provocadores de debates, o estudo destes temas instiga debates que se multiplicam em mais assuntos e situações emergentes do próprio coletivo de participantes, ampliando a dialogicidade e a edificação de saberes em grupo. O emprego destes recursos consiste em uma prática muito enriquecedora a ser aplicada por artistas educadores críticos, possibilitando larga variedade na seleção de seus elementos, fomentando o senso crítico dos integrantes do processo.

Como então elaborar uma prática de mediação da ação teatral em atividades extensionistas baseada nos princípios de Freire e nas diretrizes



normativas da extensão universitária? Esta foi uma das perguntas-chave formuladas dentro da pesquisa estudada. Entre os principais autores de teatro que possuem um tipo de abordagem mais crítica, pode-se destacar Augusto Boal, do Teatro do Oprimido, como principal referência brasileira. Este autor, cuja obra inspira-se em grande escala no pensamento de Freire, oferece um vasto arsenal de recursos em forma de técnicas e jogos teatrais com teor crítico e social.

A metodologia que Boal (1999) propõe tem como objetivo o auxílio à compreensão de temas sociais de nossa realidade e o ensaio de ações que podem ser proveitosas, no sentido do enfrentamento de opressões que emergem do cotidiano dos participantes. O ato de expandir o conhecimento e a consciência social, segundo o autor, por si só já consiste em uma forma de transformação, capaz de impulsionar novas mudanças na realidade.

Boal (1999) defende que a arte do teatro é essencialmente política e capaz de promover uma libertação social advinda do conhecimento e do estudo de situações cotidianas. Ao ensaiar o ato de libertação a partir do teatro, experimentando enfrentar opressões representadas por meio da cena, o autor cria instrumentos pedagógicos de combate às problemáticas sociais fundamentados no próprio contexto do dia a dia dos educandos.

A ideia de garantir o protagonismo dos participantes é reforçada nas práticas de Boal, permitindo que estes escolham quais assuntos desejam examinar e aprofundar:

Os temas tratados eram sempre propostos pelo grupo ou pelos espect-atores. Jamais me permiti impor, sequer propor alguma ação. Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas. (BOAL, 1999, p.5).

Neste trecho percebe-se uma característica similar à visão de Freire, ao defender a atitude horizontalizada e de dialogicidade na postura do mediador da ação teatral. Boal confirma essa visão ao declarar: “Ensinando-se, aprende-se. A pedagogia é transitiva. Ou não é pedagogia!” (BOAL, 1999, p. 336). Aqui nota-se o pensamento ancorado na via de mão dupla nas relações



educador/educando, congruente não apenas com o pensamento freireano, mas também com os documentos normativos da extensão universitária.

Provavelmente a técnica de Teatro do Oprimido mais utilizada em todo o mundo seja a do Teatro Fórum, que consiste em um procedimento capaz de provocar um grupo ou comunidade a respeito de alguma opressão específica encontrada no contexto destes indivíduos. Desta maneira, uma peça de teatro é apresentada contendo uma representação da questão a ser trabalhada e discutida, de forma que a opressão seja claramente demonstrada em suas relações sociais e contradições.

No desenlace da peça a opressão permanece, e então explica-se que ela será reapresentada, com a diferença de que neste momento qualquer sujeito da plateia pode embargar a ação cênica e tomar o lugar do personagem que sofre a opressão, com o objetivo de enfrentar a situação na cena e propor soluções para a opressão que se impõe. Consequentemente o indivíduo torna-se de espectador passivo, que assiste a cena, ao que o autor chama de *espect-ator*.

A partir de então, todos os presentes que desejarem testar resoluções podem interromper a cena, que será reapresentada quantas vezes forem necessárias. Este processo é mediado pela figura do Curinga, sujeito que provoca o público a participar, estabelecendo diálogo direto com eles. Boal (1999) recomenda que os assuntos tratados no Teatro Fórum sejam mostrados de maneira o mais clara e objetiva possíveis, de modo a elucidar mais objetivamente as contradições nas relações sociais e propiciando assim uma discussão mais fecunda. É relevante pontuar que não é necessário encontrar uma resolução para a problemática abordada, mas sim que se estimule o debate sobre os temas, e os pontos de vista dos participantes sejam compartilhados e relativizados.

Em prática de pesquisa, o Teatro Fórum foi empregado com os participantes de forma adaptada, similar a um jogo teatral, em que uma cena improvisada por um grupo se tornava disparadora de discussão de um determinado assunto, e ao ser reapresentada os integrantes tinham a liberdade de intervir na ação cênica, tomando o lugar do protagonista oprimido e testando



em cena o enfrentamento da opressão. Como artista educadora, eu assumia uma postura semelhante à do Curinga, estimulando os educandos a participarem da cena e a dialogarem sobre a questão apresentada.

O Teatro Fórum é uma forma eficiente e direta de estudo das relações sociais e cumpre a função de disparador de debates, catalisando diversas discussões ao provocar os participantes sobre um tema latente, permitindo que tentativas variadas de soluções sejam experimentadas. Estas tentativas são posteriormente discutidas entre todos, construindo um conhecimento crítico único e diferente em cada um.

Desta forma, o mediador da ação teatral tem o dever de facilitar um diálogo democrático entre os pontos de vista dos participantes sem excluir sua própria opinião. Estas posturas e ideias tem sido fundamentais para o meu trabalho como artista educadora, e se aperfeiçoaram mais ao longo dos aprendizados desta investigação, em que propus diversos procedimentos do Teatro do Oprimido, levantando e problematizando temas em conjunto com os participantes, que optaram democraticamente a respeito dos assuntos queriam abordar e testar em cena, expressando críticas a partir de seus próprios posicionamentos.

Sobretudo, é importante na atitude do artista educador atentar para as possíveis armadilhas de condução dentro de cada situação de ensino, pois existe sempre o risco de padrões verticais de relações entre educador e educando se manifestarem nas relações, muitas vezes de forma não tão clara, especialmente em ações extensionistas. Por conseguinte, ações de ensino de teatro na extensão devem contemplar o exame dos relacionamentos sociais, elemento indispensável para a emancipação de qualquer comunidade ou grupo social.

Mediação da ação teatral via Extensão Universitária com jovens de Seabra-Ba

Esta ação foi concretizada como parte da investigação prática de minha pesquisa de doutorado, e realizada no município de Seabra, Bahia, cidade interiorana com população inferior a vinte mil habitantes e predominantemente



rural, apresentando grande desigualdade social e quase inexistência de quaisquer atividades artísticas oferecidas pelo poder público. Como artista educadora desenvolvi alguns projetos anteriores de ensino de teatro no município, ministrando oficinas teatrais financiadas por projetos estaduais.

Na ocasião do doutoramento, decidi incluir na pesquisa uma prática de campo em que pudesse estudar estratégias de ensino de teatro e ao mesmo tempo contemplar os jovens com mais um trabalho de mediação da ação teatral, desta vez pela via da extensão universitária, em um curso intitulado *Teatro em Comunidades para a Educação Não Formal*, viabilizando um processo criativo em um local onde nenhuma ação de extensão havia sido realizada antes, o que sedimentou um critério de relevância para a investigação.

Foram abertas vinte vagas para o curso. Os participantes eram adolescentes na faixa dos catorze aos dezoito anos, estudantes do ensino público estadual, e as aulas ocorreram semanalmente durante pouco mais de um semestre letivo. A base metodológica foi ancorada nos pensamentos de Freire e Boal, fazendo uso basicamente de jogos, improvisações e debates. Encontramos adversidades ao longo do processo, entre elas a falta de um local para o desenvolvimento das atividades. O trabalho ocupou lugares diferentes no início, alternando entre uma sala de uma escola estadual, um espaço nos fundos da Biblioteca Municipal, um salão na sede da maçonaria e, por fim, um terraço aberto na residência de uma colaboradora.

Houve grande envolvimento por parte dos integrantes, que participavam animadamente dos debates e improvisações, propunham assuntos para discussão e apreciavam os jogos teatrais. Apesar disso, havia uma certa dificuldade na pontualidade e assiduidade dos participantes, o que não chegou a prejudicar o desenrolar do processo de forma substancial. Procurei desde o início manter uma atitude dialógica e horizontal, garantindo que todos tivessem igual espaço para expressar suas ideias e pontos de vista.

Durante as discussões coletivas, dois eixos principais eram abordados: o de caráter crítico social, em que se argumentava a respeito de situações e relações do cotidiano, e o da linguagem teatral em si, que aprofundava



aspectos da técnica, como a observação da interpretação, voz, corporalidade, uso do espaço cênico etc.

Os encontros iniciavam-se com a proposição de jogos teatrais escolhidos segundo a concepção específica de cada aula, seguidos pela apresentação de um disparador de discussão, desencadeando um debate inicial como primeira abordagem do assunto a ser trabalhado. A partir dessa discussão os primeiros pontos de vista se manifestavam, seguidos pela indicação de improvisar sobre o assunto abordado para aprofundar o tema por meio da cena, com o objetivo de explicitar o assunto, elucidando as relações e forças sociais envolvidas, além de procurar indicar uma provável solução.

Ao serem apresentadas as improvisações, frequentemente escolhíamos uma cena e realizávamos uma sessão de Teatro Fórum com uma configuração de jogo teatral, em que os outros participantes tinham a possibilidade de intervir em sua ação e transformá-la. Esse recurso propiciava um aprofundamento do exame da questão abordada, ocasionando debates mais proveitosos.

Os temas mais apreciados pelos participantes para discussão envolviam situações de opressão oriundas do cotidiano escolar, das ruas e até das suas próprias famílias. Um dos assuntos selecionados, por exemplo, foi a redução da maioria penal, assunto em voga no judiciário brasileiro e na mídia da época. Como codificação disparadora do debate, foi escolhida a seguinte charge de internet:

Figura 1: Charge disparadora da discussão sobre a redução da maioria penal



Fonte: <<https://kikacastro.com.br/2015/07/02/18-charges-sobre-o-retrocesso-da-reducao-da-maioridade-penal/>>. Acesso em jul/2015.

A discussão originou uma improvisação bem interessante, em que alguns pontos de vista diferentes dialogavam na cena. A ação se iniciava na feira tradicional da cidade, com uma feirante concluindo uma venda para sua

cliente. Neste momento, um menino em situação de rua toma a bolsa da cliente e tenta fugir, sendo detido por um homem, que o imobiliza. Assim, inicia-se uma discussão entre os personagens, que divergem acerca do que deve ser feito com o garoto. O transeunte que o capturou afirma que a polícia precisa ser chamada, alegando que ladrões deveriam ir para a cadeia. A vendedora relativiza a situação, argumentando que o menino enfrenta uma realidade precária em seu cotidiano, sofrendo privação de abrigo e alimento, além de lidar com situações de violência nas ruas em seu dia a dia.

Figura 2: Cena da redução da maioridade penal



Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Ao final, a cliente roubada fica penalizada com a situação do garoto e decide levá-lo para casa, onde poderia cuidar de suas necessidades. Esta resolução cênica foi discutida após sua apresentação, bem como os posicionamentos exibidos pelos participantes. Concluímos que o desfecho representou uma solução considerada conjuntural, que resolve apenas a situação momentaneamente e como caso isolado, não levando em conta a questão estrutural criticada pela cena, que é a situação de garotos de rua e a redução da maioridade penal.

Ao longo de nossa prática, as opiniões de cada integrante tiveram espaço aberto e democrático para serem expressas nas discussões. Além disso, buscamos notabilizar a cultura e o conhecimento local, suscitando um estudo acerca do cotidiano em nossa região. Esta oficina resultou na construção de um conhecimento crítico a partir da ponderação coletiva sobre as forças sociais percebidas nas relações e situações propostas pelas cenas.

Conclusão



Este trabalho possibilitou o aperfeiçoamento da técnica teatral dos integrantes e a expansão de sua emancipação e autonomia, via aprendizagem decorrente da análise crítica do cotidiano, potencializada por meio da experimentação cênica. Esta emancipação pode ser observada no modo cada vez mais confiante e assertivo em que eles se colocavam nos debates, além da percepção que obtive do seu entendimento a respeito de que o teatro consiste em uma poderosa ferramenta de combate à desigualdade social, o que os impulsionou no desejo de mobilizarem ações no sentido de mudança social.

O emprego de jogos teatrais foi bastante frutífero na preparação física e emocional dos integrantes para as improvisações, proporcionando a ampliação da capacidade de expressão de maneira geral e combatendo a tendência do corpo a repetir ações condicionadas pelo dia a dia. Como artista educadora, procurei asseverar que as improvisações e tentativas de solução de problemas pela cena alimentassem um debate produtivo, capaz de evidenciar os vetores sociais dominantes, regentes das estruturas sociais que impingem opressivamente seu poder sobre o povo.

Desta forma, a percepção sobre as nuances e complexidade desses vetores e estruturas propiciaram um entendimento acerca da conexão entre pequenas opressões que notamos cotidianamente em situações existentes em um contexto mais amplo, conectando o que ocorre no microcosmo regional com as macroestruturas hegemônicas. É bem importante que o artista educador possua um grau de consciência social que abarque essa compreensão, pois de outro modo há o risco de que a abordagem de cada tema social seja tratada como caso isolado.

Os mecanismos de avaliação de resultados desta pesquisa foram entrevistas semi-estruturadas e gravações audiovisuais. Por meio da análise dos dados coletados, da reflexão sobre o pensamento dos autores de base e das normas presentes nos documentos extensionistas, foi possível a sistematização de princípios de abordagem para o artista educador teatral que atua na extensão universitária, exibidos a seguir.

- 1) *A mediação da ação teatral na extensão deve se pautar pela horizontalidade e dialogicidade.*



- 2) A mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser fundamentada nas pedagogias críticas para ser transformadora e libertadora.
- 3) A mediação da ação teatral na extensão deve garantir o protagonismo do participante.
- 4) A mediação da ação teatral na extensão universitária deve ser necessariamente articuladora, no sentido da conexão com outros grupos e entidades para fomentar a mobilização político-social.
- 5) *A mediação da ação teatral na extensão universitária deve se utilizar de disparadores de discussão que facilitem o desocultamento das relações e estruturas sociais.*

Com base neste estudo é possível concluir que uma das premissas basilares para a mediação da ação teatral, independente de acontecer na extensão universitária ou não, é o preparo e a ética do artista educador, visto que apesar do conhecimento das pedagogias críticas para a atuação em comunidades ou grupos sociais, as intenções do profissional mediador e da instituição financiadora da ação são pontos fundamentais para a garantia da idoneidade do trabalho.

Além dos valores éticos, é primordial que o artista educador possua uma compreensão que envolva os princípios aqui sintetizados, para que se evitem abordagens extensionistas de caráter assistencialista ou domesticador, reforçando que mais determinante do que a formação técnica e acadêmica do profissional é sua postura humanista e solidária para com seus educandos; sem esta atitude toda a técnica pode ser empregada com intenções escusas.

O artista educador deve possuir a capacidade de visualizar seu educando como sujeito capaz de construir sua própria autonomia, o que sobrevém ao passo que os participantes tomam consciência do condicionamento social que nos conduz à passividade, viabilizado pelas estruturas hegemônicas regentes do capitalismo predatório. Ao perceberem essa forma de adestramento, uma emancipação libertadora acontece e se fortalece gradativamente, conforme as provocações e reflexões sobre o cotidiano vão sendo realizadas a partir das pedagogias críticas. Ao se tornar



apto a se perceber no centro de sua trajetória, inserido na conjuntura do dia a dia, raciocinando de maneira crítica sobre seu cotidiano e optando por direções e caminhos de modo mais circunspecto, um estado de autonomia é instaurado no indivíduo.

É possível concluir que o pensamento e os procedimentos de Freire e Boal são cruciais em processos pedagógicos que se querem dialógicos e transformadores do ponto de vista social; no caso, em ações de mediação teatral na extensão universitária. A respeito das atividades de extensão, apesar das diretrizes normativas assegurarem uma construção dialógica e horizontal do conhecimento, este panorama ainda não é predominante dentro de seus projetos na universidade. É nosso dever enquanto artistas educadores e acadêmicos garantir a democratização e socialização dos saberes da universidade com as comunidades, promovendo uma troca de conhecimentos entre estas partes, abandonando a ideia de superioridade universitária sobre os conhecimentos populares.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **200 jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/96. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-43>>. Acesso em mai. 2021.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária: organização e sistematização**, Coleção Extensão Universitária; v.6. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a.

_____. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, Belo Horizonte: Coopmed. 2007b.

_____. **Plano Nacional de Extensão (1999-2001)**. Brasília: MEC/SESu, 1999.



FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Imprensa Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

Sobre a autora

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva

anitaoxum@yahoo.com.br

Bacharel, Mestra e Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Atualmente trabalha como Professora Tutora EAD da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia e Professora da disciplina de Artes no ensino público municipal da cidade de Palmeiras -BA.

Recebido em: 01/07/2021

Aprovado em: 10/09/2021



PAULO FREIRE VIVO: liberdade e educação na pandemia e no ensino de teatro

Paulo Freire is alive: freedom and education during the pandemic and in the teaching of theater

Fernando Antônio Fontenele Leão
João Batista de Albuquerque Figueiredo

Resumo: A Pandemia de Covid-19 tem nos exigido mudanças de hábitos para atender a medidas sanitárias. Essa situação tem gerado posições divergentes na sociedade entre quem se dispõe a cumprir as diretrizes e entre quem reivindica liberdade para agir como bem entender. Discussões sobre liberdade passam a ser comumente vistas em postagens de redes sociais e em manifestações de rua. Mas de que tipo de liberdade essas pessoas estão falando? E o que essa liberdade tão falada hoje tem a ver com a liberdade que discutimos constantemente com as/os estudantes na práxis diária, de base freireana? Esse texto, então, parte de um assombro: como a palavra liberdade pode ser empregada para embasar posturas completamente opostas? Discutiremos o tema da liberdade, em Paulo Freire, em diálogo com uma experiência concreta de ensino-aprendizagem, com estudantes de Licenciatura em Teatro, do IFCE. Na disciplina Metodologia do Ensino em Teatro, a turma organizou e realizou uma ação de extensão universitária, com atividades de arte/educação, em um território camponês, na Chapada do Apodi, Ceará, com base numa perspectiva libertadora. A experiência apresenta um caminho possível para a construção do que Freire considera ser uma educação como prática da liberdade.

Palavras-chave: Educação libertadora; Metodologia do ensino; Emancipação.

Abstract: The Covid-19 Pandemic has required us to change our habits to meet sanitary measures. This situation has generated divergent positions in society between those who are willing to comply with the guidelines and between those who claim freedom to act as they see fit. Discussions about freedom are commonly seen in social media posts and street demonstrations. But what kind of freedom are these people talking about? What does this freedom have in common with the kind of freedom I constantly discuss with students in my classroom? This text is part of a haunting: how can the word freedom be used to support completely opposite postures? I intend to discuss the theme of freedom, from the thought of Paulo Freire, in dialogue with a concrete teaching experience, with students of the Degree in Theater, IFCE. The discipline Methodology of Teaching in Theater generated an organization and realization of an action of university extension, with art/education activities, in a rural territory, in Chapada do Apodi, Ceará, based on a liberating perspective. I demonstrate that experience presents a possible path for the construction of what Freire considers to be an education as a practice of freedom.

Key-words: Liberating education; Teaching methodology; Emancipation.

Introdução



O mundo vive, desde março de 2020, uma pandemia em consequência do surgimento de um novo coronavírus, responsável por uma virose aguda, denominada Covid-19. Essa situação tem nos exigido uma série de novos hábitos: uso de máscaras, distanciamento físico, higienização das mãos, vacinação. Daí, diferentes discursos sobre o tema da liberdade, de ser ou não ser livre, do controle do Estado, das tentativas de manipulação, das decisões pessoais têm tomado as conversas cotidianas, as postagens em redes sociais e se tornado pautas em atos políticos.

Nos EUA e no Brasil – países que contabilizam maior número de óbitos pela COVID-19 no mundo, até o momento¹ –, a confusão em torno da palavra liberdade tem sido fortalecida por chefes de estado² que atuam como populistas de extrema direita, divulgam desinformações sobre métodos de imunização, minimizam os riscos da doença, incentivam sua população a não aderir ao sistema de *lockdown*, divulgam medicamentos sem eficácia, desacreditam estudos sobre vacinas e geram, assim, um cenário de distopia.

Esses discursos que empregam a palavra liberdade para legitimar certas escolhas individuais estão realmente reivindicando liberdade? Por que essas falas geram atitudes tão díspares daquilo que pensamos ser as atitudes de pessoas livres convivendo em sociedade?

Recentemente, em setembro último, comemoramos o centenário de nascimento do educador Paulo Freire, que, já em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2020), concluído em 1965, chamava atenção para uma organização da sociedade brasileira que, imersa numa experiência antidemocrática, mantinha a camada mais simples da população reificada, sem a capacidade de decisão para se assumir enquanto sujeito da própria história, e denunciava o contraste entre um modelo de ensino para a “domesticação” e uma perspectiva de educação para a liberdade.

Na sua obra mais conhecida, escrita em 1968, Freire pensou sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) como uma práxis libertadora capaz de

1 Ver <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/08/mortes-por-covid-despencam-mas-brasil-ainda-e-o-pais-com-mais-obitos-do-mundo-em-2021.ghtml>

2 O presidente Donald Trump, nos EUA, até janeiro de 2021; e o presidente Jair Bolsonaro, no Brasil, até este momento (outubro de 2021).



criar condições para a superação da contradição opressores-oprimidos, permitindo àqueles que se encontram aprisionados, mitificados, em razão da introjeção da “sombra” do opressor, tomarem consciência de sua condição e assumirem o seu papel, junto com outras e outros, na luta por sua libertação.

Como o pensamento de Paulo Freire pode auxiliar na leitura desses embates acerca da palavra liberdade, especialmente, no Brasil? Qual o nosso papel, enquanto educadoras e educadores, em relação ao que está acontecendo?

Conversando com artistas e arte/educadoras/es, sentimos que há consonância sobre a direção a seguir: a construção de processos de criação e de ensino-aprendizagem que se pautem pela criticidade e pela poesia, enquanto apontam para a liberdade com solidariedade – também dita como emancipação.

Mas como fazer isso na prática? Como construir processos de criação e ensino-aprendizagem que, considerando dimensões da política, da ética e da estética, possam ser considerados uma experiência de educação como prática da liberdade?

Neste breve texto, apresentaremos uma discussão sobre o tema da liberdade em Paulo Freire, em diálogo com uma experiência concreta de ensino-aprendizagem, com estudantes da Licenciatura em Teatro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

Distopias na ficção e na realidade

O Brasil vive uma situação distópica. Mais de 600.000 mortes pela Covid-19; quase 20 milhões de pessoas vivendo em situação de insegurança alimentar; ampliação das desigualdades de gênero e de raça; aumento dos casos de violência contra populações tradicionais; um terço da população segue apoiando o governo. O Teatro do Absurdo³ se faz realidade.

³ O Teatro do Absurdo é, de acordo com Esslin (2018), a classificação para uma tendência de peças teatrais de diferentes autores – inclusos Beckett, Adamov, Arrabal, Ionesco – que trataram, no conteúdo e na forma, sobre a desolação, a incomunicabilidade, o desespero do ser humano no mundo Pós-Segunda Guerra Mundial.



A propósito, lançamos mão do enredo de uma peça teatral icônica do Teatro do Absurdo, O Rinoceronte (IUNESCO, 1976), para fazer uma analogia com o atual momento.

Nessa peça, escrita na década de 1950, uma cidade comum, manhã de domingo, viu acontecer um fato surpreendente: um rinoceronte cruzou a praça central. Espanto, admiração, medo, até que alguém assumiu o papel de acalmar as pessoas, dizendo se tratar de um acontecimento muito estranho, mas isolado e sem consequências. Não havia motivo para desespero. Minutos depois, nova passagem do rinoceronte, e, dessa vez, colérico, fez estardalhaço, quebrou objetos das lojas, matou um gato. As pessoas, confusas, foram para suas casas e esperaram que as autoridades da cidade pudessem desvendar esse mistério. Nos dias seguintes, os rinocerontes começaram a se proliferar, inclusive, entre as autoridades. Tratava-se de uma doença em que moradoras e moradores daquela cidade começaram a ver sua pele enrugar, a nascer um chifre na testa, a perder sua humanidade. A rinocerontite – essa doença! – chegou a nível de uma epidemia. Mas essa doença tinha uma particularidade, só infectava às pessoas que se deixassem contaminar pelo vírus. Parte da população falava de modo a diminuir a gravidade do problema, afirmava que se tratava de simples gripe, que as epidemias aconteceram em todas as épocas da humanidade, que os rinocerontes não eram ferozes, que os seres humanos deviam ser livres para mudar de aspecto se não estivessem contentes etc. A peça continua, mas paro aqui a descrição para passarmos à problematização.

Os indivíduos que advogam o direito à liberdade – para se contaminar, contagiar numa histeria, e se transformar num rinoceronte – estão considerando que vivem em uma sociedade? Seria possível uma comunidade de seres humanos compartilhar da cidade e conviver em seu cotidiano com esses animais enormes, de aparência pré-histórica, que agem instintivamente, que possuem um chifre? O pensamento que compreende os desejos individuais como reinantes acima de regras básicas de convivência, impedindo os outros de desejarem, de serem, pode ser considerado liberdade?



Durante a escrita desse texto, houve a passagem de dois “rinocerontes” pelo Acampamento Zé Maria do Tomé, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST, na Chapada do Apodi, Ceará, que já resiste há 7 anos.

Uma acampada afirma que tinha acabado de chegar da cidade de Limoeiro do Norte e que estava em uma mercearia quando sua filha gritou que “a reintegração chegou”. Ela disse ter visto um carro preto com um drone e que logo em seguida acionou outras pessoas do Acampamento. “Quando cheguei no local já havia alguns acampados e o carro já estava saindo em alta velocidade. Eu perguntei quem eram, e os outros acampados falaram que não sabiam, mas disseram que estavam armados e tinham até efetuado um disparo”. Ela afirma que o carro ainda bateu em uma moto. “O rapaz da moto pulou e o carro arrastou a moto por um tempo”⁴.

Embora ações de reintegração de posse estejam suspensas pelo STF enquanto perdurarem os efeitos da crise sanitária da COVID-19⁵, dois agentes da Polícia Federal, sem identificação e à paisana, se sentiram livres e no direito de agir como verdadeiros rinocerontes para intimidar o grupo de agricultores. É para isso que reivindicam liberdade?

A ameaça constante da reintegração dessas terras, violando direitos à moradia, à alimentação e à saúde, impede às/aos acampadas/os exercerem a sua liberdade, desumanizando e distorcendo, assim, a sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 2005).

As/os brasileiras/os que, em meio a uma pandemia, têm se uniformizado com camisetas da seleção brasileira de futebol e urrado pelo direito de não usar máscara, de não tomar vacina, de promover aglomerações, de comprar e portar armas de fogo, de atentar contra a democracia estão defendendo e reivindicando liberdade? A quem interessa o modelo de sociedade em que cada um cuida só de si e de sua família, sem qualquer menção à solidariedade com o outro, onde “quem pode mais, chora menos”, submetendo grande parte da população aos desejos despóticos dos mais poderosos?

4 Cf. <https://mst.org.br/2021/09/14/moradores-do-acampamento-ze-maria-do-tome-ce-denunciam-acao-violenta-contras-familias/>

5 Cf. <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF828liminar.pdf>



Um modelo de educação alienante, para a manutenção do “ser humano-objeto”, não permite às pessoas decidirem “entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores” (FREIRE, 2005, p. 38), impossibilita uma leitura do contexto político e as induz a propagar uma “falsa realidade”. Passam, assim, a buscarem com todas as suas forças “domesticar” o presente para que o futuro seja só uma repetição do que está posto. Então, não há nenhuma reivindicação real por liberdade, porque, na verdade, a liberdade é temida.

Que perspectiva de educação, então, poderia nos conduzir para pensarmos autêntica liberdade, indissociável da solidariedade?

Considerando a necessidade de denunciar tais situações lamentáveis; e o desejo de anunciar uma experiência concreta de educação como prática da liberdade, vivenciada no território da Chapada do Apodi, Ceará; decidimos retornar à realização de uma ação de extensão universitária, junto a graduandos em Teatro, há 7 anos.

Relato e discussão

Em julho de 2014, Fernando – um dos autores deste trabalho – preparava um plano de disciplina para iniciar uma nova turma de Metodologia do Ensino em Teatro, na Licenciatura em Teatro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Naquele mesmo período, estava realizando uma pesquisa-ação em um território camponês, na Chapada do Apodi, como aluno do curso de Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Fazia visitas regulares à comunidade do Tomé, imersa num conflito ambiental com empresas do agronegócio, e ali realizava uma série de ações de mediação artística e cultural (LEÃO; MACENA FILHA, 2015).

Articular a discussão de metodologia do ensino à intensa experiência de aprendizagem em um território camponês parecia um bom desafio para propor à turma, que seria convidada a elaborar e a realizar uma atividade de extensão na Chapada do Apodi.



A proposta era simples. Dedicar a primeira etapa do semestre – julho a setembro de 2014 – a i) elaborar coletivamente uma ação de extensão; ii) realizar a ação, que consistia numa programação que levasse em conta a) conhecer parte do território da Chapada do Apodi, em que moradoras e moradores pouco ou nada tinham ouvido falar acerca de teatro; b) realizar apresentações artísticas na praça principal da comunidade do Tomé; c) conduzir atividades de teatro/educação com crianças e adolescentes de escolas da região.

De imediato, a turma aderiu ao projeto e se concentrou, durante sete semanas, a preparar a ação.

Nas tardes de terça-feira, o tempo era dividido entre a) ler e discutir sobre arte/educação, experimentar jogos dramáticos e teatrais, refletir acerca de extensão universitária e dialogicidade, conversar sobre o contexto problemático do território; b) organizar a logística da ação, que exigia dialogar com lideranças da comunidade, articular com a secretaria de educação do município de Quixeré e com gestoras de escolas, solicitar ônibus e ajuda de custos ao IFCE, ensaiar as apresentações artísticas, estruturar planos de aula flexíveis, etc..

A construção colaborativa, o envolvimento na preparação da programação de acordo com a experiência de cada uma e cada um, o esforço empenhado para o aprendizado do grupo, foi permitindo que as/os participantes fossem (re)conhecendo a si mesmas/os em suas relações afetivas, em seu lugar social, em sua leitura política da realidade. Essa etapa era muito importante.

O que essa experiência poderia gerar na turma de futuras/os professoras/es de teatro? A hipótese era de que as/os estudantes pudessem se abrir à desconstrução e à reconstrução do seu pensamento acerca da sociedade, se dispusessem a novas buscas e experimentações nos campos da arte e da educação, se encorajassem ao encontro consigo mesmo e com a/o outra/o.

O grupo com 23 estudantes saiu de Fortaleza, Ceará, na manhã de 30 de agosto de 2014, para viajar cerca de 230 quilômetros, até a comunidade do



Tomé, onde seria a base de apoio do grupo. Havia um clima de excitação, de ansiedade, de desejo de aprender e de experimentar aquilo que Freire (2005) chama de co-laboração.

O anseio era por um encontro de sujeitos, em que o eu, que se abre ao diálogo e à dialética, se reconhece no outro, no tu, no não-eu, a fim de continuar se constituindo. “Eu não sou você, você não é eu. Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete no que eu ainda sou, no que já sou e no quero vir a ser” (FREIRE, 2000, p. 62), afirma poeticamente Madalena Freire, educadora e filha de Paulo Freire. O eu-tu fazem a crítica de si diante do outro, da outra, assumem-se como sujeitos, abertos à mudança, sem querer impor, e aprendem juntos, com a mediação do mundo. Para Freire,

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1977, p. 25).

Saber, conhecer, aprender são ações de seres humanos-sujeitos, e não de seres humanos-objetos; sujeitos que transformam o aprendido em apreendido e o reinventam.

Portanto, também é importante enfatizar, que considerar, valorizar e acolher a visão do outro para o diálogo não significa assumir o ponto de vista do outro, nem tampouco fundir-se ao outro. Fundamental, então, é reconhecer que, tendo trajetórias, conhecimentos, valores e papéis sociais distintos nesta relação, essas diferenças não devem hierarquizar, silenciar e/ou oprimir o outro.

Han (2017), em sua obra *Sociedade do Cansaço*, afirma que a nossa sociedade é uma sociedade do desempenho. À sociedade disciplinar do século XX, analisada por Foucault, repleta de lei, controle e proibição, opõe-se a sociedade do *Yes, I can*, da motivação, da iniciativa e da superação. O cansaço, para esse autor, não é mais gerado pelo embate com o patrão, pelas horas de trabalho até o momento de registrar o ponto, por seguir à risca as leis



da cidade ou os mandamentos da Igreja; o cansaço é o cansaço de si mesmo, do empreendedorismo do “VOCÊ S/A”, da falta do outro.

O grupo de estudantes da Licenciatura em Teatro, do IFCE, chegando à Chapada do Apodi, pode se deparar com o outro, no sentido do diferente, com aquele que é o não-eu. Freire afirma que a ideia de liberdade “amadurece no confronto com outras liberdades” (FREIRE, 2004, p. 105), daí ser tão fundamental o reconhecimento dessa “outredade” do não-eu, que leva a radicalidade do eu.

Na imagem abaixo (figura 1), podemos ver o grupo visitando o Acampamento Zé Maria do Tomé. Esse chão de barro o nega; as paredes marcam de vermelho as roupas, o corpo; o calor no acampamento parece que vai fazer derreter a pele; a água salobra é difícil de beber; o tipo de preocupação e os propósitos daquelas pessoas não guardam maiores semelhanças com os do grupo; a necessidade de provisão, do hoje, das acampadas e dos acampados chocam com a ideia de previsão, de preparar-se para o futuro, das e dos estudantes, artistas e arte/educadoras/es.

Figura 1 - Juliana Tavares, Fernando Leão, Amanda Alves, Gil Rodriguês, Maruska Ribeiro, Tatiana Amorim, uma criança e uma adolescente do Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi, Ceará. 2014.



Foto de Jotacílio Martins. Arquivo do autor.

Ferracini *et al* (2014) afirma que, no cotidiano, no já conhecido, na mesmidade, os corpos, “o desejo e as potências são reduzidos e reprimidos visando produtividade e acúmulo (de bens e de supressão de faltas, carências e ausências), e não produção de vida e de intensidade” (p. 222). A experiência

com o extracotidiano, com o diverso, pode libertar forças que estão aprisionadas, fazer dilatar o corpo, ampliar a percepção do espaço e do outro para a criação de potências de vida. Essa é uma perspectiva de liberdade associada a um processo de liberação de condicionamentos psicofísicos, de desmecanização dos sentimentos, dos pensamentos e dos corpos.

À noite, na praça da comunidade do Tomé, o grupo organizou uma programação com sete apresentações, entre contação de histórias, esquetes, leitura de poemas, música e performance.

Na imagem abaixo (figura 2), uma das apresentações da programação, em que a estudante e atriz Lara Nicolau propôs algo muito simples: usar máscara e figurino e ficar sentada em um banco da praça, para relacionar-se de algum modo com quem chegasse.

Naquela comunidade, a chegada das empresas do agronegócio e o conseqüente processo de desterritorialização – leia-se, diferentes conflitos como alteração na dinâmica de trabalho e horários, contaminação de água e solo por agrotóxicos, imigração de grande quantidade trabalhadores, aumento da violência etc. –, vinha levando a comunidade a perder o hábito de ocupar os lugares públicos, a praça e os seus bancos, havendo um impacto sobre a solidariedade comunitária.

Interessante citar que, nas programações artístico-culturais que Fernando organizou nos meses anteriores, como parte da pesquisa-ação, as pessoas que iam às apresentações tiravam as cadeiras da igreja e as utilizavam para aquela ocasião ou, o que era muito comum, permaneciam montadas em suas motocicletas durante as apresentações. Os bancos permaneciam sem uso.

Um fator a ser destacado, central ao pensamento de Freire, é que a ação educativa/política seja construída a partir da necessidade de conhecimento do grupo com o qual iremos trabalhar (FREIRE, 2005). O conhecimento – pequeno que tenha sido – acerca dos problemas do território, gerou o desejo na artista/ arte/educadora em criar a sua performance em diálogo com o lugar, disponibilizando seu corpo, num dado lugar (um banco da praça), para convidar à partilha do afeto e do aprendizado. Liberdade tem a ver



também com processos de ressignificação de olhares e de permissão à imaginação, matéria-prima da utopia.

Figura 2 - Lara Nicolau e crianças, na praça principal da comunidade do Tomé, Chapada do Apodi, Ceará. 2014.



Foto do autor. Arquivo do autor.

Certamente, interessava, e continua a nos interessar, descobrirmos as potencialidades do teatro e do teatro/educação para estimular transformações na direção da solidariedade, do afeto, das relações sociais saudáveis.

Portanto, era muito importante que as cenas, as performances e os planos de atividade em arte/educação levassem em conta a) enfatizar as dimensões da subjetividade e da comunidade; b) favorecer processos de construção de autonomia e c) estimular a auto-reflexão crítica, de modo a ampliar o tamanho dos passos na direção de uma sociedade que se alicerce na liberdade, com solidariedade.

Também foram realizadas ações em escolas de três comunidades – comunidade do Tomé, Cercado do Meio e Lagoinha – reunindo em torno de 150 crianças e adolescentes, com a condução de 13 arte/educadoras/es em formação.

Na imagem abaixo (figura 3), momento de um jogo bastante comum⁶, de atenção e expressividade, que podemos chamar de Caminhada & Escultura. As/Os jogadoras/es caminham pelo espaço delimitado, observando a melhor

⁶ Apesar de comum, vocês poderão notar pela descrição que o jogo está adaptado. É muito importante que arte/educadoras/es se sintam livres e tenham autonomia para criar variações dos exercícios e jogos, de acordo com o perfil e as necessidades dos grupos.

distribuição dos corpos em movimento, de modo a não deixar “buracos” (áreas com maior número de participantes que outras). O/A mediador(a) pode narrar uma história, com mais ou menos detalhes, a depender da idade dos/as participantes, de modo a oferecer elementos para que o grupo exercite a imaginação. Em dado momento, a um comando do/a mediador(a), os/as jogadores/as, sem falar e instantaneamente, devem compor uma escultura (individual ou coletiva). Feita a escultura, após pequena pausa, a caminhada é retomada.

Figura 3 - Oficina de teatro/educação em escola na comunidade de Cercado do Meio, Chapada do Apodi, Ceará. 2014.



Foto do autor. Arquivo do autor.

No cotidiano dessas crianças e adolescentes, marcado por privações – inclusive, de acesso, de informação, de formação e de possibilidade de produção em artes –, surgiu algo não conhecido: as “brincadeiras” que tratavam de movimento, de gesto, de fala, de “onde, quem, o quê”, os instigavam à alegria. “Quando tem teatro de novo, tia? A gente adorou!”, perguntou uma criança, ao final, deixando uma estudante do IFCE com o “coração apertado”. Abriu-se ali uma brecha àquelas crianças e às professoras da escola que acompanharam o trabalho para sentir que arte, afeto e alegria têm potencial revolucionário. Lembrando o que afirma Duarte Jr (1988), que, na arte, “a imaginação salta o muro que separa o plausível do imponderável” (p. 102), e nos permite experimentar a liberdade e a potência que nos são negadas – neste momento – na realidade.

Após o almoço do domingo, 31 de agosto de 2014, o grupo retornou para Fortaleza. Havia um clima de cansaço, de satisfação, de certo orgulho pela experiência. Naquela mesma noite e nos dias seguintes, em grupo criado em uma rede social para a organização da ação, os estudantes começaram a fazer postagens com suas percepções e seus sentimentos acerca das atividades. Um trecho de um depoimento, como representativo do pensamento geral:

Quem alimenta quem nesta ida e vinda ímpares? Fiquei pensando: na Comunidade do Tomé – Limoeiro do Norte – Acampamento do MST, ambiente(s) único(s) em que passamos esse último final de semana de agosto de 2014. Seria pretensão demais – e não foi o caso – querermos ensinar alguma coisa, sermos exemplo. Seria egoísmo – nem tão pouco foi o caso – apenas extrair daquelas pessoas, daquele lugar um conteúdo de vida, a força que eles têm. (...) Se fomos trocar experiências, tocar e propor novas realidades às comunidades do Apodi, o que dizer sobre o efeito que elas causaram sobre nós? Quem saiu mais alimentado? Quem saiu mais sedento de arte depois dessa experiência de teatro na rua, na praça, no terreiro, de improviso, de música, de conversa ao pé do ouvido, quem mesmo não é mais o mesmo? Quem deve se preencher de sentido novamente? Os mesmos nós não somos mais, de tanta graça advinda do Tomé. Comunidade da luta, da terra, da água, do sol, da música, do interior do Ceará, da ocupação e dona de direito daquele chão. Dos punhos serrados. Obrigado. (Depoimento de Jotacílio Martins, aluno do curso de Licenciatura em Teatro, IFCE, postado no grupo Atividade dia 30 – Teatro na Chapada: a cena que recria a vida, no Facebook, em 01/09/2014).

Considerando este trecho e os demais depoimentos; a reunião de avaliação da atividade, na terça-feira seguinte; os ecos da experiência nas discussões e nas proposições e conduções de jogos na segunda etapa do semestre com a turma – de setembro a novembro de 2014; o acompanhamento de algumas e alguns das/os estudantes nos semestres seguintes, até sua formatura; os encontros em diferentes ocasiões, já como professoras e professores de teatro; compreendemos que o caminho construído de elaboração e realização desta atividade de extensão universitária foi alicerçado na práxis freireana, libertadora, com a disposição de quem não apenas “está no mundo” mas “está com o mundo” (FREIRE, 2005), dando passos na direção de assumir-se e convidar o outro também a assumir-se



como sujeito de decisão, corajosas e corajosos diante da complexidade do real, criando possibilidades novas de fazer artístico e educativo, inaugurando potências de vida.

Considerações finais

199

Em *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire dedicou a metade do livro a falar sobre a sociedade brasileira. E sua conclusão é que, em toda a nossa história, o povo viveu até ali – década de 1960 –, entre a experiência antidemocrática e a inexperiência democrática, sem conhecer a liberdade. E qual foi sua atitude diante desse fato? Esperançar! Propor uma perspectiva de educação, permeada por processos de conscientização, que pudesse ajudar mulheres e homens a escrever um novo capítulo na história do país.

Cinquenta anos passaram, findou o regime ditatorial, veio a redemocratização, a criação de partidos de esquerda, a eleição de um ex-operário, as políticas sociais, mas... o pêndulo da história voltou a pesar para um reavivamento de movimentos de direita e de extrema direita que pretende rabiscar, manchar e ameaça rasgar parte do texto que estávamos esboçando.

Nunca foi fácil – nem será! – para quem se dispõe a estar do lado moralmente mais justo. O nosso papel, que aprendemos com Freire, é o de fazer as denúncias, sim, mas, logo, trazermos o anúncio de outros mundos possíveis.

Nesse breve texto, também de esperançar, o maior objetivo, o que ansiamos ter partilhado verdadeiramente, é a certeza de podermos juntos ressignificar aspectos afetivos, estéticos e éticos, por meio de ações de arte e de arte/educação, de modo a olhar desassombradamente pra o mundo e dizer, “eu temia a liberdade. Já não a temo!” (FREIRE, 2005, p. 24).

Liberdade é conquista instituída em parceria e só faz sentido com os outros e as outras. Ela requer burilamento cotidiano, nas relações face a face, nos conflitos, nas diferenças, nas interações, nos conceitos e convencimento. Liberdade solicita encontro, confronto, reencontro. E no re-existir nos constituímos e geramos potencial devir.



Referências

- ESSLIN, M. **Teatro do Absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- FERRACINI, R; LIMA, EMFA; CARVALHO, SR; LIBERMAN, F; CARVALHO, YM. Uma experiência de Cartografia Territorial do Corpo em Arte. **Urdimento** (UDESC), v. 1, 2014, p. 219-232.
- FREIRE, M. O que é um grupo? In: BORDINI, J; GROSSI, EP (Org.). **A paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46ª. Ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 29ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª. Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- IONESCO, E. **O Rinoceronte**. São Paulo: Abril cultural, 1976.
- LEÃO, FAF; MACENA FILHA, ML. Arte no Tomé: Uma experiência de mediação artística e cultural baseada na comunidade. In: **XXV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**, 2015, Fortaleza-Ce. Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores / Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Fortaleza: IFCE, 2015. p. 3643-3657.

Sobre os autores

Fernando Antônio Fontenele Leão

fernando.leao@gfe.ufsb.edu.br

Professor Assistente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), vinculado ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), do Campus Paulo Freire. Possui Graduação em Licenciatura em Teatro (IFCE) e em Tecnologia em Artes Cênicas (IFCE), Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo (UFCA) e Mestrado em Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB).

João Batista de Albuquerque Figueiredo

joaofigueiredo@ufc.br

Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Possui Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e Pós Doutorado em Educação sobre Dialogicidade Freireana (PNPD - Capes - 2018).



Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 31/08/2021



Teatro Intensivo: aulas de teatro remotas no Programa Residência Pedagógica

Intensive Theater: remote theatre classes in the Pedagogical Residency Program

Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro
André Luiz Lopes Magela

202

Resumo: Tendo como base uma abordagem intensiva do teatro, esse artigo compõe reflexões sobre o ensino de teatro em escolas públicas durante o período de ensino a distância vivenciado em decorrência da pandemia originada pela Covid-19, no Programa de Residência Pedagógica, promovido pela CAPES e pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. Aborda temas existentes na pesquisa da teatralidade, subjetividade e corporeidade. As discussões se baseiam na experiência de uma residente e um coordenador da Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Teatro intensivo; Ensino remoto; Residência Pedagógica; Subjetividade.

Abstract: Based on an intensive approach to theater, this article composes reflections on theater teaching in public schools during the distance learning period experienced due to the pandemic originated by Covid-19, in the Pedagogical Residency Program, promoted by CAPES and the Federal University of São João del Rei - UFSJ. It addresses themes linked to the research of theatricality, subjectivity and corporeity. The discussions are based on the experience of a resident and a coordinator of the Pedagogical Residency.

Keywords: Intensive Theater; Remote Teaching; Pedagogical Residency; Subjectivity.

Introdução

Este artigo tem como origem dois elementos que, no momento, têm um papel central na trajetória acadêmica de uma licencianda em teatro na UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei. O primeiro elemento é a adoção de um olhar intensivo para o teatro, avaliando-o, na educação, como fomentador de potência de vida e produção singular de subjetividade, partindo da pesquisa do professor André Magela (2021) sobre educação Teatral. O segundo é a situação, ainda em curso, de ser residente no Programa de Bolsas da Residência Pedagógica Artes (Teatro e Música), pela UFSJ e Capes. O que aqui será abordado é o confronto desta abordagem com a necessidade de transposição das aulas de artes para o ensino remoto, por conta do atual momento pandêmico, originado pela Covid-19. O foco será o deslocamento da



perspectiva para uma prática nova, que atende ao imperativo de reinventar-se; e com uma velocidade inesperada.

Em meu processo de aprendizagem em teatro, sempre concebi a arte como o espaço da possibilidade, mesmo que sempre condicionada. É nesse espaço que se constrói a relação do eu com o outro, conectando voz, corpo e escuta. Esta percepção se agregou à ideia de que a educação teatral diz respeito a um teatro para o dia-a-dia, para o acontecimento teatral na vida do aluno, não só a produção de um material final para ser exposto. Com o contato com a escola estadual, vivenciando na prática como o ensino funciona, pude perceber que educação estética ganha força quando se situa na vida do aluno como um recurso para ele ser e estar no mundo. Os alunos se sentem parte da ação quando o professor coloca a arte com propriedade e pertinência, tanto no corpo, como em suas atitudes.

Recordo-me, como exemplo, de um encontro que tive através do Programa Residência Pedagógica - PRP - com os professores e alunos do 6.º ano ao 8.º ano da Escola Estadual Iago Pimentel, onde todos participavam de um jogo/atividade que continha uma roleta com as mais variadas perguntas, como: qual o último lugar aonde você iria? Se você fosse invisível, o que você faria? Neste dia os alunos se sentiram parte daquela situação pedagógica, porque se conectaram com os professores, percebendo que eles também têm medos, descobertas e sonhos.

De certa forma, entender melhor sobre a diversidade de possibilidades da arte e apropriar-se delas contribui para criar um meio de iniciação a uma educação não tanto da arte ou pela arte, mas sim uma educação estética entremeada à vida do aluno: fomento de potência de vida e de produção de subjetividade.

Teatro Intensivo e Ensino Remoto

Analisar o teatro de modo intensivo é pensar nas intensidades teatrais que operam na presença cênica, no treinamento artesanal dos atuantes, mas também nas ações que fazemos em nossas vidas. Trata-se de uma atenção teatral, uma forma de percepção, uma cognição teatral (MAGELA, 2018). A



abordagem intensiva baseia-se na perspectiva presente nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em uma derivação filosófica da obra do filósofo Baruch de Espinosa (DELEUZE, 2002) (ESPINOSA, 1992). É utilizada no âmbito da educação teatral em alguns artigos do coordenador do projeto aqui relatado (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021).

É levando em conta essas questões que podemos colocar em relevo a qualidade teatral que têm algumas ações do cotidiano - saber lidar com uma situação delicada, fazer escolhas difíceis, lidar com os imprevistos, perceber quando outra pessoa precisa de ajuda pela percepção de seu comportamento e não pelo fato dela o ter pedido, rir da própria frustração e ter distanciamento da própria condição, saber o momento adequado de falar e de se posicionar:

Sensibilizar um aluno para o teatro em seus aspectos intensivos - nas operações de pensamento que podem ocorrer na prática da cena, dos jogos, dos exercícios teatrais - seria sensibilizá-lo para a teatralidade da vida, que é intensiva. (MAGELA, 2018, p.309)

Isso tudo acontece no teatro e numa aula que envolva, mobilize, teatralidade. Como mostram estudos da cognição já consolidados (LAKOFF, JOHNSON, 1999) (VARELA, THOMPSON ROSCH, 2003), é pelas experiências corporais que se formam as ações e as visões de mundo do educando. Do mesmo modo, quando um aluno experiencia em aula uma vivência profunda (MAGELA, 2017), ele poderá no futuro reativar aquele momento em uma tomada de decisão, na troca com o outro, além de construir uma compreensão ampliada do que vive, principalmente nas relações cotidianas.

Sempre ao pesquisarmos e mesmo em nossas ações práticas mais simples estão em questão a nossa epistemologia implícita, os modos como percebemos o mundo e quais lentes estamos usando como critérios de avaliação do que ocorre ao redor. Neste artigo, a lente adotada é a de sempre perceber o que ocorre em seus aspectos intensivos, operacionais. Assim, a noção do que seja o teatro e de qual é a matéria em jogo em aulas de teatro em escolas se torna bem mais ampliada. De modo esquemático,



Ao pensarmos a educação teatral de maneira mais didática, mesmo que ainda imprecisa, podemos dizer que, se as aulas de artes visuais podem tocar a beleza do que é visual, e a música do que é sonoro na vida, as aulas de teatro nos ajudam a perceber e produzir a beleza de uma ação, de uma situação, de uma história de vida – a vida como obra de arte teatral (MAGELA, 2018, p.304-305)

Essa passagem nos faz pensar numa visão diferente de teatro, não apenas naquela da montagem de um espetáculo, da elaboração de um produto, ou mesmo de aulas com jogos teatrais, mas sempre uma aula subsumida ao teatro instituído. Trata-se de um teatro que faz uso ou consiste na teatralidade como matéria da vida e para a vida. E isso acontece na concepção e condução dinâmica de jogos, que podem mobilizar esta cognição junto aos alunos, ao travarem contato com riscos e consequências que remetem à própria trama da vida. É neste aspecto de remeter aos desafios da vida e ao trabalho necessário para enfrentá-los que esta aula de estética pode aumentar a capacidade de agenciamento do aluno, fomentando que reinvente o seu cotidiano e reformulando sua percepção. E tudo isso no âmbito teatral. Assim, a aula de teatro é instrumental por fomentar agenciamentos teatrais junto ao aluno (MAGELA, 2021).

O conhecimento aqui não é concebido como algo que é transmitido de um professor para o aluno, uma informação, mas sim, visto de modo intensivo, uma orientação epistemológica, perceptual. Segundo a noção composta por Magela:

O olhar no intensivo compõe critérios precisos para o processo pedagógico de cada aluno e para a aula, uma vez que o conteúdo da aula é a teatralidade presente no aluno – que não é o mesmo que as metodologias de ensino (que podem ou não construir aulas efetivamente de teatro), nem o teatro em suas formas instituídas (cenas ou peças, que podem ou não provocar a experiência de teatralidade junto aos alunos). Em outras palavras, o acontecimento teatral é o que importa, e a educação teatral se detém sobre os agenciamentos do aluno com esses acontecimentos... (MAGELA, 2018, p. 309)

Também é preciso colocar em relevo que, quando examinamos uma aula de teatro, constatamos que ela tem como tônica a corporeidade. Além



disso, a forma como ela é conduzida pode ou não mobilizar efetivamente os alunos. Podemos notar esta reflexão também na obra de Ingrid Koudela:

A corporeidade é manifestação cotidiana que se nos apresenta os movimentos naturais e mais simples, naqueles primeiros modos de se estar no mundo que integram o sentir, o pensar e o agir. Essas primeiras descobertas do eu que se move, e passa a se relacionar com o mundo, encaminham processos de percepção e autoconhecimento através dos jogos corporais inventados ou aprendidos que, pela repetição e refinamento na execução, vão se tornando pensamento/movimento. (KOUDELA, 2015, p. 35)

Dentro dessa perspectiva, se assumimos que a cognição teatral que opera na aula é, “em natureza”, a mesma do cotidiano, ela então corresponde a processos de subjetivação. Essa subjetivação opera na imbricação entre teatro e vida:

Se perspectivamos a teatralidade presente na vida como uma articulação complexa de formas e forças que modulam o tempo, o espaço e o comportamento (um processo de subjetivação), talvez possamos em aulas de teatro abordar o modo como alunos produzem subjetividade, como eles percebem as forças e formas da aula e da vida e produzem modos potentes de se relacionar com isto. Isto definiria as aulas de teatro e as tornaria menos dependentes da cultura de profissionalização de atores. (MAGELA, 2019, pag. 54)

Com essa concepção específica de teatralidade, afina-se a ideia de que aprender não é um processo de solucionar problemas, de responder sobre questões já dadas. Pelo contrário: é a invenção dos problemas. Segundo Virginia Kastrup, “aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (KASTRUP, 2005, p. 1277). É nesse processo de enfrentamento e produção da mudança e do novo, também ocorre a produção de subjetividade:

É também preciso notar que o conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos. Trata-se aí dos dois planos a que me referi anteriormente. Planos que são distintos, embora indissociáveis: o plano dos processos e das forças moventes e o plano das formas que dele emergem. Estas duas inflexões do conceito de “subjetividade” marcam também a



noção de invenção, que caracteriza, ao mesmo tempo, o processo de inventar e o invento que dele resulta. (KASTRUP, 2005, p. 1276)

Mas, como isso tudo pode se dar nessa situação tão restritiva de ensino remoto?

Essa forma de produção citada pela autora e suas reflexões podem dizer respeito ao ensino remoto, e contribuir para sua melhoria, se consideramos as relações convencionais entre os processos de aprendizagem e produtos idealizados (resultados), bem como as próprias concepções que subjazem a noção de aprendizagem:

Ainda nesta direção, cabe perguntar também sobre o tipo de relação que se estabelece com a aprendizagem. De acordo com a política da recongnição, aprende-se para obter um saber. A aprendizagem é solução de problemas preexistentes, que são colocados muitas vezes pelo professor. A atenção que é mobilizada durante o processo de aprendizagem atém-se a formas prontas e à aquisição de informações. Já na política de invenção, a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente. Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí novos mundos. (KASTRUP, 2005, p.1281 – 1282)

Afinal, com o distanciamento, o contato entre aluno e docente ficou ainda mais deficiente. Com isso, os alunos tiveram que ativar (e frequentemente desgastar) formas de atenção até então secundárias. Entretanto, mesmo nessa situação, talvez o teatro seja capaz de agenciar e fazer algo efetivo no âmbito pedagógico. No artigo “A Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto em Linhares-ES”, Joana Freitas tece um relato sobre as mudanças que foram necessárias diante da nova realidade:

A pandemia do COVID-19 serviu de catalisador para a educação, acelerou mudanças necessárias no processo de ensino e de aprendizagem que já aconteciam nos EUA, na França, e em alguns lugares do Brasil. Essas mudanças promulgam o uso estratégico da tecnologia e o desenvolver da autonomia do aluno em estudar um determinado assunto, ou seja, despertar as diversas formas de aprender a teoria fora da escola para na aula, com auxílio do professor, colocar a teoria em prática por meio de resolução de atividades, experiências, discussões etc., em suma, uma série de AÇÕES, em que o

aluno dialoga e aprende a verificar seu grau de aprendizagem com o professor ao lado para mediar o processo. (FREITAS, 2020, p.5)

Devido às circunstâncias “pandêmicas” que mudaram a forma de docência (e ensino), elementos intensivos do teatro se mostraram como recursos para lidar com essas mudanças, principalmente no escopo de uma atividade que trabalha atenção, prontidão, trabalho em grupo, corporeidade e questões atitudinais. Sim, já sabemos que os jogos teatrais e dramáticos, infantis, folclóricos e de improvisação têm uma proposta de mobilizar a (convencionalmente concebida) subjetividade, a criatividade, e fazem com que o aluno se posicione e tenha atitude para viver e solucionar situações no cotidiano, como, por exemplo, lidar com o isolamento, em decorrência da pandemia. Mas é o modo como docentes percebem a teatralidade como presente na vida que vai determinar seu planejamento e sua percepção durante a aula. Há uma distinção muito definida entre, de um lado, perceber a aula como uma situação em que formas convencionais de teatro devem ser reproduzidas, ou, de outro, tentar mobilizar atenções teatrais nos alunos para que este possam agenciar teatralmente em suas vidas.

Esta percepção não é exclusiva da abordagem aqui adotada. Como percebido por todos que passaram ou passam por limitações devido ao isolamento sanitário, com o ensino remoto a corporeidade passou a ter outras configurações. O próprio corpo se modificou pelo fato de ficarmos horas sentados, de não podermos sair de casa. Esses aspectos contribuíram para uma aula de estética com novas barreiras. Considerando a performance, encontramos uma entrevista do pesquisador das artes do corpo e da educação estética, Luiz Carlos Garrocho, que afirma:

O que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas enfim. (GARROCHO, 2008, p.2)

Esta passagem reforça o que já é notório: a importância das aulas de teatro, inclusive desde a infância. Podemos enfatizar também que elas mobilizam o comportamento não-verbal e a intersubjetividade. Mas historicamente é através da aula presencial, com seus jogos, improvisações e exercícios, que o processo pedagógico acontece. Porém, se adotamos ou ao menos reconhecemos a ideia de que a educação teatral mobiliza e amplia elementos do comportamento, é necessária ponderação para que o ensino de arte não se torne um servo do mundo do trabalho, para ele não ser visto como um facilitador e promovedor da criatividade, da eficácia emocional e um componente responsável apenas pela desenvoltura do educando em outras áreas, tornando a educação estética um instrumento do sistema hegemônico. Por isso, outro ponto importante é a avaliação da educação teatral pela ótica política.

Como nos alerta Jacques Rancière (2012) a arte não é política pela mensagem que transmite ou pela estrutura que representa. Ela se configura como política, e de modo eficaz, naquilo que Rancière denomina como “regime estético” - na reconfiguração das sensações, na estética do espaço/tempo que determina as maneiras de estar no mundo.

Considerando o ensino à distância, aqui, se falamos em aprender, é inevitável colocar em questão o uso da tecnologia. Estamos constantemente ligados a aparelhos que nos mostram a todo momento respostas para as mais variadas perguntas; em poucos segundos a informação chega de todas as fontes e sem nenhum esforço (leia-se investimento corporal e conexão com elementos situados no espaço). E é por causa dessa velocidade que deparamos com um mundo de muitas informações e pouco conhecimento efetivo, que é produzido pela experiência (BONDÍA, 2002). A cognição agora precisa ser reformulada a todo instante, já que a resposta está sempre nas nossas mãos, basta pegar o celular.

Embora esse avanço tenha muitos pontos positivos, a educação ficou inserida nesse mundo da velocidade e todos os envolvidos em processos de aprendizagem não conseguem se reinventar ao ponto de saciar as necessidades do mercado que vêm até nós em forma de bombardeio. Para



Virginia Kastrup, com as escolas contemporâneas, a atenção se modificou entre os alunos:

Um dos motivos é que o funcionamento da atenção de grande parte das crianças e jovens vem assumindo hoje em dia uma característica de dispersão. Ela desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada por novidades, a atenção é passageira, muda constantemente de foco e está sujeita ao esgotamento em frações de segundo. Quando se procura descrever como a atenção funciona nos dias atuais, o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção. Não é difícil perceber que alguns fatores participam da produção desse tipo de subjetividade. As imagens e os textos constantemente veiculados pela mídia, bem como a explosão recente das tecnologias da informação, tornam disponível uma avalanche de informações, atravessando grandes distâncias em alguns segundos. Por sua vez, os celulares são também fatores importantes, atravessando sem cessar o fluxo da vida cotidiana. Observa-se que há neste quadro de coisas algo que é da ordem da quantidade. Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar. (KASTRUP, 2005, p. 1282)

Apesar dessas ferramentas serem essenciais no ensino remoto, estamos apenas transferindo para a máquina a função do professor, mantendo a ideia e a estrutura de forças baseadas na transmissão de informação, repetindo o projeto pedagógico convencional. E nos preocupa pensar que essa prática se torne cotidiana, pois podemos acreditar que vamos chegar a um momento da humanidade em que todo trabalho vai ser realizado por máquinas. E essa busca incessante por informações novas não vai garantir uma nova política cognitiva: “ao contrário, esse tipo de estratégia apenas reforça o sentimento de que estamos sempre em déficit, jamais conseguindo dar conta da avalanche de informações que nos atinge nos dias atuais” (KASTRUP, 2005, p. 1284).

O ensino de teatralidade acontece quando o novo é experimentado, quando descobrimos as potências, as forças e as propagações que podem ser deflagradas no encontro entre o mestre e o aluno. É nesse encontro



intersubjetivo que pode se formar uma vida com potência. Por isso, a importância de se fazer teatro na escola, como afirma Koudela:

Todas as etapas do fazer teatral na escola são importantes para o desenvolvimento integral do ser. Aprender a fazer teatro implica o exercício de todas as capacidades humanas, desde a utilização dos mecanismos de percepção, até a mais elaborada racionalização, sem deixar de considerar as emoções, os sentimentos e acima de tudo a intuição, matéria-prima das improvisações. (KOUDELA, 2015, p. 185)

A finalidade de uma aula de arte/teatro é fazer com que o aluno não faça e não pense o teatro como um papel, algo para se mostrar, cenas e apresentações, mas sim como uma ação, para definir o modo de pensar e para ser potência na sua própria vida, melhorando o seu cotidiano. É uma aula de teatralidade, na qual o teatro é operação, corpo, intenção e movimento, onde não existem elementos previamente definidos que determinam isoladamente o que vai ocorrer, mas sim relações e experiências.

Programa de Residência Pedagógica em ensino remoto

O programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2018 como política de aprimoramento do percurso do licenciando no estágio, ao tentar possibilitar, durante a metade do curso de licenciatura, o exercício de atividades características do dia-a-dia de um docente, com uma aproximação a demandas reais de uma sala de aula, principalmente em uma escola de educação básica. Não teceremos neste momento avaliações ou reflexões quanto a intenções e efeitos deste programa como um todo, que desde seu anúncio encontra-se numa situação complexa, marcada por questionamentos por todos os lados. O que faremos é nos debruçar um pouco sobre uma das ocorrências deste programa, em uma situação específica.

Conforme se apresentou anteriormente de forma geral sobre o programa de Residência Pedagógica, este projeto em específico é realizado pelos cursos de Teatro e Música, da Universidade Federal de São João del Rei, iniciado em outubro de 2020, com a supervisão dos professores André Magela e Mariana Rennó Jelen (depois substituída por Maria Amélia Viegas), os



preceptores Daniel Schawrz, responsável pela E.E. Governador Milton Campos e Raphaela Malta Mattos, responsável pela E.E. Professor Iago Pimentel. O projeto foi inicialmente concebido para acontecer de forma presencial, com os residentes atuando em conjunto com os preceptores nas escolas estaduais. Com o agravamento da pandemia, originada pela Covid-19, a atuação desde o início ocorreu de forma remota. Mas isso não alterou o cronograma já pré-estabelecido, fazendo com que as etapas acontecessem mesmo à distância.

No primeiro encontro, os supervisores mostraram como seria o planejamento dos encontros, as reuniões e as ações que seriam desenvolvidas ativamente com os preceptores. O segundo momento ficou a cargo dos professores estaduais, para apresentarem o funcionamento das escolas, as condições das salas de aulas, o número de alunos por turma, os horários e também exporem um pouco os contextos das comunidades atendidas.

Com as informações levantadas, iniciamos o desenvolvimento das atividades. A decisão que parecia melhor atender às circunstâncias seria a criação de vídeos que apresentassem os residentes com um tom de leveza e descontração, aproximando-os da suposta realidade vivida de virtualidade tecnológica e audiovisual dos alunos - pensando nesse mundo de Instagram, Tiktok e Youtube. A atitude assumida era de clara resistência (REVEL, 2005) ao domínio midiático na percepção das pessoas, no sentido agir de dentro das forças em jogo, com as mesmas armas vigentes, para mudar uma situação. Um fato curioso, que nos chamou a atenção à época, na concepção de uma relação no âmbito virtual com os alunos, veio do fato de saber que a escola Iago Pimentel possui um canal de Instagram, onde os professores, os alunos e a comunidade são apresentados e uma plataforma na qual os avisos são publicados frequentemente.

Houve uma produção audiovisual considerada por nós e outros integrantes do projeto institucional da universidade como bastante expressiva. Muitos vídeos contemplavam nossas intenções pedagógicas e nos deixaram satisfeitos com o que supúnhamos ocorrer quanto à adesão dos alunos das



escolas¹. No decorrer do projeto, os exercícios dos residentes foram se tornando individuais, levando em consideração as particularidades de cada licenciando.

No meu caso, pude dar continuidade à minha pesquisa pessoal, relacionada às sensações e à estética da vida cotidiana, que despertou ainda mais com o estímulo dado pela preceptora Raphaela Malta, onde ela incentivava o olhar para um autorretrato. Vou expor aqui um breve relato da criação: quando comecei a elaboração do autorretrato, dediquei um tempo pessoal para pensar: o que eu mesma via em mim? Pois acredito que estamos sempre em constante transformação, então naquele momento pensei “onde está o meu eu?”. Percebi que os sentidos, sempre presentes, vêm sendo modificados com a atual condição que estamos vivendo.

Com isso, comecei a fazer um recorte com partes do meu corpo: o olho, a boca, o nariz, a orelha e as mãos. Partes que podem se conectar com todas as outras, com o outro e com o mundo. Essa proposta operou uma reconexão comigo mesma a todo momento.



Imagem 1 – Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli

1 Os vídeos podem ser fruídos no canal youtube do projeto: https://www.youtube.com/channel/UChigg8ecujedBSxo3ew_kCg



Imagem 2 - Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli



Imagem 3 - Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli

Depois das construções visuais individuais, iniciou-se um trabalho em dupla, partindo agora dos autorretratos. Em conjunto com Felipe Cáceres, outro residente, idealizamos uma atividade para os alunos do 9º ano da Escola Estadual Iago Pimentel, criando a associação de imagens visuais ao texto, tendo como motivadoras as noções de corpo e espaço. A primeira orientação foi olhar para a casa, a comunidade e as partes do corpo e a partir disso, montar uma composição com fotos, colagens, desenhos do dia-a-dia. Imagens da primeira parte da tarefa realizada pelos alunos:

Imagem 1- Atividade de um aluno do 9º



Imagem 2 – Atividade de um aluno do 9º



Imagem 3 – Atividade de um aluno do 9º



Com as imagens feitas e escolhidas, sempre explorando as possibilidades e potências estéticas, começamos a segunda parte, que era da unidade narrativa, com letra de músicas, legendas, palavras-chave. Após as montagens feitas separadamente, incentivamos os alunos a unirem a foto/colagem com o texto.

Uma pontuação importante dessa experiência de ensino remoto foi a dificuldade de se comunicar com os alunos, já que muitos não têm computador, nem celular. Em vários casos o celular é dos pais e com mais de um filho em casa, o que faz com que as crianças precisem revezar seu uso para poder acompanhar as atividades. Diante disso, resolvemos sempre mandar os trabalhos de forma escrita, pois assim a escola poderia imprimir e colocar à disposição para coleta por parte dos alunos. Mas ao mesmo tempo, também montamos vídeos, procurando nos aproximar do mundo dos jovens, como a concepção de um *reels*, um vídeo que envolve dança, música e um jogo com as palavras.

A proposta que fica

Não há como não reconhecer que trabalhar com o teatro, que é sempre considerado como a arte da presença, que contempla a artesanaria corporal, a troca, a experiência, o momento e o contato, parece impossível quando se trata de ensino remoto. Mas, quando olhamos para o teatro com um olhar para o cotidiano, para o dia-a-dia, percebemos que ele vai além da tela, da máquina. Neste caso, quando pensamos em teatralidade da vida, pensamos na própria vida como obra de arte, num teatro que é muito mais que as relações já convencionadas entre ator, palco e plateia.

Em vários momentos, neste processo relatado parcialmente, notamos a importância do uso do ensino remoto emergencial diante da situação que estamos presenciando. Mas por mais que ele possa contribuir para uma aprendizagem necessária, não há consistência que nos faça encará-lo como uma nova forma de ensino que possa substituir a presença – ele é necessário, mas não suficiente. Defendemos a valorização dos professores em sala de aula, da pesquisa de campo e do trabalho ativo de prática pedagógica.



O ensino de teatro tem como principal razão de estar nas escolas o fato de problematizar, inventar, expandir os aspectos teatrais intensivos e operativos da vida. Isso reside em suas intensidades de caráter teatral, e não tanto nas suas formas configuradas e estabelecidas (o teatro reconhecível e convencional). O conceito de teatralidade em uma abordagem intensiva insere-se numa articulação em que prática e relação se apresentam como sinônimos, atuando como produtoras de mundo e de sentido.

Olhar o teatro de modo intensivo se mostra como um critério exigente, na medida em que não considera necessariamente como teatro um evento que apenas se configurou convencionalmente como teatro – por exemplo, o notório “teatro morto”, criticado por Peter Brook (1970). Mas ao mesmo tempo, torna o critério do que seja “teatro” e do que seja “aula de teatro” algo flexível, que pode se dar de formas múltiplas. Podemos dizer “isso não é teatro” num SESC com atores profissionais, bem como posso dizer “isso é teatro” em um jogo de bolas de gude ou em um jantar.

Por um lado, a utilização de tecnologias de contato remoto deve ser situada com cautela como um canal que pode eventualmente dar condições para que uma aula de teatro aconteça. Por outro lado, se eu olho o teatro intensivamente, é possível que algo que ocorra neste canal seja da mesma natureza daquele fenômeno presencial – uma potência teatral que, uma vez ocorrendo com as pessoas envolvidas, não importa muito como e de onde vem. O que propusemos aqui é um modo de ver que permita uma possibilidade que atenda às necessidades do presente e a critérios pedagógicos que tornem esse momento algo de valor teatral para nossos alunos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Abr 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.



- DELEUZE, Gilles. **Espinosa. Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.
- FREITAS, Joana Lúcia Alexandre. **A Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto em Linhares-ES**. Kiri-kerê: Pesquisa de Ensino, Espírito Santo, v. 1, n. 9, .32654, dez. 2020.
- GARROCHO, Luiz Carlos. **“Exercício de liberdade”**. Dimensão na Escola. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.
- HIUZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva 2008.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papyrus, 1999.
- _____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien, ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva 2015.
- MACHADO, M. M. **A Criança é Performer**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.
- _____. **Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.913.
- O que é residência pedagógica e qual é sua importância? **Blog Uniderp**. 9 nov 2020. Disponível em: <<https://blog.uniderp.com.br/residencia-pedagogica/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- Residência pedagógica. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- MAGELA, A. L. L. **Abordagem somática na educação teatral**. MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2017v8n1.34856. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/34856>.
- MAGELA, André L. L. **Cognição Teatral e Educação**. Rascunhos. Caminhos da pesquisa em artes cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 302-318, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43132>>.



MAGELA, André Luiz Lopes. **Educação Teatral como Produção de Subjetividade**. Conceição/Conception, Campinas, v. 8, n. 2, p. 50-74, dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8656489>>.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Normatividade da Cooperação em Aulas de Teatro**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 110-128, 2019b. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019110>>.

219

MAGELA, André Luiz Lopes. **Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 1, p. 01-29, jan. 2021. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/102372>>

Sobre os autores:

Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro

jaque.sibeli@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Atriz formada pelo Curso Técnico em Artes Dramáticas da Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo – Taubaté- SP.

André Luiz Lopes Magela

andremagela@ufsj.edu.br

Professor Adjunto na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) no Curso de Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Recebido em: 29/06/2021

Aprovado em: 03/09/2021



Teatro Negro Brasileiro: Um Ilê¹ de Práticas Formativas Antirracistas para a Educação Superior

Brazilian Black Theater: A Space of Anti-Racist Educational Practices for University Education

Régia Mabel da Silva Freitas

Resumo: Este artigo objetiva evidenciar o Teatro Negro brasileiro como promotor de práticas formativas antirracistas extraescolares à luz de uma experiência afropedagógica através do espetáculo Erê, do Bando de Teatro Olodum, com universitários dos bacharelados em Direito, Psicologia e Cursos Tecnológicos em Gestão (Comercial e Recursos Humanos) de uma Instituição de Ensino Superior privada soteropolitana. De natureza qualitativa, cunho etnográfico e percurso exploratório-descritivo, os dados foram coletados através de revisão bibliográfica negrorreferenciada e análise de textos escritos (resenhas críticas) e orais (debates) dos estudantes supracitados. Os resultados apontaram que essa montagem contribuiu para ampliar o repertório cultural deles sobre questões raciais no que tange aspectos cognoscitivos e relacionais.

Palavras-chave: Teatro Negro brasileiro; Formação Antirracista; Educação Superior.

Abstract: This article evidenced the Brazilian Black Theater as a promoter of extra-school anti-racist educational practices before an afro-pedagogical experience through the theater show Erê, by Bando de Teatro Olodum, with university students from bachelor's degrees in Law, Psychology and Technological Courses in Management (Commercial and Human Resources) of a private Higher Education Institution in Salvador. In perspective qualitative, ethnographic and exploratory-descriptive, the data were collected through a black-referenced bibliographic review and analysis of written (critical reviews) and oral (discussions) texts above-mentioned students. The results demonstrated that this theater show contributed to expand their cultural repertoire on racial issues regarding cognitive and relational aspects.

Key words: Brazilian Black Theater; Anti-racist Formation; University Education.

Ḙ Kú Àbò²

O Teatro Negro brasileiro, através de seus espetáculos e demais atividades formativas – fóruns, laboratórios, oficinas, seminários dentre outras – convida-nos a refletir acerca de/ intervir em questões raciais neste país não de discurso, mas de práticas racistas. Promovendo uma arte racialmente político-ideológica, as companhias negras nos ostentam com maestria ancestral presença e discurso negros, tornando o palco uma trincheira na qual se milita antirracistamente.

1 Terreiro (DICIONÁRIO IORUBÁ, 2017).

2 Boas-vindas (Op. Cit.).



Esses coletivos negros, repletos de picardia nos seus discursos crítico-raciais, confrontam a ideologia alienadora hegemônica e eurocêntrica da fábula das três raças e do mito da democracia racial pelo âmbito artístico através de sua militância negrocênica. Dessa forma, com uma engenhosidade ímpar vociferam em cena o binômio reflexão-ação, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais através de suas legítimas e viscerais insurreições cênicas.

Como discípula dos ideais de Abdias do Nascimento – Pai do Teatro Negro brasileiro –, considero que “não devemos transferir para outros as responsabilidades que a História nos outorgou” (NASCIMENTO, 1978, p. 137); assim, publicizo neste artigo a seguinte experiência afropedagógica numa Instituição de Ensino Superior privada soteropolitana: saída pedagógica ao Teatro Vila Velha para assistir ao espetáculo Erê³, do Bando de Teatro Olodum, redigir resenha crítica individualmente e debater em sala as temáticas abordadas no texto dramático.

Reverenciando os três atabaques⁴ da nossa ancestralidade africana, este texto está dividindo em três seções, a saber: no primeiro (Rum), ecoa a tríade do Teatro Negro brasileiro “Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*)⁵”; no segundo (Rumpi), ressoa a história do Bando de Teatro Olodum, centrando-se na montagem Erê (2015); no terceiro (Lê), retumba as expectativas sobre Erê de estudantes de Direito, Psicologia e Cursos Tecnológicos em Gestão (Comercial e Recursos Humanos).

1...Rum!

“Se sobem nos becos, vielas, nos morros, favelas pra me encontrar
Conseguem achar o caminho dos tão poucos passos que acabo de dar (...)
Meus olhos cansados e vivos enxergam sua farda e um medo me dá
Que medo do medo me dá/ Que medo do medo me dá/ Que medo do medo me dá
Mainha já grita de lá: “Vem, logo, menino, entra já

3 Criança (Op. Cit.). O título dessa montagem presta homenagem às divindades africanas infantis.

4 Os atabaques Rum (maior), Rumpi (médio) e Lê (menor) são instrumentos percussivos utilizados nos rituais dos terreiros de candomblé para puxar o toque do ponto (música) que será cantado para os Orixás, Voduns e Inquices.

5 Dicionário Iorubá (2017).



E eu fico debaixo da cama esperando com sonhos o tiro acabar”⁶

Na década de 20, o ator e dançarino soteropolitano João Cândido Ferreira, também conhecido como Jocanfer (sigla das iniciais do seu nome), Monsieur De Chocolat ou De Chocolat criou dois grupos teatrais cariocas que enegreceram precipuamente os palcos hegemônicos brasileiros: a Companhia Negra de Revistas e a Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta. Assim, esse artista iniciou a discussão da questão racial através das Artes Cênicas na história do Teatro brasileiro.

Em 1926, a Companhia Negra de Revistas, liderada por Jocanfer e o cenógrafo e empresário português Jaime Silva, estreou com artistas cariocas apresentando danças e músicas inspirados nas culturas afro-brasileira e afro-ameríndia. Dentre as produções, tivemos “Tudo Preto”, “Preto e Branco”, “Carvão Nacional” e “Café Torrado”. Devido a divergências entre eles, De Chocolat rompeu com seu sócio e deixou esse coletivo que findou logo no ano seguinte (BARROS, 2005).

João Cândido Ferreira fundou, em 1927, a Companhia Teatral Ba-Ta-Clan Preta, que não durou nem dois meses e só apresentou um espetáculo: o “Na Penumbra”. Esses céleres – mas igualmente significativos para as artes negras – coletivos revelaram dois grandes artistas negros, a saber: o músico Pixinguinha (integrante das duas) e o ator Grande Otelo (integrante apenas da Companhia Negra de Revistas, foi protagonista durante seus cinco meses de atuação) (BARROS, 2005; NETO, 2017).

Depois, somente em 1944, também no Rio de Janeiro, tivemos mais uma experiência cênica negrorreferenciada: o paulistano ator, dramaturgo, professor, poeta, ativista social e ex-político Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN). Além dele, compuseram esse marco no Teatro Negro brasileiro Aguinaldo de Oliveira Camargo, Wilson Tibério, Teodorico dos Santos, José Herbel, Sebastião Rodrigues Alves, Arinda Serafim, Ruth de Souza, Marina Gonçalves, Claudiano Filho,

6 Canção do espetáculo Erê (2015), composta pelo diretor Jarbas Bittencourt e pelos músicos Cell Dantas, Daniel Vieira – Nine e Maurício Lourenço.



Oscar Araújo, José da Silva, Antonieta, Antônio Barbosa, Natalino Dionísio entre outros (NASCIMENTO, 2020).

Essa plêiade, que “tanto denunciava as formas de racismo sutis e ostensivas, como resistia à opressão cultural da brancura” (NASCIMENTO, 2020, p. 223), instaurou a militância negrocênica – um projeto político-cultural antirracista que através do Teatro Negro leva aos palcos de maneira idiossincrática e contundente os binômios poder-saber e reflexão-ação, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais através de suas insurreições cênicas. Essa inspiradora companhia, que manteve contato com os movimentos de libertação africanos e de direitos civis estadunidenses (IPEAFRO, 2021), teve como objetivos básicos:

- a. resgatar os valores da cultura africana preconceituosamente marginalizados à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante;
- b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental;
- c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete;
- d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas;
- e. desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade (NASCIMENTO, 1978, p. 129).

A partir desse grupo, que durou vinte e quatro anos (1944-1968⁷), o teatro brasileiro tornou-se também um espaço antirracista de organização,

7 Ano de exílio de Abdias do Nascimento que viajou para os Estados Unidos, contudo não conseguiu mais retornar ao Brasil. Em 1978, voltou ao seu país e somente em 1981 regressou



produção, difusão e acervação de saberes azeviches e contestação política, que visa ao desenvolvimento de posturas crítico-reflexivas, instrumentalizando com maestria o caráter pedagógico negrorreferenciado. Assim, através dessas produções artísticas racialmente político-ideológicas, promovem-se duas formações relevantes: a intelectual para a plateia e, além dessa, a dramática para os artistas.

Por tal magnitude, Abdias do Nascimento é considerado o pai do Teatro Negro brasileiro, que é um movimento sociocultural de combate ao racismo, lastreado pela tríade Ler (*kawe*) – Dizer (*wéfun*) – Transformar (*yépada*), com o escopo de transformar o palco em trincheira para refletir e intervir sobre questões raciais (pré, trans e pós-Abolição), ressemantizar o legado da ancestralidade, preencher lacunas de referenciais africanos e afro-brasileiros e revelar habilidades artísticas de uma plêiade negra.

Inicialmente, os artistas primam pela fundamentação teórico-conceitual sobre questões raciais (Ler – *Kawe*), vociferam nos palcos um contradiscurso tenaz de maneira embasada (Dizer – *Wéfun*) e combatem o racismo impetrado pela ideologia hegemônica e eurocêntrica infelizmente ainda vigentes, visando a uma virada estrutural e comportamental (Transformar – *Yépada*). Dessa maneira, as companhias brasileiras – discípulas do TEN – que promovem Teatro Negro oportunizam contínuos afroprocessos de ensino e aprendizagem para partícipes e espectadores.

Os atores, assim, contemplam as três dimensões apresentadas por Coll *et al.* (1986), a saber: conceitual (saber), procedimental (fazer) e atitudinal (ser). No campo cognoscitivo, encontramos o conceitual (Ler – *kawe*) com a promoção de leituras de fatos⁸, conceitos e princípios e o procedimental (Dizer – *wéfun*) com a apresentação de ações ordenadas e dirigidas para um fim. No que tange o condutual, temos a perspectiva atitudinal (Transformar – *yépada*), que enucleia atitudes, valores e normas das relações interpessoais.

definitivamente quando fundou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO, 2021).

⁸ Considero a aprendizagem factual e a aprendizagem conceitual como complementares, pois “uma das razões que, às vezes, torna difícil a distinção entre fatos e conceitos é que nem sempre se trata de uma distinção dicotômica, mas em alguns casos pode ser entendida mais como um contínuo” (COLL *et al.*, 1986, p. 29).



Diuturnamente, as companhias teatrais negras promovem práticas formativas antirracistas extraescolares, oportunizando uma “tomada de consciência [que] visa também estimular e educar o público [além dos artistas] a enfrentar o dia a dia do racismo” (JESUS; RIOS, 2014, p. 52). Cômico da autonomia moral dos indivíduos quanto a mudanças comportamentais, Coll *et al.* (1986, p. 153-154) elucida que, ao longo da vida, os diferentes papéis e as múltiplas interações – regados a mobilidades geográfica e social – influenciam-nos a modificar atitudes e valores e/ou ajustar as nossas condutas às novas situações nas quais nos vemos envolvidos.

Não há unicidade acerca das temáticas delatadas nos palcos por esses legítimos espaços multirreferenciais de aprendizagens negrorreferenciadas que aliam ao teatro múltiplas linguagens, como performance, música, literatura, dança e audiovisual. Felinto (2014), entretanto, arrola algumas proposições recorrentes nos espetáculos, tais como religiosidades e festividades africana e/ou afro-brasileira, ancestralidade, relações sociais e econômicas inter-raciais, relações étnico-raciais, identidades, fatos que se relacionam à história da negritude no Brasil e na afrodiáspora entre outras.

Dentre os traços norteadores dos grupos teatrais negros, citam-se:

1. O contínuo exercício de uma memória cultural dialógica. Essa memória se faz representar como um *entrelugar* de cruzamentos culturais, filosóficos, metafísicos, traduzindo-se, basicamente, através do jogo de linguagens verbais, cênicas, gestuais, corporais e rítmicas.
2. A utilização de estratégias que exprimem a teatralidade das manifestações culturais negras (...) [que faz] aflorar a polivalência dos significados socialmente barrados; (...) [promove] um processo de desrealização e desconstrução do estereótipo; (...) [e] procura questionar certas *verdades* universais, através da paródia, da sátira, da ironia e do pastiche, utilizados como recursos estilísticos.
3. A atualização de formas de expressão rituais negras, religiosas e seculares, como intertextos constitutivos do discurso teatral.
4. A reposição histórica da figuração do negro, movendo-o e deslocando-o da situação de objeto enunciado para a de sujeito produtor de discurso, (...) rompendo a invisibilidade e a indizibilidade retratadas pelo palco tradicional;
5. A construção de imagens que desfiguram os emblemas da branquitude, realçando traços da diferença negra (...).
6. A elaboração de uma linguagem cênicodramática que atraia e estimule a plateia, (...) pela representação coletiva e do coletivo, libera, assim, uma fala lúdica e dinâmica que induz a socialização, a catarse,



o movimento, a ação e o compromisso do espectador (MARTINS, 1995, p. 87-88).

Além de espetáculos, os coletivos brasileiros de Teatro Negro desenvolvem também outras atividades de caráter formativo antirracista, como Encontros, Fóruns, Mesas Redondas, Oficinas, Projetos, Seminários etc. Ademais, além da questão racial, atuam em outras frentes como a Companhia Teatral Zumbi dos Palmares, em Goiás, que (i) participa do Conselho Estadual da Mulher, do Conselho de Segurança Alimentar do Estado de Goiás, do Conselho Municipal de Segurança Alimentar, (ii) debate no Fórum Goiano de Combate aos Agrotóxicos e (iii) contribui na luta contra homofobia.

Outrossim, esses artistas, das mais distintas regiões brasileiras, também criam outros veículos de comunicação – além de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, sites, blogs e canais no *Youtube* – para perpetuar uma contínua produção, organização, acervação e difusão de seus ideais negrorreferenciados contra-hegemônicos na luta antirracista, a saber: periódicos (*Revista Legítima Defesa: Os Crespos/ São Paulo* e *Revista Matriz: Grupo Teatral Caixa Preta/ Rio Grande do Sul*), estação de radiocomunicação (*Rádio Exu: Grupo Bambarê – Arte e Cultura Negra/ Pará*) entre outros.

Insta ainda salientar uma experiência dialética do Bando de Teatro Olodum (Salvador): os laboratórios interativos artistas-plateias de *trilogiaRemix.DOC_aquartapeça*. Filmados e transmitidos pela internet ao vivo através do *live stream*, essa atividade oportunizou que os espectadores virtuais sugerissem título e trilha sonora, problematizassem questões e debatessem de maneira síncrona com os atores acerca da proposta desse projeto: atualizar os personagens da Trilogia do Pelô⁹ encenando como eles estariam no século XXI. Lamentavelmente, por falta de recursos, esse espetáculo não foi montado.

2...Rumpi!

“A lei¹⁰ existe, quem tira a banca?”

9 A trilogia do Pelô é composta pelas montagens “Essa é nossa praia”, “Ó Paí, Ó!” e “Bai Bai Pelô”.

10 Referência à Lei 10.639, promulgada em 2003 no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatório o Ensino da História e das Culturas Afro-Brasileira e Africana



Tá no papel, mas ninguém arranca
Nosso problema você desbanca
O quadro é negro, a história é branca”¹¹

Dentre as cinco companhias brasileiras de Teatro Negro supracitadas, este artigo se deterá ao Bando de Teatro Olodum, criado em 17 de outubro de 1990, em Salvador, na Bahia. Ao encenar espetáculos antirracistas em palcos nacionais e internacionais, esse coletivo instrumentaliza e politiza seus artistas, robustecendo o discurso oral e escrito com saberes azeviches, verticalizando seu posicionamento crítico ante questões raciais e contribuindo para o (re)conhecimento de laços afrodiaspóricos e signos de pertencimento.

O Bando delata em cena as nossas orientações cognitivas de heranças culturais africanas ressignificadas desde o século XVI com vistas às (des)continuidades e reinterpretções culturais diaspóricas – legítimas traduções contemporâneas da resistência negra. Esse grupo de presença e discurso negro foi dirigido pelo fundador Márcio Meirelles de 1990 a 2012¹² e desde 2013 até a contemporaneidade é gerido por um Colegiado¹³ e mais 07 grupos de trabalho (Produção, Comunicação/ Divulgação, Equipamentos eletrônicos, Cenário, Instrumentos, Figurino e Acervo).

O Bando é um insigne celeiro de difusão de saberes azeviches para artistas e plateias (artistas, militantes, pesquisadores, público em geral...), que utiliza múltiplas linguagens além do teatro – poesia, performance, música, dança, audiovisual entre outras – para conscienciosamente extirpar a chaga social chamada racismo. Essa companhia de Teatro Negro mais antiga da Bahia torna a caixa cênica uma caixa de ressonância que racializa um protesto

nas escolas brasileiras públicas e privadas nos estabelecimentos dos ensinos fundamental e médio.

11 Canção do espetáculo *Erê* (2015), composta pelo diretor Jarbas Bittencourt e pelos músicos Cell Dantas, Daniel Vieira – Nine e Maurício Lourenço.

12 É importante ressaltar que Marcio Meirelles não dirigiu durante 22 anos ininterruptos a companhia devido ao seu afastamento num intervalo de 04 anos (2007-2010) quando foi Secretário de Cultura da Bahia a convite do governador da época Jacques Wagner.

13 Composto pelos atores Cássia Valle, Fábio de Santana, Jorge Washington e Valdineia Soriano, o Colegiado desenvolve diversas atividades, a saber: representa o grupo nas reuniões com apoiadores, patrocinadores e Teatro Vila Velha; elabora projetos para editais e captação de recursos; propõe e planeja ações, reuniões, horários e dias de ensaio; coordena o setor Administrativo-financeiro da Bando Produções Artísticas – personalidade jurídica da companhia criada em 2007.



antirracista através de seus espetáculos e demais atividades formativas negrorreferenciadas.

Dessa maneira, o grupo ministra legítimas aulas sobre as culturas africana e afro-brasileira, destacando percursos e percalços do pré, trans e pós-13 de maio de 1888, evidenciando os estigmas escravistas e os grilhões hodiernos, refutando a ideologia do branqueamento, a fábula das três raças e o mito da democracia racial, dentre outras temáticas azeviches. Essa companhia, que reverencia o legado cultural africano, a historiografia da escravidão atlântica e a situação atual do negro brasileiro neste país que não possui um discurso, mas é repleto de práticas racistas:

É considerada a mais consolidada do atual cenário teatral baiano. É uma das poucas a manter um corpo estável, com elenco, diretores e técnicos. Em sua trajetória, o Bando construiu e consolidou uma dramaturgia e estética próprias, tendo o negro e sua tradição sociocultural como matéria-prima de seus espetáculos (BANDO DE TEATRO OLODUM, 2019).

Através dos seus espetáculos – Essa é nossa praia (1991), Onovomundo (1991), Ó Paí, Ó! (1992), Woyseck (1992), Medeamaterial (1993), Bai Bai Pelô (1994), Zumbi (1995), Zumbi está vivo e continua lutando (1995), Erê pra toda vida – Xirê (1996), Ópera de três mirreiros (1996), Cabaré da Rrrrraça (1997), Um tal de Dom Quixote (1998), Ópera de três reais (1998), Sonho de uma noite de verão (1999), Já fui (1999), Material Fatzler (2001), Relato de uma guerra que (não) acabou (2002), Oxente, cordel de novo? (2003), O Muro (2004), Autorretrato aos 40 (2004), Áfricas (2006), Bença (2010), Dô (2012) e Erê (2015) (BANDO DE TEATRO OLODUM, 2019) – esses artistas delatam que, para o coletivo:

A arte é uma bandeira de luta, mas não o espaço do discurso vazio e suas opções estéticas. Não dá mais para apenas berrar palavras no palco, nas ruas, confundindo esse hábito com o fazer artístico. Temos de berrar, sim, em qualquer lugar pra fazer valer nossos direitos, mas o lugar das artes tem sido para nós o campo da experimentação estética desse pesar, sintonizado com a arte contemporânea, da ligação do que se diz ao como se diz, da fúria da palavra à beleza do gesto (COBRA, 2014, p. 09-10).



Além desses supracitados espetáculos, esse grupo também promove projetos como o Outras Áfricas (oficinas de teatro em unidades escolares soteropolitanas da rede públicas), Respeito aos mais velhos (oficinas de memória, identidade, dança e música nas cidades onde realizou pesquisa de campo para o espetáculo Bença), Tomaladacá (mostra de artistas de escolas públicas, igrejas e teatros de bairro) e Terças Pretas (noite de exposição de múltiplas artes negrorreferenciadas, como artesanato, dança, literatura, moda, música, teatro entre outras).

Ademais, esse grupo organiza anualmente o Festival “A cena tá preta!” (mostra de espetáculos e atividades artísticas que reverenciam a cultura negra) e promove as Oficinas de Performance Negra (formação teórica e artística de jovens negros a partir de 16 anos em situação de vulnerabilidade econômica e social). Com a carioca Companhia dos Comuns, promoveu três edições do Fórum Nacional de Performance Negra (promoção de palestras, mesas redondas, debates, oficinas e grupos de trabalho para artistas negros brasileiros).

O Bando também exibiu o espetáculo “Essa é nossa praia” na Televisão Educativa (Bahia); participou de clipes nacional (Jesus Cristo – Mara Maravilha) e internacional (Samba Reggae – Jimmy Cliff); atuou nos filmes Jenipapo (Monique Gardenberg) e Jardim das Folhas Sagradas (Póla Ribeiro); expôs máscaras e fotos de espetáculos; publicou a Trilogia do Pelô (livro composto pelas peças “Essa é nossa praia”, “Ó Paí, Ó!” e “Bai Bai Pelô” e outros textos); adaptou o espetáculo “Ó Paí, Ó!” para o cinema e para a minissérie (Rede Globo); lançou o documentário biográfico “Bando, um filme de:”.

Para celebrar vinte e cinco anos, esse coletivo encenou a montagem Erê (2015), na qual debateu o genocídio de jovens pretos, revisitando o espetáculo Erê pra toda vida – Xirê (1996) que não foi apresentado em Salvador. Com concepção de Lázaro Ramos, direção de Fernanda Júlia Barbosa – Onisajé (fundadora e diretora do NATA – Núcleo Afro-brasileiro de Teatro de Alagoinhas) e José Carlos Arandiba – Zebrinha (também coreógrafo), dramaturgia de Daniel Arcades (ator e dramaturgo do



NATA) e direção musical de Jarbas Bittencourt, discutiram-se também relações familiares, violência nacional, segurança pública, maioridade penal, lei 10.639/03 e racismo na mídia.

Elencando o crescente e vertiginoso assassinato de jovens pretos em nível nacional, o grupo retomou e ampliou a crítica do espetáculo *Erê pra toda vida* – *Xirê* (1996) que teve como mote a Chacina da Candelária (1993) e acrescentou demais chacinas ocorridas no interregno entre 1996 e 2015. Infelizmente, durante os quase vinte anos de interstício, tivemos também inúmeros outros assassinatos no Rio de Janeiro (Acari, Irajá, Maré, Vigário Geral), em Salvador (Cabula, Nordeste, Valéria) e entre outras cidades brasileiras.

Em *Erê*, 10 (dez) atores (Cássia Vale, Ella Nascimento¹⁴, Geremias Mendes, Jamile Alves, Jorge Washington, Leno Sacramento, Merry Batista, Ridson Reis, Sérgio Laurentino e Valdineia Soriano¹⁵), 03 (três) músicos multi-instrumentistas (Cell Dantas, Daniel Vieira – Nine e Maurício Lourenço), 09 (nove) jovens atores que participaram da II Oficina de Performance Negra promovida pelo grupo (Deyse Ramos, Elcian Gabriel, Ed Firenza, Gabriel Nascimento, Lucas Leto¹⁶, Naira da Hora, Renan Mota¹⁷, Shirlei Sanjeva e Vinicius Carmezim) e 01 ator branco convidado (Léo Passos ou Rui Manthur) vociferaram contra o:

Projeto de Estado de caráter genocida dirigido à população negra no Brasil. Ancorado nas várias dimensões da atuação institucional, esse empreendimento, resguardado pela simbologia do mito da democracia racial, vai se materializando nas vulnerabilidades construídas em torno do segmento negro – das políticas de esterilização às limitações educacionais – passando por todas as interdições quanto à estruturação de uma identidade negra e, principalmente, pela produção em série de mortes, em grande medida, de competência do aparato de controle penal (FLAUZINA, 2006, p. 13).

A equipe de produção foi composta por Cássia Valle, Fábio Santana e Jorge Washington, coordenados por Valdineia Soriano e Ridson Reis. A

14 A atriz integrou o elenco das novelas *Segundo Sol* e *Bom Sucesso* da Rede Globo.

15 Eleita pelo 50º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro como melhor atriz em 2017 pelo filme baiano *Café com Canela*, que também arrematou a premiação de melhor filme e roteiro.

16 O ator integrou o elenco da novela *Bom Sucesso* da Rede Globo.

17 O ator integrou o elenco da novela *Segundo Sol* da Rede Globo.



iluminação foi realizada por Rivaldo Rios – ator do Bando que desde 1994 deixou o palco para assinar a luz. Outrossim, abrilhantaram também essa peça outros artistas convidados experientes no Teatro Negro baiano, a saber: Antônio Marcelo (assistente de direção), Arismar Adoté Júnior (assistente de coreografia), Marco Dedê (assistente de iluminação) e Thiago Romero (figurino).

Nessa peça, duas gerações (atores da companhia e jovens atores que participaram da II Oficina de Performance Negra promovida pelo Bando) apresentaram uma insurreição cênica clamando pelo direito à vida. Os mais velhos chamados nos bastidores de “Enciclopédias ambulantes” e os mais novos de “Livros a serem escritos” em cena convocaram-nos a agir ante a ação letal de descartabilidade de corpos pretos dos Capitães-do-Mato Hodiernos – PseudoAgentes da Segurança Pública Nacional – comandados pelos Senhores do Engenho da Brancura Hodiernos – Chefes do nosso EtnoEstado Brasileiro.

Trazendo à baila que esse genocídio contra jovens pretos contradiz o princípio da Proteção Integral consagrado na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o grupo nos fez refletir acerca dessa visão/atuação/perseguição colonialesca, uma vez que:

O genocídio não pode ser apreendido somente dentro dos conflitos declarados em que se evidenciam grande quantidade de episódios violentos, para se por fim a determinado contingente populacional, devendo ser considerado também dentro de seu espectro conceitual os processos em que a manifestação da violência se dá de forma difusa no tempo, concretizando, ao final, a mesma finalidade de eliminação física do público-alvo (FLAUZINA, 2006, p. 31).

Através de doze cenas (Cena 1, Cena 02 A massa presente, Cena 03 O sonho dos espectros, Cena 4, Cena 05 Espera, Cena 06 Nossa geografia, Cena 7, Cena 08 A lei?, Cena 09 A falsa educação sentimental, Cena 10, Cena 11 Crua, Cena 12 Vejamos – Falamos), os atores nos lembraram que constitucionalmente é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida e também salvaguardá-los de toda forma de negligência, discriminação,



exploração, violência, crueldade e opressão. Por conseguinte, a companhia reiterou que cabe a nós, enquanto sociedade civil, promovermos ações para defesa e promoção dos direitos dessas Pessoas em Desenvolvimento (jovens).

A comunicação cênica dessa peça teatral é composta também por um figurino com cortes personalizados, cenário com poucas inserções sazonais de cadeiras e iluminação que traslada entre *blackouts*, claridade intensa, contrastes e penumbras. Além disso, os músicos com canções de protesto esbanjaram sonoridade, utilizando bateria eletrônica executada ao vivo e disparando *samplers*, gan (agogô), chaveiros e pedaços de barra de metal percutidos. Ademais, as coreografias congraçaram corpos pretos repletos de memórias ancestrais de matrizes identitárias.

Erê foi indicado para o Prêmio Braskem de Teatro¹⁸ em 2016 para duas categorias (melhor espetáculo e melhor direção), todavia lamentavelmente não logrou êxito. Outrossim, ganhou o edital do Programa Petrobras Distribuidora de Cultura 2017/ 2018 e incursionou por Belém e Manaus, incluindo intérpretes para LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e audiodescrição. Durante essas turnês, os artistas promoveram oficinas gratuitas de dança (Zebrinha), memória e identidade (Cássia Vale), música (Jarbas Bittencourt) e teatro (Geremias Mendes).

3... Lê!

“São Cosme Damião Doum
 São Cosme Damião Doum
 Mel Aruá Mel Aruá Mel Aruá
 Mel Aruá Mel Aruá Mel Aruá
 Abaracô Irejé Erê Erê”¹⁹

O Teatro Negro brasileiro é promotor de práticas formativas antirracistas extraescolares. À luz dessa tese, planejei a saída pedagógica para

18 Essa Mostra é considerada a premiação mais importante do gênero em nível estadual.

19 Canção do espetáculo Erê (2015). Composição de Carlinhos Brown, composta em 1996 para a montagem “Erê pra toda vida – Xirê”, na qual são apresentados os gêmeos São Cosme e São Damião do panteão católico, associados pelo sincretismo religioso aos *Ibejis* – orixás que representam crianças no candomblé. Na canção, os irmãos aparecem ao lado de Doum – variação abasileirada de *Idowu* – que significa aquele que nasce depois dos gêmeos. A música ainda traz outras palavras de origem africana como *aruá* (ou *aluá*), que é uma bebida fermentada de origem africana servida nas festividades dos terreiros.



bacharelandos em Direito e Psicologia e estudantes dos Tecnológicos em Gestão (Comercial e Recursos Humanos) que cursavam o componente curricular Língua Portuguesa ministrado por mim numa Instituição de Ensino Superior privada soteropolitana. Assim, organizei uma ida ao Teatro Vila Velha (Salvador, Bahia) para assistirmos ao espetáculo Erê no Festival “A cena tá preta” num sábado à noite.

Por assistir aos espetáculos do Bando desde 2010 e estudar esse coletivo no Mestrado²⁰ e Doutorado²¹, considero que o grupo, com muito didatismo, minimiza os hiatos acerca da historiografia brasileira do povo preto, pois cada peça teatral “é pesquisa, é conhecimento, é resgate, é criação e é magia [negra] (FELINTO, 2014, p. 32). Com isso, o meu escopo foi promover um debate antirracista para estudantes imersos em cursos de base teórico-conceitual eurocentrada que lamentavelmente perpetua o mito da democracia racial e a fábula das três raças.

A atividade pedagógica foi planejada desde o início do semestre, previamente acordada com esses universitários e muito bem aceita por eles pelo ineditismo da proposta: assistir ao espetáculo Erê, redigir resenha crítica individualmente e debater em sala as temáticas abordadas no texto dramático. Para a discussão entre a turma, pedi que envolvessem de alguma maneira os demais componentes curriculares estudados e trouxessem experiências sociais e/ou profissionais para que dilatasse ainda mais as suas respectivas expectativas.

A escolha pela escrita solitária antes da discussão com a turma foi proposital para que eles tivessem a oportunidade de apresentarem inicialmente uma leitura individual e depois conhecessem outras articulações de sentido da montagem dos demais colegas. Afinal, nas palavras de Borbas (2015, p. 04-05),

Quando interpretamos um campo-objeto temos de considerar que nós, como sujeito, formamos parte de uma constelação como "campos-sujeito" e, portanto, resulta completamente

20 A dissertação “Bando de Teatro Olodum: uma política social *in cena*” tornou-se livro em 2014.

21 A tese “A Orquestra Afropercussiva de Notas Negro-dramatúrgicas do Bando de Teatro Olodum sob a regência do Maestro Erê” tornar-se-á livro no segundo semestre de 2021.



impossível interpretar qualquer coisa fora das bases pré-estabelecidas de nossa compreensão cotidiana. Qualquer interpretação está relacionada e contextualizada pelas pré-noções ou pré-interpretações que existem entre os sujeitos e que constituem a cultura ou campo simbólico dos mesmos.

Como essa atividade envolveu estudantes dos turnos matutino e noturno, foi ainda maior a diversidade de leituras polissêmicas, já que havia públicos muito diferentes, enucleando múltiplas categorias sociais, a saber: classe, crença, faixa etária, gênero, orientação sexual, raça entre outros. Outrossim, trataram-se de jovens e adultos pretos e não pretos com distintos itinerários, vivências e momentos de aprendizagens muito peculiares. A maioria dos universitários deu *feedbacks* muito positivos quanto aos conhecimentos negrorreferenciados adquiridos através dessa peça teatral.

Apresentaram-se também críticas (“o início é meio confuso e não dá para entender bem”/ “senti falta de uma abordagem mais equitativa em relação à falta de poder público em educação, saúde, saneamento básico e segurança) e indicações (“Com certeza, uma apresentação que necessita ser assistida por todos para abrir os olhos das pessoas e desconstruir preconceitos”/ “Que outras pessoas tenham a oportunidade de prestigiar este espetáculo com grande riqueza de conhecimento sobre os problemas enfrentados pela juventude negra e como são vistos pela sociedade).

Foi surpreendente ver estudantes do primeiro e segundo semestres de nível superior – que já trazem uma enorme bagagem cultural das suas histórias de vida – exporem suas impressões através da oralidade e da escrita apontando os seus tão diversos processos de internalização através da interação entre sujeitos e objeto do conhecimento. As resenhas críticas, escritas individualmente, denotaram a imprevisibilidade de interpretações devido à multirreferencialidade que esses estudantes (sujeitos-campo) estabeleceram com o espetáculo (campo-objeto) nesse *lócus* de aprendizagem (Teatro Negro brasileiro – Bando de Teatro Olodum – Erê).

Foi uma experiência singular ler tão plurais processos de significação, a saber: (i) títulos criativos (“O tempero do mar foi lágrima de preto”/ “Grito incessante”/ “O que estava escuro brilhou”/ “Erê: uma agressão poética”), (ii) questionamentos (“Só a reflexão basta?”/ “Pensei: o que



eu posso fazer para melhorar?”), (iii) constatações (“Erê é o grito cansado, entretanto resistente de pessoas que almejam o mesmo que todo ser humano: viver”/ ““Erê sacode, mexe conosco, inquieta. Saímos do teatro com a sensação muito forte de que não dá mais para que as questões levantadas fiquem sem respostas”).

Houve também estudantes que fizeram pungentes revelações regadas a lágrimas socializadas na entrega da resenha crítica (“naquela noite me senti inebriada por um choque de realidade e poesia que me calou”/ “em diversas vezes me coloquei no lugar de cada um ali, imaginando o quão difícil é presenciar ou passar por esse tipo de situação”). Essas expectativas ratificaram com maestria o que nos ensina Cobra (2014) de que quem assiste ao Teatro Negro brasileiro pode ampliar as discussões negrorreferenciadas e ressignificar saberes e fazeres.

O texto dramático lhes tocou diretamente, todavia outros elementos cênicos chamaram-lhes atenção. Alguns estudantes descreveram acerca da música: “a musicalidade da peça, presente a todo momento, fez com que nos envolvêssemos mais com a trama e nos sensibilizássemos com tudo o que era dito”/ “a banda trouxe traços africanos a cada pequeno toque”/ “a música cantada pelos personagens traziam enorme conteúdo e afinação em conjunto”).

Outros universitários, todavia, delataram o impacto causado pela dança: “a sincronia das danças proporcionou a emoção passada de cada apresentação”/ “o espetáculo, de excelentes expressões corporais, questiona a vulnerabilidade de jovens negros e suplica por justiça social”/ “o som tocado por tambores e o desempenho da dança deixam o olhar fixo para cada detalhe). Houve ainda um elogio para o figurino (“as lindas roupas realçaram a estética negra dos artistas”) e uma crítica para o cenário (“achei muito pobre o cenário da peça”).

Lastreada pela concepção pedagógica foucaultiana de desarrumar o arrumado e paulofreiriana de pensamento-ação, solicitei que, para o debate em sala, os estudantes estabelecessem *links* com os teóricos do banquete científico que os professores universitários lhes oferecem e com experiências



sociais e/ou profissionais. Para iniciar a discussão, li a seguinte citação de Almeida (2018, p. 96) associando-a aos conteúdos a que assistimos no espetáculo Erê:

A descrição de pessoas que vivem “normalmente” sob a mira de um fuzil, que tem a casa invadida durante a noite, que tem que pular corpos para se locomover, que convivem com o desaparecimento inexplicável de amigos e/ou parentes é compatível com diversos lugares do mundo e atestam a universalização da necropolítica²² e do racismo de Estado, inclusive no Brasil (ALMEIDA, 2018, p. 96).

Os bacharelados em Direito abriram a discussão trazendo à baila a importância dos direitos fundamentais assegurados pela Carta Magna, todavia violados diuturnamente em se tratando da população preta. Perplexos com os dados apresentados pelo texto dramático, eles indignaram-se com a inefetividade do conteúdo constitucional no que tange o direito à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança entre outros. Mesmo sendo calouros que ainda não cursaram Direito Penal nem Direito Constitucional, expuseram a relevância de uma abordagem racializada nesses componentes curriculares.

Esses universitários fizeram associações com conteúdos abordados nas aulas de “Introdução ao Estudo do Direito” e “Sociologia do Direito”, evidenciando o quão a teoria diverge integralmente da prática no liame entre as Ciências Jurídicas e os herdeiros dos estigmas escravistas. Eles ainda leram artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Constituição (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) pesquisados após assistirem à montagem para fundamentarem juridicamente que a hostilidade perversa do braço estatal denunciada pela companhia teatral viola e não garante os direitos supostamente assegurados.

Os bacharelados em Psicologia, que estavam cursando o segundo semestre, começaram abordando a recorrência do fenômeno morte na vida de famílias pretas bem como o comprometimento da saúde mental dos membros e enalteceram a importância da Psicologia Social para os envolvidos. Eles também discorreram sobre a relevância de uma cuidadosa atenção

22 Conceito cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe acerca da política de morte na qual as vidas negras perdem a sua densidade e se convertem numa moeda de troca nas quais estão envolvidos poderes obscuros e inescrupulosos.



psicossocial para comunidades economicamente desprivilegiadas e mostraram-se ansiosos para participarem o mais rápido possível dessa atividade extensionista promovida há anos pela faculdade.

Ademais, esses estudantes desoprimiram bem estarecidos que as discussões em “Antropologia sociocultural”, “Ciências Humanas e Sociais” e “Psicologia: fundamentos e historicidade” não abordaram acerca da vulnerabilidade de grupos específicos, como a população preta. Além disso, discorreram sobre a ausência de um debate idiossincrático enucleando distintas categorias sociais, como classe, gênero, raça, entre outras nas aulas de “Psicologia do Desenvolvimento: da concepção à puberdade”.

Os universitários que cursavam o primeiro semestre dos Tecnológicos em Gestão (Comercial e Recursos Humanos), *a priori*, não conseguiram estabelecer *link* com os componentes curriculares que estudavam. Eles relataram situações pelas quais já passaram e/ou souberam acerca do genocídio da juventude preta. Houve relatos regados a lágrimas sobre membros das famílias que tiveram suas vidas ceifadas, porque algum policial militar “confundiu” com um determinado meliante. Insta salientar que nesta turma há mais estudantes bolsistas pretos e não pretos.

Para provocá-los, fiz as seguintes indagações: o que significa gerir vidas de jovens corpos pretos? De que forma e por quem essas vidas pretas estão sendo geridas? A partir desse estímulo, discorreram sobre comportamentos sociais, relações interpessoais e capitalismo. *A posteriori*, ainda que superficialmente, trouxeram reflexões sobre o componente curricular “Segurança e Qualidade de Vida” com um tom de desabafo sobre a teoria das obras lidas e a realidade controversa apresentada no espetáculo e também da qual a grande maioria faz parte.

Para finalizar as discussões, evidenciei para as turmas a importância de uma formação universitária humanística sensível e ativa no que tange questões raciais e a importância de cada indivíduo – e futuro profissional – ter uma atuação antirracista nas relações interpessoais. Concluí com uma assertiva de Flauzina (2006, p. 12) acerca de consequências do racismo, a saber: “produz efeitos, cria assimetrias sociais, delimita expectativas e potencialidades, define



os espaços a serem ocupados pelos indivíduos, fratura identidades e é o fiel da balança que determina a continuidade da vida ou a morte das pessoas”.

À guisa de conclusão, franqueei a palavra para esses universitários tecerem suas considerações (momentaneamente) finais. Neste momento, eles agradeceram demais a oportunidade pedagógica de aprenderem sobre questões raciais através de um teatro que nunca tinham assistido antes. Dentre as diversas frases, destaco a mais marcante para mim como única professora preta feminista e antirracista daquele semestre de todos eles: “Muito obrigada, professora. Eu não sou mais a mesma! Agora tenho um pouco de afroconhecimento e desejo aprender cada vez mais”.

Enfim, seja pelas resenhas críticas redigidas seja pela intensa participação no debate, considero que a peça *Erê*, de alguma maneira, – devido às inúmeras subjetividades envolvidas – ampliou o repertório cultural desses universitários sobre questões raciais, trasladando entre aspectos cognoscitivos e relacionais. A partir desse processo de internalização e objetivação, nas relações entre pensamento e linguagem e na interação entre sujeitos e objeto do conhecimento (BORBAS, 2015), esse grupo de Teatro Negro pode ter robustecido os discursos orais e escritos e contribuído para um posicionamento crítico diante de um debate racializado.

Cônsua de que a dialogia das trocas realizadas entre artistas e plateias são plurais e intangíveis, acredito que, para além da transmissão de conhecimentos negrorreferenciados, essa montagem adentrou aspectos relacionais. Dessa forma, oportunizou-me, como professora de Língua Portuguesa, promover uma educação antirracista. Afinal, como nos ensina Margareth Menezes, “nossa pele [preta] é linguagem e a leitura é toda sua”²³. Desejo que, a partir desse “exercício de pedagogia política” (JESUS; RIOS, 2014, p. 53) pelo viés do Teatro Negro, meus alunos a leiam antirracistamente!

MO DÚPÉ²⁴, Bando, por esse exímio terreiro de aprendizagens negrorreferenciadas!

23 Referência à música *Alegria da Cidade*, composta em 1988 por Jorge Portugal e Lazzo Matumbi.

24 Agradecimento (DICIONÁRIO IORUBÁ, 2017).



Patrocinadores Conceituais:

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANDO DE TEATRO OLODUM. Disponível em: <http://bandodeteatro.blogspot.com/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

239

BARROS, Orlando de. **Corações de Chocolate.** A História da Companhia Negra de Revistas (1926-1927). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2005.

BORBAS, Miguel. **Modas descritivas:** o observador e a construção do cenário empírico. Salvador, 2015. (Apostila)

COBRA, Hilton. Os desafios do Teatro Negro na cena contemporânea – estética e Sobrevivência. **Legítima Defesa** – uma revista de Teatro Negro. São Paulo: Cia Os Crespos da Cooperativa Paulista de Teatro, Ano 1, Número 1, 2014.

COLL, Cesar. *et. al.* **Os Conteúdos na Reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DICIONÁRIO IORUBÁ. Disponível em: <http://awure.jor.br/home/dicionario-ioruba-2/>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ERÊ. **Espetáculo em comemoração aos 25 anos do Bando de Teatro Olodum.** Salvador: Teatro Vila Velha, 2015.

FELINTO, Renata. A cena preta no teatro contemporâneo no Brasil: esquete 1. **Legítima Defesa** – uma revista de Teatro Negro. São Paulo: Cia Os Crespos da Cooperativa Paulista de Teatro, Ano 1, Número 1, 2014.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão:** o Sistema Penal e o Projeto Genocida do estado brasileiro. Brasília. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros. Disponível em: <http://ipeafro.org.br>. Acesso em: 03 abr. 2021.

JESUS, Matheus Gato de; RIOS, Flávia. Anotações sobre Teatro Negro Contemporâneo. **Legítima Defesa** – uma revista de Teatro Negro. São Paulo: Cia Os Crespos da Cooperativa Paulista de Teatro, Ano 1, Número 1, 2014.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf>. Acessado em: 10 nov. 2020.



NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Paz e Terra S/A: Rio de Janeiro, 1978.

NETO, Lira. **Uma história do Samba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Sobre a autora

Régia Mabel da Silva Freitas

mabel_freitas@hotmail.com

Doutora em Difusão do Conhecimento (UFBA). Formadora Pedagógica decolonial. Pesquisadora, Palestrante e Organizadora de eventos, livros e periódicos acerca de epistemes negrorreferenciadas (Relações Raciais, com ênfase em Educação Antirracista, atuando em temas como Artes Negras, Culturas Africana e Afro-brasileira, Decolonialidade, Direito Antidiscriminatório e Feminismo Negro) numa perspectiva interseccional enucleando à raça as avenidas identitárias classe, crença, gênero, geração e orientação sexual. Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão em Relações Raciais (NUMPERR).

Recebido em: 20/06/2021

Aprovado em: 17/09/2021



História local, memória e arte: Investigando possibilidades de ensino

Local history, memory and art: Investigating Teaching Possibilities

Késya de Oliveira Nobre¹

241

Resumo: O presente estudo é parte de minha pesquisa de mestrado² que alça compreensões sobre memórias e histórias do Porto de São Mateus localizado ao Norte do Espírito Santo, o Porto de São Mateus, considerado enquanto patrimônio histórico-cultural. Este estudo tematiza o entrelaçamento de arte, memória e história local, em uma análise bibliográfica, baseando-se nas discussões de autores como Le Goff (2013), Nora (1993), Bloch (2001) Assmann (2014) e Pesavento (2006). Problematicando o afastamento do ensino de história local do Porto de São Mateus-ES, do contexto das salas de aula, busco neste estudo tecer reflexões sobre as potencialidades da literatura local em interligar as narrativas às transformações históricas e representações deste lugar, passíveis de serem trabalhadas e questionadas no contexto educacional dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de suscitar aproximações e análises sobre a história do tempo presente, que conecta passado, presente e futuro.

Palavras-chave: Ensino; Memória; Arte; Investigação.

Abstract: This study is part of my master's³ research that understands memories and stories of the Port of São Mateus located in the North of Espírito Santo, the Port of São Mateus, considered as a historical-cultural heritage. This study thematizes the intertwining of art, memory, and local history, in a bibliographic analysis, based on the discussions of authors such as Le Goff (2013), Nora (1993), Bloch (2001) Assmann (2014) and Pesavento (2006). Problematicating the distancing of the local history teaching of the Port of São Mateus- ES, from the context of the classrooms, I seek in this study weave reflections on the potentialities of local literature in interconnecting the narratives to the historical transformations and representations of this place, which can be worked and questioned in the educational context of the final years of elementary school, in order to arouse approximations and analyses on the history of the present time, which connects the past, present and the future.

Keywords: Teaching; Memory; Art; Investigation.

Introdução

No curso das investigações sobre as tramas da memória de que se envolve a pesquisa em andamento, buscando compreender as transformações

1 Bolsista FAPS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFES), graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Pesquisa apoiada e incentivada pela FAPES.

3 Research supported and encouraged by FAPES.



socioeconômicas e representações sociais do Porto de São Mateus entre os anos de 1960 até os dias atuais, encontramos nas bases de discussões teóricas da professora alemã Aleida Assmann em sua obra “Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural” (2011), uma relação muito interessante entre memória e arte. Este artigo propõe-se adentrar na temática, se caracterizando enquanto estudo bibliográfico, que busca alcançar compreensões da relação entre memória, história e arte, assim como tecer análises de um conto literário sobre o local histórico pesquisado, o Porto de São Mateus, por fim investigar as possibilidades de ensino que entrelacem tais manifestações.

O município de São Mateus, localizado no norte do estado do Espírito Santo, apresenta um importante patrimônio histórico e arquitetônico que resultou no reconhecimento e tombamento do Sítio Histórico Porto pelo Conselho Estadual de Cultura, por meio da Resolução nº 01/1976.

O Porto de São Mateus ganha importância a partir do século XVII, inicialmente como um espaço de transações comerciais e depósito de mercadorias e posteriormente, no século XIX são edificados os primeiros sobrados. A pesquisa de Russo (2007, p.16) destacou a importância fundamental do porto para o desenvolvimento da vila de São Mateus, para então se tornar a cidade, de mesmo nome, em suas configurações mais primordiais com as transações Econômicas e Comerciais, de farinha e café:

O Cricaré possuía um porto principal na povoação que vai se formando sob o nome de São Mateus. O porto foi o responsável pelo futuro desenvolvimento econômico, social, político e regional, com seu comércio ativo no largo a beira do rio, já que se tratava de um porto fluvial, servindo de entreposto comercial para as embarcações que transitavam a costa brasileira, entre as Províncias da Bahia e do Rio de Janeiro principalmente.

A fim de preservar e proteger as características histórico-culturais do Porto de São Mateus, em 1976 ocorreu o tombamento deste patrimônio pelo Conselho Estadual Cultural. Segundo as informações do site da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), o ato de tombamento deve servir como “instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural e pode ser



feito quando os bens possuem uma importância histórica, etnográfica, cultural, artística ou paisagística para a sociedade ou para parte dela.” (ESPÍRITO SANTO, 2021). Entretanto, os estudos de Marques (2019) apontam o insucesso da valorização em prática, apesar do Porto ao decorrer da história de São Mateus, ter exercido um papel de centralidade em tempos coloniais, provinciais e republicanos, na atualidade demonstra que os processos das tentativas de valorização deste lugar histórico não foram suficientes para desfazer preconceitos existentes e os resultados são claros: O distanciamento da população mateense a este lugar.

Este contexto reflete na educação e no ensino de história local. Tal distância desta história é problematizada por Marques, o autor expõe assim no desenvolvimento de sua pesquisa o afastamento da população, alunos e professores em relação ao sítio histórico Porto, afirmando em seus estudos o fundamental papel de experiência no sentido de aproximar-se e ressignificar seus sentidos mais históricos.

Ainda segundo o Marques (2019, p.123) o Sítio Histórico Porto “... guarda fragmentos da história local e, se lido à contrapelo, pode nos oferecer novas visões, memórias esquecidas, pontos de vista que outrora eram ignorados sobre a história local.”. Vemos assim que é possível identificar uma forte potencialidade da memória. Mas quais são as aproximações que podem ser feitas entre memória, arte e história?

Memória, Arte e História

Memória, Arte e História, são três palavras distintas, com significados diferentes, claro, mas que são passíveis de relações entre si. Reconhecemos a complexidade e amplitude que caracterizam os três termos, contudo dentro dos limites do trabalho destacaremos alguns autores que consideramos chaves de compreensão para este diálogo, e então discorreremos sobre os seus entrelaçamentos com elementos da história local do Porto.

A memória, chamada de “nebulosa” por Le Goff (2013), historiador francês contemporâneo, destaca que esta possui muita relevância em estudos que perpassam variadas áreas como a psicologia, a neurofisiologia, a biologia



e a psiquiatria. Ela é definida por Le Goff enquanto uma propriedade que temos de conservar informações. Esse detalhe de conservação de informações é bem importante para compreender como essa capacidade de memória foi sendo utilizada ao decorrer das civilizações. A mais antiga faceta, chamada “arte de memorizar” ou mnemotécnica foi um método desenvolvido nas sociedades mais primitivas, continuou muito difundida em práticas pedagógicas na Idade Média, e, mesmo na atualidade é possível identificarmos essa dimensão da memória. Entretanto com as transformações sociais a memória foi assumindo outras variadas funções e formas nas sociedades, principalmente no campo de disputas de poder:

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são revelados destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2013, p.422).

Deixar seu nome na história da fama, ou registrar suas genealogias, foram formas de dominações de grupos e famílias. Você pode imaginar: *“Então posso chamar esse tipo de memória de história, não é mesmo?”* Não mesmo. Por mais que por muito tempo se acreditou que sim, segundo Le Goff “A memória pode conduzir à história ou pode distanciar-se dela” (2013, p.434). Desta forma o autor aponta que a memória está sujeita a manipulações conscientes ou inconscientes e que também pode ser afetada por interesses, afetividade, desejos, inibições e censura, sendo assim o trabalho com memória é mais complexo e delicado do que se parece, necessitando sempre de levantamento questionamentos e aprofundamento de reflexões. Então em que se diferem memória da história?

Para compreender a diferença entre memória e história convidamos para este diálogo o historiador Pierre Nora, que analisa o jogo dialético entre memória e história, se associa às vertentes da Nova História⁴ e discute aspectos da memória e da história. No texto “Entre memória e História: a

⁴ Os preceitos da Nova História estão ligados a aspectos da construção cultural, as variações temporais com ênfase no relativismo cultural, interessando-se assim por todo tipo de atividade humana.



problemática dos lugares” de Nora (1993, p.9) são tematizados e problematizados elementos da cultura e da experiência francesa, além da aceleração da história e desmoronamento da memória na modernidade:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno o presente; a história, uma representação do passado. [...] A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

A partir deste fragmento, entendemos que a memória é a vida em curso, simplesmente em curso e em transformação, entre o lembrar e o esquecer, suscetível a manipulações, seja dos sentimentos, invenções, são subjetivas, as memórias são memórias, não buscam criticidade em si mesmas. Já a história demanda crítica, problematização análise, estuda a relatividade, o contínuo. *“Então memória e história são totalmente opostas?” Não!*

O tema da memória é abordado pela autora Aleida Assmann (2014), professora alemã atuante na área dos Estudos literários e Ingleses, desenvolvendo também estudos da antropologia cultural e memória. De maneira muito bem elaborada, não se limita a apresentar conceitualizações sobre a memória, mas discute e expõe as transformações e funções da memória de acordo com os tempos e significados que lhe foram atribuídas em cada espaço temporal das organizações sociais, destacando continuidades, descontinuidades, perpetuação, esquecimentos, características e aspectos políticos movimentados pela via da memória.



Entendemos que a memória se inscreve no curso da história de várias maneiras pelo viés das representações, e mais especificamente aqui trataremos das representações por via da Arte literária. Assmann (2014) afirma que a “arte tematiza aspectos do lembrar e esquecer”. Desta forma, a Arte, abrange um lugar na memória e nas representações, ou melhor, um espaço de recordação e tensão, segundo Assmann ao falar da atual crise da memória cultural, relaciona memória e arte, em que a “... Arte começa a se ocupar mais fortemente da memória justamente no momento em que a sociedade faz pressão para que a memória se perca ou seja apagada.” (ASSMANN, 2014, p.26).

Cricarópolis: O Cricaré na Literatura e no Ensino

“O Porto”, escrito pelo professor Roberto de Sousa Lé, publicado no ano de 1992 é um livro que possui 16 contos e histórias das mais variadas possíveis, tematizadas com tramas que se passam em um lugar chamado “Cricarópolis”, que remete ao Porto, localizado às margens do rio Cricaré. Os assuntos dos contos variam desde aspectos políticos, religiosos, festas, vida conjugal, amizades etc.

Cricarópolis encontrou, afinal, o seu destino glorioso. Dos seus vultos do passado – políticos, heróis desbravadores, operários de todas as categorias ou mesmo boêmios- só vagas recordações afloram nas mentes de algumas pessoas, pois agora, todos estão imbuídos de grandes responsabilidades trazidas pelo progresso, onde não há mais lugar nem tempo para fofoca, nem mesmo em portas de comadres, bares e cabarés do Porto. (LÉ, 1992, p.73).

Na fala acima encontramos correspondências com a crise da memória cultural citada anteriormente. Lé (1992), de certa forma caracteriza a crise moderna em seu Epílogo, ilustrando o fim das narrativas e as demais responsabilidades trazidas pelo progresso. O historiador Nora (1993) também aponta exatamente para uma aceleração da História, tratando de um particular momento das sociedades contemporâneas que sofrem com a ruptura de um “passado morto”.



Em suma existe a ideia de que o papel da memória, enquanto experiência de compartilhar, que antes era um sinônimo da própria vida intrínseca do movimento das sociedades, perde esse papel nas sociedades modernas, industriais e urbanizadas. Nora (1993) problematiza o distanciamento das sociedades atuais com a memória social, devido a aceleração das relacionada aos aspectos como o da mundialização, massificação e midiaticização.

A fim de refletir o trabalho com essas narrativas no âmbito educacional destacamos o livro de contos “O Porto” enquanto sugestão de material de apoio a professores dos anos finais do ensino fundamental, pois o livreto é um mergulho em memórias e histórias, um misto de imaginações, que revelam sobre o Porto de São Mateus. Lé (1992, p.9) ao iniciar o livro descreve que todos os contos, são frutos de conversas e narrativas informais com antigos amigos e residentes do Porto. Segundo o autor as histórias são acrescidas de “exageros, malícias e fantasias.”. Nos comentários existentes nas “orelhas” da obra, feitos por amigos e colegas do autor, fica claro o intuito de que essas histórias fossem contadas com expressões mais próximas do povo, com erros gramaticais e gírias. Ao nosso ver, é o que deixa essas narrativas ainda mais interessantes. A autora Pesavento sobre esses aspectos da vida intrínsecos na Literatura afirma que tais obras são sim uma fonte em si mesma:

Admitimos que a literatura é fonte de si mesma enquanto escrita de uma sensibilidade, enquanto registro, no tempo, das razões e sensibilidades dos homens em um certo momento da história. Dos seus sonhos, medos, angústias, pecados e virtudes, da regra e da contravenção, da ordem e da contramão da vida. A literatura registra a vida. Literatura é, sobretudo, impressão de vida. E, com isto, chegamos a uma das metas mais buscadas nos domínios da História Cultural: capturar a impressão de vida, a energia vital, a energia presente no passado, na raiz da explicação de seus atos e da sua forma de qualificar o mundo. (PESAVENTO, 2006, p.9).

Partindo da percepção da autora sobre a literatura, nos parece interessante e vitalmente importante o trabalho com tais estilos de narrativas e memórias com estudantes, a fim de que manifestações artísticas literárias façam aproximações com esta história viva que a autora descreve com a vida cotidiana do alunado. Inicialmente há um cuidado aqui para não cairmos em



reducionismos quando tratamos da Arte em sala de aula. De fato, existe na Base Nacional Curricular Comum (2017) uma designação das unidades temáticas dos anos finais (6º ao 9º Ano) aspectos sobre Patrimônio Cultural inserido na temática de Linguagens – Arte, entretanto cabe também citar a crítica feita à Base nacional Curricular Comum pelo autor Peres (2017, p.31), ao expressar os termos do sentido da Arte enquanto apenas um suporte para compreensão dos elementos da língua portuguesa:

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais.

A proposição desta investigação, longe de ser uma experiência para fins conteudistas, se pauta exatamente na reflexão e na crítica, compreendendo a importância do acesso às memórias. Entendemos a partir de Le Goff (2013, p.470) que “...são as sociedades cuja memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.”. Por isso conotamos a valorização dos contos de histórias locais, enquanto potenciais materiais para exercer esse papel de reflexão em sala de aula, tornando possível analisar aspectos do presente, entrelaçados com o passado, analisar representações, tecer perspectivas de uma realidade sociocultural, em que através das narrativas é possível observar aspectos políticos, sociais e históricos.

Um dos contos que concentra muitos desses aspectos representativos históricos e socioculturais, é o “O Caso das Toalhas Vermelha e Branca”⁵. Retratando década de 1930, o conto pinta o pano de fundo dos elementos econômicos do Porto, um Porto de outros tempos:

Isolada por terra dos demais centros do País, somente dispondo de uma via fluvial, cuja barra apenas dá passagem

5 Aqui incentivamos os leitores a fazer a leitura dos contos que fazem parte do livro “O porto” do autor Roberto Sousa Lé.



aos navios de pequeno calado nas marés de lua, nada mais importante do que a notícia da construção de uma rodovia ligando Cricarópolis à Capital. (LÉ, 1992, p.11).

Este acontecimento descrito no livro de Lé, também pode ser averiguado no documento elaborado pelo Governo do Estado do Espírito Santo a respeito dos Patrimônios Culturais do Espírito Santo – Arquitetura (2009) informando que no ano 1925 foi realmente construída a estrada de rodagem que integralizou efetivamente São Mateus ligando a outros núcleos econômicos e “...em 1963, tem início a construção da BR -101, ligando São Mateus à Vitória” (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p.299). Notamos aqui aspectos de como literatura e marcos históricos podem estar realmente conectados.

O autor Lé (1992, p.4) tem a preocupação sobre as interpretações das histórias, ainda na epígrafe deixa sua intenção: “Quaisquer semelhanças com fatos reais ou pessoas é mera coincidência. O objetivo deste livro é apenas divertir e não ferir suscetibilidades.”. Então se pode questionar: *Pelo seu caráter fictício a literatura perde o seu valor reflexivo para história?* A autora Pesavento (2006, p.9), em sua discussão no texto sobre História e literatura diz que contrapõe essa ideia, pois segundo ela, o valor da literatura está em sua problematização e não de ser uma verdade unificadora:

A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Ou seja, houve uma troca substantiva, pois para o historiador que se volta para a literatura o que conta na leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema.

Assim entendemos a partir de Pesavento que a ficção literária possui sua relevância em potencial no auxílio de alunados a compreender e problematizar contextos temporais distantes, aproximando-os das experiências narradas em determinado período da história.

Alguns dos contos do escritor Roberto de Souza Lé, possuem tons satíricos, relatam das movimentações que ocorriam na localidade de Cricarópolis. Discorrendo sobre diversos aspectos cotidianos, descrevendo lojas, armazéns, bares e cabarés, além de caracterizar muitos elementos e

representações da época, pode-se perceber pelas temáticas abordadas a divisão de classe social, a divisão de grupos por etnia e cor da pele, a representação da objetificação do corpo da mulher e o protagonismo do “Homem canalha”, percebem-se também estereótipos da mulher negra:

[...] Chegara há pouco tempo, vinda de Minas, uma prostituta de nome Cedilinha, mulata sacudida, pulseiras e aquele indefectivo cheiro de perfume Dyrce, vendido em tubinhos. Era sem dúvida alguma, a atual rainha do cabaré do Zé capenga. (LÉ, 1992, p.13).

A presença da personagem Cedilinha no conto é um fato interessante, sabe-se que na história local de São Mateus, após o contexto da construção da BR 101 há declínio da economia comercial do Porto, assim o local foi então ocupado por cabarés. Atualmente existe no local um marco de preservação dedicado às prostitutas que mantiveram a preservação dos casarios dos tempos coloniais:

[...] tem início a segunda fase histórica do desenvolvimento mateense, marcada pela decadência do porto e da economia local. Os casarões abandonados passaram a ser ocupados por prostitutas que os transformaram em cabarés. Ainda assim, por quase meio século, o casario foi preservado até que, a partir de 1968, com a expulsão dos cabarés, toda a área entra em um grande processo de deterioração física e social. (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2009, p.302).

Além do contexto temporal e dos fatos que interligam os contos aos acontecimentos históricos do Porto de São Mateus, é possível perceber através destas narrativas algumas das modificações deste lugar ao longo dos anos e as mudanças que marcam seu declínio econômico. É passível também de uma análise problematizadora as transformações de estruturas sociais, quando este Porto, antes comercial e movimentado, passa por este declínio e abandono seguido da ocupação de cabarés e prostitutas, mudando drasticamente as representações deste lugar e em consequência a criação de estigmas que podem ser notados nas narrativas literárias.

Tais aspectos podem estar ligados aos afastamentos sociais e preconceitos ainda existentes nesta localidade atualmente. Assim mais uma vez atestamos como as manifestações artísticas literárias podem ser chaves de



aproximações e compreensões da história problema, que investiga e questiona através dos mais variados vestígios a história do tempo presente, assimilando passado e vida cotidiana.

Considerações finais

251

A aceleração do tempo é real, o mundo digital que tanto nos é útil em acessibilidade, também nos abarrota de informações tão rápidas quanto um “trem bala”, elas passam por nós durante todo o dia e no dia seguinte um turbilhão de novas informações e notícias já nos atravessam outra vez, informações descartáveis, e assim as relações entre presente e passado vão se transformando e tornando cada vez mais complexas de se conceituar. Entretanto há uma preocupação com o excesso de presente e o esquecimento do passado, o vácuo com o continuum, a perda da memória e o fim das narrativas.

Para o historiador Bloch (2001), existe uma função social da História, e ela está intrínseca no movimento de reflexão, a fim de alcançar compreensões para além do “presenteísmo” que podem ter como ponto inicial o contexto da vida cotidiana, pois para este autor, tudo tem uma história. Entretanto nos parece que há uma carência histórica de referência no ambiente de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino local sobre a história do Porto de São Mateus, aspectos que nos fazem refletir a necessidade de trazer essas narrativas à tona, a importância da experiência dos alunos com a memória, principalmente quando há marginalização e afastamento de um grupo e de um lugar.

Compreendemos a partir das ideias deste autor, a importância de compreender o presente pelo passado e correlativamente compreender o passado pelo presente, de forma que o antes e o agora estão ligados continuamente. Para se entender a deterioração de um lugar no presente como o Porto, é necessário refletir que caminhos foram traçados no passado.

Vimos que a literatura, enquanto elemento artístico que expressa a vida em si, pode conter potenciais recordações, invenções, narrativas e imaginações, que não possuem necessidade de se posicionar ou se inscrever



enquanto verdade absoluta. Entretanto possuem representações importantes para a contribuição da reflexão de aspectos sociais, históricos e culturais em sala de aula. O trabalho com contos literários, narrativas e memórias são excelentes sugestões de materiais para professores da educação básica, e podem sim se caracterizar enquanto possibilidade de proposta de ensino.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. 453 p.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 02 Jun.2021.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Patrimônio Cultural do Espírito Santo - Arquitetura**. Vitória: SECULT, 2009. Disponível em:

<[https://secult.es.gov.br/Media/secult/EDITAIS/102-Documento-1436796643-100-Documento-1436454022-56-Documento-1427918086-atlas-patrimonio%20\(1\).pdf](https://secult.es.gov.br/Media/secult/EDITAIS/102-Documento-1436796643-100-Documento-1436454022-56-Documento-1427918086-atlas-patrimonio%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 mai.2021.

LÉ, Roberto de Souza. **O Porto**. [s.n.]. Vila Velha. 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7ªed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013

MARQUES, Adilson Bulado. **Ensino de história local e patrimônio**: o caso do sítio histórico porto de São Mateus. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. **História & literatura**: uma velha-nova história. *Nuevo mundo mundos nuevos*, v. 6, p. 11-27, 2006.

PERES, José Roberto Pereira Peres. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil**: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais*, v. 1, n. 1, p. 24, 2017.

RUSSO, Maria Do Carmo de Oliveira. **A Escravidão em São Mateus/ES: Economia e demografia (1848-1888)**. Tese de doutorado. Universidade de



São Paulo (USP) Programa de Pós-Graduação em História Econômica. São Paulo, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Cultura. Secretaria da Cultura (Secult). **Tombamento**. Disponível em: <https://secult.es.gov.br/tombamento>. Acesso em: 10 maio 2021.

253

Sobre a autora

Késya de Oliveira Nobre

kesya.nobre16@gmail.com

Pesquisadora - Bolsista FAPS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFES), graduação em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Recebido em: 28/06/2021

Aprovado em: 03/09/2021



Contribuições e limites das bandas marciais escolares de João Pessoa: uma análise a partir de experiências de ex-integrantes

Contributions and limits of the school marching bands of João Pessoa: an analysis based on the experiences of former members

Rodrigo Lisboa da Silva

Resumo: As bandas marciais são atividades educativas presentes no cotidiano de diversas escolas. Elas podem oportunizar o fazer musical através da prática instrumental e, ainda, encaminhar diversos de seus alunos e ex-alunos a uma futura profissionalização em música. Entretanto, nem todos seguem a música como profissão e/ou ingressam em um curso de graduação na área. Neste sentido, este artigo apresenta um recorte de um estudo qualitativo de mestrado cujo objetivo foi investigar as percepções e experiências de dez ex-integrantes de bandas marciais escolares de João Pessoa (PB) – que não seguiram estudos superiores ou profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical (SILVA, 2020). Com vistas a conhecer os respectivos percursos de formação desses ex-integrantes, foram utilizadas entrevistas narrativas e, como complemento de informação, entrevistas semiestruturadas. A análise final foi construída através do entrecruzamento dos relatos dos sujeitos em diálogo com os estudos da área da educação e educação musical. Neste sentido, este texto discute como a participação em bandas escolares pode trazer diversas contribuições que fazem parte da memória de seus ex-integrantes até os dias atuais. Além disso, apresenta e analisa alguns limites presentes nas práticas musicais desses grupos que foram revelados nos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Dessa maneira, espero que este estudo possa colaborar na compreensão das bandas como espaços significativos na vida de seus participantes, apontando, ainda, para a necessidade de se repensar e refletir sobre algumas de suas práticas educativas e musicais.

Palavras-chave: Educação Musical; Bandas Marciais Escolares; Contribuições; Limites.

Abstract: Marching bands are educational activities present in the daily life of several schools. They provide opportunities to make music through instrumental practice, being capable of referring several of their students and former students to a future professionalization in music. However, not everyone pursues music as a profession or enter an undergraduate course in the field. Therefore, this article presents an excerpt from a qualitative study of master's degree whose objective was to investigate the perceptions and experiences of ten former members of school marching bands from João Pessoa (PB) – who did not follow higher or professional studies or a career in the field – regarding their musical education paths (SILVA, 2020). In order to learn about the respective training paths of these former members, narrative interviews were used and, as a source of complementary information, semi-structured interview. The final analysis was constructed through the intersection of the subjects' reports in dialogue with the studies in the area of education and music education. Therefore, this article discusses how participation in school bands can bring several contributions that are part of the memory of its former members until today. In addition, it presents and analyzes some limits presents in the musical practices of these groups that were revealed by the former members. In this way, I hope that this study can contribute to

the understanding of bands as significant spaces in the lives of their participants, evidencing the need to reflect and rethink about some of its educational and musical practices.

Keywords: Music Education; School Marching Bands; Contributions; Limits.

Introdução

As bandas são manifestações que acompanham a humanidade há séculos, assumindo distintos significados relacionados ao contexto sócio-histórico e cultural em que estão imersas. Embora não haja uma definição rígida e absoluta quanto ao termo “banda”, estudos apontam que tal vocábulo remete aos conjuntos musicais compostos por instrumentos de sopro e percussão e que executam músicas específicas para o deslocamento de pessoas (DANTAS, 2018, p. 13; NÓBREGA, 2018, p. 29). Dessa maneira, o corpo musical de uma banda marcial é, geralmente, constituído por instrumentos de sopro metais – trompetes, trompas, saxhorns, trombones, eufônios, tubas – e de percussão –, pratos, caixas, *tenor drums*, bumbos etc. Todavia, é possível perceber que esses grupos executam um repertório que não está limitado às marchas de Sete de Setembro, mas que engloba peças eruditas, regionais, gêneros nacionais e internacionais, temas de filmes etc. (LIMA, 2007, p. 41; SILVA, 2012, p. 34). Além disso, as bandas marciais estão presentes em diversos contextos e eventos cotidianos: desfiles cívicos, comícios, inaugurações, concertos, retretas, aberturas de eventos e, ainda, em práticas musicais escolares.

Dessa maneira, as bandas marciais escolares são atividades educativas que oportunizam o aprendizado musical por meio da prática instrumental e favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais em seus integrantes – socialização, formação de amizades, sentimentos de pertencimento etc. Os estudantes têm na banda escolar uma oportunidade de lazer ou de poder descontrair através da música, uma vez que, frequentemente, não têm a intenção de seguir a música como carreira profissional, mas sim de utilizá-la em momentos informais de seu cotidiano. Assim, este estudo concentra-se em ex-integrantes de bandas marciais de

João Pessoa, capital da Paraíba, cujas práticas estão diretamente relacionadas aos ambientes escolares de educação básica.

O número de bandas marciais nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa é tão expressivo que, em sua pesquisa, Nóbrega (2018) a intitula de “A cidade das bandas”. Dessa maneira, ao conduzir um estudo com base em questionários que buscou compreender a função e as concepções educativas do projeto de bandas escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa, Nóbrega (2018, p. 62) constatou que dentre as 70 escolas municipais investigadas no ano de 2017, 66 possuíam bandas marciais, representando um percentual de 94,3%¹. Dessa forma, muitos alunos das escolas das redes de educação básica vêm escolhendo um instrumento musical para estudar em seu período na banda marcial, permanecendo por anos nesta atividade. Entretanto, com base em minha trajetória em bandas escolares – como aluno e depois como regente –, pude perceber que muitos estudantes que participaram desses conjuntos não seguiram carreira como músicos profissionais e/ou ingressaram em um curso de graduação na área. Além disso, a partir do meu convívio e da minha experiência nestes grupos, foi possível escutar algumas frases advindas da população (pais, professores, coordenadores, gestores etc.), tais como: “a banda melhora o comportamento e o rendimento escolar do estudante”, “a banda é uma atividade acolhedora que promove respeito e união”, etc.

Tendo como ponto de partida estas questões que me inquietam, esse artigo é resultado de um estudo de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba que teve como objetivo investigar as percepções e experiências de ex-integrantes de bandas marciais escolares de João Pessoa – que não seguiram estudos superiores ou

1 Além do projeto de bandas da rede municipal de ensino, João Pessoa conta com um projeto de bandas marciais da rede estadual de ensino da Paraíba. Para maiores detalhes sobre o contexto das bandas escolares em João Pessoa, ver Nóbrega (2018, p. 46-89) e Silva (2020, p. 95-98).



profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical (SILVA, 2020)².

Para alcançar tal objetivo, utilizei a abordagem qualitativa como procedimento metodológico. A pesquisa qualitativa tem como características ser descritiva, interpretativa, contextual e preocupada com diferentes significados, eventos e experiências de vida (GÜNTHER, 2006, p. 201-204; QUEIROZ, 2006, p. 90). Assim, foi necessário lidar com subjetividades e visões diversas acerca do fenômeno estudado – nesse caso, as bandas marciais escolares – levando em consideração, também, as expressões, os simbolismos e os sentimentos dos sujeitos entrevistados.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram dez ex-integrantes de bandas marciais escolares de João Pessoa, todos maiores de dezoito anos. Um dos critérios para a inclusão desses ex-integrantes nessa pesquisa foi que tenham participado de uma banda marcial escolar por pelo menos um ano letivo e não tenham seguido a carreira como músicos profissionais ou realizado um curso superior na área. Considerei um ano letivo de participação (dois semestres escolares) como o tempo mínimo para que os sujeitos tivessem estabelecido uma relação duradoura com as bandas, revelando, em suas narrativas, diversas experiências vividas que pudessem trazer contribuições significativas para este trabalho. Também só foram considerados os sujeitos que saíram da banda há menos de cinco anos. Ou seja, participantes que tenham deixado a banda, por diversos motivos, antes de 2014 não entraram nesta pesquisa³. Possivelmente, sujeitos que tenham saído da banda marcial há mais tempo tendem a recordar apenas os momentos positivos e, assim, idealizar e romantizar suas experiências musicais em tais espaços.

Estes ex-integrantes foram localizados através do contato com outros regentes de bandas escolares que se dispuseram a ajudar no desenvolvimento deste trabalho. Tendo em mente que estes ex-integrantes já se distanciaram

2 O presente trabalho foi desenvolvido sob orientação da professora Dra. Maura Penna e teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

3 A coleta de dados ocorreu no período de 20/05/2019 a 17/10/2019. Dessa forma, atende ao critério de tempo máximo de saída dos sujeitos (cinco anos) das respectivas bandas em que participavam.



das bandas, foi importante a busca ativa em redes sociais (Facebook, Whats App) para localizá-los e, também, a estratégia de “bola de neve”: os entrevistados indicaram outros sujeitos que pudessem contribuir com esta pesquisa.

De modo a conhecer a história de vida musical de cada ex-integrante, o instrumento que julguei mais adequado para o desenvolvimento deste estudo foi as entrevistas narrativas. Como apontado por Gibbs (2009, p. 81), as narrativas dão voz aos respondentes, revelando seus sentimentos e vivências. Através delas, os sujeitos destacaram suas experiências e os significados de seus percursos de formação em bandas, apontaram momentos marcantes, sentimentos, pessoas que influenciaram suas trajetórias, planejamentos etc. Dessa maneira, as entrevistas narrativas foram ferramentas fundamentais para o acesso das respectivas histórias de vida musical dos ex-integrantes participantes da pesquisa.

Foram realizados contatos iniciais com os sujeitos a fim de verificar seus interesses e disponibilidades em oferecer seus relatos de vida e, ainda, explicar os objetivos e possíveis desdobramentos deste estudo⁴. Dessa forma, as primeiras entrevistas, as narrativas, apresentavam uma questão norteadora comum a todos os sujeitos: Eu gostaria que você me contasse a respeito da sua história de vida musical. Como começou o seu contato com a música (na família, na igreja, com qualquer tipo de música). Aborde como foi que você decidiu entrar na banda e como foi sua trajetória dentro desta atividade. Conte-me como as coisas ocorreram até os dias de hoje, qual a sua relação com a música atualmente, sem pressa e com detalhes. Tudo que for importante para você será interessante para mim.

Após a leitura da questão norteadora, os sujeitos tiveram liberdade para narrar seus respectivos percursos de formação musical nas bandas marciais escolares em que participaram. Dessa maneira, eu, enquanto entrevistador,

4 Todos os sujeitos assinaram – em duas vias – um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicita os objetivos da pesquisa, a metodologia da coleta, as possíveis implicações para a área da Educação Musical e as condições de participação livre e voluntária dos entrevistados. Além disso, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil sob o número CAAE 04613918.8.0000.5188, recebendo parecer de aprovação em 27/02/2019.



busquei escutar com atenção os depoimentos de cada sujeito, sem interferir no transcorrer de seus relatos. Todas as entrevistas foram realizadas em horários e locais convenientes aos entrevistados e registradas utilizando aplicativos de gravação de áudio para aparelhos celulares.

Após a primeira entrevista e sua transcrição, uma segunda entrevista com estes sujeitos foi considerada necessária para o desenvolvimento da pesquisa, com vistas a explorar alguns dados relevantes destacados por eles em suas narrativas iniciais. As segundas entrevistas foram semiestruturadas, tendo o propósito de complementar as informações obtidas nas narrativas, esclarecendo alguns trechos e aprofundando aspectos pertinentes aos objetivos do estudo.

A entrevista semiestruturada foi elaborada e conduzida com base em um roteiro de perguntas abertas. Sua aplicação foi realizada de forma flexível, havendo mudanças na ordem das perguntas e reformulações. Embora houvesse questões comuns a todos os sujeitos, os roteiros das entrevistas semiestruturadas apresentaram perguntas específicas para cada sujeito em função de seus respectivos depoimentos nas narrativas. Além disso, foi possível interagir com os entrevistados na hora da coleta, formulando outras questões que pudessem ser relevantes para esta investigação.

Como os sujeitos da pesquisa são ex-integrantes de bandas envolvidos com outras atividades profissionais que não estão ligadas à música, ficou mais desafiador encontrá-los. Assim, para não perder o contato com eles, decidi coletar a primeira entrevista narrativa, transcrevê-la, fazer uma análise inicial para elaborar e aplicar a entrevista semiestruturada o mais rápido possível – preferencialmente na semana seguinte.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, destacando informações de natureza verbal e não-verbal. Foram considerados regionalismos, gírias e expressões da linguagem cotidiana dos sujeitos. Realizei pessoalmente as entrevistas e suas respectivas transcrições. Embora esta opção tenha sido trabalhosa, coletar as entrevistas e realizar pessoalmente suas transcrições enriqueceu este estudo na medida em que



pude ter uma maior familiarização com os depoimentos dos sujeitos e suas particularidades.

Os entrevistados foram identificados como Sujeito 1, Sujeito 2, etc., e apenas exemplos significativos de suas falas aparecem no corpo deste texto. Além disso, atentei para o anonimato dos trechos citados, a fim de garantir que sinais sutis não revelassem suas identidades. Dessa maneira, por motivos éticos, informações como nome de pessoas, locais (escolas) e de bandas marciais foram omitidas. Após a transcrição de todas as entrevistas, um tratamento gramatical foi necessário nos trechos que foram citados. Dentro das dimensões deste estudo, considereei pertinente “organizar” as falas dos participantes das entrevistas, tornando-as mais compreensíveis aos leitores.

Os sujeitos da pesquisa são jovens com idade entre 18 e 25 anos, residentes da cidade de João Pessoa, todos homens⁵. Nove sujeitos são ex-integrantes de bandas escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa, sendo que apenas um deles teve sua trajetória ligada a uma banda marcial pertencente a uma escola privada. Além disso, o tempo de participação em bandas variou de dois a 13 anos e o período de afastamento ficou entre um ano e seis meses até cinco anos, atendendo, assim, aos critérios estabelecidos para seleção de ex-integrantes⁶.

As entrevistas narrativas e as entrevistas semiestruturadas possibilitaram o acesso às histórias de vida musical dos ex-integrantes de bandas marciais escolares participantes deste estudo. Dessa maneira, os sujeitos apontaram perspectivas diversas sobre os significados que tais grupos educativos representaram e ainda representam em suas vidas. Os dados coletados foram categorizados, comparados, entrecruzados e analisados com base em uma revisão bibliográfica consistente para sustentar e embasar a compreensão do fenômeno estudado.

As histórias de vida musical de cada sujeito com a banda marcial são particulares, apresentam semelhanças e singularidades. Tendo em mente as

5 Não era uma exigência que todos os entrevistados fossem homens, mas isso reflete a primazia masculina nas bandas por sua origem militar. A respeito da presença da mulher nas bandas, ver Fontes (2019).

6 Para maiores detalhes sobre as características e os percursos individuais de cada sujeito, ver Silva (2020, p. 98-103).



motivações, o objetivo e o encaminhamento metodológico dessa pesquisa, apresento e discuto alguns trechos dos relatos desses ex-integrantes que, ao acessarem suas memórias, revelaram contribuições e limites existentes nas práticas educativas e musicais das bandas marciais escolares de que participaram.

As contribuições da participação em bandas escolares

As bandas marciais são espaços históricos, sociais e educativos que possibilitam o ensino de música e, também, o desenvolvimento de múltiplos aprendizados e habilidades não musicais, como a criação de laços afetivos e a formação de valores – compromisso, cooperação, responsabilidade, autoconfiança, liderança etc. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199; CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 1-2; CAMPOS, 2008, p. 107; COSTA, 2008, p. 26-27; DAGAZ, 2012, p. 443-444; GIBSON, 2016, p. 12-13; SOARES, 2018, p. 87). Neste sentido, todos os sujeitos da pesquisa revelaram que seus percursos de formação em bandas marciais escolares trouxeram, em algum momento, contribuições para suas vidas.

As bandas marciais são atividades que, por seu caráter coletivo, reúnem pessoas que podem trocar conhecimentos e estabelecer interações sociais. Assim, são ambientes educativos que, dentre outras contribuições, permitem a criação de laços afetivos expressos na formação de amizades. Todos os sujeitos entrevistados revelaram, em algum trecho de seus depoimentos, que a banda possibilitou conhecer novas pessoas através de ensaios e apresentações. Como exemplificação dessas questões, o Sujeito 1 – de 19 anos de idade – relata que, na banda em que participava, existia uma atmosfera de cuidado e preocupação mútua entre os integrantes. Ele revela que, em seus momentos pessoais de tristeza e angústia, seus amigos notavam a situação e buscavam confortá-lo. Além disso, destaca que tais atitudes estabelecidas entre os integrantes da banda contribuíram para a construção de um sentimento de “família” e “irmandade”:

Além de sermos músicos, a gente podia se comunicar como irmãos: a parte afetiva, o lado pessoal. Se você estivesse com



*algum problema e não comentasse, o pessoal já ficava antenado e ia perguntar o porquê que eu estava assim. O pessoal já sabia quando eu estava meio triste, caladinho e deprimido. O pessoal não me conheceu triste assim, me conheceu sempre alegre. [A banda] além de me formar músico, me formou parte de **uma família**, além da irmandade e amizade, coisas que o cara tem que levar para vida, né? (S1-E2, 27/05/2019; grifo meu)⁷.*

O Sujeito 1 participou de bandas escolares por dez anos e, no momento da coleta, atuava profissionalmente nas Forças Armadas Brasileiras. Como podemos perceber em seu depoimento, as conexões emocionais estabelecidas dentro da banda podem exceder a concepção de amizade e provocar a sensação de família. O relato do Sujeito 1 mostra que sua experiência em bandas foi cercada de cuidado, preocupação, união e empatia. Neste sentido, a banda marcial configura-se como um espaço, por vezes, acolhedor e repleto de sentimentos compartilhados entre seus integrantes (CHAGAS; LUCAS, 2014, p. 3; DAGAZ, 2012, p. 443-444).

O Sujeito 6, de 25 anos idade, participou das bandas durante nove anos e no momento da coleta era estudante de engenharia civil. Na mesma direção do depoimento do Sujeito 1, o Sujeito 6 revela:

*Às vezes, tinham os seus momentos de tristeza por uma coisa ou outra, mas sempre todo mundo estava ali firme e forte, como **uma família**, um apoiando o outro e, na época que eu participei de banda, sempre era desse jeito: cada um motivando o outro e sempre aquela energia positiva, dando aquela força para levantar o outro colega que estivesse mais triste, aquele que tivesse mais dificuldades. (S6-E1, 29/07/2019; grifo meu).*

Dessa forma, os depoimentos acima mostram que as bandas marciais de João Pessoa são atividades favoráveis à criação de laços afetivos e à formação de amizades dada a convivência prolongada que elas exigem. Neste sentido, a banda marcial pode ser percebida como uma possibilidade de prática musical que colabora para o desenvolvimento das interações sociais.

Estudos da área da educação musical, geralmente, apontam as bandas como formadoras de valores e condutas: cooperação, disciplina, liderança,

⁷ A indicação S1-E2, 27/05/2019 corresponde ao número do sujeito, ao número da entrevista e à data em que foi realizada. Além disso, as falas dos entrevistados aparecem em itálico para diferenciar de citações bibliográficas de autores.



respeito, responsabilidade, perseverança etc. (ADDERLEY; KENNEDY; WILLIAN, 2003, p. 198-199; CAMPOS, 2008, p. 107; CISLAGH, 2011, p. 64; SOARES, 2018, p. 97-98). Assim, cinco dos dez entrevistados revelaram que a participação em bandas marciais trouxe diversas contribuições relacionadas ao desenvolvimento de competências e valores. Por exemplo, o Sujeito 4 – de 21 anos de idade e 11 anos de experiências em bandas – aponta: *“Tive aprendizados como: cumprir os horários de ensaio, dedicação, organização com as partituras, cuidado com o instrumento e com o fardamento, pontualidade”*. (S4-E1, 10/06/2019). No momento da coleta, esse sujeito era Jovem Aprendiz em um hipermercado de João Pessoa.

O Sujeito 2, com 21 anos de idade, participou de bandas durante sete anos e, no momento da coleta, era repositor de supermercados. Na mesma direção do Sujeito 4, o depoimento do Sujeito 2 mostra que sua participação em bandas trouxe mais foco, concentração e seriedade. Além disso, contribuiu em seu comportamento dentro de sala de aula e em seu rendimento escolar:

Antes da música, eu era muito estressado e, tipo assim, depois que eu entrei no mundo da música, eu fiquei mais focado nas coisas, tive mais concentração, seriedade com tudo que eu fazia. A banda me ensinou a ser uma pessoa mais tranquila, mais concentrada, minhas notas no colégio melhoraram também. No começo, quem não tivesse notas boas não podia tocar na banda. Aí, uma coisa levou à outra. A banda me ajudou bastante nesses aspectos, eu não tenho dúvidas disso! (S2-E1, 28/05/2019).

No mesmo sentido, o Sujeito 8 – de 20 anos de idade, permaneceu em bandas por sete anos – aponta que a banda lhe possibilitou o desenvolvimento da persistência e da disciplina, elementos que utiliza atualmente em seus estudos e atividades laborais. Além disso, nos momentos finais da entrevista, o Sujeito 8 fornece maiores detalhes sobre o significado da banda e da música em sua vida:

Eu posso dizer que foi muito além dos desfiles e tocar em campeonatos. A banda marcial me deu amigos, me deu uma noção de vida, de ser um homem de valores, de tratar bem as pessoas, de poder dialogar com paciência sempre procurando a paz e não a discórdia. (S8-E2, 23/08/2019).



Neste sentido, Ilari (2005) aponta que não existem evidências suficientes de que o aprendizado de música traga benefícios no rendimento escolar e em outras disciplinas. Entretanto, pesquisas concordam com vários aspectos levantados pelos sujeitos relacionados a outras contribuições que o ensino de música pode oferecer: concentração, prática diária, persistência, cooperação, participação, memorização, progresso técnico etc. (LISBOA, 2019; PACHECO, 2008, p. 254). Como podemos perceber nos relatos anteriores, os significados que a banda exerce na vida dos sujeitos não se limitam às apresentações e aos conteúdos musicais, mas apontam para a formação de habilidades e competências que podem utilizar em suas vidas atualmente.

Além da construção de laços afetivos e da formação de valores, os sujeitos apontaram que as bandas marciais lhes permitiram se apresentar em diversos bairros, viajar e, portanto, conhecer outras cidades e estados. Dessa maneira, o Sujeito 7, de 25 anos de idade e dez anos de experiência em bandas, revela:

Esse tempo [em bandas] para mim, hoje, é importante porque se não fosse por ele eu não teria vivido nada da música. Foram muitos desfiles que eu fui. Eu não recordo de todos, mas foram muito bons. Além dos desfiles que teve, como de Mamanguape ou de Sapé, tiveram os de Espírito Santo e Santa Rita e foram todos muito bons. Eu gostei muito de viver esse tempo.⁸ (S7-E1, 31/07/2019).

No mesmo sentido, o Sujeito 9, de 20 anos de idade e sete anos de participação em uma banda marcial de uma escola privada de João Pessoa, aponta:

[Os desfiles] foram tão marcantes, tão importantes porque, quando você estava nele, você tinha a galera, você conversava, se divertia. Não era todo mundo que podia sair com seus amigos para viajar para o interior, e a banda trouxe essa oportunidade para a gente. Então, além de conhecer outros lugares, você conversava com outras pessoas [...]. Isso foi muito marcante para mim. (S9-E2, 29/08/2019).

A banda é uma das poucas atividades que oportuniza momentos de lazer, descontração, prestígio e visitação a outros locais. Logo, conjuntos musicais como as bandas marciais, corais e orquestras possibilitam, através de

⁸ Mamanguape, Sapé, Cruz do Espírito Santo e Santa Rita são municípios da Paraíba.



suas viagens, o contato com diversos espaços, culturas e experiências, suprimindo, também, a necessidade de lazer, uma vez que muitas famílias em situação de vulnerabilidade não possuem condições financeiras para viajar frequentemente. Além disso, as viagens são ocasiões que motivam diversos integrantes de bandas e de outros conjuntos musicais a permanecerem tocando (CARMO, 2014, p. 19-20; SANTANA, 2019, p. 107).

Durante a análise do material coletado, percebi que todos os sujeitos mencionaram as apresentações realizadas nas bandas de que participaram em suas primeiras entrevistas, revelando a pertinência desses eventos. Essas apresentações podem fazer com que os alunos se sintam valorizados e motivados, uma vez que têm a oportunidade de representar a escola e, assim, serem protagonistas prestigiados por suas famílias e por seus pares (PENNA et al, 2016, p. 53-54). Nesse sentido, o Sujeito 6 destaca que:

Sempre era gratificante ao final do desfile quando a banda recebia energia tanto dos maestros quanto de pessoas que não têm um conhecimento musical. Você recebia elogio pelo conjunto inteiro e também de forma individual. (S6-E1, 29/07/2019).

Além das contribuições não musicais apontadas nos relatos anteriores, as bandas marciais possibilitam o aprendizado de música, de maneira intencional, aos diversos membros da comunidade (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 141; SILVA, 2014, p. 112; SOARES, 2018, p. 33). Neste sentido, sete dos dez sujeitos entrevistados apontaram que as bandas lhes oportunizaram aprender um instrumento e iniciar nos fundamentos da teoria musical. Dessa maneira, o Sujeito 6 revela que a banda permitiu-lhe conhecer diversos instrumentos musicais, sobretudo os da família da percussão, além de suscitar o seu “amor pela música”:

Eu comecei a minha paixão pela música na banda marcial do colégio em que eu estudava com minha irmã e terminei me interessando assim pela banda. Foi assim que nasceu meu amor pela música. Surgiu uma oportunidade de eu entrar na banda. Antes eu não tinha nenhum contato com a música e com nenhum tipo de instrumento. Tudo foi consolidado através da banda marcial com o ensinamento que lá eu recebia. Foi onde eu conheci mais os instrumentos de percussão rudimentar e os instrumentos sinfônicos. (S6-E1, 29/07/2019).



Para esse sujeito, a banda marcial favoreceu o contato com o fazer musical e a consequente admiração pela música. Bourdieu e Darbel (2003, p. 110-111) apontam que o amor pela arte não é um dom natural, algo inato ao indivíduo, mas nasce de um convívio prolongado: a necessidade cultural vem da vivência. Quanto mais a necessidade cultural do sujeito é satisfeita, mais ela se acende, ou seja, é através do convívio prolongado – familiarização – que nasce o amor pela arte. Assim, uma das funções da escola é ampliar o acesso às artes e permitir uma aquisição cultural institucionalmente organizada que ofereça os instrumentos de percepção necessários à compreensão das obras de arte. Dessa maneira, a escola entraria como instituição cujo papel seria oportunizar o acesso ao capital cultural de um modo geral, no qual se inclui a arte e, mais precisamente, a música. Neste sentido, as bandas escolares podem configurar-se como ferramentas educativas que promovem o contato e a familiarização dos alunos com a arte da música, contribuindo, ainda, para o enriquecimento cultural.

Os sujeitos também mencionaram que as bandas marciais lhes permitiram ter acesso a outros locais em que o ensino de música ocorre. Através das bandas escolares, alguns puderam ingressar em orquestras jovens da cidade e/ou frequentar os cursos de extensão em música ofertados pela Universidade Federal da Paraíba. Assim, Sujeito 9 revela:

Através da banda, eu pude dar entrada em um curso de extensão na UFPB, e, de lá, eu fui chamado para tocar na Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba. Só que a pessoa, criança, não deu continuidade ao trabalho, né?” (S9-E1, 27/08/2019).

Dessa maneira, as bandas podem promover o acesso a outros espaços que lidam com o ensino específico de instrumentos musicais, a exemplo de cursos de extensão em música, e a outros conjuntos instrumentais, como as orquestras. Além disso, as bandas podem favorecer o intercâmbio de conhecimentos através do contato com outros músicos da cidade.

É preciso ressaltar que o aprendizado musical não foi mencionado com tanta ênfase pelos sujeitos em seus depoimentos, quando comparado a outras contribuições apresentadas e discutidas. Assim, as narrativas dos sujeitos



mostram que, para muitos, as experiências e os conhecimentos gerais que as bandas marciais escolares promovem – apresentações, formação de valores, criação de laços afetivos etc. – parecem ser mais significativos em suas vidas do que o aprendizado de conteúdos musicais. Isto reafirma que a música é uma prática social e comunitária que pode favorecer experiências relevantes aos membros de uma banda, por exemplo: estar em grupos, interagir, tocar, sentir-se protagonista etc.

Os depoimentos apresentados neste item mostram algumas contribuições das bandas escolares para o acesso ao ensino de música, desenvolvimento de interações sociais e formação de valores. Além disso, esses grupos favorecem o conhecimento de outros locais (bairros, cidades, estados) e o sentimento de protagonismo através de suas apresentações. Todavia, os sujeitos revelaram, com base em suas experiências, algumas insatisfações e limites relacionados às práticas educativas e musicais em bandas marciais escolares.

Os limites da participação em bandas escolares

Como discutido, as bandas marciais escolares são espaços que favorecem as interações pessoais e o desenvolvimento de competências e valores, tornam, muitas vezes, a educação musical acessível a quem não tem outras possibilidades e permitem ao aluno explorar outras fronteiras através das apresentações e viagens que promovem. Entretanto, os relatos dos sujeitos revelam que as práticas educativas e musicais em bandas escolares também possuem seus limites. Assim, nove dos dez entrevistados apontaram situações que consideram problemáticas durante seus respectivos percursos de formação nesses grupos.

Nóbrega (2018, p. 68), ao conduzir um *survey* com setenta regentes de bandas marciais da rede municipal de João Pessoa em 2017, percebeu que esses profissionais declararam adotar um repertório eclético em seus grupos que abrange do popular ao clássico erudito – dobrados, marchas, músicas clássicas para bandas sinfônicas, arranjos de músicas populares etc.



Entretanto, os Sujeitos 2 e 3 desta pesquisa apontam o contrário. O Sujeito 2 revela:

A primeira e a segunda banda que vêm atrás [no desfile] tocam a mesma música e a outra vem e toca de novo. Antigamente, no tempo de desfiles, as ruas eram pipocadas de gente. Hoje em dia, você vê um pouquinho aqui, um pouquinho ali. O pessoal chega na rua – às vezes o desfile é no sol quente torando – e as bandas tocando tudo a mesma coisa, de bolo, sem ter aquela preocupação com a qualidade. A pessoa quer escutar alguma coisa diferente e não tem. (S2-E2, 04/06/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 3, de 20 anos de idade e 12 anos de participação em bandas, revela:

O que uma banda tocava, tudinho tocava. Aí, os desfiles, meu Deus do céu, tipo assim, o público está lá para assistir uma banda tocando uma música, aí vem outra atrás tocando a mesma música, três bandas tocando em sequência a mesma música. Eu falei: “Tem futuro não!”. (S3-E2, 26/08/2019).

As narrativas destes dois ex-integrantes revelam que as bandas marciais de João Pessoa, por vezes, não adotam um repertório variado, preferindo imitar ou “copiar” umas às outras. Além disso, esses relatos mostram que tal situação acarreta o afastamento do público e acaba desmotivando os próprios alunos a permanecerem nas bandas marciais.

Com base na minha experiência como regente, concordo com os sujeitos ao revelarem que, geralmente, diversas bandas marciais escolares de João Pessoa aderem a um repertório não muito versátil e eclético. Nos desfiles cívicos e nos campeonatos, é possível perceber um grupo de bandas executando a mesma música em busca de *status* e prestígio social, tornando os eventos, por vezes, repetitivos e cansativos. Assim, caminham em direção oposta ao que Swanwick (2003, p. 39) e Penna (2015, p. 88) defendem, ou seja, a necessidade de uma educação musical pautada na “interculturalidade”, no diálogo com diversas manifestações musicais. Também, os sujeitos não revelaram momentos de exploração sonora e ampliação do universo estético através do repertório adotado. Neste sentido, podemos pressupor que a banda marcial pode favorecer a aquisição de valores e o aprendizado de um instrumento musical; entretanto, por vezes, possui limites quanto ao



desenvolvimento de atividades criativas, bem como à diversidade e compreensão do repertório trabalhado em suas dimensões estéticas, históricas, sociais e culturais (ALLSUP; BENEDICT, 2008, 169; WHITENER, 2014, p. 1-3).

Além da falta de consciência intercultural na adoção do repertório das bandas, o autoritarismo ainda é uma postura adotada por muitos regentes. Dessa maneira, o Sujeito 3 destaca a conduta truculenta do regente da banda em que participou ao empregar vocábulos de baixo calão nos momentos em que os alunos não executavam o repertório de forma adequada:

Tipo assim... o regente pegou os alunos, queria tocar uma música, errava e falava: “Você não estudou não seu músico não sei o quê”, chamando palavrão. Rasgava mesmo, jogava a batuta no chão e ficava gritando lá. (S3-E2, 26/08/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 8 revela:

Teve um ensaio para uma apresentação no Ceará, o último ensaio no sábado antes da viagem, e eu ensaiei meio que relaxado, porque eu estava cansado da rotina de todos os dias, de ensaiar. Eu me lembro que eu não fiquei na posição certa e eu levei uma chamada. Ele [o regente] falou: “presta atenção, porque senão lá você vai fazer da mesma forma”, de uma forma bem grosseira que eu não quero repetir a forma que ele falou. Ele chamou um palavrão e na frente de toda a corporação, porque muitas pessoas iam assistir [aos] ensaios – pais, família... – e eu especificamente fui chamado atenção. Não achei legal não. Mas depois eu entendi e ele veio até mim e falou o porquê falou aquilo. Ele pediu desculpa. (S8-E2, 23/08/2019).

Assim como os uniformes, a instrumentação e o repertório, o autoritarismo de alguns regentes atuais pode ser um resquício das origens militares das bandas e suas normas, códigos de conduta e relações hierárquicas próprias apontadas por diversos autores (BINDER, 2006, p. 64; COSTA, 2011, p. 249-250; DANTAS, 2018, p. 13; LIMA, 2007, p. 33-37; SILVA, 2012, p. 40). Além disso, muitas vezes, os regentes estão tão preocupados com a qualidade da performance de seus grupos e com a conquista de títulos e premiações em competições de bandas que acabam esquecendo de suas funções sociais enquanto educadores, externando atitudes agressivas nos momentos em que os resultados artísticos não estão aceitáveis. Dessa



maneira, o regente precisa cobrar e conscientizar o aluno da importância do estudo individual do instrumento e do repertório, das regras e condutas da banda. Entretanto, quando é desrespeitosa e constrangedora, esta cobrança torna-se perigosa, especialmente na saúde psicológica e em termos de referência educativa para o estudante.

No mesmo sentido, o Sujeito 5, de 20 anos de idade e cinco anos de participação em bandas, revela uma cena lamentável que mostra que, por vezes, existe um despreparo pedagógico por parte do regente e do coreógrafo que estão à frente da banda:

O regente e o coreógrafo acabaram entrando em discussão. Nisso, com tempo, começamos a parar de se dedicar e tal. Ele xingava a gente. Ele nos gritava. Começou a ficar ignorante do nada com a gente. Aí, muitos alunos foram desgostando. Com o tempo, os próprios alunos abandonaram a banda marcial por causa desses motivos, ia ter até briga corporal também entre o coreógrafo e o regente. Eles só não se pegaram na briga porque teve uns alunos lá que se levantaram e disseram: “não faz isso não, fica aqui com a gente”. Nós estávamos no formato de concha ensaiando e do nada eles começaram a bater boca querendo bater um no outro dentro da quadra. (S5-E1, 12/06/2019).

Neste relato percebemos que existe um despreparo do regente e do coreógrafo para a atuação pedagógica dentro das escolas. Muito disso é reflexo da falta de parâmetros claros para a admissão destes profissionais em projetos de bandas, não havendo sequer um edital de seleção. A ausência de critérios pedagógicos para a contratação de regentes e coreógrafos pode ocasionar problemas na atuação destes com os alunos das bandas marciais das escolas. Nesse sentido, Almeida (2005, p. 54) e Ghanem (2008, p. 72) destacam que a não exigência de uma formação pedagógica para os professores ainda é corrente em diversos projetos de educação não formal – incluindo os que ofertam ensino de música. Por vezes, o único requisito para contratação é ser um músico profissional ou um aluno com destaque no projeto de que faz parte. Entretanto, Penna (2007, p. 53-55) aponta que para ser um educador musical “não basta tocar”, mas tornar-se um profissional que reflete sobre sua prática e assume o compromisso social e pedagógico com os diversos contextos educativos – incluindo a banda.



Durante meu percurso em bandas, foi possível presenciar situações de intrigas envolvendo os regentes e os coreógrafos de bandas marciais escolares, geralmente provocadas por disputas de poder, *status* ou divergências a respeito do *modus operandi* adotado nestes grupos. Tais posturas podem ocasionar desconfiança e descrédito sobre o potencial educativo das bandas em gestores escolares que, em razão disso, podem não desejar mais a presença desses grupos em suas escolas (NÓBREGA, 2018, p. 62). Dessa forma, é preciso que regentes e coreógrafos estabeleçam uma relação de diálogo e respeito, tendo a consciência de suas atuações pedagógicas dentro das escolas e as respectivas ressonâncias de suas atitudes e posturas na formação do estudante.

Apesar de diversos estudos sobre as bandas apontarem que tais grupos são ambientes propícios para que os estudantes possam desenvolver aspectos como o convívio, a responsabilidade e a disciplina (CARVALHO; GONÇALVES, 2017, p. 157; CISLAGHI, 2011, p. 64; COSTA, 2008, p. 40; CUMBERLEDGE, 2016, p. 45-46; GIBSON, 2016, p. 13), alguns sujeitos destacaram cenas relacionadas à indisciplina, à falta de organização e à rivalidade entre bandas. Dessa maneira, o Sujeito 1 relata, com semblante de incômodo e insatisfação, uma cena relacionada à desorganização dos ensaios:

Na verdade, o pessoal pensa que é perfeito, né? Quando está lá na rua é bonitinha, mas ninguém sabe o que se passa, quantas horas de ensaio a gente faz, sentados, quebrando a cabeça. Os caras ficavam conversando e tocando e o regente lá mandando calar a boca. A dificuldade da banda marcial era a educação. O pessoal ficava conversando a todo instante. Quando eu tinha uma dificuldade, eu sempre ficava com a mão levantada até o maestro vir. Só que, quando ele estava me explicando, tinha gente tocando e conversando. (S1-E2, 27/05/2019).

Na mesma direção, o Sujeito 2 aponta a existência de disputas e rivalidades entre bandas que podem acarretar cenas de violência:

No meu tempo de campeonato de banda, tinham competições saudáveis e não saudáveis também [risos]. Um partia para cima do outro, tinham brigas. Quando bandas conhecidas se encontravam, o pau comia à solta. Era briga que ninguém queria saber, tudo por causa de resultado, dizendo que era roubo, que não era não sei o quê. (S2-E2, 04/06/2019).



Além da rivalidade entre bandas marciais distintas, alguns sujeitos apontaram a existência de disputas entre membros do mesmo grupo. Assim, apesar de concordar com a literatura acadêmica que destaca as bandas como propícias ao desenvolvimento de relações sociais e de valores éticos, é possível presenciar situações de rivalidade e não aceitação entre seus membros. Neste sentido, o Sujeito 10, de 18 anos de idade e dois anos de participação em bandas, manifesta seu desagrado quanto à postura pedante de seus colegas:

Eu aponto a questão de a galera ser muito pabolosa. A galera podendo ver você crescer, mas sempre estão tacando o pau. Aqueles caras boçais que ficam se achando. Os maestros sempre me ajudaram, independente das minhas falhas e dos meus erros. Se fosse pelos alunos, os caras que são boçais, queriam que o cara estivesse nem tocando mais na banda. (S10-E2, 17/10/2019).

Alguns sujeitos entrevistados destacam, ainda, um cenário que envolve a falta de incentivo e investimento enfrentados pelas bandas. Dessa forma, eles expõem suas insatisfações quanto à negligência e o descaso por parte do poder público, que não oferece as condições necessárias para o funcionamento das bandas. Além disso, revelam que, muitas vezes, os regentes precisam comprar materiais de custeio – baquetas, peles, fardamentos etc. – com os próprios salários, a fim de garantirem que os estudantes possam participar das bandas – mesmo que de forma precária – e de não permitirem a desativação dos grupos. Neste sentido, o Sujeito 3 relata:

Hoje em dia está faltando incentivo para todo mundo, porque antigamente a prefeitura mandava fardamento e um monte de coisas. Hoje, se você precisar de uma pele você tem que comprar. Eu vejo os regentes comprando coisas, mas esse projeto não era para acabar, não! Era para a prefeitura cair em cima mesmo e ajudar, porque eu acho que é o mais bonito que tem. É a coisa mais bonita. (S3-E1, 09/07/2019).

Costa (2008, p. 30) e Soares (2018, p. 159) alertam para a falta de incentivo e valorização das bandas por parte do poder público, que, muitas vezes, prefere investir na contratação de grupos musicais presentes nas mídias a fim de animarem as festividades. Dessa forma, muitas bandas escolares sofrem com dificuldades financeiras, instrumental avariado e falta de espaço



físico adequado para o exercício de suas atividades⁹. Apesar de não pretenderem generalizações, os relatos dos sujeitos apresentados nesse estudo servem de alerta para que os órgãos públicos possam investir e valorizar as bandas marciais escolares como ferramentas educativas que possibilitam uma série de benefícios musicais e não musicais aqui já discutidos.

A análise aqui apresentada é um recorte das narrativas dos sujeitos entrevistados. Dessa maneira, os limites revelados e discutidos não implicam dizer que em todas as bandas marciais ocorrem os mesmos problemas, uma vez que cada escola, cidade, bairro e região apresentam contextos e realidades diversas e singulares. Portanto, as percepções e as experiências apresentadas pelos sujeitos são subjetivas, não cabendo generalizações.

As bandas marciais escolares de João Pessoa são ferramentas que favorecem o acesso à educação musical e o desenvolvimento de diversas competências e habilidades – respeito, tolerância, persistência, socialização etc. Entretanto, os limites apontados pelos sujeitos através de seus depoimentos podem fomentar novos debates sobre as práticas de educação musical nesses espaços e minimizar a visão idealizada e “romantizada” que, muitas vezes, a literatura acadêmica tem elaborado sobre tais grupos.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar as percepções e experiências de ex-integrantes de bandas marciais escolares de João Pessoa – que não seguiram estudos superiores ou profissionalizantes nem carreira na área – a respeito de seus percursos de formação musical. Foram coletados depoimentos de dez ex-integrantes por meio de entrevistas narrativas e, como

9 Apesar dos sujeitos e dos autores questionarem a falta de incentivo e apoio às bandas por parte do poder público, vale mencionar a atuação da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) – órgão do Governo Federal – ao promover cursos de capacitação para regentes, instrumentistas e arranjadores de bandas de música. Além disso, disponibiliza editais com o objetivo de repor o instrumental das bandas. Entretanto, conforme o último edital publicado em 21 de janeiro de 2020, as bandas marciais e fanfarras não são contempladas. Para maiores esclarecimentos: www.funarte.gov.br/paineis-funarte-de-bandas-de-musica.



complemento de informação, uma segunda entrevista semiestruturada. Dessa forma, foi possível acessar a memória desses sujeitos e conhecer suas histórias de vida musical e seus percursos de formação em bandas.

A partir da análise e discussão dos dados, pudemos perceber que as bandas marciais escolares são ambientes férteis para as interações sociais, a formação de amizades e o desenvolvimento de competências e valores. Além disso, oportunizam o aprendizado musical através da prática instrumental e, também, proporcionam momentos marcantes aos alunos através de suas viagens e apresentações – especialmente aos que não tem condições financeiras de pagar por aulas de música ou de viajarem constantemente. Assim, as bandas podem promover experiências e aprendizados significativos aos seus estudantes e/ou a quem já teve a oportunidade de participar.

Todavia, os depoimentos dos sujeitos também indicaram a existência de alguns limites presentes nas práticas musicais desses grupos: adoção de um repertório repetitivo; despreparo pedagógico; indisciplina e rivalidade; falta de incentivo e investimento. Dessa forma, o ensino de música em bandas escolares necessita tomar uma postura mais reflexiva que ultrapasse as dimensões artísticas e performáticas, mas que, além disso, se preocupe com os processos didáticos, criativos, socioafetivos e interculturais. A discussão apresentada provoca, ainda, um alerta sobre a necessidade de maior apoio, investimento e valorização do trabalho educativo das bandas escolares.

Cabe salientar que as práticas educativas em bandas foram analisadas com base nos depoimentos dos sujeitos – ou seja, como eles as experienciaram. Os dados revelados e discutidos partem das experiências subjetivas de cada ex-integrante e, pelo caráter qualitativo da pesquisa, não pretendem generalização. Dessa maneira, espero que a análise aqui apresentada possa contribuir para o desenvolvimento da Educação Musical em bandas escolares enquanto campo epistemológico – sem idealismos – que pode ecoar no exercício reflexivo e na prática pedagógica dos regentes. Além disso, espero que as discussões e problematizações propostas neste estudo possam favorecer a compreensão dos significados, experiências,



potencialidades, limites e avanços das práticas educativas e musicais em bandas marciais escolares.

Referências

ADDERLEY, Cecil; KENNEDY, Mary; WILLIAN, Berz. A Home away from Home: The world of the high school music classroom. **Journal of Research in Music Education**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 190-205, 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/9b6YFwj>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ALLSUP, Randall Everett; BENEDICT, Cathy. The problems of band: An inquiry into the future of instrumental music education. **Philosophy of music education Review**, [s. l.], v. 16, n. 2., p. 156-173, outono, 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/0b6YZy7>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 49-55, set., 2005. Disponível em: <https://cutt.ly/vb6YVux>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil: Difusão e organização entre 1808-1889**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) - UNESP, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/uWHInbA>. Acesso em: 8 set. 2019.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2 ed. São Paulo: EDUSP/ Zouk, 2003.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 103-111, mar., 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/ob6Y9nQ>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARMO, Claudionor Crisostomo do. **Motivação para tocar na banda: um estudo com dois alunos da banda marcial do Colégio Sergio Fayad Generoso em Formosa-GO**. 37 p. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade de Brasília, Formosa-GO, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/Pb6Y4LD>. Acesso em: 4 nov. 2019.

CARVALHO, Aline Panneitz de; GONÇALVES, Lílian Sobreira. Contribuição pedagógica das oficinas de Banda Marcial. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 4, p. 141-159, jul./dez. 2017.

CHAGAS, Robson Miguel Saquett; LUCAS, Glaura. Transmissão do saber e relações sociais nas práticas musicais das bandas civis de música. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo, ANPPOM, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/Fb6Y65G>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José (SC): Três estudos de caso. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 63-75, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/Db6UChL>. Acesso em: 10 jul. 2019.

COSTA, Manuela Areias. Música e História: Um estudo sobre as bandas de música cívica e suas apropriações militares. **Tempos Históricos**, [s. l.], v. 15, p. 240-260, 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/Tb6U7eJ>. Acesso em: 23 set. 2019.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. **Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de Dezembro**. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6626>. Acesso em: 1 set. 2019.

CUMBERLEDGE, Jason. The benefits of college marching bands for students and universities: a review of literature. **National Association for Music Education**, [s. l.], v. 36, p.44-50, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/8755123316682819>. Acesso em: 3 nov. 2019.

DAGAZ, Mari. Learning from the band: trust, acceptance and self-confidence. **Journal of contemporary ethnography**, Pennsylvania, v. 41, n. 4, p. 432-461, ago. 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/2b6ld5b>. Acesso em: 1 abr. 2020.

DANTAS, Fred. Bandas, Fanfarras e Filarmônicas. *In: Sonora Brasil*. Bandas de música: formações e repertório. Rio de Janeiro: Sesc, 2018. p. 12-29. ISBN 978-85-8254-061-9.

FONTES, Laizime da Silva. Regência feminina: **A inserção da mulher no projeto de bandas marciais escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa**. 2019. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. *In: ARANTES (org.), Valéria Amorim. Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus editorial, 2008, p. 59-89.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBSON, Adrian Thomas. **Students' perceptions of high school band programs, their marching bands, and factors that lead to intend enrollment in these ensembles**. 2016. Dissertação (Doctor of Philosophy) - Georgia State University, Georgia, 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/Tb6lYhQ>. Acesso em: 7 out. 2019.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago., 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/Vb6lDge>. Acesso em: 20 ago. 2018.



ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, v. 9, out., 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REmV9-1/ilari.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A banda estudantil em um toque além da música**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

LISBOA, Rodrigo. A importância do ensino de música na vida das crianças: considerações sobre os possíveis benefícios psicossociais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, 2019, Campo Grande. **Anais** [...]. Londrina, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/tb6IHqW>. Acesso em: 18 maio 2020.

NÓBREGA, Matheus Lopes Costa. **A cidade das bandas**: o projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/TWHI3zM>. Acesso em: 20 out. 2018.

PACHECO, Caroline Brendel. Transferências de habilidades cognitivas e a música: uma revisão. *In*: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4, 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Paulistana, 2008, p. 249-256. Disponível em: <https://cutt.ly/nb6O9qx>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BRITO, Alan Araújo; LINHARES, Ian Bandeira; BARROS, Olga Renali; PEREIRA, Raquel Dantas Gomes. O programa mais educação e a banda escolar: a atualização de uma tradição. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 40-59, 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/ub6O7g3>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 49-56, mar., 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/0WCL5Tk>. Acesso em: 19 dez. 2019.

QUEIROZ, Luis. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, nov., 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/QWHOjSn>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. **Cidadania e projetos sócio-orquestrais**: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/UWHOUBe>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Rodrigo Lisboa da. **Memórias da banda**: percursos de formação de ex-integrantes. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/MWHO5yn>. Acesso em: 8 set. 2021.



SILVA, Francinaldo Rodrigues da. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música**: um estudo com duas bandas escolares. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/1WHPoxv>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Thallyana Barbosa da. **Banda marcial Augusto dos Anjos**: processos de ensino aprendizagem musical. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/9WHPIgz>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SOARES, Adalto. **Orquestra de Metais Lyra Tatuí**: a trajetória de uma prática musical de excelência e a incorporação de valores culturais e sociais. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/jWHPM64>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

WHITENER, Jonh L. Using the elements of cooperative learning in school band classes in the United States. **International Journal of Music Education**. SAGE, v. 34, n. 2, p. 1-15, 2014.

Sobre o autor

Rodrigo Lisboa da Silva

rodrigoltrombonista@gmail.com

Professor e pesquisador. Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-graduado em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Música (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da rede estadual de educação básica da Paraíba.

Recebido em: 06/07/2021

Aprovado em: 10/09/2021



Experiências artístico-pedagógicas com estudantes do Ensino Médio da Rede Pública do estado do Maranhão

Artistic-pedagogical experiences with high school students from public schools in Maranhão

Andressa Passos do Nascimento
Michelle Nascimento Cabral Fonseca

Resumo: O principal objetivo deste artigo é analisar o processo de criação dos estudantes-atores/atrizes que participaram da montagem do espetáculo “O Cavaleiro do Destino”, uma produção realizada com estudantes do ensino médio da escola Liceu Maranhense. Entende-se que os processos pedagógicos são também processos artísticos, por isso, utilizamos a análise de documentos (entrevistas, relatórios, plano de aulas), assim como as metodologias utilizadas nas oficinas e as estratégias/técnicas utilizadas para composição da encenação, tendo como base principal os autores Grotowski (1987), Ferracini (2003). Realizamos, assim, com essa linguagem artística, um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir das oficinas. Por fim, utilizo de oficinas extracurriculares, que acabam por agregar ao ensino do teatro, e por representar um estudo sobre o corpo, abre os caminhos de um redescobrimto maior de si.

Palavras chaves: Teatro na escola; Experiência artística; Composição de espetáculo.

Abstract: The main goal of this academic research is to analyze the composition of student-actors and the assembly of the show "The Knight of Destiny" as an artistic production performed with high school students of the Liceu Maranhense school. It is understood that the pedagogical processes are also artistic processes, so we use the analysis of documents (interviews, reports, lesson plan), as well as the methodologies used in the workshops and the strategies/techniques used for composition of the staging, based on the authors Grotowski (1987) and Ferracini (2003). With this artistic language, we made a tactical movement of reinvention of the ordinary school, based on the workshops. At last, this new format adds a lot to the process of teaching theater, as well as a study on how the body opens new way for rediscovery ourselves.

Key words: Theater in the school; Artistic experience; Show composition.

Introdução

A instituição escolar, principalmente no que diz respeito à sua administração, sofre influências dos mais diversos aspectos: econômicos, políticos, pedagógicos e sociais. Este trabalho¹, porém, tem como objetivo principal verificar se houve um aproveitamento eficiente no processo de formação dos estudantes que participaram das oficinas do grupo de teatro da

¹ Financiamento Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

escola Liceu Maranhense² no que tange à expansão de potencialidades vocais e corporais, bem como no desenvolvimento da concentração e consciência do trabalho de grupo, durante as várias camadas que envolveram a montagem do espetáculo “O Cavaleiro do Destino”. Além disso, será analisada também a sensibilização artística, principalmente no contexto não-formal de ensino, assim como a superação de estigmas e apropriação de aspectos da identidade cultural maranhense.

Teatro no espaço escolar: onde tudo começou...

No ano de 2016, o subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão, foi intitulado de “**Teatro na Escola: da tradição à contemporaneidade**”, integrado à duas escolas públicas da capital maranhense, o colégio Liceu Maranhense e o Colégio Universitário-COLUN³. Uma das principais ações desse subprojeto do PIBID Teatro era o fortalecimento, por meio do desenvolvimento de oficinas de teatro, a formação de habilidades e competências artísticas e pedagógicas dos bolsistas (estudantes de graduação), no contexto de ensino formal e não-formal. Nesse sentido, as oficinas se encaixavam mais nas características da educação não-formal. Para compreender a diferença entre os dois conceitos:

A educação não-formal difere-se da educação informal e da educação formal pelos seguintes aspectos: (1) mediada pela relação ensino-aprendizagem; (2) não possui uma legislação nacional que incida sobre ela; (3) realiza ação e interferências, através de projetos, programas e propostas, mas possui inúmeras formas de organização e estruturação; (4) não fixação de tempos (não obedece aos rígidos horários escolares); (5) multiplicidade de espaços educacionais (não precisa acontecer numa sala de aula dentro de uma escola); (6) flexibilização e adaptação dos conteúdos de acordo com o seu público. (FIGUEIREDO. 2009.)

Atentamos, porém, que a proposta de teatro na educação não-formal é que ela seja também um espaço de prática de vivência social, com a criação de

² O Liceu Maranhense é uma tradicional instituição de ensino médio brasileira fundada em 24 de julho de 1838 e localizada em São Luís-MA.

³ Integravam a equipe do Pibid, Coordenação de Área prof. Me. Flávia Andresa Oliveira de Menezes, supervisão no Liceu Maranhense, prof. Me. Gislane Gomes Braga. Bolsistas: Nicolle Machado, João Victor da Silva Pereira, Renato Guterres, Marcelo Moraes.



laços de afetividade entre os participantes, valorizando o desenvolvimento e apreciação da linguagem artística, o que justifica a presença de um profissional apto para exercer essa função nesses espaços educativos. Para tal, visando à execução dessas oficinas, criamos um grupo de teatro dentro da escola Liceu Maranhense com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio.

É necessário que o teatro na educação não-formal reacenda a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo os (as) professores (as) e estudantes, de modo que a experiência cultural de cada um seja respeitada e esteja presente em todo o trabalho, com o intuito de, não somente dar valor a realidade de cada um, mas indo além, dando a possibilidade dessas experiências perpassarem por todas as atividades.

A convivência em grupo facilita essa interação e promove sua eficácia. Do contrário, cairíamos em um modelo escolar muito criticado na área das artes cênicas, o da Escola Tradicional. A educação não-formal permite que seus praticantes (professores e estudantes) trabalhem e experimentem modelos de experiência que normalmente não são vivenciados na escola formal, como por exemplo, foco na experiência prática, desenvolvimento das potencialidades artísticas, estudo mais aproximado do processo de criação artística, quebra na verticalidade da relação educador-educando, extensão da experiência formativa para fora da escola.

Deve-se pensar sempre em uma formação docente que perpassasse por etapas de pesquisa, por transposição didática, aplicação e reflexão dos resultados, com a intenção de atingir um resultado satisfatório com os estudantes. Visto que o teatro na escola é fundamental para emancipação do estudante enquanto indivíduo e ser social, o projeto teve como principal eixo formativo a prática teatral, no que tange o desenvolvimento de percepções extracotidianas e de uma conscientização do uso do seu corpo, proporcionando uma experiência estética teatral dentro da escola. Paranaguá nos diz:

[...] a importância da experiência estética enquanto instância formativa que leva ao *saber fazer* e ao domínio da *prática docente*, esses são elementos imprescindíveis [...] implementação de propostas culturais inerentes a produção artística junto à educação não-formal (SANTANA, 2013. p.85).



Fazer com que os estudantes tivessem de fato uma experiência estética-artística foi um grande desafio para os *pibidianos*⁴, tendo em vista que tínhamos um curto tempo (4 meses) para desenvolver as oficinas com o grupo de teatro e também criar um espetáculo para participação do Festival Estudantil- FEMATE⁵. O que definitivamente nos ajudou a enfrentar este desafio foi o trabalho coletivo dos *pibidianos*, além do auxílio das duas coordenadoras, prof. Flávia e prof. Gislane, que nos proporcionaram encontros com a intenção de planejarmos e estruturarmos detalhadamente todas as ações realizadas.

E assim, o projeto de oficinas na escola Liceu Maranhense foi sendo desenvolvido, tendo como propósito final a montagem do espetáculo “O Cavaleiro do Destino”⁶, obra escolhida por ter sido escrita por um dramaturgo maranhense, um dos requisitos para a participação no Festival.

Adentrando o espaço: reflexões e desenvolvimento das oficinas

A ideia de espaço é muito relativa, e vai se adequando de acordo com o contexto em que o termo será aplicado. No teatro, ele representa um elemento de grande importância, pois a expressividade é desenvolvida a partir da inserção do corpo no espaço e essa ocupação engloba toda a relação de identidade do sujeito com o mundo, tornando-se um meio de criação através do encontro, da troca e das descobertas.

Ryngaert (2009) diz que o espaço é fundador do jogo teatral. Aqui, a escola será retratada como um local no qual o teatro foi implementado, buscando-se perceber como essa linguagem artística, vivida em modelo não-formal dentro de um ambiente formal, consegue trabalhar com metodologias que deem abertura para os estudantes se expressarem, sem precisar se encaixar em uma espécie de padrão (de comportamento e aprendizado) que a

⁴ Termo relacionando aos graduandos de licenciatura em Teatro-UFMA, bolsistas do PIBID. São eles: Marcelo Augusto Morais, Nicolle da Silva Machado, Renato Guterres e João Victor da Silva Pereira.

⁵ Festival Maranhense de Teatro Estudantil. Realizado pela Secretaria de Estado da Cultura e Turismo – SECTUR, através do Centro de Artes Cênicas do Maranhão-CACEM.

⁶ Dramaturgia escrita pelo Prof. Dr. Tácito Borralho da UFMA e Josias Sobrinho músico maranhense no ano de 1976.



própria instituição acaba por estabelecer. Segundo Rodrigues (1986, p.47), o corpo “(...) é o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui”.

Foi com o intuito de pensar em metodologias que ajudassem esses estudantes a terem outras experiências nesse espaço disciplinar que estabelecemos um olhar especial ao corpo. Sabe-se que existe uma cultura enraizada nas instituições escolares de que corpo, em sua totalidade, é deixado do lado de fora, assim como a cidade e a vida, para valorizar o intelecto e a força de trabalho, como por exemplo: estudantes são enfileirados em carteiras, precisam sentar-se eretos, tudo isso feito para que não haja nenhum tipo de interferência no andamento dos padrões que as escolas acabam estabelecendo.

Por isso, se torna notório que corpo é separado daquilo que ele produz, procedimento que podemos considerar alienante e puramente de interesses econômicos, como Foucault nos aponta, ao propor uma genealogia das instituições carcerárias. O autor disserta acerca da importância dos corpos nesse espaço:

os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa, 'economia política' do corpo [...], é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 1997, p. 29).

No caso específico da instituição escolar, a força de trabalho em questão é um *vir a ser*. Os adolescentes submetidos a este sistema não produzem como os operários de uma fábrica. Sendo assim, a função da escola enquanto instituição disciplinadora é habituá-los às disciplinas que lhes serão impostas posteriormente para, aí, então, terem sua força de trabalho convertida em produção: docilizar os corpos para torná-los produtivos.

Uma maneira de visualizar a questão da docilização dos corpos é observar as diferenças entre escolas que atendem alunos de baixa e alta renda. Quanto mais pobre for o público de uma instituição escolar, mais esta instituição irá se assemelhar a uma fábrica, ou mesmo uma prisão: grandes salas com um grande número de alunos dificultando o olhar individualizado,



uniformes que buscam domar o corpo e anular as diferenças, controle sobre o cumprimento dos horários, deslocamentos e atividades. Pereira e Bonfim (2006) acreditam que,

em geral, as questões do corpo têm sido vividas e explicitadas como 'corpo-máquina', ou seja, como instrumento funcional e operacional, e não como um ser no mundo, como experiência vivida, como lugar de encontro. (PEREIRA E BONFIM, 2006, p.50)

Por isso, é preciso pensar criticamente acerca da educação que não entende que o adolescente é o que é, mas sim o que ele vai se tornar, negando a sua realidade e o momento presente.

O jovem está na escola para se tornar médico, engenheiro, advogado, ou outra profissão. Mas o que aquele adolescente é? Ao negar o que o estudante traz e vive no presente, negamos também as possíveis experiências reais e significativas, pois se trabalha somente na perspectiva do *vir a ser*, da virtualidade. Por esses motivos, se fez necessário investigar aspectos metodológicos para um trabalho com o corpo desses estudantes, para que de alguma forma pudéssemos aguçar descobertas e desenvolver suas habilidades corpóreas, para, então, chegarmos na cena com corpos dispostos.

Pavis (2008) destaca que o corpo em cena se configura de duas maneiras:

- a. O corpo não passa de um relé e de um suporte da criação teatral, que se situa em outro lugar: no texto ou na ficção representada. O corpo fica, então, totalmente avassalado a um sentido psicológico, intelectual ou moral; ele se apaga diante da verdade dramática, representando apenas o papel de mediador na cerimônia teatral. A gestualidade desse corpo é tipicamente ilustrativa e apenas reitera a palavra.
- b. Ou, então, o corpo é um material autorreferente: só remete a si mesmo, não é a expressão de uma ideia ou de uma psicologia. Substitui-se o dualismo da ideia e da expressão pelo monismo da produção corporal: 'O ator não deve usar seu organismo para ilustrar um movimento da alma; deve realizar o movimento com seu organismo' (Grotowski, 1971: p. 91). Os gestos são - ou ao menos se dão como - criadores e originais. Os exercícios do ator consistem em produzir emoções a partir do domínio e do manejo do corpo (PAVIS, 2008, p. 75).



Pavis traz noções muito interessantes para a cena, a respeito do corpo. Segundo ele, o corpo pode ser um transmissor de mensagens, de ideias, e ao mesmo tempo transmitir estados e emoções. Quanto mais conhecimento temos a respeito do próprio corpo, da própria personalidade, mais podemos nos “entregar” a um personagem. Tudo isso proporciona possibilidades de descobertas de formas como podemos andar, reagir às emoções, as formas de se relacionar com o outro etc. O corpo nos diz quem somos, quais as nossas habilidades motoras e cognitivas, o que nós temos para melhorar, quais são os nossos bloqueios, nossos medos e nossos desejos.

O interessante a se destacar nesse momento é que a vontade de trabalhar como eixo principal o corpo do ator, tem origem nas referências artísticas de todos os *pibidianos* e na maioria das experiências relatadas a seguir. O caminho pedagógico também foi traçado a partir da vivência artística dos mesmos, que se relaciona muito com o pensamento de Josette Féral (2009): “O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados”. Além do desejo de trazer algo fora da caixinha⁷, diferente do que os estudantes pensam acerca do que é o teatro. Sendo assim, procuramos ter como livro de cabeceira “A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator”, de Renato Ferracini (2003)⁸, e o “Em busca de um teatro pobre”, de Grotowski (1992)⁹, além de outros do gênero.

Assim, o processo artístico-pedagógico com o Grupo de Teatro do Liceu¹⁰ foi desenvolvido nas seguintes etapas.

Na primeira etapa, ao adentrarmos o primeiro dia de oficina, era notório e meio assustador que a maioria dos integrantes do grupo, quando questionados sobre suas vontades, no que diz respeito ao próprio desejo de estar no grupo de teatro, não conseguiam se expressar, ou tinha vergonha de falar em público.

⁷ Quando me refiro a palavra “caixinha” quero dizer que na escola, infelizmente, o que a maioria dos estudantes sabem do teatro é com base em novelas e filmes, pensando somente em decorar textos.

⁸ O objetivo principal desta publicação é mostrar a proposta do processo de formação de um ator não interpretativo, tomando por base as experiências técnicas e metodológicas do Lume - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp.

⁹ “Teatro pobre”, essencial e ritualístico, baseado única e exclusivamente na ação e na *transiluminação* do ator.

¹⁰ O grupo foi montado a partir de livre demanda da escola, inicialmente os *pibidianos* fizeram divulgação nas salas no turno matutino e noturno e os interessados deveriam comparecer no primeiro dia de encontro.



Lembro como se fosse hoje da primeira oficina que tivemos, a sala estava lotada e eu só ficava perguntando para mim mesmo 'o que é que eu estou fazendo aqui?'. Mas no final acabou sendo muito divertido, fizemos uma dinâmica para aprendermos o nome de cada um e nos questionaram o motivo de querermos fazer teatro (MARTINS, 2018, informação verbal).

Então, nos primeiros encontros começamos a realizar jogos teatrais e dramáticos baseados nas propostas metodológicas de Boal (1997), Koudela (2011), Beatriz Cabral (2006), entre outros. Foram inseridas propostas de entrosamento que contemplavam a improvisação teatral e noções de espaço postuladas pelos referidos autores. Depois desses primeiros encontros, os estudantes mostraram-se um pouco mais entrosados e dispostos a externar sugestões e sensações.

A partir dessas ocasiões iniciais, começamos a trabalhar aspectos como concentração, percepção espacial, auditiva e sensorial por meio de jogos e improvisações teatrais, exercícios de expressão corporal e técnica vocal. Estas eram atividades mais técnicas, que tinham como objetivo desenvolver uma série de habilidades, e também geravam grande impacto num ponto crucial de interesse do grupo: a concentração e noções de espaço.

Na segunda etapa, uma vez que estavam mais à vontade com as atividades e pessoas, os estudantes receberam aprofundamento de alguns conteúdos de corpo e voz para o ator. Fomos colocando como prioridade um trabalho com corpo, já que o grupo começou a nos apresentar uma melhora significativa na articulação e intensidade da voz, conseguindo, assim, conciliar com a prática corporal.

Começamos a pensar em jogos que traziam dinâmicas corporais entre os envolvidos: estudantes e professores. Para que pudéssemos proporcionar um contato com o seu próprio corpo, utilizando a imaginação e as emoções, onde eles e elas pudessem estabelecer uma espécie de enfrentamento com o espaço do entorno.

Esse espaço foi sendo preenchido e construído à medida que os estudantes se relacionaram consigo mesmo e com o outro no ambiente, de forma participativa e criativa. Nossa referência pedagógica era o corpo do ator,



fonte de invenção criadora, a partir do qual se reflete no espaço. Segundo Soares (2010, p. 128),

[...] é através da relação de descoberta e ocupação do espaço que o jogo teatral confere ao aluno um lugar de identidade no processo criativo. É também pela exploração do corpo no espaço que aluno constrói o conhecimento do fazer teatral, organizando, a partir daí uma noção de teatralidade.

287

Estimulando a noção de corporeidade com os participantes das oficinas, já começamos a perceber o entendimento deles do corpo em teatro, que o corpo no teatro não é trabalhado como algo isolado da consciência, mas a partir da vivência do momento, da sua presença expressiva, que materializa pensamentos, reflexões, sensações e sentimentos. Que se deseja comunicar, agindo como mediador entre consciência e mundo.

Cada atividade tinha o seu propósito e o mais importante, eu acho, era poder se conectar com o seu amigo, ter cuidado e respeito com ele, além de trabalhar o nosso próprio corpo fisicamente e conhecê-lo melhor. (MARTINS, 2018, informação verbal).

Na terceira etapa, a partir do estímulo da consciência corporal dado ao grupo, cada um começou a se conhecer, a saber que os seus corpos tinham potencialidades. Começamos, então, a incentivar uma busca por maneiras particulares para sua expressão artística. Revisitamos os estudos de Grotowski (1987), que buscam por meios práticos e objetivos atingir modos de presença potentes no corpo do ator em cena. Ele salienta:

Não se pode ensinar métodos pré-fabricados. Não se deve tentar descobrir como representar um papel particular, como emitir a voz, como falar ou andar. Isto tudo são clichês, e não se deve perder tempo com eles. Não procurem métodos pré-fabricados para cada ocasião, porque isso só conduzirá a estereótipos. Aprendam por vocês mesmos suas limitações pessoais, seus obstáculos e a maneira de superá-los. (GROTOWSKI, 1987, p. 186).

Portanto, nessa etapa passamos por um percurso que contou com as ideias e pensamentos citados acima, sempre refletindo acerca da busca pessoal de cada ator/atriz.



Dessa maneira, conseguiríamos desenvolver uma organicidade nos integrantes do grupo, o que acaba sendo mais interessante do que seguir “métodos pré-fabricados”, como diz Grotowski, tentando alicerçar uma prática pessoal de interpretação. Isto não significa, porém, negar os métodos (se é que existem, na sua total originalidade), mas significa estar livre para perceber as suas singularidades e ter uma prática pessoal de treinamento ou representação/interpretação.

Na quarta etapa, a partir dessas experiências com o corpo e suas singularidades, demos continuidade à montagem do espetáculo, buscando jogos que estimulassem comportamentos a partir das propostas dos personagens da dramaturgia. Como já mencionado, o texto trabalhado foi “O Cavaleiro do Destino¹¹”, que conta com muitos personagens místicos e lendas maranhenses. Borrvalho nos aproxima melhor da estrutura desse texto quando diz:

Esqueleto da ação: procura/ perseguição do destino. A linguagem literária/ dramática seria a poesia em ritmo de cordel, a mais adequada para aliar diálogos entre personagens humanos e personagens fantásticos. A estrutura ritmada das falas facilitaria o entendimento dos ouvintes e o cântico dos atores. O texto foi escrito em episódios, em vez de atos ou cenas, e os personagens surgem a cada cena, desempenhando seus papéis, cumprindo suas missões e não retomando mais à trama. (BORRALHO, 2005, p. 88).

Borrvalho (2005), diz que no texto ocorrem “diálogos entre personagens humanos e personagens fantásticos”, esses personagens fantásticos são (na indicação original do texto) bonecos, mas nessa encenação não pretendíamos trabalhar com teatro de bonecos, e sim com atrizes e atores humanos. A partir deste ponto, começamos a dar um direcionamento à construção (corpóreo-vocal) desses personagens fantásticos.

Não buscamos situar essas figuras místicas/fantásticas em um local, tempo ou motivação, mas descobrir como elas agiam: andavam, deitavam, falavam, gritavam. Por isso, não houve uma análise do texto como enredo para preparação de oficinas, mas uma extração de cada personagem para propor

¹¹ Dramaturgia que nos leva a uma viagem ao imaginário fantástico através de poesia/ música da cultura popular maranhense.



uma movimentação a partir do imaginário e deformações de cada um, acionando o material sensitivo, crítico e pessoal.

Observamos que os estudantes trazem consigo umas deformações, representação grotesca das corporeidades; o grotesco provoca estranhamento, além de desprezar os territórios devidamente separados por uma ordem lógica e natural das coisas.

o corpo grotesco não está separado do mundo, não está isolado, acabado nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo, através de orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz. (BAKHTIN, p. 23, 1987).

Para Almeida (2007), essa imagem grotesca do corpo segundo Bakhtin obedece a um alto índice de hiperbolização, não apenas porque é difamando, como ressaltaram alguns estudiosos anteriores ao russo, mas por ser, segundo ele, ambivalente.

Para trabalhar a questão da construção desse imaginário, os arquétipos e os mitos são os elementos primordiais para compreensão. Durand (1985) recupera a ideia de arquétipo de Jung como imagem essencial e avança apresentando o já citado percurso antropológico no qual o arquétipo se insere, ou seja, na base de toda produção humana.

Arquétipo como uma das primeiras imagens que vêm à mente do ser humano em seu desenvolvimento inicial, ou ainda como matriz primordial que é preenchida cultural e historicamente por imagens e símbolos; arquétipos enquanto núcleos organizadores das produções culturais dos sujeitos. Essas imagens do grotesco e de deformações nos auxiliaram na composição dos personagens.

Tivemos como aliado o conceito de *pré-expressividade*, que tem como essência tudo aquilo que vem antes da expressão do personagem. É onde o ator produz, onde ele pode trabalhar todos os elementos técnicos e orgânicos de suas ações físicas e vocais. É o nível da presença onde o ator ou atriz



trabalha, independente de quaisquer elementos externos, quer seja texto, personagem ou cena. Segundo Ferracini,

A pré-expressão, portanto, é o alicerce do trabalho não-interpretativo, pois é nesse nível que o ator busca aprender e treinar uma maneira operativa, técnica e orgânica de articular, tanto suas ações físicas e vocais no espaço como, e principalmente, sua dilatação corpórea, sua presença cênica e a manipulação de suas energias. (2003, p. 88).

Para trabalharmos essa pré-expressividade, o primeiro passo das oficinas era o **aquecimento**: antes de iniciarmos qualquer espécie de trabalho com os estudantes/atores/atrizes, sempre avisávamos que o ator deve aquecer seu corpo, e que isso é uma prática eficiente para despertar e preparar o corpo, comprovada e executada por teóricos e cias de teatro. Nosso aquecimento não era somente de musculatura, mas também se propunha a acionar energias¹² que fizessem esses adolescentes entrar no trabalho.



Imagem 1 – Aquecimento
Fonte: acervo pessoal

O caminho escolhido para reativar essas energias guardadas foi a técnica de exaustão.

Trata-se de um treinamento físico intenso e ininterrupto, e extremamente dinâmico, que visa trabalhar com energias potenciais do ator. 'Quando o ator atinge o estado de esgotamento, ele conseguiu, por assim dizer, 'limpar' seu corpo

¹² Entendo energia a partir das noções propostas pela antropologia teatral. Barba caracteriza a energia do ator: "para o ator a energia apresenta-se na forma de um como, não na forma de um como, não na forma de um quê. Como movimentar-se. Como ficar imóvel. Como *mise-en-scene*, ou seja, *mise-en-vision* a sua presença física e transformá-la em presença cênica, e, portanto, expressão. [...] Contudo, para o ator é muito útil pensar neste como na forma de um quê, de uma substância impalpável que pode ser manobrada, modelada, cultivada, projetada no espaço, absorvida e levada a dançar no interior do corpo. Não são fantasias. São imaginações eficazes" (Barba, 1994, p. 77).

de uma série de energias 'parasitas', e se vê no ponto de encontrar um novo fluxo energético mais 'fresco' e mais 'orgânico' que o precedente' (BURNIER, 1994, p. 33).

Nossa proposta era sempre instigar os estudantes a realizarem movimentos grandes, aleatórios, ocupando todo o espaço da sala, sendo realizado de maneira dinâmica e envolvendo todo o corpo. A única coisa que evitávamos nesse processo era ter que interrompê-lo por alguma adversidade dos envolvidos. Quando percebíamos que estavam cansados, diminuíamos a intensidade, o ritmo e a fluidez, ou mudávamos a dinâmica das ações, mas nunca parávamos.

Acreditamos que essa quebra brusca, essa possível interrupção, por um suposto cansaço, seria um "fio" condutor para se esvair todo o trabalho de energização adquirido naquele momento. Por isso sempre tínhamos uma atenção dobrada na condução desses exercícios, que faziam eles e elas irem para um outro estado corpóreo.

Contudo, em muitas ocasiões a entrega dos estudantes em relação ao treinamento foi satisfatória. Este é um processo gradativo, pois trabalhar com adolescentes não é uma tarefa fácil; o estranhamento em relação aos exercícios foi grande, além da dificuldade para soltar o corpo por completo em um primeiro momento e se relacionar com o outro.

Um dia, em especial, vocês pediram para que nós fechássemos os nossos olhos e deitássemos no chão e em seguida sentir o corpo uns dos outros sem usar as mãos, foi no mínimo muito intenso. Eu tinha muita dificuldade no começo porque eu não aceitava muito bem meu corpo e sentia um certo nojo dos outros corpos. As oficinas me ajudaram MUITO como pessoa, evolui demais depois dessas experiências. Aprendi a olhar o próximo com mais empatia e aceitar mais os corpos. Como vocês diziam, 'isso é só uma carcaça, o que importa é o que está dentro' (VELOSO, 2018, informação verbal).

A imagem demonstra esse relato da estudante,





Imagem 2 – Corpos dos estudantes interlaçados
Fonte: acervo pessoal

A timidez e a interação com o corpo do outro se mostrou um dos maiores obstáculos que enfrentamos. Pensando em como poderíamos superá-los, a estratégia escolhida pelos *pibidianos* foi a do exercício de interação, onde formávamos uma dupla com os estudantes que apresentavam maiores dificuldades. Essa estratégia deu força para que eles não ficassem deslocados nos treinos, pois sempre estavam inseridos, e assim fomos insistindo nos treinamentos energéticos. Os estudantes foram se conhecendo e interagindo melhor e, nesse momento, começamos a perceber o quanto foi necessária a nossa participação. Eles acabavam vendo os *pibidianos* como um espelho, uma inspiração, e isso corroborou para que a energia não se perdesse, incentivando o entendimento de que corpo é só mais uma coisa que nos compõe.



Imagem 3 – Interação dos pibidianos com os estudantes
Fonte: acervo pessoal

Foram muitas adversidades, mas não desistimos, e foram essas interferências que nos possibilitaram nossa reinvenção e procura por uma melhora no ato de ministrar as oficinas. Paramos para refletir se o caminho que estávamos trilhando seria possível, pois o que apresentávamos aos estudantes

eram técnicas para atores profissionais. Apesar disso, a nossa determinação e nossa crença no potencial do grupo nos fez continuar no caminho, abraçando o corpo, o presente, a presença e a vida, ou nas palavras de Carminda: “Sugerimos que a atitude da invenção seja usada como ferramenta para a produção do conhecimento da arte do teatro nas condições de crise em que se encontra no contexto escolar” (ANDRÉ, 2007, p. 23). Estávamos proporcionando além de uma experiência, um conhecimento no teatro que foi sendo adquirido no decorrer das oficinas.

O próximo passo seria o momento que os/as estudantes/atores/atrizes já estariam com os seus corpos dispostos a alcançar outras possibilidades, como a organicidade e as suas energias potenciais. O estudante começou a entender o seu corpo, que ele também é um meio de comunicação, compreendendo suas limitações e a dos companheiros, começando a ter consciência corpórea.

As oficinas de teatro no liceu eram muito inclusivas, proveitosas e divertidas. Todos nós podíamos participar sem qualquer limitação, aprendendo a usar e conhecer o nosso corpo e o corpo do outro, entendo também aquilo que o outro precisava somente pelas expressões do corpo, utilizando-o como uma ferramenta de comunicação e de liberação das energias. (JÚLIA, 2018, informação verbal).

Começávamos a instigá-los a memorizar o que acontecia nos treinos, para que eles/elas conseguissem posteriormente se colocar no espaço e no tempo de maneira extracotidiana, diferente do comum. Hoje nós podemos considerar essa etapa como momento de um treinamento técnico que, para Ferracini,

É uma nova aprendizagem, na qual o ator deve reeducar seu corpo para que ele se transforme em um corpo cênico, potencialmente artístico, a fim comunicar ao público, de maneira organizada e otimizada, toda sua organicidade e sua vida. O treinamento técnico modela o corpo e faz com que o ator aprenda a desenhar e manipular as diferentes intensidades de energia e tensão muscular. (FERRACINI, 2003, p.30).

Não tínhamos dado uma técnica fechada de representação para os/as estudantes/atores/atrizes; nosso objetivo não foi, em momento algum, que



aprendessem uma técnica, mas que tivessem que treinar e aprender no seu corpo os elementos que permeiam o extracotidiano

Em um certo dia de oficina, fomos ao auditório, afastamos todas as cadeiras, deixando livre o espaço, apagamos as luzes e começamos a colocar músicas de vários ritmos. Os alunos começaram a sentir a música e a dançar. O ritmo ia aumentando e eles exploravam todos os planos possíveis; em seguida, começou uma interação entre o grupo, com momentos em que cantavam as músicas, outros gritavam. Tudo era muito instintivo. Desde então, percebemos que tínhamos conseguido trazer uma espécie de “liberdade”, onde todos os tabus que os atores e atrizes sentiam tinham acabado, estavam livres, então, para fazer tudo o que queriam e sentiam necessidade de fazer naquele espaço.

O dia em que tivemos liberdade de expressar o corpo através das músicas colocadas pelos *pibidianos* no auditório, com as luzes apagadas. Nesse dia cada pessoa poderia dançar e liberar as energias da forma que quisesse e ao máximo que pudesse (JÚLIA, 2018, informação verbal).

Alguns elementos caminharam conosco nesse processo de redescobrimto. Foram eles: dilatação corpórea, desequilíbrio ou equilíbrio precário, oposição, base, olhos e olhar, equivalências e variação de fisicidade. Elementos estes utilizados pela cia Lume Teatro¹³, que se inspira nas teorias do Eugenio Barba.

Usando esses princípios do Lume e Grotowski, conseguimos acionar e descobrir nos estudantes/atores/atrizes a organicidade corpórea de cada um, como cada um se comporta com esse extracotidiano, que foi um dos nossos principais aliados para montagem do espetáculo.

A partir desse momento, os treinamentos técnicos de exaustão, nessa etapa do trabalho, eram bem-vindos. Um desses treinamentos, o “Jogo dos Bichos”, que fora realizado nas etapas iniciais e também nas etapas finais das oficinas, era acompanhado por uma música e o jogo consistia em que eles carregassem os bichos por várias partes do corpo, onde nós alterávamos os

13 Fundado em 1985, LUME Teatro se tornou uma referência mundial na pesquisa da arte do ator. O grupo já se apresentou em mais de 28 países, tendo atravessado quatro continentes, desenvolvendo parcerias especiais com mestres da cena artística mundial.



níveis de velocidades. Na primeira experiência, não tivemos um resultado muito agradável, mas em uma segunda vez eles se divertiram muito, mesmo com a chegada do cansaço. Podemos observar na fala da atriz,

E depois, de tanto ficar com passarinho na cabeça, carregando um elefante e tendo um grilo que não parava em lugar nenhum, várias imagens que fizemos com nossos corpos, veio aquele momento de relaxar o corpo e a mente. Será inesquecível aquela, massagem e aquele ultimo momento. A roda que fizemos, e na qual depois começamos a cantar, sendo assim o encerramento de mais um dia do nosso encontro, um sucesso, com varios aprendizados. Porque a cada aula, a cada momento, ou ação, as lembranças do que fizemos ficarão guardados em nossos pensamentos. Informação escrita¹⁴

Ao perceber a energia que pairava nos treinos, tomávamos consciência de como o corpo pode se encaminhar para um outro lugar, totalmente desconhecido. Com isso, passamos a ter corpos com novas maneiras de se comportar em vida. Através dos relatos dos atores e atrizes, registra-se grande mudança da desenvoltura dos mesmos no ambiente escolar e familiar, além de relatarem maior facilidade de relacionamento e concentração.

Nesse meio de “caos” e descobertas, começaram a surgir possibilidades, onde o ator/atriz poderia levar para cena algo que fosse orgânico.

Todas as nossas aulas terminavam com uma roda de debate e leitura do protocolo que era feito por algum dos estudantes sobre a aula anterior. Esse momento se mostrava muito importante pois estimulava a escrita, a fala e a reflexão, o que tornava os estudantes vigilantes acerca dos conteúdos teóricos das atividades práticas, graças à oportunidade de fala. Eles passaram, além disso, a ter maior cuidado no registro e na fidelidade à norma culta gramatical. A exposição pública dessas reflexões passa a convidá-los a pesquisas particulares sobre os temas trabalhados. Essa prática comunga com alguns estudiosos da pedagogia do teatro, como podemos observar abaixo,

¹⁴ Trecho retirado de um protocolo de aula feito durante o processo de oficinas, por Tatiane de Freitas, no dia 25/09/2016, atriz do espetáculo.



O valor educacional presente nessas práticas ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. (DESGRANGES, 2006, p.91)

Na quinta etapa, passando do momento de descobertas corpóreas, começamos a apresentar o texto para os estudantes, mas apresentamos por meio de estímulos à improvisação em cima do imaginário do que seria a movimentação de cada figura, seu temperamento e vícios (tiques de linguagem e nervosos).

A partir de uma divisão da dramaturgia em 7 (sete) episódios (Couro Velho, Princesa Magalona, A Manguda, Cavalo do Cão, A velha que vira porco, A serpente guardiã e A barca de D. João) trabalhamos improvisos, com algumas orientações para a busca do exagero em cada movimento e oralidade, não seguindo necessariamente uma ordem entre essas cenas. Dividimos grupos e solicitamos propostas para fragmentos isolados, sem esclarecer os pontos de ligação entre cada um. Isso proporcionou a eles um estímulo a autonomia de criação, como podemos observar no trecho abaixo,

Das oficinas a principal lembrança que eu tenho é que vocês deixaram muito na nossa mão pra gente construir o personagem, vocês deram ideias iniciais e separaram e cada equipe iria montar o corpo com base nos personagem do texto, o meu corpo de montagem, até aonde eu me lembro não foi do cavaleiro a princípio, se não me engano foi do coro velho que foi um grupo bem maior assim que a gente conseguiu entender e mencionar que o coro velho ia ser um pedaço de coro que assustava uma cidade, a gente ficou naquela como a gente vai passar isso pro corpo? Porque um coro a gente tem a ideia que seria similar a um tecido uma coisa larga e leve e tentar colocar isso no corpo foi muito difícil a princípio eu lembro que dentro do grupo a gente discutiu se ia colocar isso como uma movimentação batendo o braço se seria um corpo mais rígido e a gente tentou inicialmente eu lembro todo mundo se abraçando junto até que surgiu a imagem que a gente foi melhorando que foi a do corpo solto e assim foi bem marcante então essa oficina ficou marcada porque eu lembro que a gente foi vendo como os outros também puderam montar. (LINDOSO, 2018, Informação verbal).



Apresentadas as propostas, registramos potências de deformação e possibilidade de cena em cada um, notando que mesmo sem o texto, os estudantes já conseguiam criar corporalmente.

Com as propostas de possibilidades de cenas para o espetáculo sem ter utilizado a dramaturgia em mãos, guardamos um tempo para ler a dramaturgia, analisar, criar e recriar cenas teatrais considerando seus aspectos estéticos, históricos, sociais e culturais.

Foi, então, com a leitura da dramaturgia que surgiu uma das grandes dificuldades do processo: ao longo do debate sobre o texto, ouve-se uma voz “eu odiei esse texto”. Em seguida, foram aparecendo outras vozes. Naquele momento, parecia que o trabalho feito por nós estava indo por água abaixo. Os estudantes não conseguiam imaginar o texto com as imagens corporais, por isso, resolvemos ouvir de todos suas opiniões pessoais sobre o texto e o que recebemos foram respostas vagas, ou que dialogavam com um lugar comum do que eles estão habituados a ver em teatro, cinema, televisão e *internet*, no caso de terem essas referências.

Obtivemos também respostas que diziam respeito ao que eles imaginavam causar boa impressão numa plateia de pais e amigos – uma certa busca por aprovação. Não podíamos e nem tínhamos como fazer a alteração do texto. Observamos essa insatisfação na fala do ator Gustavo Lindoso,

Eu, particularmente, odiei o texto, eu tentei ler, tentei ver e eu não me via no texto, acho que porque quando a gente começou, quando eu comecei a participar do PIBID, em 2015, a gente estava trabalhando com um texto muito tradicional, onde a gente tinha delimitado ‘ah é um aluno de uma escola, fazer um aluno de uma escola é fácil por que eu sou um aluno de uma escola’. Então eu estava praticamente fazendo aquilo que eu faço diariamente, mas quando chegou um texto onde tinham criaturas místicas, onde tinha espadas e armas, onde tinham seres que nunca eu tinha ouvido falar, coisas que fazem parte da nossa cultura, mas que foram se perdendo ao longo do tempo, e talvez até por isso tenha feito o baque inicial, porque a gente não conhece a nossa cultura. Nós, maranhenses, não conhecemos a nossa cultura, tanto é que a gente só começa a ver história do MA do terceiro ano do ensino médio para fazer prova da UEMA porque eles exigem, porque se não exigissem a gente não ia estudar a história do MA. Querendo ou não, isso está ligado com a relação cultural



que a gente tem com nosso meio.” (LINDOSO, 2018, Informação verbal).

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCN), o “Tema Transversal Pluralidade Cultural”, deve ser oferecido aos estudantes como uma oportunidade de conhecimento sobre a sua cultura local. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu Art. 1º, destaca que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais. Infelizmente, mesmo com todos esses aparatos, as escolas negligenciam as próprias leis que foram criadas em prol de uma melhoria da educação, acarretando uma falta de proximidade do estudante à sua cultura e história.

Graças a essa falta de empatia e identificação com o texto, por conta da sua linguagem popular, tivemos que pensar em estratégias pedagógicas de como aproximaríamos esses estudantes/ator/atriz à dramaturgia. O momento era delicado, muitos de nós, *pibidianos*, tivemos inicialmente uma rejeição ao texto também, então foi de extrema necessidade que nós nos aproximássemos mais da dramaturgia e que a conhecêssemos de ponta a ponta, para, assim, tentarmos uma reaproximação com os atores e atrizes.

Vale aqui ressaltar, mais uma vez, que nós, bolsistas-*pibidianos*, estávamos inseridos diretamente em todo o processo, participando de todas as atividades, pois, no trabalho com o ensino do teatro sabemos a extrema importância do papel de quem conduz. Essa nossa participação nos deu forças para continuar acreditando que conseguiríamos realizar a montagem final.

Nunca tivemos para com os estudantes uma postura hierárquica, agindo como os detentores do saber. Sempre nos posicionamos como observadores, participantes e propositores, mantendo uma relação de diálogo aberto com o grupo. Segundo Koudela (1999, p. 115),

É tarefa do coordenador desvendar crises e desmascarar soluções esquemáticas, costumeiras, convencionais. A confiança que os participantes depositam no coordenador advém da sua capacidade de decifrar aquilo que não é solução, contribuindo com perguntas, dúvidas, multiplicidade de pontos de vista comparações, lembranças, experiências.

Como coordenadores, nos reunimos para juntos pensarmos o que poderíamos fazer. A primeira providência foi solicitar a cada estudante uma pesquisa sobre os personagens e lendas que estavam na peça, pois eles não conseguiam visualizar o espetáculo, devido ao contexto do texto não estar próximo à realidade deles. Essa pesquisa teve como intuito abrir as fronteiras do conhecimento e da aprendizagem, de modo a propiciar uma relação de diálogo.

Outro ponto que nós, *pibidianos*, acionamos foi nossas vivências artísticas no quesito de atuação, de modo a experimentar a peça. Começamos em nós mesmos um processo de pensar as cenas do espetáculo e, quando já estava tudo mais fechado, nós experimentávamos juntos.

Por que pensar a cena sem a presença do grupo de estudantes? Como dito anteriormente, registramos potências de deformação e possibilidade de cena em cada um dos participantes, e foi a presença desse material em mãos que nos possibilitou uma possível construção de objetivos para as cenas. O intuito de desenhar essas cenas antes de levar para a sala de ensaio foi para exclusivamente mostrar ao grupo que era possível realizar a montagem do espetáculo. Por isso também não chegamos com uma proposta de entendimento do texto, mas uma tentativa de sedução a partir da magia e possibilidades dos personagens.

O primeiro passo foi apresentar comissões de personagens para que cada estudante escolhesse uma ou mais. Então passamos a trabalhar jogos de contato e batalha entre essas comissões, mapeando partituras corporais e vocais que mais alimentavam a interação entre eles. Foram feitas muitas atividades de resistência física e contato, onde utilizamos esses exercícios para que os estudantes se acostumassem com as cenas em conjunto, com proximidade física constante e que se acostumassem com a dinâmica de movimentação, quase sempre intensa.

Frequentemente inseríamos objetivos em cada improvisação, assim as cenas iam se delineando e afunilando um padrão de comportamento em cada comissão. Não impúnhamos uma marcação a ser seguida exatamente, mas um objetivo a ser alcançado em cada cena. Além disso, sempre que surgia a



oportunidade, reforçávamos que “não existe erro”, que tudo pode ser incorporado ao processo, se assim o quisermos, e o que define a permanência de um elemento não é sua utilidade ou notoriedade, mas as próprias leis do processo.

Nessa etapa, não havia mais vazios expressivos na sala. Todos pediam a palavra e contribuía, tanto no processo de construção das cenas, quanto nos debates ao término de cada aula, trazendo materiais frutos de pesquisa própria e sem obrigatoriedade.

Conseguimos aproximá-los do universo da peça e, como última etapa do processo de criação, distribuimos o texto conforme a escolha de cada aluno e contemplando a participação de todos. As falas e textos musicados foram encaixados dentro das movimentações já estabelecidas e dos jogos recorrentes entre esses personagens. Então, buscamos conforme o caráter fantástico do texto, uma não-lógica comportamental dos atores-atrizes, dando lugar a uma admissão do estranho como afirmação de lugar no mundo, acionando assim a comicidade, estranhamento e crítica.

As cenas criadas emanciparam-se da visualidade dramatúrgica, acionando sentidos que não intencionavam corroborar o texto, mas que tinham a ver com características e expressões das posições dos atores/atrizes; poéticas bizarras para uma cena grotesca. Sendo assim, a principal matéria de encenação que possuíamos era o corpo dos participantes. Como visto, desde o começo das oficinas eles foram estimulados a ocupar, desenhar com suas possibilidades corpóreas o espaço.

Conclusão

O presente trabalho foi desenvolvido acreditando-se que um grupo de teatro estudantil pode se consolidar como um espaço de criação artística dentro da escola. Um espaço onde o estudante, na troca com o outro e através da experiência do outro, possa encontrar suporte para ressignificar a lacuna existente nas suas relações escolares e familiares. Que a partir do processo de criação, o sujeito busque um redescobrimto de si, ou de um novo encontro com seu eu, e que lentamente vá escrevendo uma nova história, dando



possibilidade de produzir uma outra forma de subjetivação, que lhe permita uma nova relação com os seus desejos.

Pretendeu-se, além desta experiência, mostrar que realmente existem outras possibilidades de promoção da ação teatral no espaço escolar, mediante a oficina extracurricular.

Verificou-se o aproveitamento realizado a partir do acontecimento teatral que emergiu no grupo de teatro, pois a maioria dos integrantes do mesmo no ano, em 2016, começou a frequentar espaços culturais da cidade, além de muitos que continuaram no grupo de teatro no ano de 2017 entraram no elenco de outra peça, chamada “Cabra Marcado para Morrer”.

Em 2017, eu estava à procura de uma atriz para participar de um monólogo, chamei uma das atrizes (Leilane) do “O Cavaleiro do Destino” para apresentar “A mulher que dita”. A mesma aceitou e mais uma vez “se jogou” no espetáculo. Outra atriz do espetáculo, Raquel, se encontra no estado de Minas Gerais cursando Teatro na UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei.

Vejamos o quão frutífero foi o espaço de descoberta criado junto a esses estudantes; um lugar para se conhecer melhor e adquirir novas percepções. Hoje, frequentemente, os encontramos em espaços culturais da cidade, mostrando que a relação que criamos não foi a de ex-alunos/ex-professores, mas, sim, de novos amigos da arte.

A montagem do espetáculo “O Cavaleiro do Destino” nos deu a oportunidade de ver a escola como um espaço tão potente de criação teatral quanto os espaços especializados nisso, assumindo que precisamos nos despir de preconceitos, como do talento ou da aptidão às artes; todos têm desejos e isso é suficiente para incendiar um palco. É preciso combater as mortes em vida, encher nossos estudantes de apetite, fazê-los crer que suas opiniões importam e movimentam a existência em sociedade. Para finalizar, tenho dito: precisamos ver a escola como um espaço potente para criação artística!

Referências



ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. 206 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

ALMEIDA, Rogério Caetano de. **O corpo grotesco como elemento de construção poética nas obras de Augusto dos Anjos, Mário de Sá Carneiro e Ramón López Velarde**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-02102007>
Acesso em: 31/07/2021.

BAKHTIN, Michail. **A cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de Rabelais**. São Paulo: UCITEC, 1987.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

BORRALHO, Tácito. **O boneco - do imaginário popular maranhense ao teatro: uma análise de O cavaleiro do destino**. São Luís: SESC, 2005.

BRASIL. “**LEI n.º 9394, de 20.12.96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**”, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação. Elaboração, codificação e sistematização de ações físicas e vocais para o ator**. 1994. 340 f. Diss. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) –Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo, Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DURAND, G. **Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, análise e mitocrítica**. Revista da Faculdade de Educação, v. 11, n. 1-2, p. 244-256, 1985.

FÉRAL, Josette. **Teatro Performativo e pedagogia**. Entrevista. Sala Preta, v.1, n. 09, pp.255-268, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/300/299>>. Acesso em: 25/07/2021.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Interpretar como Poesia Corpórea do Ator**. Campinas-São Paulo, Ed. Unicamp, Imprensa Oficial do Estado S.A., 2003.

FIGUEIREDO, Ricardo. O ensino do teatro na educação não-formal: contribuições para a formação inicial do professor de teatro. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5**. Anais... São Paulo, 2009. Disponível em



<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2642>:

Acesso em: 27/ 07/ 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Tradução por Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____, Ingrid Dormien. **Texto e Jogo: uma didática brechtiniana**. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo**. Revista Contexto & Educação, v. 21, n. 75, p. 45-68, 2006.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac Nayf, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SOARES, Carmela. **Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Hucitec, 2010.

Entrevistas

JÚLIA, ANA. Entrevista concedida para a monografia intitulada “OS SETE ENCONTROS: análise da composição do espetáculo teatral O cavaleiro do Destino”, São Luís- MA, 27 set. 2018.

LINDOSO, GUSTAVO. Entrevista concedida para a monografia intitulada “OS SETE ENCONTROS: análise da composição do espetáculo teatral O cavaleiro do Destino”, São Luís- MA, 15 out. 2018.

MARTINS, EDIGAR GONÇALVES. Entrevista concedida para a monografia intitulada “OS SETE ENCONTROS: análise da composição do espetáculo teatral O cavaleiro do Destino”, São Luís- MA, 16 out. 2018.

VELOSO, ELLEN. Entrevista concedida para a monografia intitulada “OS SETE ENCONTROS: análise da composição do espetáculo teatral O cavaleiro do Destino”, São Luís- MA, 20 set. 2018.

Sobre os autores:

Andressa Passos do Nascimento



andressa.passos@discente.ufma.br

Artista- docente, atriz, produtora cultural e pesquisadora. Mestranda em Artes Cênicas (UFMA), graduada em Teatro Licenciatura (UFMA). Docente da Educação Básica do município de Magé- RJ. Contato:

Michelle Nascimento Cabral Fonseca

michelle.ncf@ufma.br

Artista- docente, atriz, palhaça e pesquisadora. Pós-Doutorado em Artes Cênicas pela Universidad de Zaragoza-UNIZAR na Espanha. Doutorado em comunicação (PUC/RS), Mestrado em História comparada (UFRJ), bacharel em Artes Cênicas- Direção teatral (UNIRIO). Docente do curso de Licenciatura em Teatro do Departamento de Artes Cênicas (UFMA) e Coordenadora do Mestrado em Artes Cênicas - PPGAC/UFMA.

Recebido em: 31/07/2021

Aprovado em: 24/09/2021



Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial em tempos de Pandemia

Art as Curricular Component: artistic languages and remote teaching in pandemic times

André Luiz de Sousa
Arnaldo Leite de Alvarenga

Resumo: Este ensaio se propõe a refletir sobre a presença das linguagens artísticas artes visuais, dança, música e teatro do Componente Curricular Arte no contexto do Regime Especial de Atividades Não-Presenciais (REANP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), implementado devido à Pandemia do COVID-19. Analisado sob a perspectiva da atuação artístico-docente, pretende-se dimensionar a presença e as abordagens das linguagens artísticas em 2020 no desenvolvimento de habilidades do componente curricular por meio da análise do documento Planos de Estudos Tutorado (PET) do REANP SEE-MG. Lançando mão de metodologias quali-quantitativas vale-se da Análise de Conteúdo Temático Categorial (BANDIN, 2011) para examinar de quais maneiras as linguagens artísticas têm tido condições de figurar no ensino de Arte para além da primazia histórica das artes visuais.

Palavras-chave: Arte; Ensino Remoto; Linguagens Artísticas; Ensino-aprendizagem.

Abstract: This essay aims to reflect on the presence of artistic languages: visual arts, dance, music and theater in Art as a Curriculum Component in the context of REANP (Special Regime of Remote Activities) in Minas Gerais State Department of Education (SEE-MG) implemented due to the COVID-19 pandemic. From the perspective of artistic-teaching performance, it is intended to scale the presence and approaches of artistic languages in 2020 in the development of skills in the curricular component through the analysis of SEE-MG REANP document PET (Tutored Study Plans). Through quali-quantitative methodologies, Categorical Thematic Content Analysis (BANDIN, 2011) is used to examine in which ways artistic languages are present in art education beyond the historical primacy of the visual arts.

Keywords: Art; Remote Teaching; Artistic Languages; Teaching-learning.

Introdução

Este ensaio se propõe a refletir sobre a presença das linguagens artísticas do Componente Curricular Arte no Regime Especial de Atividades Não-Presenciais (REANP) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no contexto da Pandemia do COVID-19, verificando as principais estratégias e instrumentos adotados para sua implementação, a saber: o Plano de Ensino Tutorado (PET), o Programa “Se Liga na Educação” e o Aplicativo Conexão Escola. Analisados na perspectiva da atuação artístico-docente, pretende-se dimensionar o desenvolvimento de habilidades das



linguagens artísticas artes visuais, dança, música e teatro em tais dispositivos metodológicos adotados no ensino remoto emergencial de 2020.

Para tanto será apresentado um panorama do Ensino de Arte no Brasil a partir das autoras Barbosa (2012) e Ferraz e Fusari (1992), discutindo alguns paradigmas que atravessam as práticas educativas dessa disciplina no contexto escolar. Busca-se salientar, ainda, as perspectivas curriculares que hierarquizam e priorizam algumas disciplinas consideradas “mais” científicas pela tradição acadêmica, reivindicando a Arte como campo de conhecimento com epistemologias e metodologias próprias. Bem como, indaga-se sobre a predominância das artes visuais nos conteúdos ministrados na disciplina.

Desse modo, compreende-se que a Arte – como disciplina do currículo escolar – passou a figurar na educação básica em um período, relativamente, recente¹ se comparado com outras áreas disciplinares presentes na escola. E, de lá pra cá, enfrenta desafios para o desenvolvimento de seus conteúdos e seu reconhecimento como área de conhecimento, bem como a presença igualitária das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) nas práticas educativas do componente curricular. Sendo assim, precisa-se dimensionar, em tempos atuais, de que maneira tais conhecimentos estão configurados na vida escolar dos estudantes, lembrando as tradições construídas até aqui e, talvez, repensá-las num processo que traga mais diversidade artística para as relações de ensino-aprendizagem dessa disciplina.

Lança-se mão de metodologias mista quali-quantitativas para examinar de quais maneiras as linguagens artísticas dança, música e teatro têm tido condições de figurar no ensino de Arte diante da tradição do ensino de artes visuais no contexto escolar. A eleição da abordagem mista quali-quantitativa fundamenta-se na possibilidade de corroboração entre dados quantificáveis e dados qualitativos suscitados pelos paradigmas que a pesquisa se propõe. Conforme é apontado por Sampieri, Collado & Lucio (2006), a pesquisas de abordagem mista permitem desencadear processos de análise que vinculam

¹ O ensino de Arte no Brasil, de forma obrigatória, foi inserido pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1971, com o nome de Educação Artística, como uma “atividade educativa” e não como disciplina.



relações objetivas às subjetivas no intuito de responder às indagações levantadas.

Valendo-se da Análise de Conteúdo Temático Categorical (BANDIN, 2011), como metodologia de análise dos dados, busca-se identificar os temas recorrentes, analisando os conteúdos dos materiais selecionados. Essa análise se organiza em fases: pré-análise; exploração do material; tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Na pré-análise os materiais foram organizados de acordo com os anos de escolaridade da educação básica, fazendo uma primeira observação de suas características e como está estruturado. Estão implicados nessa fase a escolha dos documentos, a formulação da hipótese e dos objetivos e elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação (BANDIN, 2011).

Na fase de exploração do material, foram arrolados e registrados os principais elementos do que foi pesquisado nos materiais selecionados, buscando sintetizar, codificar e fazer um recorte das informações levantadas. Para Bardin, a sistematização e codificação é um processo no qual dados são convertidos em unidades que caracterizam o conteúdo inventariado.

Na fase de tratamento, inferência e interpretação apresentam-se os resultados obtidos de acordo com os objetivos elencados pelo estudo. Isto é, os dados brutos obtidos nas fases anteriores foram tratados de modo a serem significativos e válidos para o contexto estudado e, em seguida, foram ordenados, estabelecendo um panorama condensado da conjuntura da Arte na escola, colocando em relevo as informações obtidas na análise.

Panorama geral do Ensino de Arte no Brasil

Falar do ensino de Arte no contexto escolar brasileiro é, também, analisá-lo a partir de uma perspectiva curricular. Quais conhecimentos são considerados válidos para compor a trajetória formativa dos estudantes nesse, hoje denominado, componente curricular? Quais conhecimentos são selecionados e quais são excluídos no ensino de Arte para formação de futuros cidadãos? Conforme indicam estudiosas e estudiosos do currículo, essas



escolhas estão relacionadas a determinados interesses e têm, por vezes, bases políticas, econômicas e ideológicas. Isto é,

todo currículo é uma seleção interessada. Os conteúdos e conhecimentos que o compõem passam por um longo processo em que determinados grupos conseguem fazer valer seus interesses. Em meio a intrincadas relações de poder, determinados saberes são incluídos e outros excluídos do currículo. Ele é, portanto, o resultado desse processo de disputa. (DUARTE; REIS, et. al, 2020, p.17)

Ou seja, o currículo como território de disputa (ARROYO, 2011) é intensamente e constantemente contestado por diferentes grupos sociais, pois ao currículo são direcionados interesses específicos que buscam produzir uma sociedade inervada de seus pensamentos. Quais interesses o campo da Arte tem direcionado ao currículo escolar?

Estudiosas do ensino de arte no Brasil remontam um possível início da inserção da Arte, em contexto de educação/formação, à disseminação das ideias da Missão Artística Francesa por meio da Academia Imperial de Belas Artes, e ao período de industrialização no período da República, predominando a cultura do desenho como estratégia principal que impactou, de alguma forma, currículos escolares. Segundo Ana Mae Barbosa (2012) tal escolha – interessada – poderia servir à nova economia do país e promover na população, em geral, uma ampla, fácil e eficaz iniciação profissional. Por isso, baseado em um pensamento tecnicista e utilitário, o ensino de Arte foi orientado para a reprodução de modelos, desenhos geométricos e ao treinamento de habilidades manuais. Assim, perguntamos: em tempos atuais, em que medida abordagens pedagógicas como estas ainda perdura?

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, apresenta a Educação Artística com conteúdo obrigatório, mas sem um profissional específico e/ou qualificado para desenvolvê-lo, exigindo deste profissional polivalência em artes visuais, dança, música e teatro (FERRAZ e FUSARI, 1992). Mesmo com o movimento da Escola Nova, como pano de fundo, que orientava essa política, com ideais humanistas importados da Europa e Estados Unidos, incentivando nessas aulas a livre expressão, o que figurou, de fato, na Educação Artística foi uma repetição de expressões das



artes visuais e plásticas de maneira prática e objetiva. Observa-se, portanto, a reprodução acrítica de modelos (fazer cópia), livres experimentações e feitura manuais de objetos de maneiras, muitas vezes, descontextualizadas, quase como um passatempo, no qual não se deslumbrava o desenvolvimento de habilidades das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Fazendo um salto para a década de 1990, pós-período ditatorial, temos, em 1996, a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual é instituída a obrigatoriedade do componente curricular Arte nos diferentes níveis da Educação Básica. Com o suporte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Arte passa a ter uma orientação que ampliou as concepções anteriores, introduzindo a criação, a contextualização e a apreciação como eixos para o desenvolvimento pedagógico do ensino de Arte. Esses eixos são inspirados na, hoje denominada, Abordagem Triangular² de Ana Mae Barbosa, que propõe uma integração entre os eixos para que o estudante tenha condições de identificar, experimentar e posicionar-se criativamente e criticamente em processos educativos escolares de Arte.

Mesmo com uma mudança considerável do ensino de Arte no final do século passado, as Artes Visuais mantinham – e ainda mantêm – a primazia dos conteúdos devido à oferta de cursos de licenciatura nessa área, sendo recente a criação e ampliação dos cursos de licenciatura das demais linguagens artísticas. Contudo, dois movimentos curriculares nacionais reconfiguram esse contexto na última década:

a Lei 13.278, que altera o § 6º do art. 26 da LDB, referente ao ensino da Arte, especificando que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte, estabelecendo o prazo de 05 (cinco) anos para a implementação de tais linguagens nas escolas, incluindo a formação docente específica;

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contém a Arte como um campo de conhecimento e componente curricular da Área Linguagens e Suas

² Inicialmente denominada Proposta Triangular, a denominação foi revista pela autora, Ana Mae Barbosa, passando a ser denominada, como Abordagem Triangular, por não considerá-la uma prescrição, mas antes uma disposição livre e investigativa. Cf. BARBOSA, Ana Mae. BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.



Tecnologias, em todos os níveis da Educação Básica, evidenciando, no Ensino Fundamental, as habilidades especificadas das 04 (quatro) linguagens artísticas.

Longe de ser o ideal, o momento curricular que foi alcançado para Arte, de alguma forma, avança no processo de valorização da mesma como campo de conhecimento; abre possibilidades para outras disputas curriculares que podem colocar cada linguagem artística com mais evidência nos espaços escolares. Entretanto, a polivalência esperada de docentes de Arte ainda é um desafio, pois estes precisam dar conta dos conteúdos de artes visuais, dança, música e teatro mesmo sendo especialista, muitas vezes, em apenas uma. Ou seja, pode-se considerar que a tendência é de que alguns conteúdos sejam desenvolvidos com maior aporte pedagógico, expertises e aprofundamentos pelo docente – estético, crítico, reflexivo, metodológicos etc. – enquanto outros são conduzidos de acordo com as condições disponíveis e possíveis, sejam elas materiais ou subjetivas do docente.

É importante enfatizar a importância do(a) especialista das linguagens artísticas, pois este tem condições de não só desenvolver os conteúdos e objetos de conhecimento das habilidades das artes visuais, dança, música ou teatro, mas também de estabelecer disputas no campo curricular dentro das escolas, argumentando artística e pedagogicamente sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes de maneira fundamentada a partir da especificidade da linguagem, bem como, contribuir na ampliação dos entendimentos e imaginários da Arte na escola, demonstrando que Arte não é apenas desenho, mas uma multiplicidade de conhecimentos que formam cidadãos pensantes, criadores e interventores na realidade em que vivem. Em resumo, os conhecimentos de Arte, são fundamentais como saberes que desenvolvem competências e habilidades nos sujeitos expostos a tais processos educativos. Ou seja, na ‘cesta básica’ da educação brasileira – na qual estão inseridas as diversas disciplinas introdutoras dos conhecimentos básicos necessários a qualquer cidadão inserido na sociedade em que vive –, a Arte é um alimento intelectual e sensível para construção dos sujeitos e formação do cidadão.



Regime Especial de Atividades Não Presenciais de Minas Gerais

A Pandemia do COVID-19 em 2020 e a necessidade de distanciamento social reconfigurou as relações de sociabilidade e o funcionamento das instituições. As escolas, local de intensos encontros, relações, trânsitos e afetividades, foram fechadas, porém os processos de aprendizagem precisavam ser mantidos. Quais estratégias poderiam ser adotadas para minimizar os impactos dessa drástica mudança das interações sociais e afetivas das crianças, jovens e adultos, bem como dos seus processos de desenvolvimento e formação intelectual e cidadã.

Em Minas Gerais, dada a grande dimensão territorial e as múltiplas realidades socioeconômicas e estruturais do estado, a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) elaborou estratégias diversificadas para garantir o vínculo dos estudantes com a escola e a continuidade dos estudos. Num primeiro momento, não era possível dimensionar que as escolas ficariam fechadas durante tanto tempo e que o ensino não presencial tivesse de vigorar por todo o ano letivo de 2020 e continuar em 2021.

A Resolução SEE 4.310 de 22 de abril de 2020³, dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e institui o Regime Especial de Teletrabalho das escolas estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19). Essa necessidade de adequação do ensino presencial para o remoto emergencial, ocasionou um considerável impacto e mudanças na atuação docente, desafiando as equipes escolares em diversos âmbitos, sejam eles administrativos ou pedagógicos, em 2021. Para os fins desse texto dar-se-á foco às estratégias instituídas para manutenção dos vínculos pedagógicos com os estudantes e as propostas de ensino-aprendizagem que foram elaboradas.

Antes de tudo, é preciso pontuar as múltiplas realidades de Minas Gerais que atravessam o contexto educacional. A Rede da SEE-MG tem atualmente 3.622 escolas distribuídas em 47 regionais de ensino (SECRETARIA DE

³ A Resolução SEE Nº 4.310/2020 foi revogada em 2021, sendo substituída pela Resolução SEE Nº4.506/2021, institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021.



ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2021) e oferta as diversas modalidades de ensino – Ensino Fundamental, Médio e Técnico Profissionalizante, Educação Intercultural Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras –, que exigem, de cada uma delas, abordagens e metodologias próprias diante de suas especificidades e finalidades. Outro desafio a ser encarado no REANP são as limitações de recursos materiais e estruturais do Estado e da própria Rede de Ensino como livros didáticos, acesso à internet, computadores e celulares, até mesmo a transmissão de TV aberta e rádio – que foi uma estratégia pensada pela SEE-MG e que será tratada adiante -, pois nem todas as localidades do Estado dispõem desses recursos em larga escala e nem a qualidade necessária. É importante ressaltar que, mesmo que algumas famílias tenham acesso mínimo a algum desses recursos tecnológicos, ainda assim, existe um número considerável em dificuldades e vulnerabilidades a serem solucionadas, que retardam ou mesmo impedem a adequação, e, por consequência, a eficácia do ensino remoto para as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, as estratégias implementadas pela SEE-MG no REANP tentaram ser diversificadas e abrangentes num exercício de acesso equitativo. Assim, serão detalhados a seguir os instrumentos que compõem o REANP – Plano de Estudos Tutorados (PET), Programa Se Liga na Educação e Aplicativo Conexão Escola – e de quais maneiras eles foram operacionalizados, bem como se estes podem ser entendidos na equidade ao acesso à educação pela via do ensino remoto emergencial.

Plano de Estudos Tutorados – PET

Segundo o que consta na Resolução SEE 4.310 de 2020, o PET (Plano de Estudos Tutorados) é um instrumento de aprendizagem para o estudante, composto de atividades e questões a serem resolvidas de maneira autoinstrucional com diversas informações sobre os respectivos componentes curriculares definidos na matriz curricular. As atividades e questões condiziam com competências e habilidade a serem desenvolvidas pelos estudantes de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil, do



Ensino Fundamental – já organizado a partir da BNCC –, e do Ensino Médio, pelo Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais⁴. Segundo a Resolução 4.310/2020, o PET deveria ser disponibilizado, preferencialmente, por meio digital e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, nos casos extraordinários, os gestores das escolas deveriam providenciar estes materiais em versão impressa para serem entregues aos estudantes.

O PET, em 2020, foi organizado em uma estrutura mensal com quatro atividades – uma atividade para cada semana – sendo de responsabilidade da SEE-MG, sua redação e disponibilização para a rede. Cada atividade pretendia desenvolver uma habilidade do componente curricular para aquele ano de escolaridade por meio de um conteúdo e questões a serem respondidas. No Ensino Fundamental a seleção das habilidades e conteúdos se deu por meio de um Plano de Ensino⁵ elaborado pela SEE-MG, com um ordenamento das habilidades por bimestre e semanas a serem desenvolvidas. No Ensino Médio o CBC era o único documento que orientava essas escolhas para o PET mas sem uma prescrição de quais habilidades seriam trabalhadas no bimestre, mês ou semana; sendo esta decisão de livre escolha, ao que tudo indica.

No primeiro volume do PET, em 2020, apenas alguns componentes curriculares foram considerados – Português, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ciências, Biologia, Química, Física – ficando de fora Arte, Educação Física e Ensino Religioso. A orientação complementar enviada às escolas era que as disciplinas que não estavam contempladas no primeiro volume do PET fossem consideradas de maneira transversal e interdisciplinar nos demais conteúdos. Tal fato faz levantar as seguintes questões: por qual motivo esses componentes curriculares não foram considerados essenciais num primeiro momento? Quais os imaginários que se têm sobre seus conteúdos no contexto escolar e formação dos estudantes? Afirmamos que essas disciplinas têm em seus procedimentos pedagógicos e metodológicos mais do que os estereótipos construídos sobre elas no contexto escolar, não

⁴ O Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio, elaborado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, foi aprovado e homologado em abril de 2021, por isso até a instituição do novo currículo de acordo com a BNCC recorria-se à estrutura curricular do CBC.

⁵ O documento está hospedado no site <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> na aba “Planos de Curso CRMG). Acesso, 28 jun. 2021.



são disciplinas recreativas, de lazer e/ou descanso, elas são Áreas de Conhecimento e por isso estão no currículo.

Nos volumes seguintes, Arte, Educação Física e Ensino Religioso foram inseridos tendo em vista o questionamento da ausência e o próprio entendimento e percepção da situação da Pandemia no Estado, ficando mais nítido de que o isolamento social e a continuidade do ensino remoto iria se dar por mais alguns meses. Com isso, ao examinar os conteúdos presentes nos PETs de 2020, observa-se diferenças nos volumes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, como efeito da utilização de currículos diferentes, tendo em vista que o Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Fundamental já estava adequado a BNCC, portanto as habilidades de cada linguagem artística já estavam bem delimitada no Plano de Ensino. Porém, o CBC que embasou a elaboração do PET para o Ensino Médio, não teve um Plano de Ensino distribuindo as habilidades das linguagens artísticas.

Desse modo, o PET foi considerado o “carro chefe” do REANP por apresentar um maior potencial de democratização e equidade de acesso a todos estudantes, esperando que aqueles com acesso à internet os obtivessem no site criado exclusivamente para esse fim (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>), no qual é possível encontrar todos os materiais e orientações necessários, e, aqueles sem acesso poderiam solicitar junto à gestão da escola a versão impressa gratuitamente.

Programa “Se Liga na Educação”

O Se Liga na Educação constituiu-se como uma programação diária, sendo transmitido de segunda a sexta-feira em canais estatais de televisão aberta: a Rede Minas e a TV Assembleia. Em cada dia da semana foram apresentadas aulas do Ensino Fundamental Anos Iniciais (4º e 5º ano), Anos Finais (6º ao 9º ano) e Médio, organizadas por área de conhecimento, e, às sextas-feiras, aulas exclusivas de preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O programa é dividido em duas partes. Na primeira são exibidas aulas de até 20 minutos de conteúdo do PET de cada componente curricular; são gravadas em estúdio específico no qual o professor apresenta,



dá explicações e exemplos sobre um determinado conteúdo. Na segunda parte, é realizada transmissão ao vivo em formato tira dúvidas, no qual os estudantes podem mandar perguntas e solicitar mais explicações ao professor para serem respondidos naquele instante. Além dos canais estatais, as videoaulas são transmitidas também ao vivo no YouTube permanecendo disponíveis publicamente, bem como no site Estude em Casa⁶.

As aulas de Arte, aconteciam uma vez por mês às segundas feiras – dia de exibição da área de Linguagens e Suas Tecnologias –, em um revezamento de dois professores, cada um dando aulas para anos diferentes do Ensino Fundamental e Médio, sendo que um dos docentes grava aulas mais relacionadas as artes visuais e música, e outro à dança e ao teatro. Essa estratégia parece bastante salutar para o contexto e para o ensino de Arte, pois os conteúdos por mais que fossem direcionados especificamente para um ano de escolaridade este poderia ser acessado por qualquer estudante ampliando o contato com as linguagens artísticas e ampliando o entendimento que o estudo de Arte não é apenas Artes Visuais.

Um outro aspecto que merece destaque é o fato de que um dos professores tinha em suas aulas uma atenção para as relações étnico-raciais, abordando temas e problemáticas culturais que colocam as produções negras e indígenas de maneira folclorizada em nossa sociedade e não como produção legítima de Arte. Isto é, uma abordagem folclorizada coloca artes negras (africanas ou afro-brasileiras) e indígenas como inferiores em detrimento as de origem europeia, consideradas eruditas. Nas aulas, percebia-se um exercício de, dialogicamente, relacionar essas distintas formas de expressões artísticas sem impor hierarquias qualitativas ou juízos de valor.

Nesse sentido, o Se Liga na Educação efetivou-se como um instrumento de complementação e ampliação de possibilidades para o estudo não presencial, ampliando o conhecimento dos conteúdos do PET por meio das explicações e exemplos dados nas aulas.

Aplicativo Conexão Escola

⁶ Estude em Casa - <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>.



O Aplicativo Conexão Escola foi um aplicativo desenvolvido para telefone celular (*smartphone*), exclusivo para o sistema operacional Android, que possibilitasse o acesso à internet patrocinada pela SEE-MG e que estudantes tivessem oportunidades de interagir com os(as) seus(suas) professores(as) local. Ou seja, em 2020, ao utilizar o aplicativo a internet era totalmente patrocinada pelo Governo de Minas Gerais, dando acesso a todo material do PET e às aulas do Se Liga na Educação, bem como um *Chat* para interações entre estudantes e professores (MINAS GERAIS, 2021, *online*).

Imaginava-se, portanto, que o estudante de posse do PET e acompanhando aulas no Se Liga na Educação, ao ter alguma dúvida, teria a oportunidade de interagir diretamente com seu professor por uma via que resguardasse a privacidade do professor e do estudante, não sendo necessário utilizar aplicativos de comunicação tal qual o *WhatsApp*, por exemplo. Todavia, em Minas Gerais, o acesso a aparelhos celulares, planos de dados móveis e rede de internet banda larga são desiguais e demonstram ser um desafio a parte para uma efetiva universalização da utilização dessa ferramenta durante o ensino remoto.

Em 2021, os estudantes receberam um e-mail institucional do domínio da Secretaria Estadual de Educação, dando-lhes acesso às ferramentas Google For Education, com Gmail, Google Drive, Google Meet, Google Sala de Aula, dentre outros. No aplicativo Conexão Escola 2.0, que passou a ser utilizado em 2021, continuou concedendo o patrocínio de dados móveis no uso do aplicativo que dá acesso direto ao Google Sala de Aula, no qual o estudante pode ter contato com todos os materiais ali postados pelo professor e equipe pedagógica da sua escola em todas as disciplinas.

Cientes deste panorama dos instrumentos implementados no REANP passamos para uma observação de dados levantados do Componente Curricular Arte, neste contexto, dimensionando a presença das linguagens artísticas e seus possíveis impactos no ensino-aprendizagem de Arte em Minas Gerais.



Componente Curricular Arte: as linguagens artísticas e o ensino não-presencial

Conforme exposto anteriormente, o PET se caracterizou como uma engrenagem fundamental do REANP da SEE-MG. Por isso, toma-se ele por base para dimensionar de que formas as linguagens artísticas compareceram no ensino remoto emergencial de Minas Gerais em 2020.

Em 2020, foram elaborados e disponibilizados o total de 09 (nove) volumes de PETs, sendo 07 (sete) de conteúdos regulares, 01 (um) comemorativo aos 300 anos de Minas Gerais, de caráter transversal e interdisciplinar, e 01 (um) denominado “FINAL”, com uma característica mais avaliativa. Para os fins deste artigo, iremos analisar os sete PETs de conteúdos regulares do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, ambos na modalidade Regular Diurno. As demais modalidades de ensino têm diversificações e especificações em suas matrizes curriculares e, portanto, apresentam modulações a respeito da Arte em sua oferta. Apenas no Regular Diurno este componente curricular está presente em todos os volumes analisados.

No Ensino Fundamental Anos Finais, segundo o Currículo Referência e o Plano de Ensino, o Componente Curricular Arte está organizado em Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Após apreciar os materiais disponíveis no site Estude em Casa, foi possível, identificar em cada ano de escolaridade a quantidade de vezes que cada Unidade Temática foi trabalhada no ano escolar de 2020:



Gráfico 1: Quantitativo de conteúdo/atividades por Unidade Temática do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (Regular). Fonte: produzido pelos autores.

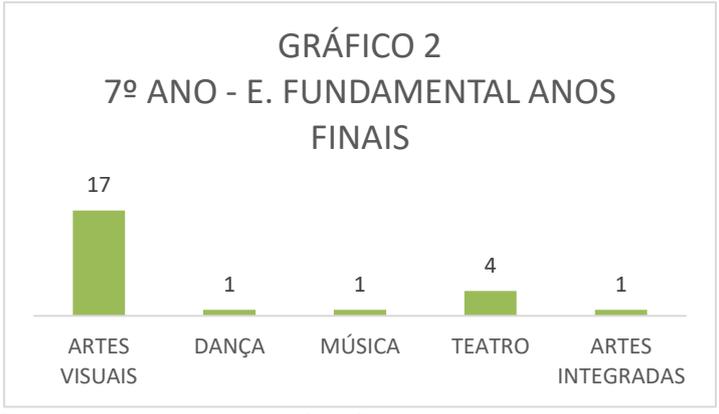


Gráfico 2: Quantitativo de conteúdo/atividades por Unidade Temática do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (Regular). Fonte: produzido pelos autores.



Gráfico 3: Quantitativo de conteúdo/atividades por Unidade Temática do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (Regular). Fonte: produzido pelos autores.



Gráfico 4: Quantitativo de conteúdo/atividades por Unidade Temática do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (Regular). Fonte: produzido pelos autores.

Observa-se que a Unidade Temática Artes Visuais (54%) figura como a linguagem artística que tem a maioria dos conteúdos presentes nos PETs elaborados e disponibilizados aos estudantes em 2020, seguido pela Artes



Integradas (15%) que aparecem como o segundo conteúdo mais presente no material analisado. A Música foi a linguagem artística menos abordada, ocupando apenas 6% de atividades e conteúdos em todos os anos de escolaridade do Ensino Fundamental Anos Finais. De maneira semelhante apenas 11% dos conteúdos eram de Dança e 13% de Teatro.

Tais quantitativos não deixam de surpreender uma vez que o Currículo Referência de Minas Gerais e o Plano de Ensino 2020 da SEE/MG apresentam uma distribuição igualitária das habilidades de todas as linguagens artísticas/unidades temáticas. Esperava-se a ressonância de tais documentos na prática educativa do ano letivo de 2020. O que poderá estar por trás desses dados que revelam uma distribuição dissonante entre os conteúdos das linguagens artísticas? Seria possível tecer uma relação com a tradição do ensino de Arte no Brasil que tem sua primazia nas Artes Visuais?

Na etapa do Ensino Médio o CBC organizou-se nos seguintes Eixos Temáticos: Conhecimento e Expressões em Artes Audiovisuais, Conhecimento e Expressões em Artes Visuais, Conhecimento e Expressões em Dança, Conhecimento e Expressões em Música e Conhecimento e Expressões em Teatro. Vejamos o número de vezes em que cada um dos cinco eixos foi tratado ao longo do ano letivo de 2020:

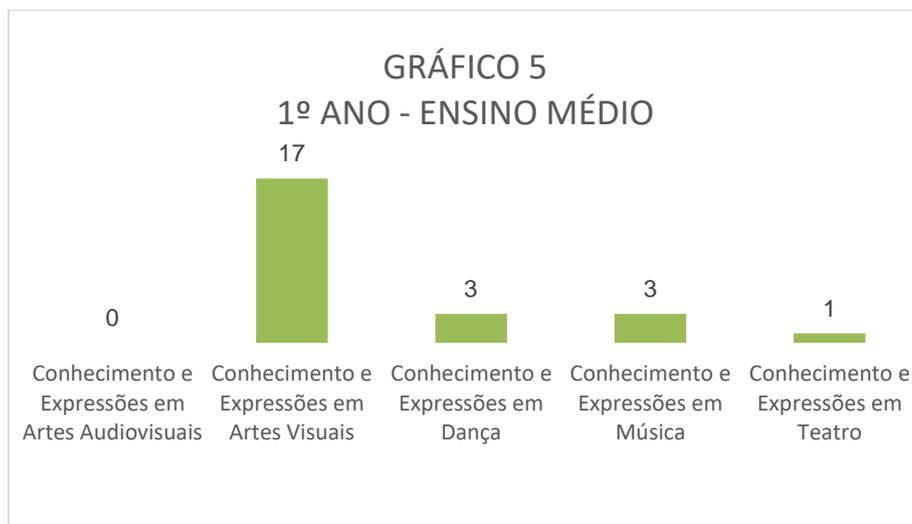


Gráfico 5: Quantitativo de conteúdo/atividades por Eixo Temático do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 1º ano do Ensino Médio (Regular-Diurno). Fonte: produzido pelos autores.



Gráfico 6: Quantitativo de conteúdo/atividades por Eixo Temático do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 2º ano do Ensino Médio (Regular-Diurno). Fonte: produzido pelos autores.

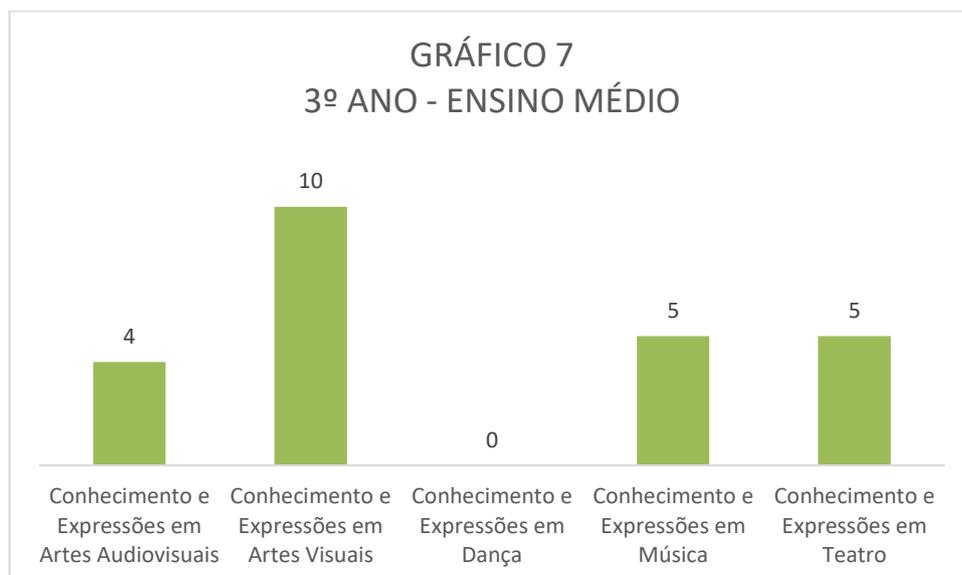


Gráfico 7: Quantitativo de conteúdo/atividades por Eixo Temático do Componente Curricular Arte nos PET/REANP 2020 da SEE/MG do 3º ano do Ensino Médio (Regular-Diurno). Fonte: produzido pelos autores.

Semelhantemente ao Ensino Fundamental, na etapa do Ensino Médio as Artes Visuais foram a que mais teve conteúdos contemplados nos PETs ocupando 54% das atividades disponibilizadas, seguida pela Música com 15% e Artes Audiovisuais e Teatro com 11% cada. Já a Dança foi a que menos compareceu em propostas de ensino-aprendizagem sendo apenas 8% de suas habilidades trabalhadas no decorrer do ano.

Ao atentar apenas para as questões quantitativas que se revelaram no levantamento feito, percebe-se que há uma maior tendência e recorrência do ensino-aprendizagem de Arte abarcar conhecimentos e habilidades das Artes Visuais mesmo havendo orientações curriculares que preveem as demais linguagens artísticas. Pode-se atribuir diversos motivos a esse fenômeno, tais como a conformação histórica dessa disciplina no currículo escolar, ou a “facilidade” pelos estudantes já estarem mais familiarizados ou habituados com alguns conteúdos e práticas dessa linguagem artística no contexto escolar, ou o próprio percurso de formação do profissional ao formular os materiais, dentre outras.

Por isso, é importante intensificar o entendimento de que o Componente Curricular Arte precisa contemplar as linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, pois essa especificação é, também, resultado de uma grande luta da classe artística, como um todo, para a fixação e ampliação desta disciplina no currículo escolar. Precisamos, também, pactuar entre os profissionais que ministram a disciplina de Arte nas escolas um trabalho de valorização das linguagens artísticas em suas especificidades na formação dos estudantes, concedendo a estes uma oportunidade ampla e diversificada de fazer, contextualizar e fruir as artes por meio do desenvolvimento de habilidades artísticas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Torna-se urgente desenvolver um trabalho junto à comunidade escolar – de modo a que se possa refletir sobre a efetividade dos currículos –, na formação docente e na sensibilização dos discentes no sentido de que Arte não é apenas Artes Visuais, mas também os conhecimentos de Dança, Música e Teatro. Somando-se à necessidade de tecer movimentos políticos que garantam a presença de profissionais com licenciatura plena nas diversas linguagens na regência de suas disciplinas para minimizar as fragilidades da polivalência nos docentes de Arte na escola. Afinal, nem sempre a polivalência esperada do docente de fato se efetiva por se tratar de conhecimentos específicos e exigir competências pedagógicas, didáticas e metodológicas próprias de cada linguagem.



Entretanto, pode-se ver estes dados com otimismo, tendo em vista que o PET é um material pedagógico obrigatório para toda rede; nele já constam algumas abordagens das linguagens artísticas, que no contexto presencial poderiam nem acontecer, pois ficariam a cargo do professor implementar o Plano de Ensino 2020 de acordo com suas condições e possibilidade de seu contexto institucional. Contudo, isso não pode nos acomodar e deixar à mercê da boa vontade dos governantes, superintendentes de ensino e gestores escolares, pois há a necessidade/urgência de superação dos paradigmas do ensino de Arte na escola aqui explanados. Afinal, já é mais que o momento dos estudantes terem acesso, efetivo, ao que regula a legislação educacional no Brasil que, muitas vezes, é flexibilizada ou negligenciada, devido diversos tipos interferências que não somente prejudicam uma perspectiva ampliada de Arte na escola, mas parecem insistir em retroceder sempre, gerando atraso no contato com os conhecimentos artísticos produzidos pela humanidade em suas multiplicidades e diversidades de expressão, criação e fruição.

Considerações Finais

Este texto buscou situar de que maneiras as linguagens artísticas do componente curricular Arte estão sendo consideradas na educação básica, analisado a partir do contexto da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais durante o REANP de 2020. Desse modo, sem exaurir o tema, oferecemos um panorama de práticas educativas de Arte no contexto da Pandemia de Covid-19 e o empreendimento de ensino remoto emergência como forma de garantir o direito a Educação durante o isolamento social, tecendo relações entre o histórico da disciplina no contexto escolar e os desafios que ainda precisam ser encarados.

É urgente que debrucemos de maneira crítica e serena sobre a polivalência exigida de docentes de Arte, avaliando as potencialidades, desafios e fragilidades, considerando – sempre –, os objetivos esperados para o componente curricular, sua potencialidade na escola e seus efeitos junto aos estudantes para sua formação integral.



Consideramos que é preciso aproveitar todas as oportunidades para fazer valer a luta pelo ensino de Arte na educação escolar, seja presencial ou remota, atentando-se para sua constituição como Área de Conhecimento, com epistemologias, pedagogias e metodologias próprias; valorizando-a e potencializando-a nos processos educativos escolares reconhecendo na formação holística dos estudantes enquanto um direito de acesso a todos os conhecimentos da humanidade; ampliando cada vez mais as experiências formativas por meio das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em igualdade de condições e justa equanimidade.

Referências:

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA. Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1. Acesso: 11 jun. 2021.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. DOS; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAS GERAIS. **Aplicativo Conexão Escola ganhará nova versão para uso no ano letivo de 2021**. Belo Horizonte: Agencia Minas, 2021. <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/aplicativo-conexao-escola-ganhara-nova-versao-para-uso-no-ano-letivo-de-2021>. Acesso: 03 jun. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. COLLADO, Carlos Fernandez. LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de la investigacion**. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, SA DE C.V. 4ª edição. 2006.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso: 26 mai. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4310/2020**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N_4310.pdf. Acesso: 11 jun. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4506/2020**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso: 11 jun. 2021.

SILVA, Leonardo das Chagas. (Re)Visão crítica e apontamentos sobre abordagens históricas do ensino de dança/arte no currículo escolar brasileiro. In: **Dança e diáspora negra**: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras. Amélia Vitoria de Souza, et. al, organizadores. Salvador/; ANDA, 2020, p. 66. Disponível em: Acesso: 06 abr. 2021

Site:

Estude em Casa: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>

Currículo Referência de Minas Gerais:
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>

Sobre os autores:

André Luiz de Sousa

andresousaluiz92@gmail.com

Artista-professor-pesquisador de Dança e Arte. Professor de Dança e Arte na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e mestrando em Artes (PPG-Artes EBA-UFMG). Graduação em Licenciatura em Dança (EBA-UFMG) e graduação-sanduíche em Ciências da Educação (FPCE-UC).

Arnaldo Leite de Alvarenga

alda7102a@gmail.com

Bailarino, professor, coreógrafo e pesquisador. Doutor em Educação FAE/UFMG. Professor Adjunto da Escola de Belas Artes nos cursos de Teatro e Dança.

Recebido em: 29/06/2021

Aprovado em: 03/09/2021



O teatro no papel: estratégias para o ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Salvador

Theater on paper: strategies for remote education in the Rede Municipal de Educação de Salvador

Taiana Souza Lemos

325

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as estratégias para o ensino de teatro desenvolvidas de maneira emergencial no contexto da pandemia pela Covid-19. Serão apresentadas estratégias elaboradas por uma docente que atua na Rede Municipal de Educação de Salvador. A reflexão sobre ensinar teatro sem interação via internet tendo como via de comunicação material apenas orientações e tarefas impressas em p&b, traz à tona a necessidade de olhar criticamente para o contexto político em que o ensino remoto está inserido, as condições estruturais para alcançar as/os estudantes e como o ensino de teatro é especificamente atingindo em decorrência da ausência de fundamentos e condições que propiciem o ensinamento de uma linguagem artística essencialmente presencial.

Palavras-chave: Teatro; Educação; Ensino Remoto.

Abstract: This article aims to reflect on the strategies for teaching theater developed in an emergency way in the context of the pandemic by Covid-19. Strategies developed by a teacher who works in the Municipal Education Network of Salvador will be presented. The reflection on teaching theater without interaction via the internet, having as a means of material communication only guidelines and tasks printed in b&w, brings out the need to look critically at the political context in which remote teaching is inserted, the structural conditions to achieve the/ students and how theater teaching is specifically reached due to the absence of foundations and conditions that provide the teaching of an essentially presential artistic language.

Keywords: Theater; Education; Remote Teaching.

Introdução

O mundo parou. Tudo o que conhecíamos sobre presença, fruição, aprendizado e ensinagem em teatro, é colocado em xeque! Se antes éramos convocadas a fazer com que a nossa presença e atuação em “chão de sala” abrissem espaços de respiro e alegria numa escola pouco criativa, pouco corporal e pouco artística, agora, no contexto distópico que esgarça as diferenças sociais e territoriais, somos colocadas frente a frente com a ausência. Esta ausência não é somente física pelo impedimento imposto pelo contexto pandêmico. É também a ausência de políticas institucionais para a educação que garantam acesso e continuidade da vivência escolar, agora em contexto remoto.



Como educadora teatral atuante no limiar do Teatro e da Educação, observo que se antes já existia uma dificuldade de definição no âmbito dos fundamentos da atuação profissional em Teatro-Educação, agora, em contexto adverso e diante da ausência de parâmetros para ensinar teatro para uma escola que não funciona presencialmente, se faz necessário refletir sobre o porquê e para quê jogar, criar, usar, ensinar e fazer arte. Intuo que neste momento, a minha voz precisa ecoar para além da minha especialização em teatro, pois se faz necessário refletir sobre as vontades políticas da educação de Salvador ou a ausência delas no contexto pandêmico.

A Rede Municipal de Educação de Salvador na pandemia da Covid-19: breve contextualização

Sugiro que possamos começar refletindo sobre quem faz as políticas da educação, pois é sabido que algumas organizações têm um interesse cada vez maior pela educação por seu potencial lucrativo. Os chamados “edunegócios” atuam em todos os níveis de ensino e conforme aponta a pesquisadora Marina Avelar:

O Brasil tem se tornado um local especialmente atrativo para esses empreendimentos por conta de sua enorme população em idade escolar. (está entre as dez maiores populações em idade escolar do mundo). Com foco no lucro, questões pedagógicas, éticas e sociais são colocadas em segundo plano por esse tipo de organização, cujo trabalho pode atingir a política educacional de diversas formas: participação em fóruns e comitês públicos, vendas de serviços ou materiais para secretarias de educação, pressão sobre legisladores e executivos do governo com poder de decisão e etc. (AVELAR, 2019, p.7).

A Rede Municipal de Educação de Salvador estabeleceu logo nos primeiros meses da pandemia, uma parceria com a plataforma paulista *Escola Mais Digital*, desenvolvida pela Rede Escola Mais, pertencente ao grupo empresarial Bahema Educação. No site da Secretaria Municipal de Educação, SMED, encontra-se a seguinte informação:

Visando manter a aproximação dos estudantes com a escola, bem como a continuidade dos estudos durante o período de suspensão de aulas face à pandemia de Covid-19, a Smed



estabeleceu parceria com a Escola Mais, uma escola de São Paulo com funcionamento em turno integral, para ofertar de forma gratuita aulas virtuais diárias, através da plataforma Canvas. A ação beneficia mais de 33 mil alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e da EJA II. A plataforma Escola Mais utiliza o conceito de aula invertida, na qual o aluno faz a internalização dos conceitos essenciais antes da aula e depois, junto à turma, discute os conhecimentos adquiridos e tira possíveis dúvidas de conteúdo com a ajuda e orientação do professor. Neste contexto, é adotada a seguinte estrutura: no turno da manhã, os alunos têm aulas presenciais online com os professores da Escola Mais e no turno da tarde têm acesso à plataforma já antecipando o que será desenvolvido nos roteiros de aula dos dias seguintes, bem como realizam as atividades/trilhas propostas pelos professores da Rede Municipal, podendo dialogar entre si, com os professores e realizar atividades propostas. (SMED, 2020).

É possível notar um total desconhecimento por parte da institucionalidade a respeito das dinâmicas de interação pedagógica por meio virtual. A SMED Apresenta uma fórmula simplista e uma estratégia totalmente distante daquilo que é vivenciado por profissionais e estudantes na rede municipal de Salvador, onde não existe programas ligados à tecnologia, nem há incentivo para a garantia de acessibilidade à internet, assim como a inexistência de um plano de educação que dialogue com as características territoriais e culturais da cidade.

Segundo consta no site institucional da escola paulista, a Escola Mais tem como missão:

[...] levar a melhor educação praticada nas melhores escolas do país para o maior número de alunos possível. Pensamos, projetamos e construímos a Escola Mais com professores experientes formados nas mais renomadas instituições de ensino nacionais e internacionais. Nosso ambiente escolar é mais eficiente, com preços mais justos, mais próxima dos pais e da comunidade, com mais comprometimento, mais dinâmica em suas relações e mais inteligente. (ESCOLA MAIS, 2021).

Nota-se que as diretrizes pedagógicas propostas pela Escola Mais se assemelham a diretrizes empresariais, acentuando o trabalho com metas, que de forma geral visam promover impactos e mudanças sistêmicas na educação baseando-se na lógica da eficiência e da padronização do ensino, bem como numa avaliação de alcance em larga escala.



Na experiência de parceria entre Escola Mais e a Rede Municipal de Salvador, foi possível notar a ausência de diálogo com a subjetividade territorial e identitária. As abordagens dos conteúdos também não dialogavam com a realidade soteropolitana e não havia oferta de ensino de nenhuma linguagem artística. Porém, o fator determinante para o insucesso da parceria entre Escola Mais e a Rede, foi a constatação da profunda desigualdade de acesso à internet, seja pela falta do serviço ou pela ausência de equipamentos que viabilizem a comunicação entre estudantes, os conteúdos disponíveis na plataforma e a interação com professoras/es.

Em pesquisa de 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE apontou diferenças sociais de acesso à internet. Essas diferenças ficaram mais evidentes após a instauração da pandemia da Covid-19, que impôs isolamento social e ensino remoto. Em notícia veiculada pelo Portal R7, no mês de abril de 2021, são apontados os percentuais de análise da pesquisa:

De acordo com os dados da Pnad de 2019, 88,1% dos estudantes brasileiros acessaram a internet. No entanto, a pesquisa aponta uma diferença social: 98,4% dos estudantes da rede privada tiveram acesso à rede e este percentual entre os estudantes da rede pública de ensino foi de 83,7% [...] A Pnad também aponta diferenças de acesso por região do país. Nas regiões Norte e Nordeste o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente, nas demais regiões este percentual variou de 88,6% a 91,3%. A distância fica ainda maior quando apenas os estudantes da rede privada são analisados, o percentual de uso ficou acima de 95,0% em todas as regiões, "alcançando praticamente a totalidade dos estudantes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste". (PORTAL R7, 2021).

O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, UNICEF em parceria com a União Internacional de Telecomunicações, também realizou uma pesquisa no ano de 2020, revelando que dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa. Dentre as constatações, a afirmação que há "disparidades geográficas dentro dos países e suas regiões, sendo que globalmente, cerca



de 60% das crianças em idade escolar nas áreas urbanas não têm acesso à internet em casa” (UNICEF,2021). Após a constatação, a União Internacional de Telecomunicações e a UNICEF indicam a necessidade de investimentos urgentes para redução da divisão digital que impede crianças e jovens ao acesso à aprendizagem digital de qualidade e oportunidades online.

Embora não seja possível encontrar dados concretos relativos à cidade de Salvador, é possível aproximar as realidades observadas nas pesquisas citadas acima. Diante da incipiente adesão do alunado à oferta da Plataforma Escola Mais Digital, a Secretaria de Educação escolheu como alternativa entregar chips 3G e 4G e desenvolver um aplicativo que viabilizasse o uso do chip. Conforme é descrito no site institucional:

Pensando na inclusão dos alunos que não possuem acesso à internet, a Prefeitura, através da Smed, distribuiu cerca de 33 mil chips 3G/4G para os alunos acessarem a Plataforma Escola Mais Digital. Para possibilitar esse uso, a secretaria desenvolveu o aplicativo Smed Conectada, que viabiliza a utilização do chip e facilita o acesso às plataformas Escola Mais e Árvore de Livros. A iniciativa contempla os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e EJA II. (SALVADOR, 2020).

A Plataforma digital Escola Mais ainda demandava, além de acesso à internet, a abertura de e-mail para acesso dos estudantes e como não existe uma política de ensino vinculada às Tecnologias da Informação, grande parte das/os estudantes não possui e-mails e parte dessas/es não sabiam como criar um. O que gerou uma carga de trabalho excessiva para gestoras/es escolares que, na linha de frente dos trabalhos nas escolas, precisaram criar, de maneira autônoma, estratégias de abertura desses e-mails. Outra barreira impeditiva para o acesso foi a constatação de que a maioria das/os estudantes também não possuía um aparelho celular para viabilizar a utilização dos chips.

A parceria entre Secretaria de Educação e Escola Mais findou no mês de novembro de 2020. A SMED não apresentou nenhuma política educacional alinhada ao avanço tecnológico que irrompe a sociedade pós-moderna e globalizada. Parece não existir vontade política em agir sobre a ausência para superá-la. Assistimos o reflexo de um complexo mercado educacional que



sucateia e impede que a infância, a adolescência e a adultez soteropolitana desenvolva a sua intelectualidade.

Vale destacar ainda que as diretrizes para os anos iniciais não estavam exatamente alinhadas neste primeiro ano de pandemia. Sendo assim, foi solicitado as/os professoras/es que, de maneira voluntária e em paralelo a proposta de uso da plataforma digital que estava voltada apenas para os anos finais, elaborassem tarefas impressas para as/os estudantes de suas unidades escolares, deixando a produção de material ao cargo de cada gestão escolar, inclusive limitando números de impressões. Com o passar dos meses, a proposta que inicialmente era de caráter voluntário, passou a ser obrigatória, mesmo sem uma diretriz ao nível municipal que alcançasse todas as áreas do conhecimento e que respeitasse as especificidades das linguagens artísticas. Essa situação da entrega de tarefas para anos iniciais perdurou até meados do mês de janeiro.

No mês de fevereiro de 2021, a SMED apresentou as *Orientações Curriculares Pedagógicas para o Ensino de Salvador no Continuum Curricular 2020/2021*, uma série de documentos que anexam propostas curriculares e orientações de aula em televisão aberta, com indicações de cumprimento de carga horária que deve ser composta pelas aulas veiculadas em canal alternativo, somadas a um bloco de atividades semanais elaborado por professoras/es e de preferência, alinhadas às aulas televisionadas. O continuum indica a progressão automática de todas as/os estudantes matriculadas/os na Rede. Segundo a SMED, o continuum curricular:

Terá carga horária total de 1.600 horas. Desse total, 108 horas foram cumpridas entre fevereiro e março de 2020, restando 1.492 horas que serão distribuídas em 04 (quatro) unidades didáticas, conforme calendário escolar a ser publicado, e organizadas na proposta curricular de cada segmento conforme Anexo II. As escolas com oferta de tempo integral deverão seguir a proposta curricular funcionando em tempo parcial. As 108 horas supracitadas serão consideradas para o tempo parcial e integral. A carga horária restante de 1.492 horas deverá ser cumprida por todas as unidades escolares do Ensino Fundamental, podendo variar a proporção entre atividades presenciais e não presenciais, considerando a estrutura física da escola, tamanho da turma, espaço da sala



de aula, em atendimento às regras de distanciamento social. (SALVADOR, 2021, p. 35).

O documento aponta ainda uma lista de procedimentos para organização do ensino remoto. Destacarei o item “e” que orienta:

e) As equipes das unidades escolares devem planejar aulas e orientações pedagógicas e disponibilizar para os alunos em meio impresso e/ou em meio digital através do uso das redes sociais, de acordo com as possibilidades da escola e quando isso for viável. (SALVADOR, 2021, p.36).

331

A partir do continuum 2021/2021, a elaboração de aulas de teatro e orientações em meio impresso, passam a ser o único caminho possível. Não há o oferecimento de aulas de teatro na TV e o uso do meio digital através de plataformas virtuais não é uma opção no contexto das escolas em que atuo. Não há condições materiais, não há equipamentos, não há compromisso institucional. E para não dizer que tudo é ausência, temos a nós mesmas: profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador encarando o intenso desafio de criar condições diante do abismo social descortinado. É neste contexto de uma escola do “não-tem” para o “não ter escola”, que a experiência teatral encontra uma quase intransponível barreira.

Da máxima: “teatro se faz na presença” ao “teatro no papel”.

Teatro é a arte da presença e do encontro. Com esta máxima, indicamos os processos de ensino e criação teatral embasando o nosso pensar nos mais diversos conceitos estéticos e filosóficos e ainda conceitos do próprio campo teatral e nesta dimensão Patrice Pavis diz que:

Segundo a opinião corrente entre a gente de teatro, a presença seria o bem supremo a ser possuído pelo ator e sentido pelo espectador. A presença estaria ligada a uma comunicação corporal “direta” com o ator que está sendo objeto da percepção (PAVIS, 2008, p. 305).

Para o autor, a presença caracteriza-se na relação de apreciação. Na representação realizada por atrizes e atores diante de pessoas que os assistem, criando uma dimensão ilusória de uma realidade ficcional presente naquele tempo- espaço em que a cena ocorre. Para Pavis, essas atrizes e



atores carregam em seus corpos uma energia de presença tornando possível a identificação com o que se vê. O autor compreende que há um “quê” no trabalho de atrizes e atores que impulsiona a pessoa espectadora a uma identificação imediata. E, portanto, a presença diz respeito a essa potencialidade de identificação inerente ao teatro.

Há uma complexidade na tentativa de definição sobre a presença, assim como para tentar definir o próprio teatro, o que obviamente não é possível ser elaborado em poucas linhas. No entanto, é válido salientar que ao pensarmos processos de ensino considera-se que o teatro acontece no estar junto com a/ou outra/o em processos que envolvem atitudes com intenções estéticas e a apreciação dessas atitudes. Portanto, considera-se que para vivenciar processos de aprendizado teatral é preciso estar presente.

Não há ou não havia discordância a este respeito até estarmos diante de uma pandemia que, à primeira vista, só se pode conter a partir do distanciamento entre pessoas. Na falta de um solo que nos dê segurança, planamos até um ponto em que é preciso pensar sobre o contexto para entendê-lo melhor. E por que não me valer daquilo que eu conheço um pouco mais? Por que não recorrer ao conhecimento teatral para olhar para a realidade? Se diante do acontecimento teatral atuantes e espectadoras/os podem refletir sobre a realidade a ser transformada, como artista da cena e professora de teatro, olho para a realidade que é o distanciamento pandêmico e me valho de uma aproximação conceitual.

Como analogia metafórica e sem um compromisso com o rigor conceitual, recorro à compreensão sobre o efeito de distanciamento, que conforme nos ensina Bertolt Brecht, é um efeito teatral que provoca uma sensação de estranheza diante dos fatos, nos convidando a desnaturalizar as lógicas excludentes. No teatro, como sabemos, este é um efeito provocado por atrizes e atores em ação e junto aos outros elementos teatrais, estimulando ao espectador/ra, um desejo pela transformação da realidade. O efeito de distanciamento é provocado destacando o contexto social para que “empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto” (BRECHT, s.d., p. 182). Brecht nos ensina que o



teatro é uma linguagem que potencializa a leitura crítica da realidade, para que se possa intervir e transformar a própria realidade.

Ao trazer o pensamento brechtiano, almejo um melhor acompanhamento e produção de respostas diante da complexidade do momento pandêmico. Ao “distanciar” para ver melhor, aprendo que os caminhos estão no nosso corpo, esse corpo que reúne repertórios estéticos e políticos. Um “corpo-eu”. Um corpo consciente que quer poder escolher ir além da sobrevivência, como sabiamente nos ensina Ailton Krenak, que alerta: “o equipamento que precisamos para estarmos na biosfera é exatamente o nosso corpo” (KRENAK, 2020, p.45). Não há como trocá-lo quando ele não funcionar mais. O risco iminente da morte, nos revela a pequenez que nos forja como humanidade. E o que fazemos diante da constatação da nossa incapacidade de viver em plena parceria com a natureza, com o planeta Terra, sendo inventivos, democráticos e justos? A humanidade descarta a própria humanidade, cria alternativas para trazer de volta a ordem meritocrática e a luta por poder. Enquanto humanidade somos incapazes de responder porque nós não estamos caminhando para uma transformação, se sabemos que “se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância”. (KRENAK, 2020, p.86).

Ao me distanciar e sentir a estranheza diante da constatação de que está em curso a produção de uma realidade que negocia a humanidade, olho para o Subúrbio Ferroviário de Salvador, onde atuo como professora de Teatro e para onde elaborei dezenas de atividades e orientações teatrais impressas em folha A4 e em p&b. Tento driblar o “componente curricular da ausência” que escancara a falta de condições para a interação entre professora e estudantes. As tarefas impressas são criadas como uma possibilidade de reflexão sobre o teatro poder ser feito sem a presença coletiva.

As tarefas e orientações organizadas convidam a/o estudante para movimentar o corpo, improvisar, interpretar, imaginar e fisicalizar. Essas noções teatrais permeiam a produção de atividades, indicando uma aproximação da experiência do jogo teatral. Destacarei aqui algumas estratégias desenvolvidas por mim para criar tarefas colocando no papel os



conteúdos teatrais, simbólicos e sensíveis que são possíveis num processo de mão única, em que não vejo, não toco, nem escuto a/o minha/meu aluna/o.

Refletindo sobre as dimensões teatrais na tarefa impressa

O ensino de Teatro na Rede Municipal de Salvador apresenta um histórico do ponto de vista legal bastante favorável. Visto que a capital baiana pode ser considerada pioneira no entendimento das linguagens artísticas como áreas do conhecimento, ofertando, inclusive, concursos públicos específicos para cada uma das quatro linguagens: música, dança, teatro e artes visuais, em que apenas pessoas licenciadas nessas áreas podem ocupar as vagas.

Em documento intitulado *Escola, Arte e Alegria - sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador* (1990), encontramos diretrizes que apresentam as quatro linguagens como componentes curriculares, reconhecendo os seus saberes específicos e a colaboração no processo de formação da/o estudante da Rede. A implementação deste documento permitiu que o termo “educação artística” desaparecesse, dando lugar ao entendimento da necessidade de abrir espaço para profissionais das mais diversas linguagens, respeitando as suas especificidades como áreas autônomas.

Atualmente, o documento intitulado *Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador* é o que norteia o ensino das linguagens já citadas, prevendo cinco eixos temáticos. A saber:

Leituras de si e do mundo: arte como construção de identidades; Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias; Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em arte; Pesquisas, tecnologias e inovações artísticas; Processos de criação em arte como processos de aprendizagem. (SALVADOR, 2017, p.18).

Os eixos temáticos presentes nos referenciais estão dispostos nos documentos do *Continuum 2020-2021* apresentado pela Rede e orientam a elaboração de tarefas. O que torna o processo de produção de tarefas teatrais impressas no papel algo extremamente difícil, já que toda a orientação referenciada para o currículo de Arte parte de feitura subjetivas, vivenciais e

essencialmente coletivas, apresentando objetivos de aprendizagem que só podem ser mensurados quando o processo de socialização e vivência é acompanhado de perto por quem ensina teatro. Porém, essas especificidades do campo da Arte e da linguagem teatral especificamente parecem não ter sido observadas por quem elaborou as diretrizes para o ensino não presencial e sem condições materiais para ocorrer de forma virtual e online.

A seguir, apresentarei orientações voltadas para os Anos Iniciais e Anos Finais do ensino Fundamental, destacando registros de impressões de estudantes e refletindo sobre os fundamentos que orientam as atividades.

1 - Atividade “Sentindo o eu com o eu”.

Diante do contexto brevemente explicitado, a primeira atividade de teatro elaborada dentro do Continuum 2020/2021 voltada para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, foi o “Sentido o eu com o eu”, figura 1. Uma proposta inspirada no sistema de Jogos de Viola Spolin, consistindo numa orientação escrita para o trabalho da percepção corporal, numa proposta de jogo/exercício introdutório.

O jogo, como se sabe, é o fundamento básico para vivenciar o teatro e a este respeito Viola Spolin afirma que:

Os jogos teatrais permitem que os alunos criem suas próprias experiências e tornem-se donos do seu próprio destino. Jogar unifica e aprimora o instrumento de corpo/mente como um todo. Permitindo o confronto consigo mesmo e com os outros (...) Os jogos teatrais podem intensificar e alertar a percepção, servindo às necessidades curriculares. (SPOLIN, 2014, p.75).

A atividade “Sentindo o eu como eu” está relacionada ao eixo de número 1: *Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades*, previsto nos referenciais curriculares da Rede, tendo como objetivo a percepção de si, da respiração e da ocupação de um espaço extraescolar. O procedimento da atividade consiste em duas etapas: a primeira, um “diálogo” entre mim e a pessoa com o papel impresso nas mãos. Escrevi um pouco sobre as minhas percepções diante da pandemia e pedi que a/o estudante respondesse algumas perguntas. Na segunda etapa, oriento o exercício de percepção através da respiração e imaginação e em seguida solicito o registro das percepções.



O objetivo da atividade é alcançar as/os estudantes em suas percepções diante do quadro pandêmico, bem como ter notícias sobre as condições materiais para o acompanhamento das aulas na TV (mesmo não tendo oferta de aulas de teatro) e desenvolvimento das tarefas. Saber sobre o que pensam em relação ao aprendizado restrito às entregas de tarefas impressas e por fim, orientar uma experiência focada na respiração e percepção de si. Resolvi preservar a escrita exatamente como elaborei no momento de criação da tarefa, o que destaca um caráter informal à escrita apresentada, conforme se pode verificar na imagem:

Contínnum curricular 2020/2021 - Atividade 1 – Sentindo o eu com o eu

Eixo: Leituras de si e do mundo

Tempo pedagógico desta atividade: 3h (deve ser realizada espaçadamente ao longo da semana)

Olá! Esta atividade é para ser realizada em duas etapas. Na primeira, faremos uma “conversa” à distância. Onde eu falarei um pouco sobre como tenho me sentido. Ao longo da conversa eu vou te fazer umas perguntas e você poderá respondê-las mentalmente e depois anotar as respostas que achar mais necessárias, tudo bem? Vamos lá!

1ª etapa

E aí, me conte... como você está? O que tem feito? Eu estou bastante preocupada com toda essa situação. Também sinto saudades da escola, das conversas com você, com a turma inteira. Foi preciso algo tão grave para me fazer pensar o quanto é importante ser professora. E você, o que tem pensado? Você conseguiu ao longo desse tempo estudar algo? Ler? Acompanhar as propostas na TV? Na plataforma virtual? Do que você sentiu mais falta? Eu senti e continuo sentindo falta de ver e ouvir as pessoas na escola. Sinto falta do dia-a-dia. Também estou bastante preocupada com o futuro, com a maneira como vamos cuidar das coisas, cuidar uns dos outros. Tem algo que te preocupa? O que é? Você já pensou em estratégias para tentar resolver? O que você acha que é possível de aprender sobre Arte/Teatro assim de forma distante?

2ª etapa

Aqui na segunda etapa, você vai sentar em um lugar silencioso ou o menos barulhento que puder. PRIMEIRO LEIA AS INSTRUÇÕES, DEPOIS FECHÉ OS OLHOS PARA PRATICAR O EXERCÍCIO. AO FINAL ANOTE O QUE VOCÊ SENTIU.

Feche os olhos e respire profundamente. Puxe o ar para os pulmões e barriga sem fazer força. Enquanto estiver respirando procure sentir os seus pés, os seus braços, o peso do seu corpo. Sinta o peso das roupas que estiver vestindo. Sinta o vento que passar por você ou o calor que esgiver fazendo. Escute os sons que ocorrerem. Sinta o espaço a sua volta. Sinta sua pulsação, o seu coração bater. A sua respiração fluir.

Anote o que você sentiu ao fazer o exercício. Conseguiu se concentrar? Foi difícil? Quantas vezes você tentou realizar o exercício? Você sentiu o peso do seu corpo? Percebeu os sons? Senti o vento? Anote todos os detalhes sobre o que você percebeu ao realizar o exercício.

Figura 1 - tarefa “Sentindo o eu com o eu”

Fonte: Arquivo pessoal

A lógica tarefeira da proposta institucional para a educação remota se mostra como um caminho pouco efetivo no exercício de aspectos da subjetividade. E se tratando do ensino de teatro, não há como nos distanciar da compreensão de que, como bem nos lembra Augusto Boal, o corpo é o elemento mais importante do teatro. Para o autor é impossível fazer teatro sem o corpo humano, inferindo que “na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos (...) que ouvimos (...) que olhamos.” (BOAL, 1998, p.89). Afirmativa que faz reforçar o desafio de transpor para o papel impresso orientações que possibilitem a



percepção corporal da/o estudante, bem como o exercício sensível da compreensão das noções de si, que é um dos objetivos da aprendizagem em teatro dispostos nos referenciais curriculares da Rede Municipal de Educação de Salvador.

As respostas dadas pelos estudantes a partir da provocação do papel impresso podem explicitar em certa medida, algumas reverberações e criações de imagens de si e de sua presença em estado de jogo. A seguir, destacarei trechos do “diálogo” proposto na 1ª etapa da tarefa onde o estudante M.P.B do 9º ano registra suas impressões. Preservarei a escrita exatamente como elaborada pelo estudante:

Olá, eu estou muito bem na medida do possível. Nunca pensei que diria isso, mas estou com muita falta da escola, nestes últimos dias não estou conseguindo estudar, os motivos são o aparelho celular, televisão e os video games e sem contar a ajuda que dou a minha mãe pra ajudar a arrumar a casa. Com todas essas coisas ao redor é impossível se concentrar no momento estou pensando em conseguir um emprego, ocupar um pouco a mente e esquecer as más notícias do mundo. De vez em quando assisto as notícias da tv, mas parei por conta de não conseguir me concentrar, não gosto de pensar muito nisso, mas me preocupo em pegar covid-19 esta é a minha preocupação., mas tento resolver brincando com as minhas irmãs (...) na minha opinião aprender arte nessas condições está fora de cogitação, é melhor aprendermos como nos cuidar, estou orando, pedindo a Deus que tudo isso acabe logo, para que eu possa reencontrar as pessoas que eu gosto.
(ESTUDANTE M.P.B).

Na 2ª etapa da tarefa, M.P.B relata que:

Foi muito relaxante, senti uma leveza entre o meu corpo, tive uma sensação de como se eu estivesse voando, resumindo, foi muito bom, pude sentir as batidas do meu coração.
(ESTUDANTE M.P.B)

A dimensão de jogo na tarefa impressa “Sentindo o eu com o eu” pode ser percebida na abertura de espaço do “diálogo” através das reflexões e do estímulo com perguntas que foram respondidas pelo estudante. A resposta apresenta uma narrativa que destaca aspectos da percepção pessoal de M.P.B, a relação com o espaço extraescolar (e extrateatral), as suas observações a respeito do contexto pandêmico e suas estratégias para viver os desafios que o contexto impõe. Na segunda etapa da tarefa, o registro escrito



do exercício de respiração e de percepção revela um envolvimento do estudante com a proposta de jogo.

Nesta tarefa a linguagem teatral está associada a uma dimensão extracotidiana, o que permite compreender que existem aspectos inerentes ao teatro que fazem parte da vida, relacionando-se com ela, ocupando um espaço-tempo da vida real e neste sentido é razoável traçar a experiência desta tarefa com uma aproximação com a noção de jogo encontrada no pensamento do filósofo Johan Huizinga:

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens) nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo. procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2019, p.5).

O estudante M.P.B e outros/as que aceitaram o desafio de “jogar” diante da tarefa proposta o fizeram a partir de um convite à percepção de si como agente central dos questionamentos provocados e das orientações dadas na tarefa impressa. Levando em consideração as experiências anteriores das/os estudantes em sala de aula nas aulas de teatro, esse convite para uma conversa e exercício sensível pôde ser assimilado e apreendido verificando os seus repertórios de experiências espontâneas e a dimensão voluntária de aceitação de jogo, fazendo, conforme o pensamento de Huizinga, uma distinção entre jogo e a vida comum, percebendo o espaço e o tempo em que a ação de jogar com a tarefa impressa de teatro ocorreu e o sentido próprio dado a experiência vivida.

A seguir, serão apresentadas outras tarefas teatrais elaboradas de forma impressa. Todas estão relacionadas ao eixo número 5- *Processos de criação em arte como processos de aprendizagem*, e são voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para turmas de 4º e 5º anos e para turmas dos anos finais do 6º ao 9º ano.

2 - Atividade “As máscaras do Teatro”.

A atividade “As Máscaras do Teatro”, figura 2, é voltada para o 4º e 5º ano do ensino fundamental anos iniciais e foi elaborada em contexto livre,



anterior à implementação do Continuum curricular 2020-2021. O objetivo da tarefa era iniciar uma abordagem teatral, partindo do elemento simbólico básico que são as máscaras gregas que caracterizam a arte teatral tal qual a noção ocidental nos ensina. E embora não seja a única forma visual de representação para a compreensão do teatro como manifestação das emoções humanas, é comum nos valermos desta referência em processos de ensino de teatro.

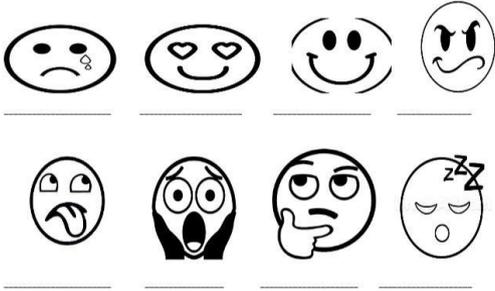
AS MÁSCARAS DO TEATRO



1ª) ESSAS SÃO AS MÁSCARAS QUE REPRESENTAM O TEATRO! DIZEM QUE ELAS SÃO DE UM LUGAR DO MUNDO CHAMADO GRÉCIA! ESSAS MÁSCARAS REPRESENTAM DUAS EMOÇÕES QUE SENTIMOS. VOCÊ SABE QUAIS SÃO ESSAS DUAS EMOÇÕES?

SUA RESPOSTA: _____

2ª) AGORA VOCÊ PODE EXPERIMENTAR FAZER EMOÇÕES E SENTIMENTOS COM O SEU ROSTO. VEJA OS EMOJIS, TENHA IMITAR CADA UM NO SEU PRÓPRIO ROSTO. DEPOIS ANOTE O NOME DA EMOÇÃO OU DO SENTIMENTO QUE CADA EMOJI ESTÁ EXPRESSANDO.



3ª) O QUE VOCÊ SENTIU AO FAZER A ATIVIDADE? VOCÊ GOSTOU? FOI DIVERTIDO?

4ª) O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSA ATIVIDADE DAS MÁSCARAS DO TEATRO?

Figura 2 - Atividade “As máscaras do Teatro”. Fonte: Arquivo pessoal.

Para alinhar o estímulo à improvisação, recorri ao uso de emojis, que são ideogramas usados em mensagens eletrônicas e páginas web. Sabemos que, como anuncia Viola Spolin, os princípios que norteiam a noção de jogo no teatro estão ligados ao envolvimento e liberdade pessoal de quem o pratica, vivenciando a experiência para desenvolver as habilidades e as técnicas necessárias na realização do próprio jogo. A orientação da tarefa “As máscaras do teatro” induz à uma experimentação partindo das máscaras e emojis para que a/o estudante percorra a experiência de conhecer as máscaras do teatro e associar este símbolo redimensionando para o seu corpo a noção de teatro como representação. Usar os “emojis” estimula a expressão de emoções e sinais corporais comuns para o exercício de caráter improvisacional,

aproximando a uma noção de jogo. Nesta tarefa, o registro de sensações é também um mecanismo para a verificação do envolvimento da criança com a proposta.

É importante frisar que o registro de sensações é uma ferramenta importante para proporcionar algum nível de avaliação e se tratando de um contexto remoto em que a comunicação é estritamente via tarefas impressas, se mostra como única e limitada maneira de mensurar a experiência vivida pela/o estudante. Destaco aqui o registro de sensações de algumas crianças preservando a grafia de cada uma delas. A primeira, T.O.B do 4º ano, diz que:

Foi maravilhoso. Eu aprendi que através delas se pode ter *experiência* de tentar *imita* e ter emoções e sentimentos com as máscaras;

Gostei. Aprendi a *cer* alegri. (ESTUDANTE A.S);

[...] foi divertido. aprendi muitas *coizas* (ESTUDANTE V.R);

[...] tem momento na nossa vida que agente fica triste e alegre. (ESTUDANTE, F.L).

A avaliação em arte e especificamente em teatro, busca envolver pressupostos que articulam dimensões democráticas, prospectivas e formativas, percebendo o fazer avaliativo como um espaço de relação que pressupõe deslocamentos de estágios na formação de estudantes e professoras/es, olhando para as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, observando o que é e o que poderá vir a ser e compreendendo os processos avaliativos como etapa contínua. O que se espera é que uma professora/or seja capaz de articular esses pressupostos para mensurar “o quê” e “como” o teatro será aprendido.

Destaco que orientar um breve registro das sensações e observações por parte da/o estudante foi a maneira encontrada nesse contexto remoto e de interação restrita ao papel impresso por não haver maior possibilidade de diálogo e trocas democráticas neste momento.

1 - Atividade “Trava língua”.

Seguindo o desafio de apresentar propostas viáveis para a experiência de aprendizado teatral por via de tarefas impressas, a próxima proposta apresentada neste escrito é a “Trava-língua”, figura 3.



Figura 3: Atividade “Trava-língua”
Fonte: Arquivo Pessoal (2020).

TRAVA-LÍNGUA

TIGRES

ARANHA ARRANHA



SACO SAPO SABIÁ

1ª) LEIA OS TRAVA-LÍNGUAS EM CÂMERA LENTA.

A) “TRÊS PRATOS DE TRIGO PARA TRÊS TIGRES TRISTES”
B) “A RÃ ARRANHA A ARANHA E A ARANHA ARRANHA A RÃ”
C) “OLHA O SAPO DENTRO DO SACO, O SACO COM O SAPO DENTRO”
D) “SABIA QUE A MÃE DO SABIÁ SABIA QUE O SABIÁ SABIA ASSOBIAR?”

2ª) AGORA LEIA OS TRAVA-LÍNGUAS EM CÂMERA RÁPIDA.

A) “TRÊS PRATOS DE TRIGO PARA TRÊS TIGRES TRISTES”
B) “A RÃ ARRANHA A ARANHA E A ARANHA ARRANHA A RÃ”
C) “OLHA O SAPO DENTRO DO SACO, O SACO COM O SAPO DENTRO”
D) “SABIA QUE A MÃE DO SABIÁ SABIA QUE O SABIÁ SABIA ASSOBIAR?”

3ª) AGORA MISTURE AS VELOCIDADES LENTA E RÁPIDA LENDO OS TRAVA-LÍNGUAS.

A) “TRÊS PRATOS DE TRIGO PARA TRÊS TIGRES TRISTES”
B) “A RÃ ARRANHA A ARANHA E A ARANHA ARRANHA A RÃ”
C) “OLHA O SAPO DENTRO DO SACO, O SACO COM O SAPO DENTRO”
D) “SABIA QUE A MÃE DO SABIÁ SABIA QUE O SABIÁ SABIA ASSOBIAR?”

4ª) AGORA ESCOLHA UM DOS TRAVA-LÍNGUAS QUE VOCÊ EXPERIMENTOU E FAÇA UMA APRESENTAÇÃO, COMO SE ESTIVESSE NO PALCO DO TEATRO, FALANDO PARA MUITAS PESSOAS TE ESCUTAREM. FAÇA MOVIMENTOS, CRIE UM CLIMA DE CONTAR HISTÓRIAS. PODE ATÉ ESCOLHER MAIS DE UM TRAVA-LÍNGUA CONVIDE AS PESSOAS QUE MORAM NA SUA CASA PARA ASSISTIREM A SUA CENA DE TEATRO. ANOTE COMO FOI A EXPERIÊNCIA.

5ª) O QUE VOCÊ SENTIU AO FAZER A ATIVIDADE? VOCÊ GOSTOU? FOI DIVERTIDO?

6ª) O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSA ATIVIDADE DO TRAVA-LÍNGUA

Nesta proposta busquei estimular o exercício vocal por meio de textualidade usando trava-línguas como pré-textos. Na orientação, indiquei o exercício de leitura em diferentes velocidades com o intuito de propiciar um grau de teatralidade na própria maneira de vocalizar o texto. Esta teatralidade pode ser expressa no comportamento vocal e consequentemente corporal que se distingue de uma leitura formal. Considerando ainda que a própria estrutura do trava-língua já sugere uma distinção com a leitura formalizada. Os termos “câmera lenta” e “câmera rápida” já eram reconhecidos pelas/os estudantes das turmas de 4º e 5º anos, o que pressupunha uma compreensão mais autônoma na realização da tarefa.

A proposta ainda orienta um momento de apresentação da experiência onde a/o estudante é estimulada/o a socializar a aprendizagem com as pessoas da sua casa, criando uma relação aproximada com a dimensão de palco e plateia. Mais uma vez, o registro escrito sobre a experiência foi a maneira de avaliar o envolvimento com a proposta. O estudante V.D do 5º ano

assinalou: “Fiquei nervoso *mais* consegui a do sapo dentro do saco. Foi muito divertido. Aprendi muita coisa! Se a gente se esforçar aprende muita coisa.”

O registro do estudante denota uma dimensão importante da avaliação na prática teatral que diz respeito à observação da intenção do jogo proposto. Se fizermos mais uma aproximação com o sistema de jogos de Viola Spolin, vamos nos lembrar que para a autora, a avaliação deve estar centrada no foco do jogo que é o problema apresentado. A partir da compreensão do problema a ser resolvido, as pessoas envolvidas analisam o desenvolvimento do próprio jogo. No caso da tarefa do trava-língua, a estrutura do texto já é em si um problema a ser resolvido, que consiste no desafio de falar o texto sem travar a língua, o que foi percebido por V.D nas suas experimentações. Outro ponto interessante é a observação da sensação de nervoso registrada pela criança. O que pode sugerir que houve um nível de comprometimento com o jogo proposto ao ponto de sentir fisicamente, sendo afetado por um nervosismo comum na experiência de jogo.

As duas próximas atividades que serão apresentadas estão relacionadas às formas animadas.

1 - Atividade “Personagens de Forma Animada”.

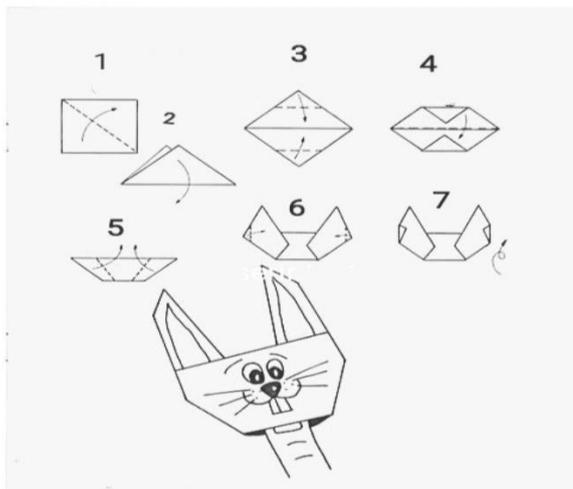
A atividade “Personagens de Formas Animadas”, figura 4, foi ofertada no mês de outubro, sugerindo a criação de brinquedos ou brincadeiras para comemorar o mês das crianças. A tarefa não previa registro de impressões, já que o objetivo era o estímulo à brincadeira e livre experimentação. Porém, uma tarefa foi devolvida com o registro da criação de T.H, estudante do 4º ano, figura 5. No registro nota-se que a estudante fez referência à tarefa “As máscaras do Teatro”, dando ênfase às expressões faciais e indicando as emoções expressadas pelas personagens.

Figura 4: Atividade “Personagens de formas animadas”. Figura 5: Registro de criação.



PERSONAGENS DE FORMAS ANIMADAS

ESTE MÊS É TODINHO DIVERTIDO, MINHA GENTE! VAMOS BRINCAR!!!! VOCÊ VAI PRECISAR CORTAR A FOLHA DE OFÍCIO EM 4 PARTES IGUAIS. DEPOIS PEGUE CADA PARTE E DOBRE CADA UMA DE ACORDO COM A IMAGEM, SEGUINDO O PASSO-A-PASSO.



FINALIZE DESENHANDO ROSTOS DIFERENTES PARA CADA PERSONAGEM QUE VOCÊ CRIAR. NO EXEMPLO TEMOS UM COELHO, MAS VOCÊ PODE MUDAR AS ORELHAS DOBRANDO OU RECORTANDO, CORTANDO TIRINHAS COMO SE FOSSE CABELOS...DEIXE A CRIATIVIDADE FALAR. QUANDO TERMINAR, ENCAIXE NOS DEDOS E CRIE HISTÓRIAS COM OS SEUS PERSONAGENS!

SE CUIDA! BEIJÃO DA PRO TAINA



343

Fonte: Arquivo pessoal.

Reitero e justifico que diante das condições para o trabalho remoto na realidade da Rede Municipal de Salvador, infelizmente não é possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem numa frequência linear e no caso do teatro, mensurar apenas através dos registros feitos pelas/os estudantes infere uma considerável fragilidade. Porém, apresento essas considerações como tentativa de registro da experiência e como subsídios para a construção de discurso sobre o contexto de ensino em realidade tão adversas.

1 - Atividade “Personagens de Sombra”.

A atividade “Personagens de Sombra”, figura 5, propõe a experimentação prática inspirada no Teatro de Sombras. Orienta-se brevemente sobre o conteúdo a ser trabalhado, propondo uma intervenção no espaço da casa do/a estudante. Nesta atividade, destaco o registro de impressões da estudante M.H do 5º ano: “Foi bom, MARAVILHOSO foi divertido para caramba também e mais leve. não foi igual as outras atividades pesadas”.



Diante deste registro, suponho que a M.H tenha conseguido realizar a atividade proposta com profundo envolvimento. O destaque na expressão “maravilhosa” sugere uma sensação de prazer ao vivenciar a experiência. Em seguida, a criança mensura que houve leveza no processo de realização da orientação proposta. Esse registro chama atenção para a dimensão do prazer que deve estar presente em processos de aprendizado teatral, valendo destacar que as condições de realização somada à disposição e autonomia da estudante são fatores que interferem diretamente na experiência.

Figura 6 - Atividade: Personagens de sombra.

FAÇA ESTA ATIVIDADE DE PREFERÊNCIA DURANTE A NOITE PORQUE É PRECISO USAR A ESCURIDÃO E A ILUMINAÇÃO DA SUA CASA!

PERSONAGENS DE SOMBRA



O TEATRO É UMA ARTE COM MUITAS POSSIBILIDADES! PODEMOS FAZER E ASSISTIR TEATRO FEITO POR PESSOAS USANDO OS SEUS PRÓPRIOS CORPOS E VOZES OU AINDA, EMPRESTANDO AS SUAS HABILIDADES PARA ANIMAR OBJETOS, BONECOS E CRIAR SOMBRA! VAMOS EXPERIMENTAR?

1º) OBSERVE AS IMAGENS DE PERSONAGENS FEITOS COM AS MÃOS:



Esquilo Lebre Borboleta Cão Cabra



Ganso Boi Burro Lobo Elefante

2º) DEPOIS DE OBSERVAR, EXPERIMENTE FAZER COM AS SUAS MÃOS CADA UM DOS PERSONAGENS.

3º) EM SEGUIDA, VÁ PARA PERTO DE UMA PAREDE QUE ESTEJA BASTANTE ILUMINADA E COMECE A FAZER AS PERSONAGENS. VEJA QUAL É O MELHOR LADO PARA VOCÊ EXPERIMENTAR. SE PUDE, PEÇA PARA UM ADULTO APAGAR AS LUZES DE CASA E LIGAR A LANTERNA DO CELULAR PARA O SEU TEATRO DE SOMBRA FICAR AINDA MAIS DIVERTIDO!

4º) CONVIDE AS PESSOAS DA SUA CASA PARA ASSISTIR AS PERSONAGENS. PODE BRINCAR DE 'ADIVINHA' COM A PLATEIA. E AINDA PODE INVENTAR UMA HISTÓRIA COM ESSAS PERSONAGENS PARA APRESENTAR NA PAREDE DA SUA CASA!

5º) O QUE VOCÊ SENTIU AO FAZER A ATIVIDADE? VOCÊ GOSTOU? FOI DIVERTIDO?

6º) O QUE VOCÊ APRENDEU COM ESSA ATIVIDADE DAS PERSONAGENS DE SOMBRA?

Fonte: Arquivo pessoal.

1 - Atividade “Quem sou eu”

Esta atividade teatral é bastante conhecida e utilizada em processos de iniciação teatral. O exercício consiste basicamente em uma apresentação criativa da pessoa, elegendo aspectos pessoais para destacar e mostrar ao grupo do qual se faz parte. Pode estar alinhada a exercícios de criação corporal, sonora, visual, poética. Cada mediadora/or escolhe qual ou quais abordagens utilizar para realizar o “Quem sou eu” a partir do seu objetivo junto a/os estudantes. Na tarefa impressa o objetivo era me apresentar e conhecer

as crianças do 3º ano, pois elas passaram a estudar na unidade escolar em meio à pandemia. A maneira de ter algum contato nesse sentido, se deu na estratégia de uso do autorretrato como expressão.

Figura 7 - Atividade: Quem sou eu.

ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS - TEATRO

Código: AD - Tempo: 2h/a- TEATRO -Eixo 1 - Leituras de si e do mundo, Arte como construção de identidades. Descrição: Quem sou eu.

ATIVIDADE: QUEM SOU EU.

OLÁ! HOJE NÓS VAMOS NOS APRESENTAR E PARA ISSO, PENSEI NUMA FORMA DE ARTE MUITO LEGAL: O AUTORRETRATO. VOCÊ SABE O QUE É ISSO?

O AUTORRETRATO É UM RETRATO QUE UMA PESSOA FAZ DE SI MESMA. PARA FAZER ISSO É IMPORTANTE OBSERVAR BEM AS SUAS PRÓPRIAS CARACTERÍSTICAS, POR EXEMPLO, COMO SÃO SEUS OLHOS, BOCA, CABELO. VOCÊ TAMBÉM PODE SE DESENHAR USANDO BONÉS, LAÇOS, TURBANTE OBJETOS QUE VOCÊ COSTUMA USAR NO SEU DIA-A-DIA.

E O QUE ISSO TEM A VER COM O TEATRO? NO TEATRO NÓS TAMBÉM CONTAMOS AS NOSSAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS. O NOSSO AUTORRETRATO É UM COMEÇO!

POR ISSO A NOSSA ATIVIDADE É: QUEM SOU EU. E EU VOU COMEÇAR ME APRESENTANDO.



“EU SOU A PRÓ TAJANA. TENHO 32 ANOS, A COR DA MINHA PELE É PARDA E EU ADORO FAZER TEATRO. COMECEI QUANDO EU AINDA ERA ADOLESCENTE E PERCEBI QUE EU LEVAVA JEITO PARA ATUAR E ENSINAR. SEGUI O MEU SONHO E HOJE SOU ATRIZ E PROFESSORA DE TEATRO. EU GOSTO MUITO DE LER E ESCREVER, PRINCIPALMENTE POESIAS. A COMIDA QUE EU MAIS GOSTO É MACARRONADA COM FRANGO COZIDO E BATATAS.HUM...É MUITO BOM! A FRUTA QUE EU MAIS GOSTO É MANGA. O MEU SONHO É QUE NÃO EXISTA MAIS NENHUMA VIOLÊNCIA NO MUNDO”

AGORA É A SUA VEZ! SE APRESENTE PARA MIM, FAÇA O SEU AUTORRETRATO E ME FALE SOBRE VOCÊ. QUAL É O SEU NOME, O QUE VOCÊ GOSTA, QUAL É O SEU SONHO?VOCÊ PODE DESENHAR O SEU CORPO INTEIRO, SE PREFERIR.

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa foi uma das tarefas que mais obtive retorno. O mais interessante nesta tarefa foi apreciar os autorretratos. Como ainda não tivemos a oportunidade de nos encontrarmos pessoalmente, fico imaginando como são os rostinhos de cada criança do 3º ano. Também pude observar a generosidade e honestidade ao realizar uma atividade escrevendo sobre si. R.M.C de 9 anos registou que: “Eu gosto de ficar no celular e brincar com os meus primos, meu sonho é ser médico. aprendi que fazer o dever com vontade dá uma sensação boa”.

1 - Atividade “Apreciação Visual e Criação de Narrativas”

Essa tarefa alinha apreciação visual e criação de narrativas com o intuito de observar as potencialidades imagéticas e sensíveis do corpo na arte e como obra de arte. Novamente destaco que a limitação das impressões em p&b interfere na elaboração das tarefas e em relação a isto, utilizei uma descrição a

respeito das cores presentes na obra original *O Grito*, de Edvard Much. A estudante G.F registrou: “1º) É um cara assustado. 2º) O desenho com formas distorcidas causa uma sensação de susto. 3º) Ele falaria: “O que está acontecendo?”. 4º) Foi uma coisa incrível”.

Figura 10 - Atividade - Apreciação visual e criação de narrativas

CONTINUUM 2020-2021.
Atividade – Apreciação visual e criação de narrativas 3
Eixo- Processos de Criação em Arte como processo de aprendizagem.
Tempo - 2h/aula

O GRITO

A expressão dos sentimentos na arte pode ganhar variadas formas de acordo com o modo como artistas percebem e vêem o mundo. A pessoa que é artista pode fazer uso de diferentes linguagens na arte, como o a música, o teatro, a dança, as artes visuais (desenhos, pinturas, colagem, escultura, videoarte etc.). A pintura *O Grito* do artista Edvard Munch é uma obra bastante interessante, porque ela retrata uma expressão que pode significar diversos sentimentos. Observe:



Em sua versão original, as cores do céu são laranja, amarelo e azul. O rio tem tonalidade azul e as margens tem uma mistura de amarelo e laranja. A personagem central veste preto.

- 1º) Para você, o que esta imagem está expressando?
- 2º) Para você, como as formas usadas pelo artista contribuem para a formação da sensação causada pela obra?
- 3º) Se esse personagem estivesse dizendo algo, como seria a fala dele? O que ele diria nesse momento?
- 4º) Pare na frente do espelho e tente reproduzir a imagem da pintura, falando o texto que você escreveu na pergunta 3. Depois anote a sua sensação.

Fonte: Arquivo pessoal.

Concluindo a reflexão, por ora

Concluo que a reflexão desenvolvida neste escrito teve o intuito de apresentar as estratégias emergenciais elaboradas no exercício da docência em teatro na Rede Municipal de Educação de Salvador, num contexto remoto, sem interação via internet tendo como via de comunicação material apenas orientações e tarefas impressas em p&b, observando que o que se deseja na construção de saberes teatrais é que o jogo, a espontaneidade, a experiência individual e compartilhada estejam presentes. Entendendo que através da prática contínua, as pessoas aprendentes podem desenvolver o conhecimento em teatro, vivenciando não só a noção de jogo brevemente apresentada neste escrito, mas outras formas de interação e trocas voluntárias imbuídas de intenções estéticas.

Em contexto escolar e em todo contexto de aprendizado, uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos do teatro é a experimentação prática. E neste sentido, observou-se que as

elaborações de atividades impressas se configuram como tentativas de fazer existir a prática criativa em teatro diante do impedimento da presença na escola.

Por fim, torço para que os abismos sociais destacados diante da Pandemia de Covi-19 sejam superados. Que a arte, em sua capacidade de reinvenção, seja aliada nessa retomada de valores da humanidade. Que a Rede Municipal de Educação de Salvador supere as barreiras da ausência e apresente respostas para a superação dos impedimentos de acesso à escola.

Referências:

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. in:MARIANO ,Alessandro. CASSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo,2019. p.73-79.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro.** Organizados por Siegfried Unseld. Lisboa: Portugal, s.d.

DUNKER, Karla. IBGE aponta desigualdade de acesso à internet entre estudantes. Portal R7,2021. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/ibge-aesso-a-internet-entre-estudantes-14042021>>acesso em: 06/07/2021 às 14:42.

Dois terços das crianças em idade escolar no mundo não têm acesso à internet em casa, diz novo relatório do UNICEF-ITU. Portal Unicef Brasil. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-tercos-das-criancas-m-idade-escolar-no-mundo-nao-tem-acesso-a-internet>> acesso em: 06/07/2021 às 15:24

Escola Mais. escolamais.com. Disponível em: <<https://www.escolamais.com/>> acesso em: 06/07/2021 às 16:30.

FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais**/Taís Ferreira, Maria Fonseca Falkembeck- Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Taís **Arte Cênicas:** teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio/Taís Ferreira , Mariana Oliveira. [prefácio: Arão Paranaguá de Santana] - Porto Alegre: Mediação, 2016.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Pesquisa e organização: Rita Carelli. - 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras,2020.



PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. **Referenciais Curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação**/Prefeitura Municipal de Salvador: Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

SALVADOR, Prefeitura Municipal de Salvador. **Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/SMEC, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.

348

Sobre os Autores

Taiana Souza Lemos

pedagogiadalona@gmail.com

Atriz, professora de Teatro e pesquisadora. Doutoranda em Artes Cênicas (PPGAC / UFBA), Mestrado em Artes Cênicas (UFBA), graduação em Licenciatura em Teatro (UFBA). Docente da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Recebido em: 28/07/2021

Aprovado em: 24/09/2021



Ensino no teatro on-line: relatos de experiências

Teaching at the on-line theater: experience reports

Maria Neide Batista de Oliveira
Francisco Nágilo de Queiroz Menezes
Hertenha Glauce da Silveira Queiroz

349

Resumo: O presente artigo apresenta as experiências vividas nos anos de 2020 e de 2021 por professoras do ensino de teatro da rede pública, da rede privada do ensino fundamental e de curso livre através de aulas remotas e/ou híbridas, durante o período da pandemia da Covid-19, em Fortaleza. O objetivo é entender as diversas realidades que interferem, diretamente, nos resultados do processo de ensino. Aborda as metodologias utilizadas na produção das aulas on-line de teatro e elabora breves reflexões sobre as reações e ações dos alunos diante das adaptações das aulas para o formato virtual e/ou híbrido. Apresenta ainda, reflexões das professoras diante da necessidade de readaptar suas aulas, bem como, reflete sobre as diferentes realidades de cada campo de atuação das docentes presentes neste artigo.

Palavras-chave: Ensino do Teatro; Ensino on-line; Educação; Teatro.

Abstract: This article presents the experiences lived in the years of 2020 and 2021 by teachers of theater education from the public network, from the private network of elementary school and from free courses through remote and / or hybrid classes, during the Covid pandemic period. -19, in Fortaleza. The goal is to understand the different realities that directly affect the results of the teaching process. It addresses the methodologies used in the production of online theater classes and elaborates brief reflections on the reactions and actions of students in the face of the adaptations of the classes to the virtual and / or hybrid format. It also presents the teachers' reflections regarding the need to readapt their classes, as well as reflecting on the different realities of each field of activity of the teachers present in this article.

Keywords: Theater Teaching; Online teaching; Education; Theater.

Introdução

No final de 2019, o mundo se deparou com um fenômeno trágico: a pandemia de COVID – 19. Os habitantes da Terra tiveram que lidar com o desconhecido mais uma vez. O vírus SARS-CoV-2 atingiu todas as partes do planeta. Atualmente, o número de casos e de mortos só cresce, por isso, todos tiveram que entrar em um novo ritmo, ou seja, desacelerar ou ainda, acelerar para se adaptar e conseqüentemente se reinventar. Isolados, aciona-se a criatividade, utilizando-se o que está ao alcance.

A tecnologia, por mais avançada e desenvolvida que se possa imaginar, não pôde suportar o momento. Mesmo diagnosticando o problema, as



máquinas ficaram estagnadas ao simples ofício de transmitir informações e pesquisar. O estopim foi o medo de amanhã voltar ao normal ou não voltar mais. O tempo passa, a vacina é uma realidade, mas agora, no estado atual, o anseio de voltar a “normalidade” cresce. Porém, a maneira de retornar é o principal desafio. Vivemos tempos difíceis, a dúvida e a incerteza nunca foram tão presentes na vida da humanidade.

A educação é um dos espaços mais atingidos por essa pandemia. Os danos com relação ao processo educacional, talvez, sejam irreversíveis. Nas inúmeras diferenças de níveis, estrutura, qualidade de profissionais ou qualquer outra instância, parece que a escola regressou à estaca zero. Tanto as instituições de ensino privadas, públicas ou cursos livres, tiveram mudanças, em algumas as aulas foram interrompidas por um curto período, antecipando férias letivas e/ou suspendendo atividades por um período indeterminado. Em outras, a adaptação aconteceu simultaneamente às descobertas e aprendizagens das novas ferramentas, através de treinamentos em horários extras, incluindo fins de semana e noite. Os discentes ficaram inseguros, buscando acompanhar os conteúdos. Os professores e professoras tiveram que aprender a se reconstruir no auge de seus temores e angústias e em tempo recorde. Com isso, surge uma novidade entre os estudiosos da educação: docentes, discentes, núcleo gestor e os trabalhadores e as trabalhadoras da escola, no ensino remoto.

O ensino remoto, assim como quase todas as coisas dessa crise sanitária mundial, aparece como um coelho na cartola do mágico, totalmente de forma inesperada. Diante dessa descoberta, os ensinamentos se adaptaram aos meios tecnológicos. Lembrando que esses elementos digitais, já existiam, só que agora seriam essenciais e imprescindíveis para a construção de conhecimentos. As aulas não podem ser presenciais, devido ao alto poder de contaminação do vírus. Logo após aprovação do Conselho Nacional de Educação, o ensino remoto chega e quem sabe, para ficar.

Relato: o ensino de teatro on-line na escola pública



Atuo há dois anos em um projeto da prefeitura que se mantêm em algumas escolas públicas que se chama “Aprender Mais”, no qual tem como um dos objetivos trabalhar com os estudantes no contraturno do seu horário de aula, com atividades extracurriculares que seriam: teatro, educação patrimonial, capoeira, português e matemática para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Com o início da pandemia da covid-19, nós colaboradores do Projeto Aprender Mais não pudemos contar com as escolas que trabalhamos, pois as mesmas não tiveram tempo de planejar o que fariam em relação a nossa mão de obra, visto que a prefeitura não se preocupou em tomar uma posição a respeito da nossa situação. Ficamos à deriva. Somente em outubro de 2020 fomos convocados para retornar às atividades de forma remota que viriam com desafios ainda maiores do que no presencial.

No ensino remoto nos deparamos com a seguinte situação: os coordenadores enviam uma lista com os telefones dos alunos que necessitam de maior suporte e que não estão entregando as atividades de forma assídua - na escola pública não acontece aulas on-line por plataformas como o *Google meet*, pouquíssimos professores o utilizam e a presença dos alunos é bastante escassa.

Para conseguir interagir com todos os alunos criamos grupos no *Whatsapp*. Descobrimos que alguns números não pertencem aos alunos, outros que só há o nome na lista, mas os números são inexistentes e ainda aqueles que o telefone da lista é de algum familiar.

Uma situação em particular, mas não menos comum: dois alunos, irmãos, de turmas diferentes com o mesmo número de telefone que pertence à mãe deles e a própria, não podia acompanhar as atividades dos filhos porque passava o dia trabalhando e precisava do aparelho.

Nessas circunstâncias, a escola entrega para esses alunos junto com a cesta básica, um conjunto de tarefas impressas para os alunos resolverem e devolverem até o próximo encontro de recepção das cestas básicas. Quem auxilia esses estudantes na resolução dessas atividades, como eles estudam o



conteúdo escrito nelas? Esse é o tipo de questionamento que está no limbo enquanto os alunos estiverem nesse formato de ensino.

É evidente que a evolução e a construção do conhecimento nessas condições são muito difíceis de calcular, bem como o que tem sido considerado como benefício intelectual para esses alunos. É explícito que o ensino de teatro tem tido um notório prejuízo nesse novo formato na escola pública, por ser uma tarefa quase que inviável para os meios que os alunos possuem para a prática discente do cotidiano escolar. Ainda mais, que nossas aulas de teatro foram substituídas por reforço escolar.

O Teatro On-line na Escola Privada

Sou professora de Teatro há alguns anos e nos últimos sete anos, venho trabalhando numa escola tradicional da rede privada, que há mais de trinta anos teve a ideia vanguardista de trazer o teatro para dentro da escola, primeiramente como recurso didático e depois assumindo como arte que se bastava em si mesma. Daí surgiu um grupo regular de teatro, oficinas de teatro para os mais jovens e inexperientes e a disciplina obrigatória, dentro do currículo escolar, para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Muitas alegrias, novidades e desafios foram se formando e gradativamente, ia superando-os, mas nenhum se compara ao desafio do ensino remoto, seguido do ensino híbrido em teatro (disciplina prática), onde os encontros, trabalhos conjuntos e troca de afetos através do contato físico é a base, ficariam suspensos. Mas como dar aulas de teatro nesse formato?! Palavra-chave: (Re)Invenção. Todos os planos de aula foram revistos, repensados e refeitos a “toque de caixa”¹. Não havia tempo a perder, era hora de utilizar a mais potente ferramenta do teatro, a criatividade e assim fizemos! Como nos diz SPOLIN (2004), “os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e lugar”.

As aulas remotas e híbridas eram uma incógnita. Ninguém tinha segurança sobre os resultados, mas não podíamos paralisar, principalmente, por entendermos a relação dos jovens com as tecnologias. A percepção que

¹ Expressão brasileira, usada para alertar sobre agilidade, pressa e rapidez.



certas atividades ou jogos funcionam, só poderiam ser comprovados com o experimento, a tentativa e assim cada aula parecia um recomeço, mas como todo recomeço, a esperança era o nosso combustível: vai dar certo! Mais do que nunca, se concretizou a certeza de que o aluno é mais que mero espectador, é um construtor do saber e sendo assim, ele mais que eu, dominava a tecnologia. A parceria era inevitável. “Aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.” (FREIRE 1996: 13)

Tem-se observado a mobilização em se adotar novos modelos na Educação, ou seja, o ensino tradicional centrado no professor, onde este possuía toda a informação é descontinuado, uma vez que tal perspectiva perde espaço na sociedade da informação. Desse modo, a informação está disponível na internet e os alunos não dependem mais do docente para acessá-la (DA SILVA COELHO, 2020, p.4).

Aquela disciplina em meio ao isolamento social necessário, às aulas virtuais, o cansaço, o tédio, parecia ser um alento pois ali, alunos e professora podiam extravasar, sorrir, brincar e por alguns minutos, perceber que seria possível.

Várias foram as formas de envolver os alunos que teimavam em deixar microfones e câmeras desligadas, sem permitir ao professor saber se, ao menos, estavam ali, se estavam atentos e se tudo aquilo fazia algum sentido.

A imaginação é puramente particular, subjetiva e intransferível. Cada ser imagina de acordo com sua visão de mundo, suas subjetividades, particularidades. Não se quer um pensar coletivo e, sim, um pensar diferenciado e único. Os fatos apresentados em quaisquer situações são fatos misturados e que são ordenados a partir das vivências pessoais, identificando e categorizando as prioridades (QUEIROZ, 2005, p. 2).

Uma das estratégias utilizadas foi criar slides criativos, bem elaborados, coloridos e com imagens que completavam as informações, ilustrando-as. A proporção que o slide chamava a atenção, alunos se interessavam em participar através das leituras. A cada slide, um aluno era convidado a ler, a priori do jeito que ele se sentisse à vontade, sem câmera ligada, por exemplo. Com o tempo e as aulas, consegui que para ler o aluno deveria ligar sua



câmera e mais janelinhas iam sendo abertas. Penso que o coração das crianças também.

Uma segunda estratégia foi apresentar um vocabulário teatral. Palavras do universo do teatro, como figurinos, adereços, palco, plateia, coxia, dramaturgia etc., foram sendo apresentadas. Após esse conhecimento, pedia como atividade para aula a seguir, que cada aluno trouxesse um adereço qualquer. Ao chegar à aula, várias janelinhas se abriam para mostrar seus adereços, seguidos de justificativas e até falando sobre que personagens eles poderiam ser. Deram-me o mote: próxima aula seria lido algum trecho de poema onde o “personagem” aparecesse com seu respectivo adereço. Pronto, já podíamos criar um sarau!

É preciso, sobretudo, e aí já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

O sarau foi construído lindamente. Foram apresentados poemas de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Cada aluno escolhia o seu. Com as aulas seguintes, improvisamos, alunos começaram a decorar seus poemas, íamos pensando e alunos mostrando figurinos e adereços improvisando com o que tinham em casa. Nesse momento, já tínhamos 98% de janelinhas abertas, prontas para abraçar virtualmente, uns aos outros e encarar o desafio de fazer teatro virtual. Funcionou e as apresentações foram incríveis!

2021 chega e os desafios seguem a todo vapor! Quase um recomeço, pois os alunos de agora, não tinham experimentado o que os alunos de 2020 nas aulas de teatro tinham vivido. Vamos recomeçar! Mas, por onde? Jogos Teatrais!

A motivação a partir das leituras dos slides segue. Eles gostam e participam. Abrem suas câmeras. Um bom primeiro passo. Então, precisaríamos avançar e aí entra o jogo teatral. Dinâmicas são pensadas e executadas virtualmente.



As pessoas inspiradas podem andar pelo palco (casa), falar animadamente. Os olhos brilham, as ideias jorram e o corpo libera suas tensões. Se muitas pessoas estiverem inspiradas simultaneamente, o próprio ar ao redor delas parecerá brilhar e dançar de excitação (SPOLIN, 2004, p. 27).

Primeiro exemplo de jogo teatral que trazemos é a partir do tema Atenção e Prontidão. Que jogo utilizarmos? Lembrei-me do “Bola Invisível”. Perfeito. Ao invés de olhar nos olhos para indicar para quem jogaríamos a bola, poderíamos dizer o nome dos alunos, que deveriam estar com câmera ligada, para receber a bola. A atenção e prontidão ficaria por conta do tamanho da bola e ritmo que o jogador 1 a arremessaria. O jogador 2 deveria recebê-la com a mesma velocidade e tamanho. Depois poderia novamente recriar a bola para arremessar a outro aluno e assim, sucessivamente, envolvendo mais alunos. Criando dificuldades e sendo imprevisíveis, causariam surpresas. Impressionante como a cada jogada, uma janelinha a mais era aberta.

Um segundo exemplo foi jogar o “Júri Simulado”, para o tema Comunicação. Aqui criamos uma dificuldade. Não bastava apenas abrirem câmeras e microfones, mas o momento certo para que isso acontecesse. Além disso, apresentamos os personagens desse jogo antecipadamente e, cada aluno deveria buscar criar esse personagem a partir das características, ações, formas de falar e lidar com um tribunal jurídico. Apresentamos temas e abrimos votação para que o tema vencedor fosse debatido no júri. O poder de argumentação da Defesa e da Promotoria, influenciava a decisão dos jurados. Foi incrível o envolvimento e o comprometimento com que realizavam a atividade. Soube, inclusive, que algumas turmas continuaram a jogar o “Júri Simulado” no intervalo de recreio. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.” (FREIRE, 1996: 12)

Sabemos as dificuldades de se (re)inventar em plena pandemia, mas como o lugar da Educação é um eterno (re)aprender, “arregaçamos as mangas”² e partimos para o que, no início, parecia um túnel sem luz ao final. Fomos tateando dia a dia e (re)significando valores, aprendizagens e

² Expressão brasileira, usada para alertar sobre estarmos preparados para começarmos.



principalmente, nossas limitações. Aprendemos a pedir ajuda, inclusive aos nossos alunos, sobre ferramentas tecnológicas e aos poucos fomos entendendo esse funcionamento, percebendo inclusive, que será um caminho sem volta. A tecnologia entrou nas nossas aulas e permanecerá.

Felizmente, a educação nos dá esta possibilidade de revermos, corrigirmos e aperfeiçoarmos nossas aulas e condutas. É exatamente, quando colocamos nossa prática diante dos alunos, que nossa ação se confirma e é a partir dessa inter-relação que percebemos os ajustes possíveis.

Ainda estamos, como sempre, em constante aprendizado, mas felizes com os resultados, com as possibilidades e os retornos recebidos. Nos ajuda na percepção sobre o que, de fato, funciona em aulas virtuais/híbridas e assim, nos fortalecemos diante do imponderável.

Experiência dos cursos livres em teatro

Sou professora de Teatro para adultos e crianças na cidade de Fortaleza. Atuo na área de ensino há mais de seis anos. As aulas de cursos livres são diferentes das demais por um motivo peculiar: o aluno que está matriculado nessa turma está ali porque quer, possivelmente, paga pelo curso. Isso faz com que tenha uma diferença substancial de resultado, uma vez que nas outras realidades de ensino, o aluno não escolheu fazer a aula de teatro, mas a mesma é colocada em seu currículo escolar sem prévia consulta.

Sabendo da importância de tal medida, a direção da escola sugeriu aos alunos que participassem das aulas no formato on-line. Os professores tiveram que adaptar seus planos de aula para esse formato em um curto espaço de tempo.

A escola supracitada possui duas turmas, uma adulta e outra infantil. Porém, o relato será o da turma adulta. As aulas foram ministradas via *Google meet* com duração de 1h e 30 minutos, com uma média de 13 alunos com idade entre 18 e 43 anos. Dessa forma, essa turma é considerada uma turma adulta mista.

No primeiro encontro foi proposto um momento de apresentações. A turma era composta por alunos das cidades de Fortaleza, Salvador, Natal e



Maceió, mostrando que através do ensino de teatro no formato on-line, é possível atingir uma maior variedade de culturas e regiões.

Os alunos começaram um momento de alongamento. À medida que ia sendo mostrado os movimentos, era explicado o efeito daquele alongamento no corpo e sua importância na cena. Por seguinte, foi a vez de fazer aquecimento vocal. Foi percebido que muitos alunos não tinham conhecimento do seu aparelho fonador e da importância do mesmo no Teatro.

Em seguida, foi proposto outro aquecimento, a capotagem³. A turma pôde experimentar tocar o próprio corpo e perceber sua anatomia de forma mais próxima e suas potencialidades corporais. Alguns alunos chamaram pessoas que estavam em suas casas para realizarem a capotagem em si. Nesse momento, foi possível ver na câmera alguns familiares dos alunos, o que causou mais proximidade, pois nas aulas seguintes, os próprios alunos começaram a perguntar pelos parentes.

Logo após, os alunos foram convidados a falar um pouco sobre suas motivações em fazer teatro. Alguns relataram que gostariam de adquirir mais técnicas para apresentações de teatro na Igreja. Outros disseram que estavam ali por curiosidade e por achar que tinham talento e que queriam desenvolvê-lo.

Iniciei uma conversa na qual foram abordadas as diversas possibilidades do Teatro, uma vez que os alunos poderiam utilizar o que aprenderam na aula, em suas vidas cotidianas. O Teatro colabora com a comunicação dos tímidos e dos que falam muito.

A turma então estava pronta para iniciar o jogo teatral, o qual é o momento da aula em que o aluno é visto pelos demais em cena. Normalmente, aqui o aluno se relaciona consigo e com o espaço, conforme Japiassu afirma.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Para entender a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, é preciso lembrar que a palavra teatro tem sua origem no vocábulo grego theatron, que significa "local de onde se vê" (platéia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (Slade 1978, p. 18) (JAPIASSU, 2001, p. 25).

3 É um aquecimento teatral que consiste em uma pessoa dar leves tapas com as mãos em formato de concha no corpo do outro aluno que está encurvado. A intenção desse aquecimento é ativar o corpo de quem está recebendo a capotagem



Durante a aula, foi proposto o jogo das emoções da rosa. O exercício consiste em cada aluno falar o seguinte texto: “senhor, receba essa rosa que aquela senhora mandou entregar para aquela senhora como se fosse” (e nesse momento o aluno fala um personagem e um sentimento com o qual o próximo aluno passará a flor para o outro aluno.). Um dos alunos, por exemplo, decidiu que o próximo colega iria passar a flor como se fosse um palhaço triste. Neste momento, os alunos se sentiram motivados e o jogo passou por duas rodadas. Aqui cada aluno pôde ter seu momento e ser observado pelos outros, configurando assim em um jogo teatral.

Aqui foi percebido que a abertura a novas possibilidades de cena, de emoções e de personagem é gradual. No começo do jogo os alunos estavam tímidos, uma vez que muitos estavam assistindo a aula pelo celular na sala de casa, onde passavam seus familiares. Esse jogo possui diversas possibilidades, uma delas é a construção de personagens e sentimentos.

Na segunda rodada do jogo, quando os alunos já estavam confortáveis, a professora propôs que os alunos sugerissem personagens conhecidos por todos e que cada personagem tivesse um sentimento. Por exemplo: um cantor triste, uma professora de matemática com raiva, um rato apaixonado. Foi um momento divertido no qual os alunos foram se relacionando através da descontração.

Neste momento, surgiu uma discussão sobre o ator e o personagem. Os alunos apontaram que era necessário saber dividir a vida do ator e do personagem, bem como seus sentimentos diversos. Finalizei o assunto falando que essa diferenciação é primordial para que haja uma saúde mental do ator, uma vez que este poderá ser colocado em diversas situações emocionais para a construção do personagem e, da mesma forma que ele entra na psique do personagem, será preciso sair.

O momento seguinte foi o jogo dramático, que segundo Japiassu (2001)

(...) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e de "observadores", isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam (JAPIASSU, 2001, p. 25).



O jogo dramático proposto na aula foi o seguinte: cada aluno escreveu no chat uma frase aleatória. Em seguida a turma foi dividida em duplas e os outros alunos escolheram um lugar para a cena acontecer e os personagens que estariam nela. A dupla poderia escolher a situação. Assim, os dois alunos tinham que construir uma cena improvisada de até cinco minutos e em algum momento colocar uma das frases que foram escolhidas no começo da aula. Nesse momento, foi possível investigar a relação de cada aluno com a cena e com o texto. Os alunos observaram que o ambiente on-line é mais difícil de interagir, mas ao final todos fizeram e gostaram do resultado.

Por fim, a metodologia da aula propôs uma prática no ambiente virtual. Ainda aproveitando o jogo da flor, a professora sugeriu que cada aluno gravasse um *stories* de 15 segundos falando o texto do jogo teatral da rosa e que passasse a rosa para o jogador seguinte, orientando com qual personagem e sentimento o outro jogador deveria passar a rosa adiante e assim sucessivamente.

Os alunos definiram, na sala, a sequência e qual o sentimento cada jogador ia pedir para o seguinte. Eles saíram da aula e foram produzir seus *stories* e marcar o *instagram* da Escola Cena & Movimento que publicou os *stories* na ordem combinada em sala.

Nessa atividade, foi possível observar a repercussão do público, uma vez que era uma apresentação rápida e virtual. Os alunos comentaram que durante a gravação ficaram receosos, mas quando viram todos os vídeos na sequência se empolgaram para produzir mais vídeos.

Por fim, é possível encontrar meios para que o ensino do teatro não se apague em meio ao atual cenário. Revisitar os espaços, sejam eles presenciais ou virtuais, é de suma importância para a resistência da vida e da Arte.

Conclusão

O ensino do teatro no ambiente virtual abre novas possibilidades e derruba os muros das limitações espaciais. Podemos enxergar o atual momento com diferentes perspectivas, o que não se pode deixar de lado é a possibilidade de mudança e o poder do teatro de revisitar os acontecimentos e



caminhar com a humanidade em cada tempo e lugar. Dessa forma o Arte escreve um novo tempo: com câmeras, com Wi-fi, 4G e computadores, que aproximam o teatro e mostra que não estamos sós, nem professores, nem alunos.

Por tanto dito e por muito ainda a se falar, não podemos considerar aqui, o ponto final. Ampliamos nosso olhar curioso e inquieto para novas formas de pensar e executar nossa vocação de ensinar aprendendo sempre, mas repensarmos o caminho trilhado aprofundando conceitos e visões de mundo.

E foi buscando promover o exercício da pesquisa/estudo consciente e comprometida, numa forma descritiva, reflexiva e analítica, partindo da práxis para o exercício intelectual lúdico, que apresentamos, com satisfação, nossa pesquisa.

Referências

CORREIA, A (org). **Memória ABRACE IX: metodologia de pesquisa em Artes Cênicas**. Sete letras: Rio de Janeiro, 2006.

DA SILVA COELHO, F. M. T.; COSTA, M. J. M.; BOTTENTUI JUNIOR, J. B. O PROFESSOR CÍBRIDO: O INSTAGRAM COMO MÍDIA DE APOIO À EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X**, v. 45, 2020.

GLAUCE, H., MACHADO. G., LUSTOSA G., FONTELES, B., MENDONÇA, A. (Org). **(Des) Caminhos da Arte-Educação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., v 60, 2006.

GOMES, K. B.; NOGUEIRA, S. M. A. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 61, p. 583-595, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, v 13, 1996.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

MARTINS, A. **Didáctica das Expressões**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

SPOLIN, V. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. Tradução de Ingrid Koudela e Eduardo Amos do original "Theater games for Rehearsal". São Paulo: Perspectiva, 2004.



STANISLAVSKI, C. **A Preparação do Ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Sobre autoras/es

Maria Neide Batista de Oliveira

neide.teatro@gmail.com

Neide Oliveira é especialista em Arte e Educação pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) em 2020, professora de teatro infantil e educadora musical. Atua na área artística em Fortaleza desde de 2010. Formada pelo Curso de Princípios Básicos (CPBT) do Theatro José de Alencar (2015). É aluna do curso de Licenciatura em Teatro pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) e membro do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação IARTEH, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atriz, diretora, produtora e dramaturga do Grupo Avia de Teatro desde de 2017.

Francisco Nágilo de Queiroz Menezes

menezesnagilo@gmail.com

Nágilo Menezes, Licenciando em Teatro pelo IFCE (Fortaleza), Ator, Diretor e Produtor Cultural, Conselheiro Municipal de Cultura no Segmento Livro, Leitura e Literatura de Pacajus, Dirige o Coletivo Cultural Cearense Arte para Todos, Coordenador do Reisado Estrela do Oriente e Pesquisador Teatral.

Hertenha Glauce da Silveira Queiroz

hertenha@unifor.br

Hertenha Glauce é Mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta, em Lisboa/Portugal. Possui Especialização em Arte e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE e Graduação em História pela Universidade Federal do Ceará. Atriz formada pelo Curso de Arte Dramática da UFC. Dirige o Grupo Mirante de Teatro da Universidade de Fortaleza, o Grupo ELAS de Teatro e é sócia fundadora da Trupe Era Uma Vez.

Recebido em: 16/06/2021

Aprovado em: 03/09/2021

Teatro/educação, metalinguagem e violência: a rearmonização da percepção na construção da dramaturgia de uma peça de terror com adolescentes

Theater/education, metalanguage and violence: the perception's rearmonization in the dramaturgy's construction of a horror play with teenagers

Nilson Borges da Rocha Júnior

Resumo: O artigo presente faz uma breve análise sobre a minha pesquisa de mestrado em artes cênicas, desenvolvida de 2018 a 2020, focando em um processo educacional com adolescentes de escola pública, na rearmonização da percepção e na construção da dramaturgia de uma peça de terror sobre a violência a partir de diferentes perspectivas. Nesse artigo, eu discuto sobre a importância do ensino de teatro nas escolas, através da pedagogia da educação não formal, mobilizando conhecimentos sobre o corpo, condicionamentos sociais e expressividade, assim como analiso a dramaturgia criada, abrindo questões sobre a metalinguagem enquanto uma forma de disponibilizar conhecimentos linguísticos e um efeito de distanciamento emocional a fim de gerar criticidade social.

Palavras-chave: Teatro/educação; Metalinguagem; Violência; Corpo; Terror.

Abstract: The present article does a brief analysis of my master's research in performing arts, developed from 2018 to 2020, focusing on an educational process with public school teenagers, on the perception's rearmonization and on the construction of the horror play's dramaturgy about violence from different perspectives. In this article, I discuss about the teaching theater's importance in schools, through the pedagogy of non-formal education, mobilizing knowledge about the body, social conditioning and expressiveness, as well I analyze the created dramaturgy, opening up questions about metalanguage while a form to provide linguistic knowledge and an effect of emotional distancing in order to generate social criticism.

Keywords: Theater/education; Metalanguage; Violence; Body; Horror.

Sujeito, trajeto e objeto

O ser “se relaciona com o espaço através do corpo, este é a mediação [...] a partir da qual nos relacionamos com o mundo e com os outros”. (CARLOS, 2014, p. 474). Desde criança, o meu corpo sempre apresentou comportamentos mais femininos do que masculinos. Eu era um garoto que me sentava de pernas cruzadas, falava fino, odiava futebol, quebrava a munheca, brincava escondido com bonecas e de casinha, pulava elástico e gostava de meninos. Eu me lembro de apenas um colégio, no meu ensino fundamental II, no qual, diariamente, por ser um garoto fora dos padrões, eu era agredido com empurrões, palavrões e ameaças de que me bateriam na rua, pois morávamos



no mesmo bairro. Ir para a escola havia se tornado um pesadelo, um terror. Várias foram as vezes, em que tive de mudar o meu caminho para casa a fim de evitar esses conflitos. Infelizmente, durante esses anos, não vi a escola se posicionar. O corpo docente sabia que eu era vítima de agressões, mas calava-se. Havia um silêncio.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as [...] A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOPES, 2003, p. 67-68).

Segundo a professora Guacira Lopes Louro (2003), é indispensável que reconheçamos que a escola pode não apenas reproduzir as identidades que circulam na sociedade, mas que, através de múltiplos e discretos mecanismos, ela própria pode as produzir, apontando os modelos de comportamento a serem seguidos, imprimindo a sua marca distintiva sobre os sujeitos e, assim, escolarizando os seus corpos. Olhando para esse meu passado, afirmo que sofri agressões, justamente, no colégio em que não havia ensino das artes.

De acordo com Chantale Lepage (2013), o ensino de teatro na escola importa, uma vez que experiências, que tocam a sensibilidade e a criatividade, provocam as (os) estudantes em outras dimensões, oferecendo outras possibilidades de ação diferentes do habitual de um "ambiente que valoriza o conformismo" (MARCEAU; CAJAÍBA, 2013, p. 10) e a racionalidade, na maior parte do tempo. "O estudante [...] pode dispor de diferentes maneiras de agir explorando uma diversidade de personagens, de situações e de ambientes (MARCEAU; CAJAÍBA, 2013, p. 10 e 11). Através do exemplo da improvisação de "uma briga no pátio da escola", a autora defende que, apesar de não se tratar de um enfrentamento real, ao improvisarem tal situação, as (os) estudantes: aprendem a agir como se estivessem na situação; compreendem melhor a motivação de certas palavras e/ou gestos; e aprendem a socializar.

Durante a minha psicanálise, de 2015 a 2017, pude descobrir que, ao longo dos anos, inconscientemente, eu restringi a minha expressividade a fim



de sobreviver nessa história de terror, que pode ser a vida de uma pessoa fora dos padrões, buscando evitar os conflitos provocados pela homofobia e masculinidade tóxica de uma sociedade condicionada, desde a escola, a temer o diferente. Justamente, por saber disso, no meu mestrado em artes cênicas pela UFBA (2018/2020), para a realização do meu processo criativo, eu escolhi um colégio sem aulas de teatro no seu currículo, a fim de provocar as (os) estudantes a desenvolverem as suas percepções para além desses condicionamentos sociais, visando potencializar as suas leituras de mundo.

Não houve seleção para o processo. Sendo assim, as (os) primeiras (os) vinte e cinco adolescentes (a partir dos 14 anos) inscritas (os) já estavam matriculadas (os). O curso aconteceu do dia 27 de abril até o dia 7 de dezembro de 2019, sempre aos sábados, das 9 às 12 horas, na biblioteca do Centro Educacional Edgard Santos, localizado no bairro Fazenda Garcia, majoritariamente, preto, na cidade de Salvador/BA, tendo como base a pedagogia da educação não-formal, que, segundo a pesquisadora Anita Cione Silva (2014), converge com a visão de Paulo Freire num ponto: a construção do conhecimento é o objetivo que só é alcançado, coletivamente, visando possibilitar à (ao) estudante transformar-se, através da conscientização do seu próprio processo, da sua experiência.

A rearmonização da percepção

Eu acredito que a arte pode “[...] tratar de questões incômodas na sociedade, temas que nem sempre são os mais confortáveis, mas que necessitam ser tratados” (SILVA, 2014, p. 10). Desde que decidi investigar o tema do terror social, através do teatro, na escola pública, uma pergunta surgiu: Como propor um processo criativo para discutirmos sobre a violência de maneira sensível? Segundo o artista Augusto Boal (2005), se somos “capazes de ter as ideias abstratas mais profundas, e criar as coisas mais maravilhosas, é necessário ter, antes de tudo, um corpo” (BOAL, 2011, p. 165). Para Cecília Salles (1998), através do corpo, dos sentidos, a percepção age, sendo uma forma de conhecimento, de investigação do mundo, de apreensão das



informações que, sendo processadas, vão ganhando novas formas de organização.

Seguindo esses princípios, Boal (2005) afirma que, nas batalhas do corpo contra o mundo, nossas percepções sofrem, atrofiando-se perante os condicionamentos sociais, sendo preciso uma rearmonização para que se possa expandir a consciência corporal quanto às muitas possibilidades expressivas. Convenientemente, essa rearmonização começa “pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência”, evitando-se, assim, “certas técnicas teatrais dogmáticamente ensinadas ou impostas” (BOAL, 2005, p. 190), estando dividida em duas partes e subdividida em cinco categorias: PARTE 1 - *Conhecimento do corpo*. Categorias: 1) *Sentindo tudo o que se toca*, 2) *Escutar tudo o que se ouve* e 3) *Ativando os vários sentidos*. PARTE 2 – *Tornar o corpo expressivo*. Categorias: 4) *Ver tudo o que se olha* e 5) *A memória dos sentidos*.

Sendo assim, pensando em como discutir sobre a violência de maneira sensível, o processo no centro educacional foi dividido em dois momentos: A (rearmonização e criação da dramaturgia) e B (finalização da dramaturgia, ensaios e apresentações). Porém, para a escrita desse artigo, eu focarei apenas no primeiro momento e na finalização da dramaturgia do segundo momento. Para a organização de cada encontro, eu dialoguei com três pontos: a) os temas; b) a rearmonização; e c) as improvisações. Com algumas variações, geralmente, cada encontro acontecia na seguinte sequência: lanche; linguagem; categoria da rearmonização; improvisação; e roda de conversa. A fim de provocar o tema do dia, eu recorri a diferentes linguagens: músicas, notícias de jornal, entrevistas, vídeo clipes, filmes entre outros.

Como a criação da dramaturgia ia surgir de improvisações, então, desde o primeiro dia, as (os) participantes já improvisavam. Dividida em grupos a fim de haver também uma plateia, a turma experimentava, dentro de um cenário fictício, acontecimentos que envolviam os temas, “tratando do cotidiano [...], com foco em isolar o gestus social em cada improvisação para o debate posterior” (SILVA, 2014, p. 16-17). Descartando a presença de um docente autoritário, que detém o saber, busquei propor uma dinâmica, na qual essas e



esses adolescentes fossem também estimuladas (os) a tornarem-se agentes da sua própria educação embora dentro das delimitações da articulação da linguagem teatral.

A primeira parte da rearmarização - *Conhecimento do corpo* - aconteceu de abril a junho de 2019, com exercícios, que buscam provocar as (os) participantes a desmontarem as suas estruturas musculares, verificando-as e analisando-as, não para que sumam, mas para que se tornem conscientes, assim como da “alienação muscular” imposta pelo trabalho sobre o seu corpo” (BOAL, 2005, p. 190). Para a primeira categoria - *Sentir tudo o que se toca* -, foram dois encontros. No primeiro, o tema foi o *Racismo*, para o qual assistimos a um vídeo sobre a morte da ex-vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco (MARIELLE, PRESENTE! UMA..., 2021). Durante os exercícios, percebi como era incômodo para a turma se tocar. Uma improvisação que me chamou à atenção foi a de jovens pretas (os), numa livraria, que são seguidas (os) e abordadas (os) pelo segurança.

No segundo encontro, o tema foi *A intolerância religiosa*, para o qual assistimos à minissérie da TV Globo *O Pagador de Promessas* (1988), que provocou na turma, sensações como a surpresa, a indignação e a tristeza, assim como discussões sobre o assassinato de defensoras/defensores dos direitos humanos e sobre o preconceito com as religiões de matriz africana. Apesar das resistências iniciais ao toque, as improvisações foram com as pessoas de mãos dadas ou com todo mundo se abraçando.

Para a segunda categoria - *Escutar tudo o que se ouve* -, também foram dois encontros. No primeiro, os temas foram *Machismo*, para o qual assistimos ao vídeo da youtuber Rayza Nicácio (NICÁCIO, 2021), que discute a rivalidade entre as mulheres, e *Masculinidade tóxica*, para o qual eu levei uma notícia de jornal sobre uma agressão física cometida contra um pai e o seu filho por estarem de mãos dadas, confundidos com um casal homossexual. Durante a conversa, um dos estudantes disse que beijava os seus amigos homens no rosto e que isso para ele não tinha a ver com a sexualidade, e sim com o amor. Para os temas do segundo encontro – *homofobia, transfobia e queerfobia* – assistimos aos vídeos clips *Brasil* (CAZUZA E GAL COSTA..., 2021),



Indestrutível (VITTAR, 2021), *Mal Necessário* (MATOGROSSO, 2021) e *Love of my life* (QUEEN – LOVE OF..., 2021). A improvisação que me chamou à atenção foi a de um casal gay andando de mãos dadas e sofrendo agressão homofóbica oral.

Para a terceira categoria, - *Ativar os vários sentidos* -, também foram dois encontros. Nessa categoria, a *Série da (o) cega (o)* foi realizada nos dois dias, propondo que todos os exercícios fossem realizados com as pessoas de olhos vendados. No primeiro encontro, o tema foi *Feminismo e O genocídio indígena*, para o qual assistimos (sem olhos vendados) ao vídeo *Voz das mulheres indígenas* (VOZ DAS MULHERES..., 2021). Em seguida, com as vendas, a turma ouviu quatro músicas a fim de estimular a escuta: *Cidadão* (CIDADÃO ZÉ RAMALHO, 2021), *Ijexá* (IJEXÁ- CLARA NUNES, 2021), *Seu crime* (PABLO VITTAR – SEU..., 2021) e *Ainda aqui sonhando* (LEO CAVALCANTI – AINDA..., 2021).

Num exercício em duplas, uma pessoa ficava de olhos vendados e era guiada por outra pessoa de olhos sem venda, através de obstáculos inventados com objetos da sala ou imaginados, mas que, de qualquer forma, provocariam a pessoa guiada a mover o seu corpo de diferentes formas, além de estimular também a imaginação. A improvisação que me chamou à atenção foi a de uma mulher que queria sair, mas o marido não deixava, exigindo o seu almoço e, inclusive, jogando a comida no chão para que ela limpasse.

No segundo encontro, o tema foi *Terror*. Após continuarmos com os exercícios da série, cada grupo escolheu um conto de terror levado por mim, leu e, em seguida, toda a turma, numa mesma roda, contou uma história de terror. Cada pessoa ia contando a partir de onde a pessoa anterior havia parado. Nas improvisações, cada grupo apresentou uma cena a partir do conto lido, estabelecendo alguma situação, que abordasse um dos outros temas já investigados nos encontros anteriores. A improvisação que me chamou à atenção foi a de uma garota, que sofria bullying e era assassinada, voltando como fantasma para assombrar a biblioteca da escola.

Já a segunda parte da re-harmonização – *Tornar o corpo expressivo* - aconteceu de junho a agosto de 2019, com jogos, nos quais cada pessoa



busca começar a expressar-se, unicamente, através do corpo, sendo provocada a abandonar outras formas de expressão mais usuais e cotidianas como a palavra. Para a quarta categoria - *Ver tudo o que se olha* -, também foram dois encontros. Observar a turma jogando, ajudou-me a perceber corpos disponíveis e criativos para as respostas dos problemas que cada jogo provocava. Para ambos os encontros, o tema foi *Terror e o metateatro*. No primeiro encontro, após os jogos, pedi que a turma se dividisse em duplas e lessem a peça metateatral de Fernando Lira Ximenes, *O Palco*, a fim de introduzir o tema do metateatro e, em seguida, ouvimos músicas de terror de olhos fechados para continuar com o tema do terror.

No segundo encontro, continuamos com esse mesmo tema. O jogo *Inventando o espaço na sala* (Usando seus corpos, as [os] participantes recriam um ambiente na sala: um barco, uma igreja, um banco, um salão de baile etc. A (o) primeira (o) atriz/ator se coloca na posição que estaria se a sala fosse aquele barco, igreja etc.) contribuiu, segundo uma das estudantes, para imaginar o lugar, estimulando a criatividade. O espaço inventado por seu grupo foi um elevador, então, foi preciso imaginar onde estava a porta, como ela abria, em quanto tempo fechava, onde estava a pessoa que trabalhava no elevador, que tinha de saber onde estavam os botões etc. Para as improvisações, eu orientei os grupos da seguinte forma: ONDE – Teatro; O QUÊ - algum crime de ódio; e QUEM - personagens da área teatral. A situação improvisada que me chamou à atenção foi a de um teste de elenco, no qual uma diretora era agredida, fisicamente, por dois atores que não queriam interpretar personagens transexuais.

Na quinta e última categoria da re-harmonização – *A memória dos sentidos* -, para a qual não houve tema, aconteceu um encontro com jogos que relacionavam entre si a memória, a emoção e a imaginação. Eu apenas apliquei três desses jogos, uma vez que eles precisavam de dedicação e, por isso, de um tempo maior de investigação. Por esse motivo também não improvisamos. Num dos jogos em duplas, cada pessoa do seu grupo tinha que contar de olhos fechados uma história e, em seguida, ouvir a história da outra pessoa. Cada pessoa tinha de contar: 1. Algo sobre ontem; 2. Algo sobre



algum dia do passado que mais lhe chamou a atenção; e 3. Uma opressão atual. Uma das estudantes disse que sentiu mais quando ela contou a sua própria história. Como se tratava de uma história triste, ela sentiu tristeza ao contar, ao lembrar, ou seja, a memória atravessada de emoções que nos fazem acessá-las novamente.

A construção da dramaturgia

Após a finalização da re-harmonização, iniciamos a construção da dramaturgia da peça de terror, de julho a agosto de 2019. Mesmo tendo concluído a etapa anterior, demos continuidade na investigação da expressividade com jogos teatrais que investigassem a emoção. Como referência para a criação da peça nós assistimos aos quatro filmes da tetralogia *Pânico* (1996; 1997; 2000; 2011), que fizeram parte do objeto da pesquisa. Foram oito encontros para essa construção: ENCONTRO 01 – Filme *Pânico 1* + discussão + cenas escritas; ENCONTRO 02 – Expressividade + improvisação prática da dramaturgia; ENCONTRO 03 – Filme *Pânico 2* + discussão + cenas escritas; ENCONTRO 04 – Expressividade + improvisação prática da dramaturgia; ENCONTRO 05 – Filme *Pânico 3* + discussão + cenas escritas; ENCONTRO 06 – Expressividade + improvisação prática da dramaturgia; ENCONTRO 07 – Filme *Pânico 4* + discussão + cenas escritas; e ENCONTRO 08 – Expressividade + improvisação prática da dramaturgia.

No ENCONTRO 01, enquanto lanchávamos, assistimos ao primeiro filme. Em seguida, conversamos. O estudante B notou que o filme ensina como fazer filmes de terror, no nosso caso uma peça, e esse era um dos motivos para assistirmos a essa tetralogia. Outro motivo era porque ela discute sobre a violência através de diferentes perspectivas. A partir de provocações minhas sobre como a turma percebia a violência midiática, o estudante C afirmou que a televisão era doente por não se importar com os assassinatos e por querer ganhar dinheiro noticiando essas tragédias. Em seguida, passamos para a criação das cenas escritas: a) *A garota que parecia indefesa* (3 pessoas) – Dois amigos jogam vôlei. A namorada de um deles chega. O outro sai e o casal briga por causa da roupa curta dela. Então, ela mata o seu namorado



envenenado; e b) *A nerd na biblioteca* (2 pessoas) – Uma garota nerd está, na biblioteca, lendo um livro quando passa a receber ligações de alguém dizendo que vai matá-la. Ela morre esfaqueada nas costas.

No ENCONTRO 02, praticamos alguns jogos e partimos para as improvisações práticas a partir das cenas escritas no encontro anterior. Cada grupo improvisou a cena de outro grupo a partir de orientações minhas conforme as necessidades de cada cena. Sendo assim, para *A garota que parecia indefesa*, eu percebi dois momentos que precisavam de desenvolvimento separadamente: 1. Na cena escrita, os garotos jogavam vôlei e se divertiam. Como percebo que o futebol é um lugar muito mais machista, pedi que o grupo trocasse para esse esporte e que, durante a partida de futebol, o amigo improvisasse comentários machistas sobre as roupas curtas da garota; e 2. A namorada chega, chama o namorado e o futebol acaba. Ele machista com as roupas dela e ela buscando se defender. Já *A nerd na biblioteca* havia ficado muito curta. A história já começava a partir da ligação do assassino com o assassinato logo em seguida. Então, eu pedi que começassem a cena com a nerd improvisando ações de uma garota numa biblioteca e com mais ligações que fossem estimulando um suspense aos poucos.

No ENCONTRO 03, assistimos ao filme *Pânico 2*. Para a estudante D, ela se sentiu representada por aparecerem personagens pretos na trama. Já o estudante C discordou, porque ele acreditava que essa inclusão era superficial. Apesar da tetralogia apresentar uma realidade de classe média branca diferente da preta periférica da turma, eu defendi a importância em continuarmos vendo os filmes, porque eles nos ensinam a construir uma história de terror e que, para poder criticar essa falta da representatividade, era preciso assisti-la. Se a estudante D tivesse assistido a esse mesmo filme em casa, talvez ela mantivesse a sua opinião de que havia inclusão preta, mas ela pôde ter sua opinião confrontada pela do estudante C. Após a conversa, passamos para a criação das cenas escritas. Eu distribuí a atividade da seguinte forma: dois grupos ficaram responsáveis por continuarem



desenvolvendo as cenas da *Nerd na biblioteca* e da *Garota que parecia indefesa* enquanto dois outros grupos ficaram de criar cenas novas.

Novamente, eu orientei os grupos com estímulos diferentes a partir das demandas específicas de cada cena. Para as que já estavam em desenvolvimento: 1. *A nerd na biblioteca*: A nerd recebe uma ligação. Então, começa a conversar sobre filmes de terror e a falta de representatividade preta neles. A nerd vai suspeitando que está sendo observada até descobrir que querem matá-la; e 2. *A garota que parecia indefesa*: Improvisar diálogos com masculinidade tóxica durante o futebol; improvisar mais diálogos machistas sobre a roupa curta da garota. Para a cenas nova, eu pedi que o grupo criasse a partir das seguintes provocações: O QUÊ - o grupo irá inventar; QUEM - uma adolescente sem ética grava que vídeos para o seu canal no YouTube, uma adolescente alcóolatra, e outra personagem que o grupo criará; ONDE - na escola.

No ENCONTRO 04, praticamos alguns jogos. Para as improvisações, dividi a turma em quatro grupos e orientei: Cena 1. ONDE - quadra de futebol; O QUÊ - masculinidade tóxica; QUEM: dois amigos. Cena 2. ONDE - pátio da escola; O QUÊ - um casal briga, porque a namorada usa roupas curtas; QUEM - um namorado machista, uma namorada virgem e uma Youtuber. Cena 3. ONDE - na biblioteca; O QUÊ - discutindo a falta de personagens pretas em filmes e peças de terror; QUEM - um adolescente alcóolatra e uma/um adolescente Youtuber que se utiliza da tragédia alheia para conseguir curtidas em seu canal. Cena 4. ONDE - sala de aula; O QUÊ - opressão por parte da professora; QUEM - professora e alunas (os).

No ENCONTRO 05, assistimos ao filme *Pânico 3*. Como eu precisava liberar a turma mais cedo, nós só lanchamos e discutimos sobre o filme. Já no ENCONTRO 06, após a prática de alguns jogos, eu pedi as seguintes improvisações práticas: 1. *Cena de festa com bebida alcóolica*; 2. *Cena de um casal gay*; 3. *Cena de opressão entre docente e discente*; e 4. *Cena de crítica ao terror*. No ENCONTRO 07, assistimos ao último filme, *Pânico 4*, e só conversamos sobre ele. No ENCONTRO 08, lemos a minha peça metateatral



de terror *Eu, Você e Ela* com o objetivo de provocar na turma, essa discussão do terror metateatral.

O momento B aconteceu de setembro a dezembro de 2019, no qual dediquei-me a três pontos: 1) a finalização da dramaturgia; 2) os ensaios; e 3) as apresentações com os bate-papos. Porém, como disse anteriormente, focarei apenas na finalização da dramaturgia. O título da peça, *Motivo Torpe*, foi criado pelo estudante C. Ao total foram três versões criadas por mim, contando com a versão final. No primeiro encontro de setembro, eu levei a primeira para que a turma a lesse. Em seguida, enquanto lanchávamos, tivemos uma conversa a fim de que a turma expressasse as suas expectativas e os seus desapontamentos. Durante os meses de setembro e outubro, eu continuei a fazer ajustes, pois a primeira questão que levantaram foi de que queriam mais falas. Então, eu precisei de tempo para poder construir uma narrativa na qual todas as personagens fossem importantes. É válido ressaltar que começamos o curso com vinte e sete adolescentes e que, com o decorrer dos meses, houve uma evasão de dezenove estudantes. Sendo assim, quando iniciamos a etapa da criação da dramaturgia, havia oito estudantes, oito personagens.

Foi importante ir ouvindo a turma lendo a peça, durante os encontros, pois, assim, ficava mais fácil perceber onde os diálogos estavam sem ritmo ou quando alguma resolução não convencia a turma. Geralmente, concordavam com tudo em relação ao texto, sendo o estudante C quem mais criticava. Então, eu ia ouvindo as suas críticas, acolhendo-as. No primeiro sábado de outubro, entreguei a segunda versão da peça e fizemos duas leituras. Com essa versão impressa, cada estudante pôde levar o seu texto para casa e fazer sugestões de finalização, desenvolvimento de cena, assim como adaptar as falas ao seu modo. Porém, isso não aconteceu.

***Motivo Torpe*, a peça de terror**

A peça *Motivo Torpe* foi inspirada, na tetralogia *Pânico* (1996; 1997; 2000; 2011), que, através da metalinguagem, critica os filmes de terror do subgênero Slasher, isto é, filmes que contém a presença de uma/um *serial*



killer. Segundo a tetralogia, filmes desse estilo seguem um conjunto de regras de sobrevivência (não faça sexo; nunca diga “Já volto”, não use drogas etc.) e uma mesma estrutura (*Sequência da abertura; A morte da garota sexy, totalmente, desfigurada; e A festa*). De acordo com o livro *Posters de Filmes de Terror* (2006), esses filmes, geralmente, seguem uma simples e geral fórmula: uma/um maníaca (o) assassina (o), (geralmente homem) com uma faca, um grupo de jovens atraentes e uma garota que sobrevive à desordem (usualmente por não fazer sexo). As garotas sobreviventes dos filmes de terror Slasher dos anos 80 e 90, geralmente, não morrem por, usualmente, não quebrarem a mais importante regra de sobrevivência “Não faça sexo”. “Usualmente”, porque elas não, necessariamente, precisam ser virgens, mas precisam não fazer sexo durante o filme. Geralmente, quem faz sexo é a garota sexy, que morre na segunda parte da estrutura desses filmes.

Segundo o escritor de romances de terror, Stephen King (2012), para que o terror emocione a plateia é importante que ela sinta empatia pelas personagens às quais está assistindo como se fossem pessoas reais, estabelecendo-se, assim, algum tipo de elo artístico com a obra para além das mortes. Para Catarina Sant’Anna (2012), a metalinguagem acontece quando o discurso de uma linguagem foca nos seus códigos e/ou no de outras linguagens decodificando-os, tornando-os acessíveis ao público. De acordo com Gerd Bornheim (1992), essa decodificação propõe um distanciamento do processo de identificação/empatia, oferecendo à (ao) espectadora/espectador uma leitura distanciada da realidade com uma profundidade que leve à crítica social. Como eu iria escrever uma peça de terror, a metalinguagem na tetralogia foi muito útil na minha investigação, ajudando-me a identificar quatro códigos: a fórmula, as regras, a estrutura e os arquétipos.

Para King (2012), o terror compreende a existência de arquétipos, que simbolizam nossas atitudes monstruosas cotidianas, mas na tetralogia, assim como na criação da peça, eu apenas investiguei dois: o Mau-Lugar e a (o) Fantasma. Ainda para King (2012), o arquétipo do Mau-Lugar sussurra que não estamos trancando o mundo com os seus problemas do lado de fora, mas que estamos nos trancando do lado de dentro... com ele. Para discutir sobre esse



arquétipo, eu escolhi a *Sequência da abertura* de *Pânico 1* (1996), na qual a personagem Casey é assassinada em sua própria casa enquanto a sua mãe mais o seu pai estão jantando fora. Casey está fazendo pipoca para assistir ao filme de terror *A hora do pesadelo* (1984), quando Ghostface liga para a sua residência. De acordo com King (2012), a paranoia é um elemento desse arquétipo, significando que tudo está começando a ficar fora de esquadro, deturpando, assim, a percepção.

CASEY: Por que quer saber meu nome? /GHOSTFACE: Porque quero saber para quem estou olhando (PÂNICO 1, 1996).

É com essa última frase que a paranoia começa a ser provocada, através do medo da personagem em estar sendo observada. A partir daí, Ghostface realiza várias ligações para a casa dela e, aos poucos, a paranoia vai crescendo. O diretor da tetralogia, Wes Craven, também recorreu ao auxílio da pipoca, que esquecida pela garota no fogo, vai crescendo e queimando, afetando a percepção dela e da plateia pela quantidade de fumaça.

Assim como, na tetralogia, as personagens morrem em suas casas, num cine teatro etc., na peça de terror, elas morrem dentro do próprio centro educacional. Durante a minha graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia, eu participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ensinando em escolas públicas, nas quais conheci estudantes, que traziam em seus corpos, marcas físico/emocionais de violência, constatando que, em sua grande maioria, essas mesmas escolas estimulavam ainda mais essas violências, mobilizando essas/esses estudantes a reproduzirem-nas, fazendo-me também perceber a escola enquanto um Mau-Lugar.

Na peça, eu também recorri ao elemento da paranoia. Na *Sequência da abertura*, enquanto duas amigas conversam no pátio da escola vazia, a personagem Fran recebe um WhatsApp de Ghostface, no grupo da peça de terror que estão ensaiando, e começa a suspeitar de que está sendo observada. Após perceber que a sua amiga ficou assustada, Isabella resolve, então, conversar com ela sobre a peça a fim de distraí-la. Além de estabelecer



o arquétipo do Mau-Lugar, também recorro à metalinguagem, assim como a tetralogia. Para Sant’Anna (2012), o metateatro acontece quando os códigos teatrais são exibidos pelo próprio teatro ou por outras linguagens, através de alguns recursos como o da peça-dentro-da-peça.

FRAN: Eu sou figurante. Eu sou Dandara, uma garota trans [...] Eu sou a primeira a morrer na peça. /ISABELLA: Você é a primeira a morrer porque você é uma personagem trans. O Brasil é o país que mais mata por transfobia (MOTIVO TORPE, 2020).

Se na peça-dentro-da-peça, Dandara é a personagem trans que morre primeiro, na peça *Motivo Torpe*, será Isabella, a personagem trans, a primeira a morrer após quebrar três das regras de sobrevivência ao dizer “Já volto”, perguntar “Quem está aí?”, e ao ir “investigar um barulho estranho”. Sendo assim, através desse recurso, a peça faz autorreferências, exibindo como ela mesmo está funcionando, assim como está discutindo sobre o terror social da transfobia no Brasil. Esse recurso da peça-dentro-da-peça também aparece na transição entre essa primeira parte e a segunda da sua estrutura, quando o casal gay é apresentado enquanto ensaiam uma cena de *Romeu & Julieta*, problematizando sobre a homofobia. Enquanto os nomes das famílias impossibilitam o amor entre Romeu e Julieta, na peça, os gêneros, assim como as orientações sexuais das personagens impossibilitam o amor entre Jônatas e Lucas.

JUL/JON: Ai de mim! Romeu! Por que és tu Romeu? Meu inimigo é apenas o teu nome. Sê outro nome. Que há num simples nome? O que chamamos rosa, sob uma outra designação teria igual perfume. (MOTIVO TORPE, 2020).

Outro momento da peça, no qual há o uso desse recurso, é durante a segunda parte da sua estrutura (*A morte da garota sexy, totalmente, desfigurada*) com Fran sendo a nossa garota sexy, que, além de interpretar a personagem trans Dandara, ganha outra personagem, Marielle Franco. Na biblioteca, enquanto ensaiam a cena, Fran é assassinada com um tiro na cabeça, referindo-se ao assassinato da ex-vereadora do Rio de Janeiro, ocorrido em 14 de março de 2018, e discutindo sobre o assassinato de ativistas dos direitos humanos, assim como o genocídio da juventude preta. Inclusive, a



morte de Fran, no meio das estantes cheias de livros, simboliza essas pessoas que tiveram os seus sonhos, brutalmente, interrompidos. Apesar de serem apenas esses dois momentos mais um terceiro da peça, nos quais esse recurso aparece, eles são fundamentais para, pontualmente, lembrar a plateia de que tudo não passa de teatro, convidando, assim, cada pessoa a se distanciar da obra e a perceber, criticamente, os objetos sociais representados. Dessa maneira, as personagens e as suas histórias, além de emocionar, são também um convite à reflexão.

Segundo o filme de terror *O Segredo da cabana* (2012), além da garota sexy, existe, pelo menos, mais quatro personagens típicos na fórmula desses filmes: a virgem, o atleta, o erudito e o tolo. Para *Pânico 1* (1996), o autor Kevin Williamson (1996), “queria os clichês mais comuns do gênero” (WILLIAMSON, 1996) para reinventá-los, apresentando-nos, assim, a garota virgem, a personagem Sidney, de 17 anos, e namorada do atleta Billy. Nos momentos finais desse primeiro filme, após Sidney perder a sua virgindade para o seu namorado, levando o público a questionar se ela “ia morrer ou sobreviver?” (WILLIAMSON, 1996) por ter quebrado a regra mais importante de sobrevivência de um filme de terror (nunca faça sexo), Billy se revela um dos assassinos por trás da fantasia de *Ghostface*, abrindo discussões sobre relacionamento abusivo e feminicídio.

Nos próximos filmes da tetralogia, a trajetória de Sidney nos é narrada a partir de diferentes momentos da personagem (18, 22 e 33 anos), discutindo sobre como o seu relacionamento com Billy a afetou ao longo do tempo, assim como acerca do seu empoderamento feminino ao pegar a sua tragédia pessoal e manifestar o seu próprio destino. Em *Pânico 3* (2000), ela ajuda por telefone mulheres que sofrem relacionamentos abusivos, e, em *Pânico 4* (2011), ela está finalizando a turnê de lançamento do seu livro *Saindo da escuridão*.

A partir dessa análise sobre Sidney, comecei a construir a personagem virgem da peça de terror, Keylla. Como o processo seria 90% prático, quanto mais leves e frescas as roupas, melhor seria. Então, desde o primeiro dia, no centro educacional, deixei a turma à vontade para vestir o que quisesse, objetivando também estimular as suas expressividades. As garotas sempre iam



para os encontros como se vestem em seus cotidianos, fora da escola, de top e short curtos. Sendo assim, além da análise sobre Sidney, eu também recorri à maneira de se vestir das garotas e à improvisação da cena da *Garota que parecia indefesa*, pensando em somar duas questões a partir de Keylla: uma virgem com roupas curtas. Esse seria, inclusive, o fato do seu namorado não acreditar em sua virgindade, e, através dessa discussão, eu criticaria o relacionamento abusivo e a cultura do estupro que se vê justificada no tamanho da roupa, culpabilizando a própria vítima.

Assim como Sidney namora o atleta Billy, em *Pânico 1*, na peça, Keylla namora o atleta Kayky. Além de discutir sobre o machismo e a homofobia, Kayky tem também uma função metateatral, uma vez que ele é o narrador/personagem da peça, guiando por onde o público precisará andar e se sentar, por se tratar de uma proposta de encenação itinerante. Devoto de Nossa Senhora de Aparecida, santa negra da Igreja Católica e padroeira do Brasil, o figurino dele seria uma camisa de time de futebol, um short e um par de chuteiras. Kayky só namora Keylla se ela ainda for virgem, mesmo ele não sendo, assim como também não a quer de amizade com homossexuais. Após Keylla elogiar Jônatas por ele cuidar do seu namorado Lucas, que está bebendo durante as aulas, o atleta reage:

KAYKY: Bonita atitude? [...] Está errado isso aí. Daqui a pouco estão se beijando aqui pela escola. Você está ligada que é permitido bater em viado, né? (MOTIVO TORPE, 2020).

Por ser umbandista¹, filha de Exu, Orixá da comunicação e da linguagem, e representando as encruzilhadas, as escolhas, é Keylla quem provoca Kayky a olhar para os seus próprios preconceitos. Ele é o típico heterossexual que não suporta que outro homem o olhe por muito tempo. Através da sua homofobia, expressei as agressões que já experimentei sendo gay. Como eu queria convidar a (o) espectadora/espectador a olhar para os seus próprios preconceitos a fim de transformarem-nos, nada melhor que esse convite viesse do narrador da história, que era preconceituoso e se transformou, a fim de provocar uma identificação/empatia da plateia com esse

¹ Religião brasileira, que sintetiza vários elementos das religiões africanas, indígenas e cristãs, porém sem ser definida por eles.



personagem. Durante toda a peça, aos poucos, ele vai se desconstruindo. Eu busquei algo forte o bastante a fim de provocá-lo a de fato mudar, e fazê-lo assistir à morte da sua namorada, no final da peça, era um bom argumento, além de reinventar o código da garota virgem.

KEYLLA: Lembre-se de tudo o que eu te falei. (*Eduarda dá um tiro na cabeça de Keylla que cai morta*) [...] /KAYKY: Pode me matar [...] Você matou o que eu mais amava nesse mundo [...] /EDUARDA: Então, quer dizer uma última palavra? /KAYKY: Sim. Jônatas. Me perdoe. (MOTIVO TORPE, 2020).

Além da virgem, do atleta e da sexy, há também a (o) assassina (o) em série que persegue o grupo de adolescentes comum a todo filme *Slasher*, sendo, na tetralogia, apresentada (o) através de *Ghostface*, fantasia do Dia das Bruxas que, a cada filme, é vestida por pessoas diferentes, com motivos diferentes, mas tendo em comum o passado de Sidney, simbolizando o arquétipo da (o) Fantasma. “Eu realmente queria mostrar um ponto de vista [...] a ideia de que não se pode culpar os filmes pela violência, enviando essa mensagem através de um filme violento” (WILLIAMSON, 2011).

Para King (2012), o terror se ocupa de histórias em que o passado coexiste no presente de forma maligna, não sendo a aberração física ou mental que horroriza, mas a desordem causada no cotidiano. Ainda para King (2012), tememos esse arquétipo porque ele revela o nosso eu mais profundo que não tem objetivos apolíneos. Sendo assim, a partir desse arquétipo, a tetralogia defende que devemos nos responsabilizar mais pelas nossas ações, criticando a dificuldade em realizar filmes, que abordem a violência, uma vez que, para a Associação dos Filmes, eles são a propaganda de uma boa vida.

LUCAS: Por ódio. Porque eu cansei de me chamarem de bicha, de ladrão, de maconheiro. /JÔNATAS: Você acha que eu também não estou cansado? Cansado de ser seguido dentro de loja por ser preto. De ter que abrir a mochila no mercado. (MOTIVO TORPE, 2020).

Na peça, também recorri ao arquétipo da (o) Fantasma. Lucas é uma das pessoas por trás da fantasia de *Ghostface*, assassinando suas/seus amigas (os). Ele é um garoto, que mora com o seu pai alcoólatra, que bate nele e em sua mãe, e que acabou de perder o seu irmão mais novo asfixiado por



um segurança de mercado, tendo a sua morte filmada e postada nas redes sociais, caso esse, que de fato aconteceu, repercutindo por todo o Brasil. Lucas e Jônatas (o erudito) namoram, são pretos e pobres, passando por problemas parecidos, como um espelho, de um lado a imagem e do outro, o reflexo distorcido e doentio. Enquanto Jônatas consegue transformar a sua dor em algo útil, Lucas entrega-se à bebida e ao crime. Colocar um gay como assassino, para mim, era discutir sobre não existirem ideais, uma vez que gays também matam e roubam, porque somos seres humanos. Ambos sentem ódio, mas cada qual expressa e lida como pode. Além de Lucas, há outra assassina fantasiada de *Ghostface*, que foi criada a partir da minha análise sobre a violência midiática discutida pela tetralogia *Pânico* (1996; 1997; 2000; 2011), através da personagem Gale Weathers.

GALE: Deixe a consciência de lado, querido. Não estamos aqui para sermos amados (PÂNICO 2, 1997).

EDUARDA: Comecem o Mimimi [...] Eu sou a favor da tortura [...] Fiz um favor para a humanidade. Menos uma comunista no mundo (MOTIVO TORPE, 2020).

Ela é a repórter que escreveu um livro sobre a morte da mãe de Sidney, perseguindo a garota, invadindo a sua privacidade, expondo a sua vida pessoal e justificando-se nos ossos do ofício, sempre buscando conseguir a notícia que a deixará famosa. Durante toda a tetralogia, as personagens a tratam como uma oportunista, que só está ali para lucrar com os assassinatos, fabricando notícias. Na peça, Eduarda é a outra assassina, representando esse discurso da violência midiática. Ela é a *YouTuber* oportunista, sem ética para conseguir o que quer, que está ali para gravar para o seu canal *#somostodoseduarda*, expondo a vida das (os) suas/seus colegas de escola a fim de se tornar a influenciadora mais seguida dos tempos atuais. Simbolizando o futuro da televisão, porque para conseguir o que quer, ela manipula, através de Eduarda, também é discutido o fascismo vivido por nosso país nos tempos atuais.

Conclusão



Para Flávio Desgranges (2017), a concepção e transformação da história é um embate que se efetiva nos terrenos da construção/desconstrução da linguagem, instrumento precioso, não apenas por veicular a história, mas também por fazer a história. Analisando a trajetória da sobrevivente Sidney, eu compreendi que, por experimentar tantas situações de homofobia, de algum modo, o meu corpo registrou essas memórias, restringindo minha expressividade, assim como constatei que só eu poderia fazer algo para me transformar. Quando decidi que queria provocar discussões sobre o terror social com adolescentes de escola pública, foi porque eu queria fazer algo de útil com toda a dor e os aprendizados que ela traz. Através do gênero terror, além de eu ter sido confrontado com os meus medos, como as opressões homofóbicas da personagem Kayky imaginadas por mim, foi importante conhecer, através das improvisações da turma, o terror social imaginado e vivido pelas (os) estudantes.

Num dos encontros, o estudante C chegou atrasado, afirmando que não poderia ficar. Então, vi a sua mão enfaixada. Após uma briga familiar, por ele usar acessórios femininos, como esmaltes, ele esmurrara a parede da sua casa. Eu ainda o convidei a fazer a aula, mas ele preferiu não, justificando que não queria nos contaminar com a sua tristeza, com a sua violência. Para além de momentos como esse, que aconteciam nos bastidores dos encontros teatrais, as aulas em si visavam esse tipo de cuidado e de construção do conhecimento que se faz também em um abraço. Era muito importante, nos dias em que eu não estava bem, o carinho da turma. Como eu chegava cedo para preparar a sala, então, era eu quem varria e retirava as cadeiras mais as mesas para deixar o espaço livre e limpo. Mas quando a aula terminava, a turma me ajudava a arrumar a sala, assim como também era a turma quem arrumava a mesa após o lanche. Esses cuidados consigo, com a (o) outra (o), com o espaço público, eram também parte do conhecimento que eu queria compartilhar nesse processo de via de mão dupla.

De que maneira, na era de uma identidade fragilizada onde o indivíduo contemporâneo parece enredado nas engrenagens de um sistema baseado no consumismo e a dominação da razão instrumental, o adolescente pode descobrir o ser humano



que se esconde dentro de si? (MARCEAU; CAJAÍBA, 2013, p. 144-145).

Acredito que o ensino do teatro, assim como o das outras artes, potencializa o conhecer. Concordando com Boal (2005), a arte é direito de toda (o) cidadã/cidadão, uma vez que amplia as formas de constatação, comunicação e transformação das realidades. Assim, a arte, na escola, somaria ao processo do educar-se do ser, ao voar pelos céus da sensibilidade, da subjetividade, incluindo outras formas de conhecimento. Compreendo a obrigação das artes no currículo escolar e pergunto-me quais as vantagens e desvantagens. O ideal seria que cada escola oferecesse diversas opções e a (o) discente escolhesse qual ou quais conheceria. Acredito que para o momento em que vivemos, essa obrigatoriedade ainda é a melhor solução, sendo importante seguir buscando novos diálogos entre a arte, a escola e a universidade pública.

381

Referências

ARGOLO, Adenilson; FABIAN, Cassius; SALUME, Célida. **Contribuições do programa PIBID para a formação de professores de teatro: a humanização, o afeto e as relações com o outro.** Salvador: [s.n.], 2018.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: A Estética do Teatro.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

CARLOS, A. F. A. **O poder do corpo no espaço público: o urbano como privação e o direito à cidade.** GEOUSP – Espaço e Tempo São Paulo v. 18 n. 2 p. 472-486, 2014.

CAZUZA E GAL COSTA - BRASIL. (2016). (03m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8qDBoH3LpTc>>. Acesso em 23.09.2021.

CIDADÃO ZÉ RAMALHO. (2012). (03m42s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFTw0_qNI54>. Acesso em: 23.09.2021.

CRAVEN, Wes. Extras. PÂNICO 1. Direção: Wes Craven. Produção: Cathy Konrad e Cary Woods. Intérpretes: Neve Campbell, David Arquette, Courteney Cox, Matthew Lillard, Skeet Ulrich, Rose McGowan, Drew Barrymore, Jamie



Kennedy, Roger L. Jackson. Roteiro: Kevin Williamson. Los Angeles: Woods Entertainment, 1996. 1 DVD (111min.), son., color.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2017.

IJEXÁ – CLARA NUNES. (2016). (03m48s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKRLQ0bX1_c>. Acesso em 23.09.2021.

KING, Stephen. **Dança macabra: o terror no cinema e na literatura dissecado pelo mestre do gênero / Stephen King**. Tradução Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEO CAVALCANTI – AINDA AQUI SONHANDO (Video Oficial). (2018). (05m35s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f-uVvZA7E-8>>. Acesso em 23.09.2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Petrópolis, 2003.

MARAH, G.; NOURMAND, T. **Posters de Filmes de Terror**. Colônia [Alemanha]: Taschen., 2006.

MARCEAU, Carole; CAJAÍBA, Cláudio. (Org.). **Teatro na escola: Reflexões sobre as práticas atuais: Brasil-Québec**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MARIELLE, PRESENTE! UMA ENTREVISTA EXCLUSIVA... (2018). (03m25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HCM8F1LPCVU>>. Acesso em: 23.09.2021.

MATOGROSSO, Ney. Ney Matogrosso – Mal Necessário. (2009). (05m08s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XkwilDRbqbQ>>. Acesso em 23.09.2021.

NICÁCIO, Rayza. Rivalidade Feminina X Sororidade. (2017). (04m56s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5JmV7Ud9sRY>>. Acesso em: 23.09.2021.

PABLO VITTAR – SEU CRIME (ÁUDIO OFICIAL). (2018). (02m34s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3aAtVUxiVoc>>. Acesso em: [23.09.2021](#).

PÂNICO 1. Direção: Wes Craven. Produção: Cathy Konrad e Cary Woods. Intérpretes: Neve Campbell, David Arquette, Courteney Cox, Matthew Lillard, Skeet Ulrich, Rose McGowan, Drew Barrymore, Jamie Kennedy, Roger L. Jackson. Roteiro: Kevin Williamson. Los Angeles: Woods Entertainment, 1996. 1 DVD (111min.), son., color.

PÂNICO 2. Direção: Wes Craven. Produção: Cathy Konrad e Cary Woods. Intérpretes: Neve Campbell, David Arquette, Courteney Cox, Matthew Lillard, Skeet Ulrich, Rose McGowan, Drew Barrymore, Jamie Kennedy, Roger L.



Jackson. Roteiro: Kevin Williamson. Los Angeles: Woods Entertainment, 1997. 1 DVD (120min.), son., color.

QUEEN – LOVE OF MY LIFE – LEGENDADO EM PORTUGUÊS. (2010). (03m50s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kPLXS8arK8A>> Acesso em: 23.09.2021.

ROCHA, Nilson. **Motivo Torpe**. Salvador: [no prelo], 2020.

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

SANT'ANNA, Catarina. **Metalinguagem e Teatro**. Cuiabá: EdUFMT, 1997.

SILVA, Anita Cione Tavares Ferreira da. **Educação não formal e gestus social: teatro em comunidade com o grupo Na Boca de Cena**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2014.

VITTAR, Pablo. **Pablo Vittar** – Indestrutível (Vídeoclipe Oficial). (2018). (04m47s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>>. Acesso em 23.09.2021.

VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS. (2015). (17m07s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MLSs_5elMgk>. Acesso em: 23.09.2021.

WILLIAMSON, Kevin. Extras. *In*: PÂNICO 1. Direção: Wes Craven. Produção: Cathy Konrad e Cary Woods. Intérpretes: Neve Campbell, David Arquette, Courteney Cox, Matthew Lillard, Skeet Ulrich, Rose McGowan, Drew Barrymore, Jamie Kennedy, Roger L. Jackson. Roteiro: Kevin Williamson. Los Angeles: Woods Entertainment, 1996. 1 DVD (111min.), son., color.

WILLIAMSON, Kevin. Extras. *In*: PÂNICO 4. Direção: Wes Craven. Produção: Wes Craven, Iya Labunka e Kevin Williamson. Intérpretes: David Arquette, Neve Campbell, Courteney Cox, Emma Roberts, Hayden Panettiere, Anthony Anderson, Alison Brie, Adam Brody, Rory Culkin, Marielle Jaffe, Erik Knudsen, Mary McDonnell, Marley Shelton, Nico Tortorella. Roteiro: Kevin Williamson. Los Angeles: Corvus Corax Productions; Outerbanks Entertainment; The Weinstein Company, 2011. 1 DVD (111min.), son., color.

Dados do autor:

Nilson Borges da Rocha Júnior

nilsonborgesdarochajunior@gmail.com

Possui graduação no curso de Licenciatura em Teatro (2018) e mestrado em artes cênicas (2020) na linha de pesquisa de Tradições, Contemporaneidades e Pedagogias da Cena, ambas pela Universidade Federal da Bahia. Também é ator, tendo sido integrante da Cia Baiana de Patifaria de 2002 a 2014 e premiado na categoria Ator Revelação, pelo Festival Internacional de Teatro de



São José dos Campos/SP (2000) no Grupo Dimenti. O endereço virtual para acessar o currículo lattes é <http://lattes.cnpq.br/6072316558190131>.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 10/09/2021



Relativizando a presença: a experiência física do olho no olho e do calor das trocas entre os corpos presenciais

Relativizing presence: the physical experience of eye to eye and the heat of exchanges between bodies in person

Thiago Carvalho

385

Resumo: Este trabalho apresenta a criação, a execução e o resultado final do projeto “Entocadas” do Coletivo das Liliths (BA). Trata-se de um processo de educação não-formal desenvolvido entre os meses de janeiro a março de 2020, presencialmente, e abril a agosto de 2020, virtualmente, durante a pandemia. O projeto é idealizado pelo Coletivo Das Liliths, coletivo de artistas LGBTQIA+, em que oficinas práticas e teóricas foram ofertadas de forma extensiva e regular no decorrer de 8 meses, voltadas para artistas e não artistas. Esta proposta viabilizou a possibilidade de capacitar artistas e agentes multiplicadores da arte e cultura LGBTQIA+ nas diferentes linguagens artísticas, ampliando a oferta de atividades culturais para a população e ainda desenvolvendo um trabalho de inclusão e estímulo à cultura ancorado a metodologia de trabalho colaborativa, do teatro do real e o teatro total. Também visou a ocupação criativa de espaços não convencionais, este realizado inicialmente na sede do Coletivo no bairro do Aflitos em Salvador (BA), posteriormente em uma plataforma virtual (*Zoom Meets*).

Palavras-chave: Entocadas; Formação; Telepresença.

Abstract: This work presents the creation, execution and final result of the project “Entocadas” by Coletivo das Liliths (BA). It is a non-formal education process developed between January and March 2020, in person, and April to August 2020, virtually, during the pandemic. The project is conceived by Coletivo Das Liliths, a collective of LGBTQIA+ artists, in which practical and theoretical workshops were offered extensively and regularly over 8 months, aimed at artists and non-artists. This proposal allowed the possibility of training artists and multipliers of LGBTQIA+ art and culture in different artistic languages, expanding the offer of cultural activities for the population and also developing a work of inclusion and stimulation of culture anchored in a collaborative work methodology of theater of the real and the total theater. It also aimed at the creative occupation of unconventional spaces, this initially held at the Coletivo headquarters in the Aflitos neighborhood in Salvador (BA), later on a virtual platform (*Zoom Meets*).

Keywords: Entocadas; Training; Telepresence.

Introdução

As reflexões presentes nesta escrita são mobilizadas, primeiro, pela análise da proposta do Projeto *Entocadas* que se encontra em



desenvolvimento na Evoé Casa de Criação¹ que, ao incluir o ensino da Arte em sua estrutura, anuncia o objetivo de impulsionar a “cultura e a arte, criando formações e ações culturais para comunidade LGBTQIA+. O referido projeto faz parte das ações do Coletivo das Liliths, um grupo artístico fundado na Cidade de Salvador - Bahia, composto por artistas mulheres e LGBTQIA+ que vêm, desde o ano de 2013, fomentando e fortalecendo o debate acerca das dissidências de gênero e sexualidade através do teatro e da performance.

Assim, o Coletivo das Liliths vem produzindo de forma ininterrupta uma série de atividades de formação, capacitação e difusão da cultura dissidente, tais como: espetáculos, leituras dramáticas, oficinas, palestras, seminários e atividades internas de preparação, treinamento e aprimoramento do trabalho de suas intérpretes, sempre voltando as atenções para as questões de gênero e sexualidade.

Deste modo, a partir do desvelamento dos conhecimentos triados para circulação no Projeto Entocadas, pretende-se debater sobre quais visões subjazem quem aprende e quem ensina as linguagens da Arte. Nesse debate, estima-se que tais perspectivas sejam confrontadas com noções contemporâneas de arte/educação, estudos de gênero, identidade, poder e ação cultural.

Também é finalidade desta escrita apresentar a proposta criativa e o resultado final artístico-pedagógico construído a partir do entendimento do direito à aprendizagem estética, esteadada nos princípios de uma pedagogia de fronteira, nos termos de Henry Giroux, um crítico cultural que foi um dos primeiros pesquisadores a empreender na pedagogia crítica nos Estados Unidos, tornando-se conhecido por seu trabalho pioneiro sobre o público, a

1 Configura-se como uma proposta de convergência de fluxos entre coletivos, grupos e pessoas de conhecimento livre, que buscam mudar a lógica de consumidores para participantes, criando ferramentas e metodologias de integração entre artistas e público, através da realização de atividades artísticas, tendo a horizontalidade como principal característica e possibilitando que cada artista residente e/ou de passagem exerça a sua autonomia artística. A Evoé é um espaço de compartilhamento gerido pelo Coletivo das Liliths e o Grupo de Teatro Finos Trapos, e foi fundada no ano de 2018, no Largo dos Aflitos, no Centro. Hoje, o espaço está localizado no bairro de Brotas, onde esses grupos se reúnem para criar, planejar e administrar os seus espetáculos, para além, a loja colaborativa que existe na mesma.



pedagogia, os estudos culturais, os estudos de juventude, a educação superior, os estudos de mídia e a teoria crítica.

Aqui, faz-se importante dizer que, o Projeto Entocadas não possui financiamento público, este vem se mantendo com recursos dos próprios artistas envolvidos na formação, com pagamento mensal, em repasses simbólicos, para que possam garantir a manutenção do espaço de ensaio no caso a Evoé Casa de Criação, criação e resultado da mostra final, oficinas e palestras. Vale ressaltar, que este projeto já desenvolveu algumas propostas para serem submetidas em editais públicos e não conseguiu obter êxito em sua aprovação, seja ele estadual e ou municipal.

Ao propor a prática de Teatro, o projeto Entocadas prevê: a estruturação das aulas a partir de eixos modulares, em que compreendem oficinas que adicionam um panorama de aperfeiçoamento e experimentação artísticas para estudantes e profissionais interessados na criação de linguagens nas áreas de produção e gestão cultural, teatro de objeto e formas animadas, performance, direção teatral, dramaturgia, improvisação e jogos teatrais, ação cultural e canto para a cena. A partir dessas linguagens, e com base nas experiências dos profissionais envolvidos, são ofertadas experiências teórico-práticas que priorizarão a interdisciplinaridade, proporcionando para as pessoas envolvidas, experiências de utilização e valorização das artes do espetáculo, explorando vivências que vão desde a criação artística, produção e execução de projetos.

O Projeto Entocadas em relação a suas orientações em Arte, nesse aspecto, pode ser classificado como um tipo contextualista de abordagem de Arte/educação. Koudela (2017), quando propõe a necessidade de um ensino teatral que não parta de conteúdos extra-arte nos introduz à ideia defendida por Eisner de que seria a contextualista a justificativa mais comum para o ensino da Arte em toda a história da Arte/educação. A partir dessa ótica, destacam-se “as consequências instrumentais da arte na educação” (KOUDELA, 2017, p. 17).

Argumentos psicológicos e/ou sociais são usados na formulação de programas de ensino. Embora sentido mais usual adotado para a organização das formas de ensinar e aprender Arte, o contextualismo não é o mais atual –



ou o que contempla melhor essa área de conhecimento. Contemporaneamente, no Brasil, de acordo com Barbosa (2010), é o movimento de Arte/Educação como cognição que se impõe, alegando “a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades (...), formular hipóteses e decifrar metáforas”. (BARBOSA, 2010, p. 17). A visão mais contemporânea de Arte/educação defende seu ensino a partir de aprendizagem. De aprendizagem estética.

No reconhecimento do afastamento do projeto “Entocadas” do *Das Liliths* de tal interpretação, alguns questionamentos devem ser levantados, uma vez que atitudes formativas que relegam a Arte a posições secundárias são, como visto, comuns, ainda que a atualidade lance mão de posturas que a consolidem como instância do saber. Os mais urgentes, no âmbito dessa escrita, são os que investigam *que visão de Arte, e que visão da pessoa em aprendizagem*, condicionam a conformação de uma proposta como sobre a compreensão da Arte, é posto um entendimento instrumental, como meio para um fim (aprendizado moral/ambiental e habilitação social/profissional), em que destaca o que significa a categoria contextualista. No entanto, para responder à segunda questão: *como se vê o indivíduo desta ação formativa?*, é fundamental que retorne a pergunta anterior: *como se enxerga as questões de gênero na contemporaneidade?*

Referenciando-nos nessas indagações, é possível aproximar o leitor da compreensão do nascimento e desenvolvimento de um movimento identitário. Movimento esse que circunscreve, em uma comunidade, indivíduos que habitam terrenos equivalentes, a fim de protegê-los de uma tendência normativa de homogeneização. Ao mesmo tempo, a lembrança e advertência de que as sexualidades, assim como o corpo, por muito tempo, foram tomadas como lugares desviantes, estranhos, e ainda são, como triste acontecimento privado, isentando do que é público toda a responsabilidade de assistência e a sua parte na autoria da geração de corpos segregados. Ao retomar o Projeto Entocadas especificamente a sua proposta pedagógica no ensino de Teatro, pode-se verificar que este é compreendido através da sua socialização, a



profissionalização, a possibilidade de ser meio e fim da expressão e comunicação de ideias por meio de discursos simbólicos. O projeto é desenvolvido para a radicalização da linguagem, afastando-se, portanto, do que Giroux (1999), entende como missão pública da Educação: a democracia.

Radicalizar a linguagem significa criar mecanismo de contraponto, propondo um novo modo de demonstrar. No caso do que se reflete aqui, as possibilidades das pessoas em quadros de atipicidade de existirem, socialmente, culturalmente, a partir de novos paradigmas. Giroux (1999, p. 31), afirma-nos que o significado é “uma construção histórica e social”, e que a ação humana, ou a possibilidade de ação, é uma decorrência da linguagem, isto é, do jeito como os significados são criados e circulam. A alteração da linguagem sinaliza a alteração do uso que se faz dela, e, por consequência, das ações dos outros, e sobre os outros.

Somente a partir de novos referenciais o corpo marginalizado pode, ele mesmo, ganhar um novo significado. Pode ser avistado, por exemplo, pelo que tem a contribuir, e não pelo que lhe falta. Conforme (HALL, 1997 *apud* NEIRA, 2007, p.3), contribui com este debate, esclarecendo que a “cultura é um sistema simbólico no qual as coisas têm que ser nomeadas num processo que lhes dá sentido”.

Então, diante dessa perspectiva de cultura, entendemos o teatro como uma forma de existir e de expandir para além das formas os traços da existência de pessoas que fogem à forma. Pois, o percurso dentro das práticas teatrais acontece por um caminho de atravessamentos que, nos termos de Giroux, nos oportunizam o cruzamento de fronteiras. Na sua proposição de uma *Pedagogia Radical*, ou de uma *Pedagogia de Fronteiras*, de forte influência freireana, Giroux (1999, p. 41), apresenta-a como:

[...] Atenta ao desenvolvimento de uma filosofia pública democrática que respeite a noção de diferença como parte de uma luta comum para melhorar a qualidade da vida pública. Ela não pressupõe somente um reconhecimento das fronteiras mutáveis que tanto corroem quanto reterretorizam diferentes configurações de cultura, do poder e do conhecimento. Ela também vincula as noções de escola e a categoria mais ampla de educação a uma luta mais real em prol de uma sociedade democrática radical.



Em vista dessa definição, que situa-nos a uma forma de conceber a Educação que visa, necessariamente, o questionamento das instituições e significados postos, e que preconiza que a diferença deve ser o referencial balizador da construção pedagógica, e não a heterogeneidade, descreve-se uma abordagem de ensino de Teatro que está se construindo no projeto “Entocada” O autor deste texto, em outubro de 2019 começa a desenvolver em conjunto com a equipe pedagógica do projeto, os caminhos necessários para o desenvolvimento desta atividade, compreendida em seu escopo, pela abertura do processo de inscrição, seleção através de audições e entrevistas, encontros teóricos, práticos, criações de seminários internos, bem como da elaboração da mostra cênica.

Sendo confrontado com as inquietações debatidas aqui, julgando ser fundamental reinventar os direcionamentos do teatro-educação no Projeto Entocadas, iniciando um processo de pesquisa e que abordasse o de ensino de Teatro que considerasse a diversidade perceptiva das pessoas em seus fundamentos. Nesse sentido, desenvolveu-se uma perspectiva metodológica que põe em diálogo a ideia de Teatro Documentário e o Teatro Total.

O Teatro Documentário é um gênero teatral criado pelo diretor alemão Erwin Piscator em meados de 1925, quando, para realização de alguns experimentos, utilizou documentos e fontes autênticas como: depoimentos, relatos, entrevistas e cartas, além de diários organizados e utilizados como elemento determinante na elaboração de um espetáculo.

Já o termo Teatro Total refere-se a uma representação que busca usar todos os recursos artísticos possíveis para a produção de um espetáculo, apelando a todos os sentidos e criando uma impressão de riqueza e totalidade. Isso inclui a totalidade dos recursos técnicos existentes como maquinarias, palcos móveis, tecnologias audiovisuais dentre outros recursos.

Distante da possibilidade de desenvolvimento de uma prática de Teatro Total, em detrimento do distanciamento social, em que a sociedade precisou se manter em casa, foi necessário mudanças significativas no que diz respeito a metodologia de trabalho nesse processo formativo, o primeiro, com acréscimo de carga horária, pois ainda não havia sido finalizado os conteúdos



programáticos, por vezes, a implementação de uma nova agenda de trabalho criativo e montagem da mostra, tendo em vista a utilização de uma plataforma virtual.

Inicialmente no processo de investigação buscou-se exercitar a escrita de cartas a desconhecidos, por vezes, as pessoas que estavam no cotidiano, por conseguinte, os artistas chegam no recorte específico sobre cinco dimensões da vida sob os impactos do isolamento social e da pandemia do novo coronavírus. Desejos, anseios, dúvidas e medos que se manifestam publicamente, saudando o amor, sentindo a saudade, convocando o tempo, materializando o sexo e deixando a vida passar pela fresta da porta.

Ancorados no processo de construção colaborativa, a narrativa foi tomando forma e centralizando a ação das personagens. Este percurso de pesquisa se revelou desafiador do ponto de vista de resoluções cênicas, uma vez que a cena começa a ser criada em sala de ensaio, presencialmente e, por conta do isolamento social provocado pela Covid-19, os artistas se encontravam em uma plataforma digital que não confluía com os desejos ancorados em sala, para tanto foi necessária uma nova esquematização e, também, a reflexão sobre os aspectos desenvolvidos para criação deste trabalho.

O universo concebido no Projeto Entocadas teve como fontes de inspiração filmografias e textos dramáticos, sobretudo o texto “Uma história confusa” do escritor Caio Fernando Abreu², em que explorava a relação da memória afetiva de dois amigos quando relatam sobre cartas que recebiam de um desconhecido. Nessa construção, o *Das Liliths*, estreia cinco cenas, através do projeto, são elas: *Abraço Apertado*, *Suspiro Dobrado*, que versa de forma poética sobre saudade e memórias; *Onde mora o Amor?*

Uma mulher isolada em sua intimidade solitária revisita memórias sonoras e escritas, a fim de encontrar o tão almejado amor; *Culto conto erótico* – na cena, o artista explora a trindade da sedução, do clímax e do repúdio; *E se nós estivéssemos no fim do mundo e só existisse o tempo?* – Aborda as

2 ABREU, Caio Fernando. Ovelhas Negras. 1º Edição, L&PM Pocket: Rio de Janeiro, 2002.



angústias da sensação do tempo perdido, do tempo que demora a passar, de um isolamento que parece não ter fim, E por fim *A vida por detrás da porta* -Em cada porta a vida abre possibilidades de novas vivências e experiências, sejam positivas ou negativas, mas que deixam as suas marcas. Entre altos e baixos, as pessoas enfrentam um momento inédito de isolamento, buscando forças para correr pela vida, e aprendendo a lidar com as suas fraquezas.

Assim, a direção recorre ao trabalho de estudo do texto e do posicionamento de frente a câmera, como sendo uma das fases prioritárias, mesmo com o processo em construção. Fase em que se centrou em analisar a situação emocional e física dos artistas/propositores, trata-se da “telepresença” (SANTAELLA 2003), alguém que fala com o outro sem estar presente fisicamente, mas virtualmente.

Imagem 1 – Cena “Onde mora o amor?” Em cena a atriz Siomara Coelho.
Arquivo pessoal



Na narrativa foi importante a inclusão do subjetivo, e do digital, sem descartar a medição humana, pois era ao sentido nessa nova configuração: tornar crivo a proposta das cenas de frente para uma câmera, conectando-a a outras pessoas. A experiência de fazer teatro de frente para uma câmera, e, também, de descortinar o sentido do que seria Teatro Digital para o *Coletivo*, foi revelador, porque os membros não achavam possível acontecer uma comunicação legítima, em que o público, artista e narrativa, pudessem se encontrar.

Imagem 2 – Cena “A vida por detrás da porta”. Em cena, o ator Bruno Chagas.
Arquivo pessoal



A sensação primeira era de que faltava presença, mas essa experiência corroborou para que o Coletivo compreendesse a função do digital numa tentativa conceitual para definir o tema.

A docente-pesquisadora Nadja Masura (2002, s.n.t), em suas asserções defini o teatro digital como um “teatro que incorpora a tecnologia digital enquanto não secundariza ou exclui o elemento humano/teatral”. E, ainda corroborando com o entendimento sobre o virtual, ela vai considerar o teatro digital como:

- a) Uso de recursos humanos e da tecnologia digital ao vivo; b) ser apresentado com o mínimo de mediação humana, presente fisicamente antes de começar o “ao vivo”; c) conter interação limitada àquela permitida nos papéis teatrais e d) incluir palavras faladas, assim como áudio e imagem midiática (Ibidem).

Desse modo, *Das Liliths*, não se amedrontou com a tecnologia digital, pois compreendeu que se tratava apenas de uma nova ferramenta para a criação do evento teatral. O Projeto Entocadas trata-se de cinco artistas, cinco performances, cinco dimensões da vida sob os impactos do isolamento social e da pandemia do novo coronavírus, primeiro experimento teatral online do *Das Liliths*, que teve sua estreia no dia 20 de julho de 2020, através da plataforma Zoom. Em que a cada semana um artista apresentaria uma cena, com duração de 20 minutos, sendo comentada em seguida por um artista ou profissional convidado.

As sessões aconteceram de segunda a sexta-feira, numa sala virtual, com lotação máxima de 30 pessoas. Para participar, o público solicitava o link

através do *whatsapp* pessoal de cada artista, durante a semana de apresentação de cada cena, essa, seriam disponibilizadas de forma gratuita, e cada pessoa que fazia a sua reserva, era recepcionado pelo artista, com uma interação específica, sobre os aspectos da cena apresentada na semana, para tanto, uma hora antes, cada convidado recebia através do seu contato, seja telefone e ou e-mail, o link para apreciação do trabalho. A mostra teve duração de 20 de julho a 28 de agosto, sempre de segunda a sexta-feira.

A segunda etapa desse processo criativo aconteceu de maneira virtual. Os cinco artistas se provocaram a criar as cenas em suas próprias casas, lançando mão dos recursos ali encontrados. Assim, quartos, salas e banheiros viraram cenários; abajures e velas deram conta da iluminação das cenas; e os figurinos foram garimpados de seus armários e acervos pessoais.

Além de se debruçarem sobre as formas como a pandemia tem atravessado elas mesmas e as pessoas, os artistas também se desafiaram a pensar sobre qual é o papel da arte e como continuar fazendo arte neste momento. Desta forma, foram meses de testes e criação de imagens e narrativas dentro dessa “poética tecnológica”, até então ainda pouco explorada por quem faz teatro. Para o *Das Liliths*, muito além de entreter e oferecer mais do mesmo, aplacando a ansiedade com canções já prontas, é função da arte neste momento provocar, fazer pensar, jogar luz sobre aquilo que incomoda, tanto na perspectiva individual quanto coletiva. Assim, nesse projeto, o coletivo se pergunta sobre o que se deseja para o mundo pós-pandemia?

Os desejos deste projeto, com sua equipe de formação estão próximas do pensar o corpo/sujeito na contemporaneidade, assim, ao se deparar com o sentido e ou definições do corpo, entende-se que ele é formado por tecidos vivos que perpetuam a espécie e a mantém viva, assim como as partes que compõem o organismo, os corpos vão além do sentido social e político, pois os significados que lhes são atribuídos são historicamente e socialmente organizados. Então, no projeto “Entocadas” as questões de gênero, se organizam como o conjunto de definições das ideias e também das imagens que são derivadas de ideologias de uma época que determina e confere sentido.



Assim, ao desenvolver este projeto, foi possível perceber os sentidos dos seus criadores, sendo afetados com palavras que significaram um movimento de excitação. Nesse entreato, o silêncio se instaurava, convidando a cada um/uma a fazer as pazes com as suas histórias, porque seria nesse tempo/presente que as escutas reconstruiriam os restos das ruínas. Esse era o pensamento inicial: reabilitar a possibilidade do viver e, também, de romper com todas as qualidades impostas.

Então, a narrativa apresentada corroborou para que um levante, com suas fronteiras borradas, pudesse reinventar e recusar os lugares da hegemonia, pois as palavras são materialidades que iluminam caminhos, lugares de percepção e, também, de outras conexões. Elas são campos sem muros e fronteiras, com um pensamento que move em um processo criativo, os movimentos se materializam entre espaço e memória, mas também de todas as tecnologias pungentes. Narrativas esquecidas, apagadas, silenciadas precisam de mediações de circuitos, para que povos outros que vieram antes de nós revelem uma consciência idílica, espalhada em materialidade e modos de existência. Essa é uma consciência sobre o mundo, sobre existir e pensar o aqui/agora, e, também, o que foi.

Desenvolver o projeto “Entocadas” numa proposta de arte educação significou a abertura de espaços para o *Das Liliths* abrir espaços na ativação de outras narrativas com qualidades de silêncio. Então, nesse processo crítico/reflexivo, há alguns questionamentos que rodearam o lugar expressivo e dramático: qual seria o oposto do silêncio em meio aos sons? Os sons nessa narrativa/registro estão configurados em histórias pessoais, em movimentos e ações dispostas por artistas em sua proposição, através de uma proposição pedagógica. E nessa proposição, todas as pessoas envolvidas com a formação se deparam com o sentido do silêncio que na compreensão desse processo, não é a falta de som.

Então, outra reflexão: como fazer silenciar em meio ao medo, principalmente de uma pandemia? Os corpos em meio a esse processo, se ativaram, tentando encontrar o silêncio que também poderia ser barulhento e



estar acompanhado de uma percepção, nesse ínterim, trata-se de um poder convocatório que é do próprio silêncio, o de contemplar o vazio.

Nessa história, os dispositivos acionados na esteira da criação não se convenceram de que era necessário contemplar vazios, porque os entreatos estavam repletos de barulho, de angústias, dores, tristezas, incertezas, e confluíam para utilização das opressões estabelecidas socialmente, politicamente e culturalmente. Então, constatou-se o vazio, o silêncio, mas também, uma escuta no que diz respeito às forças e desejos que moviam os pés de quem se envolvia com a narrativa, sejam professores, atores, encenador, músicos, dramaturgo e o coletivo em seu labor diário. Seja ela qual fosse, estavam se movendo com os pés fincados no chão, porque o que era evocado possuía as cabeças de todas as pessoas envolvidas, que se permitiram ser tomadas pelo silêncio e, também, pelo ruído que excedia na perspectiva do saber, daquilo que impedia conhecer.

No Projeto Entocadas do *Das Liliths*, através das cenas apresentadas como resultado pedagógico final, as narrativas são compreendidas através da dimensão do silêncio, porque os silêncios instalados compreendem o silêncio coletivo da eminência do que está por vir. Então é a ideia da presença que está diante do nós! Esse é o desafio, o dos sentidos básicos, de alguém que está perto do eu, numa alteridade emprestada. É sobre o que está entre uma coisa e outra, e está no DNA das pessoas que criam a partir de uma pesquisa que não teme o silêncio quieto e selvagem, principalmente, das violências dirigidas, pois os corpos estão atentos com as suas possibilidades de defesas dessa ficção ant gênero, ant racista, ou seja, são estados de silêncio. Então, o que dizer e o que não dizer? O silêncio no resultado pedagógico também é uma forma de evitar a explosão, assim, a narrativa se previne do silêncio que não tem palavras para pensar, porque no campo do simbólico ainda não se concretizou. Por isso, a história/memória é friccionada, e não há como não enunciar que este projeto não é uma versão de cada indivíduo envolvido, num sentido real e perturbador.

Nas perspectivas apontadas, o Projeto Entocadas se dirige para a apreensão dos itinerários percorridos pelos sujeitos da pesquisa a indagar-lhes



sobre os desafios que se depararam para atuar profissionalmente na área do teatro ou outras de sua escolha e as respostas que construíram às “provas” (MARTUCCELLI, 2007) que vivenciaram, após deixarem o projeto.

Referências

ABREU, C. F. **Ovelhas Negras**. 1º Edição, L&PM Pocket: Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, A. M. (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HALL, Stuart. **The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time**. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Ed Losada, 2007. 208 p.

MASURA, N. **Explication of digital theatre**. 2002. Disponível em: <http://www.digthet.com/about/paper.htm>.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo**. In: **Caligrama**, São Paulo, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.66201>. Acesso em 25 jul. 2021.

PRETTI, L. **Furacão digital chega ao teatro. Cadernos**. O Estado de São Paulo. Disponível em: <http://cubomagicoblog.wordpress.com/2021/08/05/artecenicabinaria/>.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo; Paulus, 2003.

SILVA, A C. de A. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. São Paulo: A. C. A. Silva, 2008. 222 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes Cênicas/ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 12/06/2008.

Sobre o Autor

Thiago Carvalho

thiagopftc@hotmail.com



Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC-UFBA, especialista em Política e Gestão Cultural pela Universidade Federal do Recôncavo - UFRB. É professor tutor do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA, professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Pedagogia das Artes: Linguagens Artísticas e Ação Cultural - EPARTES - UFSB, professor convidado da Faculdade 2 de Julho. Membro do Grupo de Teatro Finos Trapos (Ba) e do Coletivo das Liliths (Ba), gestor da Evoé Casa de Criação e Assessor Técnico na Diretoria de Espaços culturais na Secretária de Cultura do Estado da Bahia – SECULTBa.

398

Recebido em: 31/07/2021

Aprovado em: 21/09/2021



Sobre Luíças: uma experiência de teatro-cinema durante o cenário pandêmico de covid-19

About Luíças: an experience of theater-cinema during the covid-19 pandemic scenario

Wallace Araujo de Oliveira
Ribamar Arruda Ribeiro

Resumo: Este artigo objetivou apresentar o processo criativo da obra *Sobre Luíças*, ocorrido no ano de 2021 durante a pandemia protagonizada pelo coronavírus (COVID-19). Com as restrições sanitárias inspirando reinvenções artísticas, um teatro-cinema coletivo revelou que outros protagonismos são possíveis, motivando estratégias de concepção nas quais o respeito pelos limites e os cuidados protocolados se fizeram presentes entre os artistas. Por meio da metodologia de Teatro-Seminário desenvolvida em processos colaborativos, refletimos sobre a expansão de um teatro que incorporou registros de mídia. Aqui trouxemos a experiência performativa de um dos ciclos da companhia de teatro Os Ciclômáticos, possibilitado pelo Prêmio Ações Locais, via Lei Aldir Blanc. Utilizamos como escopo teórico autores como Cameron (1996), Picon-Vallin (2011), Fabbrini (2016) e Aristides (2018). Finalmente, por meio dos Diários de Bordo dessa criação, compartilhamos os resultados do enfrentamento da atual pandemia pelo corpo artístico, mostrando como a arte pode ser defendida e ressignificada durante este difícil tempo.

Palavras-chave: Sobre Luíças; Teatro-cinema; Os Ciclômáticos Companhia de Teatro; Pandemia COVID-19.

Abstract: This article aimed to present the creative process of the work *Sobre Luíças*, which occurred in 2021 during the coronavirus (COVID-19) pandemic. With sanitary restrictions inspiring artistic reinventions, a collective theater-cinema revealed that other protagonisms are possible, motivating design strategies in which respect for boundaries and protocolled care were present among artists. Through the Theater-Seminar methodology developed in collaborative processes, we reflected on the expansion of a theater that incorporates media records. Here we brought the performative experience of one of the cycles of the theater company Os Ciclômáticos, made possible by the *Prêmio Ações Locais* [Local Actions Award], via The Aldir Blanc Law. We used as theoretical scope authors such as Cameron (1996), Picon-Vallin (2011), Fabbrini (2016) and Aristides (2018). Finally, through the Logbooks of this creation, we shared the results of facing the current pandemic by the artistic body, showing how art can be defended and resignified during this difficult time.

Keywords: Sobre Luíças; Theatre-Cinema; Os Ciclômáticos Companhia de Teatro; Pandemic COVID-19.

Introdução

Eis que um mendigo se revelou Deus... Enquanto a arte me resgatava e me fazia enxergar. Que, por mais que se tente o distante, a vida tende a se localizar. Entre espaços, pessoas e passos onde tudo quer nos falar. Eis que um mendigo se revelou Deus... Do outro lado da rua contemplando o que aqui



dentro se passava. Parecia que do meu coração entendia o ritmo que tamborilava. Leitor de toda a emoção que aos meus olhos marejava. Eis que um mendigo se revelou Deus... Na expressão de curiosidade por saber da trama entre Mário e Luísa. Sentado em seu colchão sem nem ter pago por poltrona, camarote ou frisa. Sonhando junto aos sonhos e voos de nossa Izildinha. Eis que um mendigo se revelou Deus... Ensinando na aparição que qualquer um não quer dizer um qualquer. Que mesmo sem ter um tostão a arte é feita por quem a quer. Que alimentos se dão aos que não tem garfo, faca... tampouco colher. Eis que um mendigo se revelou Deus... Nutrindo de possíveis as impossibilidades. Fazendo-nos crer no valor das verdades. Iluminando segundas e quartas em suas respectivas tardes. Eis que um mendigo se revelou Deus... Na tormenta de um telefonema durante um ensaio. Cujas notícias era da demissão do meu trabalho. Disfarces da força de um assistente por hora desconcertado. Eis que um mendigo se revelou Deus... Dançando com as cadeiras que giram desenhando o fluir. Abaixando, levantando e retomando o fôlego de prosseguir. Cantando entre o amarelado e o vácuo dos dentes que teimam em sorrir. Eis que um mendigo se revelou Deus... E da calçada onde estava um altar se fez. Em cada corpo que se agigantava questionando a pequenez. E das grades escancaradas um teatro vivo se compôs com honradez. (OLIVEIRA, 2021, p. 87).

O modo como olhamos para pessoas e espaços pode nos apresentar presenças e afetações diversas. Uma rua, por exemplo, tem o protagonismo de transeuntes, trabalhadores e desabrigados, que nos convocam a surpreendentes percepções. Nas palavras prefaciadas de Sylvio Gadelha para o livro *Pobres, Resistência e Criação* (2010), ao se pensar entre os movimentos por onde o real é traçado, vê-se “que ele é marcado pela diferença, transmutando-se e reinventando-se. Porque é exatamente aí, além disso, que se dá uma primazia ontológica da vida – entendida como potência de criação – em face do poder” (GADELHA, 2010 *apud* CERQUEIRA, p. 9).

Neste artigo, apresenta-se uma experiência durante a pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), dialogando com o que pensa Ricardo Nascimento Fabbrini (2016, p. 2) a respeito do teatro como campo expandido, “marcado pela incorporação de registros de mídias como fotografia, holografia, cinema, ou vídeo, daí resultando diferentes regimes de imagens”. O processo criativo deu-se por meio do Projeto Os Ciclomáticos DNA, contemplado com o Prêmio Ações Locais por meio da Lei Aldir Blanc, pelo qual ações emergenciais foram definidas e destinadas ao setor cultural durante o



estado de calamidade pandêmica, o que oportunizou a concepção de Sobre Luíças no período de 18 de janeiro a 10 de fevereiro de 2021.

No destaque à experiência aqui relatada, o exercício artístico e cultural costurado por artistas que, antes de qualquer seleção, faziam valer seus esforços para a travessia desse desconcertante tempo pandêmico, a responsabilidade de se conceber uma obra dependia de sensibilidades e cuidados. Pactuamos com a ideia de Julia Cameron (1996, p. 223), pois:

Como artistas, nosso progresso é, frequentemente, repleto de terrenos áridos e tempestades. Um nevoeiro pode obscurecer a distância que já cobrimos ou o progresso que já fizemos em direção à nossa meta. Embora possamos ser ocasionalmente honrados com uma vista deslumbrante, é realmente melhor prosseguir dando um passo de cada vez, focalizando o caminho sob nossos pés, e a escalada diante de nós.

Qualificados socialmente em cada experimento e observação, dispostos a performar e organizar o que surgia ao longo dessa imersão, algumas ações desenvolvidas em parceria são trazidas aqui como evidência da arte como composição de vida. Numa performance que se dá em outro estágio de condição humana, nos colocamos entre máscaras de proteção e partilharmos o uso regular de álcool nas mãos, influenciados por uma noção de cuidado frente à necessidade de sobrevivência, inclusive artística.

Percursos e ciclos de uma Companhia de Teatro

Os Ciclomáticos é uma Companhia com estilo diversificado em termos de linguagem teatral, pois personifica as propostas de encenação idealizadas em cada projeto, com a missão de promover arte teatral criativa e múltipla. Os espetáculos teatrais e ações de formação artística são construídos de forma coletiva ao longo de nossa caminhada. Conforme o poeta Theodore Roethke (ROETHKE, 1975 apud CAMERON, 1996, p.165), “Aprendemos caminhando/Para onde temos que caminhar”.

Com 25 anos de existência, 12 espetáculos em repertório, inúmeras temporadas (muitas realizadas nos teatros cariocas: João Caetano, Carlos Gomes, Dulcina, Glauce Rocha), participações em festivais de teatro nacionais e internacionais (incluindo o Festival Internacional de Teatro de São José do



Rio Preto, na abertura oficial, com o espetáculo Casa Grande e Senzala – Manifesto Musical Brasileiro, em 2015), a Companhia conquistou diversos prêmios (mais de 200) e indicações em todas as categorias, solidificando-se não só na cena teatral carioca, mas também nacional. Além de se apresentar em todas as regiões brasileiras, já se apresentou em países como Alemanha, Peru e França.

Em seu percurso, a Companhia passou por diversos gêneros, desde textos trágicos a montagens voltadas para a infância e juventude, mostrando a sua pluralidade e o desejo de conversas com públicos diferenciados. Por meio da dramaturgia cênica, já revisitou autores de expressão mundial, como Federico Garcia Lorca, Sófocles, Nelson Rodrigues, Jean Genet, Jorge Amado. Além de apostar na contemporaneidade da encenação, da escrita e na individualidade de cada integrante da Companhia, nela formam-se multiartistas.

Possuindo forte vocação na área educacional e contribuindo na formação artística, a Companhia criou o projeto Os Ciclomáticos DNA, que consiste em preparar jovens e adultos nas áreas das artes cênicas, levando-lhes a forma do fazer teatral da Companhia.

Desde a criação do Projeto, foram contemplados 500 atendimentos em cursos e oficinas artísticas e 4 montagens teatrais (produto final das oficinas), resultando num total de 75 apresentações e a condecoração com 8 prêmios no Prêmio Paschoalino – Festival de Teatro da Federação de Teatro Associativo do Estado do Rio de Janeiro (FETAERJ). Dentre os atendidos pelo Projeto, 45% dos atendidos passaram a atuar no mercado de trabalho no setor artístico. O Projeto inclusive foi reconhecido pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro e pelo Comitê Rio450 como Ação Local em 2015.

Imagem 1: Certificação e reconhecimento do Projeto Os Ciclomáticos DNA.



Fonte: Arquivo e Acervo de Os Ciclomáticos Companhia de Teatro.

O trabalho de grupo é fundamental na formação de artistas e na renovação cênica, como pontuado por Béatrice Picon-Vallin (2011):

Falamos de escola de teatro, universidade, mas ainda há um outro lugar que é muito importante para a formação: a trupe. Ariane Mnouchkine, por exemplo, diz que a trupe é uma escola de teatro. É ali onde se aprende, no “banho” teatral, trabalhando com aqueles que são mais velhos que você e que lhe transmitem no próprio processo do trabalho aquilo que aprenderam. É ali onde, uma vez que você tenha tido verdadeiras experiências de trabalho por um determinado tempo, pode transmitir a outros, mais jovens (PICON-VALLIN, 2011, p. 199).

403

A Companhia desenvolveu o híbrido sob essa perspectiva, como definido por Béatrice Picon-Vallin (2011, p. 195): “o teatro de hoje que toma emprestadas todas as formas e mistura-as, utiliza todos os espaços, todas as passagens possíveis nas quais ele puder se insinuar para continuar existindo”. O teatro híbrido, visto como lugar de resistência, define de forma eficaz a pesquisa da Companhia, na qual a releitura do texto trabalha com a colagem de diversos elementos textuais e cênicos, fomentando no texto a ligação com a realidade atual. A Companhia valoriza a integração à medida que forma os artistas estimulando-os a se desdobrarem em diversas funções de seu interesse, especializando-se, assim, em áreas da criação e administração. Afirma Ana Lúcia Vasconcelos:

O teatro é uma arte complexa, uma arte híbrida porque composta de outras artes. Vejamos: o teatro tal como o conhecemos hoje – não vamos falar de como cada elemento foi sendo incorporado e desenvolvido – é composto de várias outras artes. O drama que pertence ao domínio da literatura; a arte da interpretação, da representação propriamente dita, que seria afinal o sumo do teatro que tem no ator sua figura primordial. Enquanto nas outras artes o artista utiliza um instrumento na música, o piano, o violino, o atabaque, a flauta, o teclado, etc., nas artes plásticas o pigmento, na escultura, argila, madeira, pedra, etc., no teatro, como na dança, o instrumento do ator é seu corpo, que ele precisa manter afinado. Mas enquanto o dançarino precisa apenas do seu corpo, o ator precisa também de seu aparato vocal. Assim ele tem que estudar dicção e impostação, canto e dança. Enfim, precisa saber articular as palavras do texto de forma a ser entendido pela plateia. E mais, precisa trabalhar o corpo, a



expressão corporal, já que não só de falas vive o teatro, mas de todo o gestual: o ator fala com as mãos, com os olhos, com todo o seu corpo. Além disso, o teatro ainda é composto de outras artes: os cenários que pertencem ao reino da arquitetura e pintura, os figurinos que pertencem à arte da indumentária, e a luz que pertence à arte da iluminação, com suas regras próprias e hoje com todo um aparato tecnológico jamais visto em outras épocas; a música que não entra apenas como complemento, como suporte da ação, mas participa da própria arte como um todo, dando-lhe seu substrato. (VASCONCELOS, s.d., online).

De 2012 a 2015, a partir de edital da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, a Companhia administrou o Teatro Municipal Ziembinski, que se localiza na Tijuca (RJ). Ali desenvolveu o projeto de residência artística *Os Ciclomáticos – História e Vivência Cênica*, que promoveu espetáculos, cursos e atividades de artes em geral à comunidade carioca.

Esta gestão permitiu grandes encontros e fez com que outros voos fossem alçados, dentre os quais inclui-se o desenvolvimento de *Os Ciclomáticos DNA*, braço de formação artística da Companhia. Um fato interessante a esse respeito é que a Companhia recebia anteriormente o nome de sua então diretora, Lia Sol Lenberg. Porém, após sua saída, iniciou-se a busca por um novo nome para o grupo, que, em 1999, passou a se chamar *Os Ciclomáticos Companhia de Teatro*.

Na época, ensaiava-se na casa de um dos integrantes, Renato Neves, e no meio da reunião alguém sugeriu o nome *Ciclomáticos*. Perguntou-se então o porquê desse nome. A resposta foi a seguinte: “Nós sempre ensaiamos perto dessa geladeira velha que usamos como armário, sempre aqui e o nome dela é *Ciclomático*. Acho que seria legal esse nome”. Assim surgiu nesse dia *Os Ciclomáticos*, a Companhia com nome de geladeira.

Imagem 2: Registro da geladeira utilizada como armário e cujo nome é fonte de inspiração para o nome da Companhia de Teatro.



Fonte: Arquivo e Acervo de Os Ciclomáticos Companhia de Teatro.

A sede da Companhia e a rua como vista

Rua de Santana, número 119, Centro do Rio de Janeiro: localização da sede própria, Os Ciclomáticos Espaço das Artes¹. Com suas frestas entre grades que permitem vislumbrar uma ampla perspectiva arruaceira, admite-se uma “criação de novos e belos caminhos por essas ruas que, mesmo quando não damos nada por elas, nos oferecem possibilidades sempre intensas de sermos de outras maneiras” (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 10). Com as novas feitura que nos refazem, a disposição de perceber o que há além de nós e pelo que ou por quem somos contornados é expressivamente considerada nos territórios que habitamos.

A rua e seus movimentos parecem ampliar essa localização de espaço junto à participação de quem pelas proximidades transita, visto que “a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam” (MOLL, 2009, p. 15). Do vivo ao vivido dentro de processos criativos, há “ruas que giram nossos sentidos, quando achamos que apenas é possível caminhar num único sentido” (FLOR DO NASCIMENTO, 2020, p. 8).

A sede da Companhia tem uma peculiaridade, já que ela se liga diretamente ao espaço aberto, à rua. Essa característica permite que as apresentações e criações artísticas sejam completamente influenciadas pelo espaço. Este entorno contribui para as definições artísticas, desde o sino da Igreja de Santana até o trânsito que se estabelece na rua transversal: a partir das 18h, a sonoridade do sino se soma às buzinas e aos motores de automóveis.

Essa relação também promoveu a conexão para a construção do projeto *Sobre Luíças*, pois muitos desses aspectos foram utilizados para a cena, como por exemplo a própria Igreja de Santana como cenário da narrativa cênica. Em dado momento, transeuntes, trabalhadores ou pessoas em situação de rua

¹ A Companhia também possui um endereço na internet: <https://www.osciclomaticos.com/espacodasartes>



(vulgarmente chamadas “mendigos”) paravam seu cotidiano para assistir ao ensaio ou a algum momento do que já figurava como apresentação.

Em virtude da pandemia, não tivemos público presencial. Mas mesmo não tendo o público (exclusivamente o público direto), em diversos momentos fomos brindados com olhares furtivos distantes de curiosidade e desejo de estar ali, que assistiam ao encaminhamento da obra artística. Essa vivência da cena com aquele espaço tão repleto de presenças permeou várias questões e desdobramentos que foram fundamentais para a elaboração de *Sobre Luíças*, uma obra “concentrada no processo”, cuja “vida criativa retém uma sensação de aventura” (CAMERON, 1996, p. 160).

Nos aventurávamos entre a curiosidade e a estranheza de quem circulava pelo entorno e nos propunha percepções de outras presenças para além dos selecionados no Projeto Os Ciclomáticos DNA. A capacidade de fluir com tais presenças nos estimulava a habilidade de captar possíveis interferências que canalizávamos como potenciais ao processo criativo. Tudo nos inspirava, direcionava e conectava ao ato real de fazer arte, conforme pensa Julia Cameron (1996, p. 137): “A arte não trata do pensamento elevado. Ela trata do oposto – do chão, do concreto. Aqui as direções são importantes”.

Arte, pandemia, método e o nascimento de *Sobre Luíças*

Em 2021, a Companhia abriu inscrições para seu Projeto Os Ciclomáticos DNA, com direção de Ribamar Ribeiro, contemplado com o Prêmio Ações Locais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Cultura e da Secretaria Especial de Cultura do Ministério do Turismo do Governo Federal, por meio da Lei Aldir Blanc (Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020), que define ações emergenciais destinadas ao setor cultural durante o estado de calamidade, em função da Covid-19.

O Projeto foi gratuito e exclusivo para moradores da cidade do Rio de Janeiro, consistindo na montagem de espetáculo que foi apresentado no formato digital (online). Foram selecionados 10 atores e 2 assistentes de direção para participação no Projeto. O processo de criação aconteceu em sua sede.



A Lei Aldir Blanc previa o repasse de R\$ 3 bilhões a estados, municípios e ao Distrito Federal para medidas de apoio e auxílio aos trabalhadores da cultura atingidos pela pandemia. O financiamento direcionado à Companhia foi de extrema importância, pois a sua própria sede ficou fechada durante um grande período. Ainda neste momento pandêmico, o Projeto foi desenvolvido respeitando-se as regras sanitárias, sendo possível selecionar apenas um número reduzido de participantes, apesar das mais de 100 inscrições recebidas.

O Projeto seguiu as seguintes etapas: divulgação das inscrições e seleção de 11 a 15 de janeiro de 2021, com posterior divulgação dos atores e dos assistentes de direção selecionados e finalizando com o período de montagem de 18 de janeiro a 10 de fevereiro de 2021. Esse processo dinâmico só foi possível graças ao foco da equipe de criação em constituir um trabalho de qualidade em pouco tempo. Neste sentido, acreditamos que tempo de processo não é qualidade de processo, e a prova está neste Projeto que em tão pouco tempo chegou a um resultado plenamente satisfatório.

Imagem 3: Compilação do material de divulgação com o chamamento e lista de selecionados para o Projeto Os Ciclomáticos DNA. Fonte: Os Ciclomáticos Companhia de Teatro

os Ciclomáticos
Companhia de Teatro

PROJETO - OS CICLOMÁTICOS DNA
MONTAGEM TEATRAL

Os Ciclomáticos DNA abre inscrições para seu novo projeto GRATUITO com direção de Ribamar Ribeiro. Consiste na montagem de espetáculo que será apresentado no formato digital (online). (Exclusivo para moradores da cidade do Rio de Janeiro.)

PERÍODO DA MONTAGEM: 18/1 À 10/2
SEGUNDAS E QUARTAS - 15h às 18h

INSCRIÇÕES ABERTAS: 11/1 À 15/1
INSCRIÇÕES e maiores informações no formulário presente na BIO de Os Ciclomáticos.

PROJETO - OS CICLOMÁTICOS DNA
MONTAGEM TEATRAL

ATORES E ATRIZES SELECIONADOS	ASSISTENTES SELECIONADOS
Ana Paula Faustino	Patrícia Lopes da Costa
Alan Castilho	Yuri Negreiros de Souza
Bianca Jurema F. de Brito	Wallace A. de Oliveira
Bruno De Aragão	
Crislane Ribeiro Maciel	ATORES E ATRIZES SUPLENTE
Evandro Francisco Farnum	Carlos Alberto Ramôa
Henrique Lancaster	Deborah M. Floriano
Igor Soares Antunes	
Lucas Alves da Silva	
Mariana Dantas de Lima	
Nathalia Macena da Silva	
Thiago Franzé	

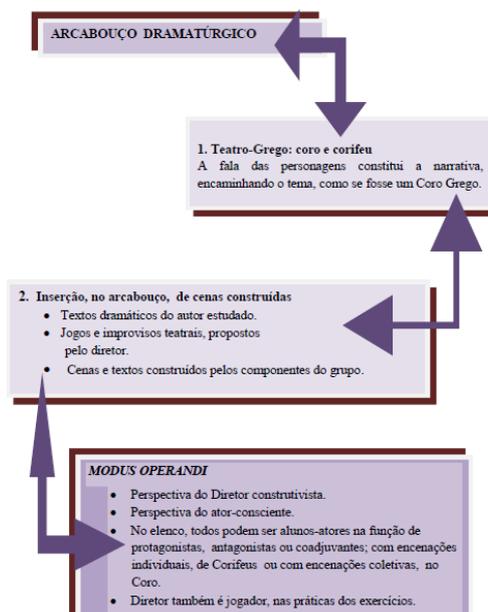
Prêmio ações locais: COCUMAR RIO RJ, SECRETARIA ESPECIAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, FUNDAÇÃO DE Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, os Ciclomáticos, COCUMAR RIO RJ, SECRETARIA ESPECIAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, FUNDAÇÃO DE Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, os Ciclomáticos

O ponto de partida foi a estrutura do teatro-seminário, metodologia criada por Ribamar Ribeiro, desenvolvida em processos colaborativos e que tem a “coralidade” como elemento estruturante, aspecto importante da narrativa presente neste trabalho de criação. A pesquisadora Lêda Aristides (2018, p. 79), em sua dissertação de mestrado, analisa tal metodologia e afirma:

Na produção do texto dramaturgico, a metodologia do Teatro-Seminário cria suas cenas utilizando-se dos elementos do drama, que emergem da criação coletiva do grupo e de narrativas, encenadas dentro de um arcabouço dramaturgico, que se utiliza das figuras do coro e do corifeu, contidas na arquitetura do Teatro Grego Clássico.

Cada temática exigida pelo diretor traz a criação de uma nova forma, de algo vivo que está acontecendo. O teatro-seminário permite essa experimentação, já que possibilita trazer a obra do autor – ou tema – e mesclar sua estrutura narrativa na própria encenação. Esse procedimento faz com que a dramaturgia e a encenação sejam abertas para uma criação coletiva. Junto a esta estrutura existe, ainda, uma inspiração na narrativa utilizada pelo coro grego e com destaque para a figura do corifeu². Assim, constrói-se o arcabouço que funciona como base do teatro-seminário, como exposto no estudo de Lêda Aristides (2018, p. 80):

Imagem 4: Gráfico com estrutura metodológica de teatro-seminário. Fonte: ARISTIDES, 2018, p. 80.



O ponto de partida para a nossa montagem foi o texto Rondó – parte do livro *Falo de Mulher*, da autora Ivana Arruda Leite³ –, que também nomeia uma

² Regente ou diretor do coro do antigo teatro grego (HOUAISS, 2009).

³ Ivana Arruda Leite nasceu em 1951, em Araçatuba (SP); é mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Publicou livros de contos, uma novela, e três romances e é autora de livros infantis e infanto-juvenis. Para acesso à história da autora, vale consultar seu blog DOIDIVANA, disponível em <<https://doidivana.wordpress.com/2011/03/14/rondo-2/>>

técnica literária⁴. O conto narra a história de Luísa, que julga ser impossível terminar seu caso com Mário. No decorrer da história, nos deparamos com a história de Luísa, que é amante de Mário, e está cansada de suas mentiras e de uma relação tóxica e destrutiva, mote inclusive que Ivana coloca de forma poética no texto: “aquele amor mais parecia um câncer ou um vício que não se cura”. (LEITE, 2011, online)

Essas reflexões inspiraram na montagem um coro de Luísas, mulheres diversas que poderiam se redimensionar em personalidades diferentes para que pudessem responder àquele Mário. Afinal,

Ao acompanhar o percurso dos personagens, não se trata apenas de apontar ou criticar a acidez do mundo social que os atravessa, mas rejeitar uma ordem moral cujo atributo principal é o de conservar, perpetuar modelos de vida sem qualquer fôlego para criar. O mais importante é sublinhar que os personagens nos revelam a possibilidade de novos modos de vida, em que criar é fator vital de afirmação da existência. (CERQUEIRA, 2010, p. 150-151).

A relação aberta e direta com o elenco e com os assistentes permitiu contribuições na dramaturgia, na encenação e na concepção de *Sobre Luísas*. A criação dessa experiência, que era um híbrido de teatro, performance e cinema, deixou o projeto cada vez mais interessante e intenso. Chegamos ao título final: *Sobre Luísas - uma experiência de teatro-cinema performativa*⁵.

Engendrar dimensões da realidade que se vive e o que pode compor repertórios artísticos confere sensibilidades e formações que, uma vez encontradas, exprimem estratégias e surpresas, sobretudo quando experiencia-se uma pandemia. Nos relacionando e implicando a todos, que tipo de cenários nosso modo de fazer arte poderia acolher? Com recursos e contatos limitados, como resistir e sobreviver? Essas duas perguntas foram inquietações para a proposição de *Os Ciclomáticos DNA*.

Por meio de um teatro-cinema em que artistas performaram e representaram papéis sociais e presenças em muitos cotidianos, *Sobre Luísas* nasceu de um parto coletivo, arriscado e sensível, visto que:

⁴ Rondó é a composição poética de forma fixa em que o primeiro ou os primeiros versos se repetem no meio ou no final.

⁵ Obra disponível em: <<https://youtu.be/KEavoGcK1t0>>



Toda modalidade de arte, como a própria palavra já nos informa, é uma espécie de artifício, de constructo que, em maior ou menor medida, dialoga com o real, sem que se confunda com ele. Há que se observar, no entanto, que nem toda modalidade artística surgiu ou foi vislumbrada, desde o início, como tal. É esse justamente o caso da fotografia e, por extensão, do cinema, entendido como sequência fotográfica em movimento, ambos nascidos não propriamente como arte criativa, como exercício de linguagem, mas como dispositivos técnicos de registro e reprodução da imagem (...) (MACHADO DE PAULA, 2019, p. 228)

Repensar a noção de conexão e de produção era um engajamento inventivo de acordo com os recursos de que dispúnhamos e os limites que se impunham. Máscara, *Face Shield*⁶, álcool em gel e coronavírus, tudo como princípio e preenchendo a concepção colaborativa. Nessa desafiadora experiência, performar em um diálogo entre teatro e cinema era, no mínimo, enfrentar um vilão invisível que a todos assolava e cujo nome ecoava pelo cenário mundial: COVID-19. Na honra de tantos esforços, “Como todos os peregrinos, os que trilham o caminho do artista frequentemente serão honrados pela presença de companheiros de viagem e companhias invisíveis” (CAMERON, 1996, p. 223).

Abertos aos cuidados e conscientes das orientações, performamos num quadro nunca antes imaginado, tentando reparar ou pelo menos amenizar parte do que nos inquietava. Não à toa nossos personagens desempenhavam papéis sociais de referências do cotidiano, do frescor e do alvoroço citadino que em muito nos envolveu no jogo de cenas e de palavras. Afinal,

O texto teatral no século XXI não pode senão vir à luz a partir do exercício de uma metodologia para a qual concorra a recepção e a trama de todos os seus elementos dramáticos, sejam eles próprios do teatro clássico como hoje o conhecemos, ou já hibridizados com elementos de linguagem próprios de outras artes. (ROSITO, 2020, p. 7)

Encarnados de arte e revestidos de cuidado, trouxemos para o nosso processo outros protagonismos dessa obra que, de alguma forma, fez de *Sobre Luíças* uma arte de enfrentamento, na tentativa de não sucumbir ao que fora

⁶ *Face Shield* é uma máscara de proteção facial feita em material plástico transparente. Ela ajuda a criar uma barreira física que protege contra respingos de saliva na direção do rosto, aumentando assim a proteção contra a COVID-19 e outras doenças transmitidas pelo ar.



estabelecido nessa desconcertante atmosfera pandêmica. Pensando com as palavras de Valeria Rosito (2020, p. 9), “Trata-se, mais importante ainda, de uma resposta antecipatória e visionária ao quadro político-cultural aberrante que se imporia tragicamente aos nossos olhos ainda incrédulos e estupefatos”.

Imagem 5: Divulgação da estreia online de *Sobre Luíças*, via *YouTube*.

411



Fonte: Os Ciclomáticos Companhia de Teatro

Diários de bordo durante o embarque na experiência do processo criativo

Uma vez embarcados no processo de criação de *Sobre Luíças*, a proposta de se produzir diários de bordo a cada encontro foi feita pelo diretor Ribamar Ribeiro, ficando essa produção sob responsabilidade do assistente de direção Wallace Araújo. Considerando que o objetivo e o ritmo seriam de montagem, não de aula, muito havia por se fazer em tempo recorde, de acordo com todos os cuidados e limites estabelecidos num cenário pandêmico.

Reunidos na sede da Companhia no período estabelecido (18/01/2021-10/02/2021), buscamos elaborar o funcionamento de cada encontro, bem como a criação de dispositivos potencializadores para garantir a qualidade e o cuidado com a proposta. Isso representava um conjunto de ações para estruturação e consolidação do campo e do tempo em que atuaríamos, nos preservando e alimentando de reflexões, possibilidades, sugestões e criatividades em uma concepção que já se colocava em curso.

Assim, compartilhamos a seguir os diários de bordo com nossos respectivos grifos, para que, por meio de sua leitura, possa-se embarcar o leitor nessa experiência:



DIÁRIO DE BORDO 1 (18/01/2021)

No primeiro encontro entre direção, assistência e elenco, foi apresentado o Projeto DNA. Vale ressaltar a aproximação e sensibilização inicial com a história de Os Ciclomáticos Companhia de Teatro. Explicou-se o Projeto (que faz parte da Lei Aldir Blanc) e o teor de teatro-narrativo e de teatro-seminário, dada a proposta de construção de perspectivas e narrativas dentro da métrica de um tema. Assim, o diretor Ribamar Ribeiro pontuou:

- tempo e estrutura em que tudo é elemento para criação;
- construção híbrida, em que trabalharemos os espaços e os aspectos presentes neles;
- elementos de narrativa e conceito de narratividade;
- o que não é apenas textual, mas passa pela via do corpo, do acessório, do espaço;
- a narratividade é o todo;
- captar o olhar do outro e perceber-se no outro;
- trabalharemos em torno do texto rondó, de Ivana Arruda Leite.

Após vários apontamentos e conexões com a dramaturgia, os selecionados para o Projeto DNA se apresentaram. Variadas áreas e experiências foram comunicadas, dentre as quais destacam-se: dança, circo, música e teatro. Em seguida, partimos para importantes reflexões:

- não é só decorar o texto, mas também assimilar o texto;
- ter a coragem de ser potência no mundo;
- lugar de construção física e desconstrução;
- a fisicalidade precisa estar presente;
- presença cênica na qual mobilizamos estruturas da cena;
- o que determina a cenografia narrativa é o corpo;
- o cuidado de não se tornar um jogral;
- jogo vocal, comprometimento físico com o público e com a história;
- trazer a narratividade para a cena: vocal, corporal, visual;
- elementos da narrativa que não se podem ignorar;
- abrir-se para uma perspectiva maior.

Uma vez que falamos em físico, partimos todos para um aquecimento, trabalhando o corpo e pensando em:

- partituras corporais;
- dinâmica de transições;
- não desperdiçar energia;
- o poder do mínimo na construção de energia;
- utilizar com sabedoria a respiração durante a ação.

Uma trilha sonora foi posta, criando uma ambiência para que o corpo experimentasse trânsitos, olhares, expressões, falas, sons, pausas e ritmos. Explicou-se:

- **Narrador Neutro:** informa e aponta a cena (não necessariamente comprometido com a ação);
- **Narrador Comprometido:** se compromete com a ação cênica, atuando com algum juízo;
- **Narrador Personagem:** vivencia o personagem numa dinâmica de dentro e fora da cena;
- **Personagem:** entendido nas ações dramáticas que intimamente se ligam à movimentação da estrutura cênica, revelando a possibilidade de transformação e não fixidez de uma narrativa.

Partimos para a leitura dramática e divisão de falas em que:



- o texto vai dando dados;
- aproxima-se da técnica e aspectos de Rondó, em que o texto se repete e se avoluma, incorporando novos elementos;
- experimentou-se uma trilha musical, partindo de diferentes diagonais que se encontram até a explosão da música;
- gestos são introjetados;
- o desenho cênico é uma liberdade, não uma prisão.

Finalizamos o encontro nos saudando pelo que foi desenvolvido de modo híbrido e trocando breves considerações. Um grupo de WhatsApp será criado com fins de apoio ao processo de montagem. E deixou-se a reflexão e proposta de “dever de casa”: **Como cada um vê a Luíza? E o Mário? Sairíamos em defesa de quem?** Construir uma frase que vá em defesa de Mário ou de Luíza, pontuando e considerando algo que vá na direção do que se assimila do texto.

DIÁRIO DE BORDO 2 (20/01/2021)

No segundo encontro houve uma conversa sinalizando como pretendia-se trabalhar no dia e refletimos:

- pensar já a respeito de figurino, com a possibilidade de reutilização do que já se tenha;
- o processo é nosso, passível de propostas e contribuições nas quais possamos agregar;
- a importância de se estar inteiro e dentro da persona, habitando entre a agilidade e a profundidade;
- não ficar com o texto solto e vazio dentro da boca;
- corpo em conexão com a voz e com a ação cênica;
- observar a construção e o aproveitamento do gesto;
- criar desníveis de altura, aproveitando o mover-se no espaço;
- **somos a própria cenografia da narrativa;**
- pretende-se criar uma pasta no *Google Drive* com os materiais produzidos e levantados.

Ao pensarmos na imagem de uma pedra lançada num lago, podemos acompanhar alguns dos efeitos que se dão. Isso nos traz **a ideia do centro que tem a potência de fazer reverberar outras e novas camadas**. Mas de que centro podemos perceber isso? Do corpo? Do espaço? Da cena? Da história? Da ação? Vale refletir! Há imagens, por exemplo, que reverberam através das ações e, uma vez que existem ações que reagem no corpo, precisamos pensar que um afastamento não necessariamente é uma desconexão.

Assim, pensando em imagens, algumas ideias a respeito de Luíza e de Mário vieram à tona na apresentação solicitada das frases e defesas dos personagens. Foi o momento em que o elenco trouxe as elaborações e inspirou-nos a possibilidade de usar os takes das frases, pois interessantes assimilações foram feitas. Daí, seguimos refletindo sobre:

- apropriar-se das personas e não apenas ler o texto, mas vivê-lo no corpo;
- quanto mais aproximação com o texto, mais dentro da cena com a possibilidade de transbordar para a plateia, deixando-se derramar no público;
- a leitura e a construção de cada personagem;
- experimentações do teatro feito online;
- tudo sendo elemento de narratividade (carro, ônibus, buzina, gato, sino, transeuntes...);



- não se admitir sempre no palco pensado como lugar seguro;
- conectar-se com a espontaneidade do que ocorre no momento, no **agora**;
- **a inteligência cênica de utilizar tudo a seu favor**;
- a necessidade de refletir sobre aberturas e disponibilidades;
- a tendência e o perigo das zonas de conforto e lugares comuns;
- o interessante modo de numa frase estar sustentada uma dúvida sobre sair em defesa de quem;
- a leitura das afetações e capturas presentes no texto.

Eis que partimos para o Aquecimento mediado por Wallace Araújo, numa proposta de “azeitar” construções e formas que se dão pela via do corpo. Tentamos experimentar o não mecânico, entendendo que **há uma diferença entre marcação e desenho cênico, no que tange à apropriação do próprio artista e sua investigação enquanto corpo.**

Por aproximadamente 10 minutos saboreamos gestos e passeamos com o corpo em diferentes níveis (alto, médio, baixo), deixando que cada Luísa ou cada Mário pudesse fazer suas chegadas ao corpo do elenco. Já aquecidos, usamos uma trilha musical revisando tempos, marcações, respirações e intenções, como o braço de “Luísa” que desce tendo a dimensão do peso da gravidade.

Fizemos uma pausa de 5 minutos e retornamos pensando sobre o figurino e a atmosfera, com talvez figuras meio que empoeiradas, cujas realidades e identidades não saem do lugar em que estão. Puídos, desgastes, rasgados... tudo surgindo como reflexão criativa.

Investimos em seguida na cena, inserindo as frases elaboradas pelo elenco, deixando crescer nossos experimentos e validando a noção de que o turbilhão é o processo. É nele que damos volume, forma e conteúdo, criando estruturas físicas. Após repetir a cena várias vezes, passamos as considerações acerca do que foi feito, sobretudo com os corpos dos personagens que foram demonstrados já em desenvolvimento. Pensamos também em marcações e tempos aproximados em uma trilha musical que pode anteceder a cena.

Finalizamos com cada um dizendo uma palavra que estivesse sintetizando o processo de até então, dentre as quais surgiram: retorno; desafio; satisfação; luz; oportunidade; alegria; vida; criação; aprendizado; suspensão; gratidão; novidade.

Solicitação / “Dever de Casa”: Pedimos que, por favor, tragam no próximo encontro peças de roupa (ou elemento cênico) que tenham características de teatralidade e composição cênica.

DIÁRIO DE BORDO 3 (25/01/2021)

Início com reflexões, avisos e convites. Algumas referências também foram compartilhadas, como **Pina Bausch, Pedro Almodóvar e Nelson Rodrigues**. Pensamos na distribuição dos elementos cênicos no espaço, assim como emergiu a ideia de um miolo interativo em alguma música inicial, enquanto dois grupos se dividem entre os que trocam ou colocam a roupa e os que seguem na expressão corporal.

Criando um eco com a frase “**nunca mais foi feliz**”, permitiu-se trazer outros olhares a respeito. Em seguida, apresentamos uns aos outros as peças de roupa e elementos cênicos trazidos para o encontro. Visualizamos possíveis composições, dialogando cores, roupas e acessórios.



Proposta de utilização da voz como aquecimento do assistente de direção Yuri Negreiros, de onde partiríamos para a mobilização do corpo. A respiração e a impostação eram trabalhadas à medida que um bastão era acrescentado ao processo de repetir: **“Como um guerrê, como um guerrá, ingá é e monga angá, como um guerrê, como um guerrá...”**. Com toda a dinâmica, refletimos:

- que texto, tão quanto o corpo, vira bastão na regência do tempo e do ritmo da cena;
- quanto a precisão e continuidade;
- sobre respeitar a respiração do texto;
- que **velocidade do texto não necessariamente é ritmo do texto**;
- que **tempo de processo não é necessariamente qualidade de processo**;
- que há tempos que precisam de respiração;
- e é preciso assimilar texto, corpo e narrativa propostos.

Após pausa de 5 minutos, retomamos para passar a cena, mas antes modificou-se a posição inicial de alguns artistas (na trilha sonora, desenhando diagonais). Getúlio Nascimento (ator e cantor), após algumas passadas assistidas, fez observações com relação ao **uso da voz**. Sinalizou a **importância das pausas** e que, se pensarmos ou aproximarmos um mesmo registro vocal (tom), podemos notar o que tem mais a ver com **energia e potência da voz**. Ademais, observou alguns casos em particular e sinalizou cuidados imprescindíveis, como por exemplo, **pensar o texto como se tivesse sua própria métrica e melodia estabelecidas na cena**. É preciso cuidar para não ficar no monocórdio. Experimentamos dedos estalando para cuidado com o ritmo em algumas frases como “Ela nem chorou”. Depois, tiramos os dedos para exercitar a manutenção da cadência experimentada antes.

Cuidamos e limpamos a frase “Sofria da Síndrome do Fracasso Prévio”, com a possibilidade de refletirmos juntos, um **texto mais articulado e redondo**. Retomamos as passadas da cena com essa nova perspectiva rítmica e finalizamos com a distribuição de novas e últimas falas da cena.

Solicitação / “Dever de Casa”: Pedimos que, por favor, tragam no próximo encontro os sapatos que se pretendem usar, para já experimentar trânsitos, bases, níveis e ritmos que construímos.

DIÁRIO DE BORDO 4 (27/01/2021)

No quarto encontro, uma breve análise inicial do processo de montagem e do que se pretende nos próximos encontros (gravação, limpeza, figurino, próxima cena etc.). Frisamos aspectos importantes dos quais não podemos abrir mão ou perder de vista:

- não perder o **conceito de teatralidade**;
- não perder as respirações e os coros, valendo as dicas de **ritmo e potência**;
- **mesmo que se erre, errar com verdade**;
- no desenho cênico há uma liberdade de atuação que vale aproveitar;
- investir mais nos gestos já despertados ao longo do processo;
- analisar o que está dentro ou fora dos caminhos de criação e composição de personagem e de cena;
- a importância de **salvar e sustentar a cena**;
- é preciso atenção aos buracos na cena;
- no lugar de atribuir o peso de um erro na hora da cena, pensar em fluxo e ritmo para que não se interrompa o movimento.



Uma vez que Nívea Nascimento (atriz e figurinista) estava presente, partimos para uma primeira passada da cena de “Luísa e Mário”, para apresentá-la ao que vem se desenvolvendo e aquecermos. Isto feito, Nívea fez as seguintes considerações:

- parabenizou pelo tanto que se levantou em quatro encontros e compartilhou de sua satisfação diante do que viu;
- mencionou que é a terceira edição do Projeto e relatou algumas experiências com os processos anteriores, para que direcionássemos o olhar para o que cabe e o que não cabe na composição de figurinos, cores e peças para a obra.

Nívea então se encontrou com as peças e elementos cênicos trazidos pelo elenco e iniciou um **processo de composição para cada corpo e personagem**. Em seguida, já vestidos, repassamos o texto, **revisando e valorizando os ritmos e respiros**. Nos encaminhamos então para o repasse da cena completa, já experimentando calçados e figurinos.

Posterior à pausa de 5 minutos, retomamos com Wallace Araújo coreografando a canção “Alma Sebosa”, de Johnny Hooker, aproveitando a formação circular de cadeiras. Apoios, deslocamentos e variação entre níveis somaram-se à proposta de densidade já presente na atmosfera da cena, em que se borda o espaço cênico com cadeiras e movimentos marcados.

O texto é retomado na frase “Ser feliz!”, e cada fala seguinte desperta uma saída para a diagonal, onde todos se mantêm até a fala “Sofria da Síndrome do Fracasso Prévio”, quando o elenco se desloca para as grades como se fosse um papo e observação de janela. Acrescentou-se a música “Você me vira a cabeça”, de Alcione, com aproveitamento das grades do espaço, falas da cena e também o lado de fora enquanto fecha-se o portão.

E assim fechamos a cena de “Luísa e Mário”, com as devidas marcações para que, a partir da próxima semana, cuidemos de revisões da cena. Antes de nos despedirmos, foi pontuado que:

- **chegamos à metade do nosso processo e tempo de montagem;**
- assim que chegarmos ao espaço (se possível um pouco mais cedo), vale que cada um se aqueça enquanto corpo e voz, se preparando e convocando os personagens à presença e à disponibilidade para a cena;
- é importante **ler os diários de bordo como processo de estudo e consolidação do nosso processo;**
- será criada e disponibilizada uma lista de reprodução no aplicativo *Spotify* com as músicas que estamos somando à montagem.

Solicitação / “Dever De Casa”: Pedimos que estudem os Textos, revisem os Vídeos feitos e enviados pelo Grupo de WhatsApp, os diários de bordo, as músicas e as marcas de texto e cena com suas respectivas atualizações.

DIÁRIO DE BORDO 5 (01/02/2021)

No quinto encontro, o início foi com a apresentação da proposta de trabalho do dia, com *passadão*⁷ da cena de Luísa e sua respectiva revisão.

Solicitou-se, se possível, que nos dois últimos encontros de gravação

⁷ Passadão: “Tipo de ensaio que normalmente se dá quando uma produção está pronta. Consiste em que os atores passem rapidamente pelo espaço cênico na ordem de acontecimentos do espetáculo sem necessidade de texto, mas apenas para recapitular todo o desenvolvimento físico da peça.” (Dicionário de Termos Técnicos e Gírias de Teatro. Disponível em: <www.desvendandoteatro.com>. Acesso em 31/07/2021).



ficássemos até um pouco mais tarde que o habitual (cerca de 3 horas mais).

Percebemos que o elenco chegou se aquecendo e revisando textos, favorecendo desde já uma chegada e um esquentar. Um passadão então foi feito, no qual foi identificado que estudaram as falas e isso foi muito positivo. No entanto, percebemos uma queda de ritmo após a coreografia das cadeiras que foi montada, o que convocou revisões, repasses e esclarecimentos:

- **limpar e revisar a cena é tão importante quanto manter o ritmo;**
- **é preciso dar o texto embora se tire o gesto;**
- **há uma desconstrução física, mas uma construção e uma sustentação narrativa;**
- trazer tons de discussão possíveis.

Wallace Araújo limpou a coreografia das cadeiras e foi pontuando as **intenções e tempos de cada movimento. Acrescentou-se um riso “pomba-girístico” na performance, antes de um grito.** Pausa de 5 minutos.

Em seguida, demos atenção à cena. Nos reunimos para revisar distribuição, compreensão e divisão do texto. **É necessário pensar a diferença entre os aspectos da cena de Luísa, o que exige um outro corpo e uma outra voz de interpretação:**

- texto, desenho cênico, projeções e ações físicas;
- **não confundir tempo de entrada com tempo de texto;**
- **é preciso curtir o texto de modo a favorecer o ritmo;**
- trazer mudanças e temperaturas peculiares de cada cena e personagem;
- deixar tudo mais fluido, diluído e menos mecânico em ambas as cenas.
- investir mais nos tipos de personagem e não trazer o mesmo narrador entre as cenas, trazendo a diferença entre texturas.

Revisitamos, passamos e repassamos, mesmo considerando algumas inseguranças de um texto e de ações. O tempo foi muito bem aproveitado e estivemos satisfeitos com o processo do dia. Ao final, conversamos um pouco e liberamos a maior parte do elenco, ficando apenas as pessoas selecionadas para trabalhar um jogo de Monólogos de Luísa, do final da cena. Tem-se a intenção de personalidades diferentes de Luísa:

- mais solta, seca, jogada e barraqueira;
- em tom de desabafo, enfurecida;
- como quem compartilha o sofrimento numa roda de alcoólicos anônimos;
- sofrida, autocomiserada, cuja aflição é presente e recente.

Solicitação / “Dever de Casa”: O próximo ensaio e encontro 6 será um **Dia de Faxina!** Pedimos que, por favor, sigam estudando e degustando os Textos, revisando os vídeos, os diários de bordo, as músicas e as marcas de texto e de cena. Vale já pensar no uso da máscara com o reforço do protetor facial *Face Shield*. **No próximo ensaio não terá texto na mão!**

DIÁRIO DE BORDO 6 (03/02/2021)

No sexto encontro, distribuíram-se as fichas de concessão de direito de imagem, com as devidas matrículas já realizadas. Fez-se a revisão dos figurinos e, em seguida, formamos uma roda em que o diretor Ribamar Ribeiro agradeceu a disponibilidade e o derramamento de tanto talento, visto que o processo levantado em tempo recorde possui muito de cada um.

Apresentou-se o programa de trabalho do dia, importando **as limpezas e as revisões**. Assim, nos preparamos para um passadão de Luísa, no qual



apontamos que **é preciso reconhecer a presença do Face Shield**. Repetimos e revisamos seguidas vezes. Após a pausa de 5 minutos, voltamos e revimos os textos para maior assimilação de cada fala que compõe a cena. Depois do texto partimos para o corpo, já desenhando a cena, considerando importante:

- **conectar sempre com a energia de cada cena e personagem;**
- **somos corpos com histórias e conexões.**

Ao final, nos devolvemos entre **afetos, arrepios e sensações**, em que o assistente de direção Wallace Araújo leu um texto que considerava todo o processo que vem vivendo em *Os Ciclomáticos DNA*. **Tudo como uma consagração dos atores que estiveram por inteiro e iluminando a montagem das cenas com muita força, presença e emoção.**

Liberamos a maioria para trabalharmos o monólogo criado pelo assistente de direção Yuri Negreiros. Entendemos juntos que, para esse momento, não se trata de Mário, mas sim de um narrador. Vale pensar que esse texto é uma constatação, cujo tom tem um pouco do referencial de **Domingos de Oliveira**, com uma pegada mais seca.

Para nossa surpresa e fortalecimento processual, alguns artistas, embora já liberados, também ficaram trabalhando a cena do monólogo de Luísa em paralelo. Concluímos o dia de trabalho felizes e satisfeitos na medida de toda a potência que vem se revelando nessa montagem.

Atenção: O próximo encontro 7 será o primeiro de gravação! **Não esquecer da máscara reforçada com protetor facial Face Shield.**

DIÁRIO DE BORDO 7 (08/02/2021)

No sétimo encontro o **cronograma de trabalho** do dia inteiro foi **apresentado de modo a despertar para a disposição e a riqueza dos detalhes durante a gravação**. Com o elenco já vestido, estivemos em círculo e passamos o texto seguidas vezes, fazendo considerações, sobretudo a respeito de **ritmo e segurança**. Partimos para o aquecimento vocal com Getúlio Nascimento, cuja ideia foi de formar duplas e, quando uma pessoa estivesse apoiada na parede, a outra estaria em frente:

- a da parede infla a barriga para frente, mas sem empurrar as costelas, e solta o ar produzindo som de “s”, empurrando com a barriga enquanto também está sendo empurrada pela mão da pessoa parceira.
- fizemos em som de “s”, de “x”, de “f”, e por último a ideia era de fazer o mesmo com uma frase do texto.

A ideia do trabalho era o **exercício de projeção vocal, o mais articulado e redondo possível**. Nesse objetivo de deixar a voz mais potente e projetada, facilitou-se o aquecimento e a saída de voz. Em outro exercício proposto, colocava-se de 1 a 3 dedos dobrados dentro da boca e contava-se até 10. Fez-se sem os dedos e depois íamos alternando. Por vezes mais rápido, por vezes mais lento. Finalizamos fazendo com uma frase.

Seguimos para o aquecimento com Wallace Araújo, que trabalhou o corpo de modo a deixar o **entendimento mais de fluxo do que de formas específicas**. Nas qualidades de chacoalhar e de gingar, deixar que o corpo se liberte de posturas prévias e se perceba o ajuste do figurino ao corpo que se movimenta, como um diálogo constante. Depois fizemos um passadão para apresentar a cena para o cinegrafista Igor Mattos. Tempo para ajustes de maquiagem, água e banheiro para então iniciarmos a filmagem. Aproveitamos situações com focos em quadros específicos também.



Pausa para lanche e, após, filmamos a abertura mais uma vez e a coreografia das cadeiras. Resolvemos então gravar o monólogo na Igreja de Santana e, em seguida, o monólogo de Luísa. Os demais foram liberados.

Atenção: O próximo encontro 8 é o último dia de filmagem.

DIÁRIO DE BORDO 8 (10/02/2021)

No oitavo encontro, entendemos ser relevante filmar mais uma vez a cena de Mário e Luísa. O elenco, muito compreensivo, acolheu bem a intenção e, assim, foi se compondo com o figurino da devida cena e sua respectiva maquiagem. Passado esse momento de concentração, Wallace Araújo mediu um aquecimento híbrido: cada integrante propôs um exercício, de acordo com as necessidades, formações, experiências.

Uma vez aquecidos, partimos para a filmagem de Mário e Luísa, cuja passada ocorreu com a intenção de captar num plano mais frontal da câmera. Passamos algumas vezes, focamos alguns quadros e registros específicos e, longe de qualquer neutralidade, a emoção nos invadia com tudo o que brotou desde o início da montagem. Fizemos uma pausa para lanche.

Retomamos com os quadros em que os rostos viriam mais focados, junto a alguns gestos e elementos cênicos. Enfim chegamos ao final de nosso processo, cuja gravação e força remeteu a mais emoção. Fizemos uma roda, nos abraçamos, nos declaramos e fomos surpreendidos com a generosidade de um compilado feito com diários de bordo e fotos, que nos soaram como convite a registros e assinaturas. Nos agradecemos emocionados, inspirados e nos reconhecendo com a potência das mãos dadas nessa montagem.

E assim, após a seleção e a construção do trabalho, chegamos à nossa ficha técnica:

- **Dramaturgia:** Ribamar Ribeiro a partir dos textos de Ivana Arruda Leite, Nathalia Macena e Yuri Negreiros.
- **Direção:** Ribamar Ribeiro
- **Assistência de direção:** Wallace Araújo e Yuri Negreiros
- **Preparação Vocal:** Getúlio Nascimento
- **Composição de Figurinos:** Nívea Nascimento
- **Cinegrafia:** Igor Mattos
- **Elenco:** Alan Castilho; Bianca Ferreira; Beto Ramôa; Bruno de Aragão; Cris Ribeiro; Deborah Floriano; Francisco Farnum; Henrique Lancaster; Igor Soares; Lucas Alves; Nathalia Macena.
- **Realização:** Os Ciclomáticos Companhia de Teatro
Imagem 6: Artistas de *Sobre Luísa*





Fonte: Acervo Os Ciclomáticos Companhia de Teatro

Considerações finais

Como um eco da concepção e experiência de *Sobre Luíças*, a presente escrita é um incentivo e um compartilhamento do que se enfrenta ou do que se pode apreciar ao se fazer arte, sobretudo durante um momento como uma pandemia. Longe de se encerrar os esforços empreendidos, as presenças consecutivas e ligeiramente diferentes em nosso processo estão aqui neste espaço, igualmente admitidas para a possível avaliação (ou reavaliação) dos processos de criação artística, de acordo com os recursos de que se dispõe, os métodos que se empregam e as dificuldades que se enfrentam.

A capacidade de resistir na duração de cada processo, no contato com cada uma das potências, necessidades e referenciais de vida nos implica nas muitas dimensões de sociedade. Dirigimo-nos no sabor de cada um dos 8 encontros, no que emergia dessa imersão artística em que o imobilismo parcialmente imposto pela pandemia era, de alguma maneira, combatido. Vale ressaltar que todos os protocolos seguidos e a avaliação do que era possível estabeleciam uma relação ainda mais honesta entre todos os artistas envolvidos.

No encaminhamento prático do trabalho, a metodologia de teatro-seminário nos servia de estímulo às impressões no tocante à leitura do texto escolhido e à disponibilidade dos corpos em cada uma das experimentações. Por meio dos diários de bordo sobrecritos, as descobertas imprevistas de um teatro vivo nos faziam manifestar cada leitura a respeito de Luíças, Mários e

outras presenças partícipes que nos inspiraram e trouxeram sua generosa contribuição entre máscaras de proteção, sons, pausas, olhares e ruas.

Ressaltamos, por fim, a arte encarnada nos corpos dos artistas, cujas presenças indissociáveis das Luíças refletidas nos encontros cooperativos e sensíveis nos fizeram crer nas diferenças e nas referências com as quais essa experiência criativa se propôs a lidar. cremos, então, que pessoas e elementos diversos se acolhem na percepção que se dilata quando se disponibilizam às experimentações e expectativas artísticas e sociais, sobretudo em tempos e cenários distópicos como impactos pandêmicos.

Referências

ARISTIDES, L. M. A. F. **Espetáculo-aula e teatro-seminário/2011-2015**: perspectivas metodológicas para a formação continuada de professores de artes cênicas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2018/espetaculo-aula-e-teatro-seminario-2011-2015-perspectivas-metodologicas-para-a-formacao-continuada-de-professores-de-artes-cenicas-da-rede-publica-de-ensino-do-municipio-do-rio-de-janeiro/at_download/file>. Acesso em 20 de jul. de 2021.

CAMERON, J. **Guia prático para a criatividade**: um método para descobrir e recuperar o seu Eu Superior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

CERQUEIRA, M. B. **Pobres, resistência e criação**: personagens no encontro da arte com a vida. São Paulo: Cortez, 2010.

FABBRINI, R. N. Teatro como campo expandido: a imagem em Gilles Deleuze e Hans-Thies Lehmann. ARJ – **Art Research Journal**: Revista de Pesquisa em Artes, v. 3, n. 1, p. 20-36, 17 maio 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Das filosofias vagabundas. In: **Arruaças**: uma filosofia popular brasileira. SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; Haddock-Lobo, Rafael. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p.8-10.

HOUAISS. **Houaiss Eletrônico**. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Objetiva, 2009.

LEITE, I. A. Rondó. **Doidivana**: blog da escritora Ivana Arruda Leite. 2011. Disponível em < <https://doidivana.wordpress.com/2011/03/14/rondo-2/>>. Acesso em 01 de ago. de 2021.



MACHADO DE PAULA, J. C. Da fotografia ao teatro, da retórica à poética: reflexões sobre Mueda, memória e massacre, de Ruy Guerra. In: SECCO, C. T.; LEITE, A. M.; PATRAQUIM, L. C. (org.). **CineGrafias moçambicanas: Memórias & Crônicas & Ensaios**. São Paulo: Kapulana, 2019. p. 228.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a Educação Integral. **Pátio - Revista Pedagógica**, V.8, N.51, ago./out. p.12-15. Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, W. A. Eis que um mendigo se revelou Deus. In: INDEPENDENTES, Escritores. **Palavras suburbanas: contos, crônicas e poesias**. 1 ed. v.1. Rio de Janeiro: Edição Independente, 2021. Disponível em: <<https://revistasarausuburbio.com.br/palavrassuburbanas>>. Acesso em 15 de jul. de 2021. p. 87.

OS CICLOMÁTICOS. **Sobre Luíças** - uma experiência de teatro-cinema performativa. Youtube, 15 de março de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KEavoGcK1t0>>. Acesso em 25 de jul. de 2021.

PICON-VALLIN, B.; VELOSO, B.; OLIVEIRA, C. A. A. Teatro híbrido, estilizado e múltiplo: um enfoque pedagógico. **Sala Preta, [S. l.]**, v. 11, n. 1, 2011. p. 193-211. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57479>>. Acesso em 05 de jul. de 2021.

ROSITO, V. Quatro peças na busca de um diretor: autoria, metodologia e repertório em Ribamar Ribeiro. In: RIBEIRO, Ribamar. **Dramaturgia**. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2020. p. 7-22.

VASCONCELOS, A. L. O teatro: esta arte híbrida. Vitabreve: **Revista Digital de Arte e Cultura**. Campinas: Editora Ana Lúcia Vasconcelos, [s.d.] Disponível em <<http://vitabreve.com/artigo/76/o-teatro,-esta-arte-hibrida/>>. Acesso em 31 de jul. de 2021.

Sobre os autores:

Wallace Araujo de Oliveira

wallacearaujo1982@hotmail.com

Artista-bailarino (SPDRJ), mestre e doutorando em Psicologia Social (UERJ), pós-graduando em Patrimônio Cultural (CEFET-RJ) e com graduação em Turismo (UFRRJ). Docente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Patrimonial no Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos (IPN). Pesquisador do PVP Migrantes (CAPES-COFECUB), do Laboratório AfeTAR (UERJ), do Grupo FRESTAS (UNIRIO) e do Observatório de Carnaval (OBCAR-UFRJ).

Ribamar Arruda Ribeiro

ribamar_ribeiro@yahoo.com.br



Ator, diretor, dramaturgo, sonoplasta, produtor, professor, pesquisador e performer. Mestre em Artes (UERJ), Licenciatura em Artes Visuais (UNOPAR), Licenciatura em Teatro (Centro Universitário Ítalo-brasileiro). Artista fundador e diretor artístico de Os Ciclomáticos Companhia de Teatro. Docente da Educação Básica do Município de Japeri - RJ.

Recebido em: 01/08/2021

Aprovado em: 24/09/2021



Entrevista



Narciso Telles: Um artista na docência e um docente na arte

Narciso Telles: An artist in teaching and a teacher in art

Resumo: Para somar às reflexões trazidas neste dossiê temático intitulado Nas Tramas do ensino de Artes: Experimentações e Expectações em Tempos de Distopia, nós, editora e editores, convidamos o artista-docente-pesquisador Narciso Telles que firmou a sua valiosa participação através desta entrevista em que nos conta da sua carreira, de alguns dos seus trabalhos artísticos e da sua articulação entre a arte e a docência.¹

Palavras-chave: Arte-educação; Ensino; Teatro; Ensino-aprendizagem.

Abstract: In order to add to the reflections of this thematic dossier, In the Weaves of Teaching the Arts: Experiments and Expectations in Times of Dystopia, we, the organizers, invited the artist, professor and researcher Narciso Telles, who presented us with a valuable interview, in which he talks about his career, his artistic projects and his articulation between art and teaching.

Keyword: Art-education; Teaching; Theater; Teaching-learning.

Questão - Devido a sua importante contribuição para o desenvolvimento do teatro e da educação no segmento do ensino, da pesquisa e da produção artística, o nome Narciso Telles se tornou familiar para a comunidade acadêmica dos cursos de teatro em diferentes instituições de ensino superior no âmbito nacional. No entanto, para quem ainda não conhece a sua trajetória, como você se apresenta e quais aspectos da sua atuação como artista-docente-pesquisador você expõe?

Resposta - Atualmente quando vou iniciar uma palestra sobre as minhas pesquisas, coloco uma foto minha Nu na ação performática “58 indícios sobre o corpo” (Uberlândia, 2016) para que os participantes compreendam que eu sou um corpo humano vivo e não uma figura intocável que eles leem em suas aulas e/ou citam em suas pesquisas. Deste modo me apresento como sou e meu reconhecimento é resultado de uma trajetória de trabalho e prática artística e pedagógica comprometida com a Arte e a Educação Pública. Meus estudos passaram a ser conhecidos a partir de meu Doutorado em Teatro na UNIRIO que resultou no livro ‘Pedagogia do Teatro e teatro de rua’ (Mediação, 2008). Esta obra, para minha surpresa, teve um impacto enorme nos

¹ As questões aqui apresentadas foram elaboradas e organizadas pela editora e editores deste dossiê: Roberta Moratori, Fernando Leão, Gessé Araújo e Osvalton Conceição e, seguidamente, enviadas ao artista-docente-pesquisador Narciso Telles que respondeu as mesmas por meio virtual em outubro de 2021.



professores e fazedores de teatro, assim passei a ser convidado para encontros e congressos da área. Considero que minha atuação como 'artistocente' desde 1998 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi desenhando meu modo de atuar, ensinar e pensar o Teatro Contemporâneo e suas inter-relações com o ensino e os processos criativos.

426

Imagem 01 - Trabalho Cênico - Memorial de Silêncios e Margaridas. Atuação - Narciso Telles. Direção: Mara Leal. 2016. Foto: Mara Leal. Fonte. Arquivo Pessoal.



Uma característica da minha trajetória é sempre me colocar num entre-lugar, ou seja, eu trabalho com o Teatro este é o meu ofício e meu modo de existência, neste sentido todas as dimensões do acontecimento teatral me interessam, não apenas sua pedagogia. Por isso, nunca me afastei totalmente do fazer teatral, especialmente dos grupos de teatro latino-americanos, que também foram e são sujeitos de minhas reflexões ou provocações, que tenho feito como artistocente – neologismo (ou conceito minotáurico), que uso para designar a figura que paradoxalmente une e tenciona os campos da arte e da pedagogia - e compartilhado em vários espaços de [trans]formação artística e educacional.

Voltar a nos colocarmos como Homens-Teatro, tal como Sartre se referia ao modo de pensar a formação na escola de Dullin, possa ser tão ou mais interessante do que territorializarmos nosso campo investigativo e prático, mas sem perder o lugar de origem, que no meu caso é o Teatro, mas como é uma

linguagem promíscua, me possibilita sempre estabelecer diálogos com as outras artes e campos do conhecimento.

Questão - Se traçarmos um caminho desde o início das suas atividades docentes até o momento presente, teremos como resultado quase três décadas de experiência por intermédio do ensino de teatro na educação pública. Em sua trajetória como se deu o equilibrar das atuações entre o artista e os seus projetos pessoais como ator, diretor e teatreiro em face ao ofício de professor, o docente de teatro? Quais reflexões você pode tecer quanto à relevância do ser artista para o ser docente, assim como, do ser pesquisador para o ser docente?

Resposta - Para responder essa pergunta recorro a imagem do pêndulo. O pêndulo é um dispositivo que oscila em torno de um ponto fixo, e assim é minha trajetória entre a criação e a docência em artes cênicas. O ponto fixo sempre foi o Teatro.

Minha prática inicial foi como professor da educação básica em Niterói e Angra dos Reis, mas logo fui para a educação superior e nela me tornei artocente. Quando ingressei na UFU logo me deparei com uma realidade nada incomum. O curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas estava com um número reduzido de docentes em atividade. A maioria em afastamento por motivos diversos, e deste modo, durante aproximadamente 03 (três) anos fui o único docente efetivo em atividade regular de ensino, pesquisa e extensão e em 1999 junto com a conclusão do meu Mestrado tornei-me coordenador do Curso. Não sabia nada de gestão universitária, fui aprendendo o que era coordenar uma graduação na prática. Com isso fui conhecendo as dinâmicas de trabalho, os currículos e a legislação da época sobre a formação universitária em artes cênicas tanto da licenciatura quanto dos bacharelados. Foi um período de total imersão na docência e na gestão com quase nenhuma produção artística, além de trabalhos com o grupo de pesquisa ainda de modo incipiente.

Minha produção artística só foi retomada após a conclusão de meu doutorado em 2007. Ao retornar para a UFU depois de 04 (quatro) anos afastado iniciei um grupo de pesquisa que resultou no Coletivo Teatro da



Margem (2007 - 2018). Com esse Coletivo pude dirigir vários espetáculos de circularam nacionalmente e essa experiência me fez pensar realmente na relação entre ensino, pesquisa e prática artística. Sempre defendi que a docência não pode estar apartada do fazer artístico. E por quê? Porque a arte produzida fora dos espaços educacionais tem um maior vínculo com elementos constituintes da própria arte: transgressão, poéticas, procedimentos de trabalho, realidade própria, invenção entre outras, enquanto a arte dentro dos espaços educacionais muitas vezes se distancia destes elementos sob um discurso didático-pedagogizante ou assistencialista. Podemos verificar isso pelas experiências teatrais. Durante muito tempo o espaço do teatro nas escolas era pela supremacia do texto e não do corpo.

Depois, com o transcurso do tempo, passei também a ter mais clareza do modo de realizar minhas pesquisas e a refletir quais são e se existem especificidades na pesquisa em Artes da Cena. Defendo que existem especificidades nas investigações em artes e são ontológicas às práticas artísticas e não aos protocolos de pesquisa científica que as academias, como instituições tradicionais que são, tanto querem preservar. A prática artística se desenvolve a partir de um trajeto de pesquisa implícita ou explícita. Implícita quando o artista desenvolve um processo criativo a partir de seu estar-no-mundo, sem a necessidade de explicitar para além da própria obra, e explícita, como a que desenvolvemos nos espaços universitários, quando realizamos além da obra (em seus diversos formatos) uma reflexão do processo, ou seja, a situamos dentro do contexto maior de produção de conhecimento e em diálogos com outros saberes. Muitas vezes estamos tratando de um conhecimento co-disciplinar ou in-disciplinar que configuram as práticas como pesquisa.

Encontrei nos estudos etnográficos, auto-etnográficos e cartográficos um lugar prazeroso para meus anseios metodológicos. Neles consegui estabelecer contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa, podendo inclusive ser eu-próprio este sujeito. Atuando por meio de um trabalho de campo intenso, minucioso e atento e, adotando a experiência como atitude metodológica fui conduzido a etnografia pós-moderna que aciona estes mesmos pressupostos



re-formulando a escrita etnográfica clássica numa gradativa diluição das fronteiras que separam o 'sujeito' do 'objeto' de pesquisa, o que possibilita a construção de um discurso dialógico e polifônico na análise dos sujeitos em questão, assim como, uma mistura entre a escrita antropológica e literária ou a própria dissolução delas em outras textualidades.

Neste sentido novas perguntas foram surgindo: como refletir sobre a experiência vivida na criação artística? Qual a metodologia de trabalho e os procedimentos de registros? Como textualizar as experiências sensíveis e perceptivas? É possível tex-corporalizar uma investigação artística? Não tenho respostas para elas, nem quero tê-las em definitivo, são perguntas em devir. Perguntas que afetam e que compartilhamos em nossos estudos. Busco a artisticidade das metodologias que uso, de forma antropofágica, como o anarquista metodológico de Feyerabend, e o mais importante que me proporcionem prazer como pesquisador. Não desejo construir teoria como um saber que se desincorpora ou que se deslocaliza ou que pretende assumir um discurso de poder sobre outros modos de conhecimento. Mas procuro uma discursividade própria, que emergja da prática e que dialogicamente estabeleça contatos com outros saberes. Que não ordene um discurso sobre, mas que o corporifique e o contextualize.

Uma pesquisa em Artes Cênicas constrói, desse modo, teses (ou textualidades) da impossibilidade, da inconclusão, da experiência. A impossibilidade ontológica de ter a clareza científica sobre o fenômeno. A perspectiva inconclusa e histórica das reflexões. O ser do pesquisador na experiência da pesquisa. Não trabalho com a ideia de distanciamento analítico, mas de aproximação amorosa ao seu(s) sujeitos/companheiros de pesquisa. Não busco de resposta a uma hipótese científica seja euro, afro ou decolonial, no entanto vou acompanhado por questões artísticas, poéticas que me lançam ao abismo, a um não saber.

Imagem 02 - Trabalho Cênico – Potestade. Atuação - Narciso Telles. Direção: André Carreira. Sede do Grupo Ritual – Goiás. 2018. Arquivo Pessoal





Questão - Esse ano comemoramos os 50 anos da LDB de 1971 que tornou obrigatório o ensino de educação artística no Brasil. Quando você olha para esse percurso de cinco décadas, você reconhece que houve mudanças no tocante ao ensino de teatro no país? Em caso de resposta positiva, como você avalia a formação de professores/as de teatro desde o seu início de atuação nesse campo até o presente? Que avanços conseguimos? Que desafios persistem? Sobre quais outras mudanças e permanências você apresentaria alguma reflexão?

Resposta - Considero que foi fundamental para o panorama que temos hoje do ensino de Artes na Educação Básica a Lei de 71. Graças a ela, do ponto de vista das políticas educacionais, que vários cursos de licenciatura foram criados em diversas Universidades Brasileiras, eu inclusive iniciei minha docência no ensino superior no Curso de Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, atual Curso de Teatro – licenciatura e bacharelado da UFU. Neste sentido, a importância para a formação do licenciando em Artes no Brasil foi significativa, mas numa perspectiva da polivalência. Esse é o problema. Em muitos lugares a formação polivalente ainda se faz presente ou é exigida em concursos e processos seletivos. Podemos afirmar que este é o legado ruim da formação em educação artística. Já sabemos que cada linguagem artística opera as relações de ensino-aprendizagem de um modo específico, com didáticas próprias. É impensável que um único professor possa trabalhar com o mínimo de qualidade aspectos relacionados ao teatro, a dança, as artes

visuais, ao circo e a música. Destas, o teatro é o mais permeável, ou como gosto de falar, o mais promíscuo que flerta com todas as outras artes em seus processos criativos. Um outro aspecto é a inserção-aceitação das artes no ensino formal, sabemos que na maioria das escolas, as Artes Visuais têm uma maior inserção na educação, por fatores históricos, mas também políticos. Para a escola, fazer um desenho em sala é muito menos perturbador que uma performance no pátio, por exemplo. A restrição expressiva do corpo é um modo que a escola encontrou para nos subjugar. Com isso os ditos 'professores polivalentes', em grande parte, quando vão trabalhar conteúdos inerentes às artes do corpo, ficam em seus aspectos históricos, destituindo-as do caráter transgressivo destas práticas. Superar esta perspectiva ainda é um desafio!

Questão - Quanto à difusão do ensino e de pesquisas em Artes no ensino superior, como você avalia a atuação das associações de pesquisa e pós-graduação no campo das Artes, em especial a ABRACE que neste ano completa 23 anos de atuação no âmbito nacional?

Resposta - A criação da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) foi fundamental para a consolidação das Artes Cênicas como área de conhecimento, para a expansão e qualificação dos Programas de Pós-Graduação na área, para promover o encontro dos pesquisadores de todo o território nacional, assim como, para a luta por políticas públicas para as artes nos campos da pesquisa, da criação e do ensino. Como ex-presidente da ABRACE na gestão Uberlândia (2015-2016) expandimos as ações da Associação para as Universidades do interior, com isso produzimos, do ponto de vista simbólico, uma mudança significativa sobre produção de pesquisa na área, antes restrita às Universidades das capitais com larga tradição no campo de estudos. Os eventos da ABRACE (reunião científica e congresso) na UFU tiveram um olhar para práticas descoloniais (como utilizamos na época), hoje chamadas de decoloniais. A partir desse momento em diante a Associação tem cada vez mais ampliado essa perspectiva, convidando outros saberes, práticas e perspectivas para as Artes Cênicas no mundo contemporâneo. No ebook de 20 anos da ABRACE,



disponível no site tem um conjunto de textos muito interessantes para quem quiser conhecer a história da ABRACE e sua importância.

Questão - O mundo atual, valorizando uma espécie de sociedade do desempenho, onde tudo é vendido como possível - a depender apenas de iniciativa individual e projeto -, vem se desertizando e marginalizando as emoções. Como transformar nossas aulas de teatro em atos eróticos e, nesse sentido, romper com a perspectiva de educação neoliberal hegemônica?

Resposta - É uma questão bastante complexa. E por quê? Em minhas pesquisas e práticas tenho pensado muito na dimensão do desejo e do erótico como potências para novas perspectivas criativas e educacionais. Sabemos que na vida contemporânea diante das inúmeras demandas que temos num tempo acelerado e em conexão integral, vamos, muitas vezes sem perceber, perdendo o Tesão. Se destituindo o desejo como força de Eros para transformá-lo, pela lógica do capital, em desejo de consumo.

As relações entre A Escola [instituição] e O Teatro [acontecimento artístico] são paradoxais: de um lado a escola utiliza o teatro como a 'menina boazinha' que 'passa uma mensagem' sobre algo, em grande parte, de cunho moralista ou moralizante. De outro, o teatro não é entendido como uma área de conhecimento, deste modo o professor de história faz teatro, o professor de matemática faz teatro, o professor de ciências faz teatro, e assim vai. O teatro é neste caso, utilizado para que os conteúdos sejam apreendidos de forma lúdica, nada mais. Todas estas práticas justificam a DES-necessidade do professor de teatro nas escolas públicas de educação básica, proclamadas pelos governos municipais e estaduais não fazendo concursos públicos para esta área. Este é um problema em todo o Brasil.

A Escola, também, em muitos casos, tornou-se um espaço de controle e cerceamento dos alunos, excluindo o desejo como prática formativa dos estudantes. Nossas experiências corpóreas, narradas nesse texto, são formas de manter viva a boniteza da arte e de sua vertente pedagógica na trajetória de artista e arte-educador.

Questão - Vivemos numa época em que uma geração inteira está imersa na cultura digital, amparada sob o signo da informação, com estímulos



cognitivos de diversas ordens, enquanto seus corpos seguem bem acomodados em super cadeiras gamers. Quais os caminhos para superarmos a dicotomia corpo-mente e experimentar o processo de conhecimento (in)corporado?

Resposta - O desejo. Para mim sempre é o desejo como potência de promover levantes. O contexto da pandemia e do confinamento social intensificou, melhor, modificou definitivamente as relações humanas. Podemos aqui advogar pela presença física entre corpos humanos vivos como determinante para o que chamávamos Teatro. Uso o verbo no passado, porque temos um outro momento, no qual as artes não estão fora, ao contrário serão determinantes para os novos acordos sociais e simbólicos. A cultura digital já está presente em todas as esferas de nosso existir: trabalho, lazer, intimidade etc. Isso é fato. Porém ao [re]instituímos o desejo pelo encontro presencial, pelo estar-juntos no mesmo tempo-espço, pode gerar uma certa fricção a esse novo modelo de sociedade.

Nos laboratórios-criações que desenvolvo com os estudantes, dos cursos de licenciatura e bacharelado em Teatro no CAJÁ (Grupo de Estudos em Improvisação e Atuação – GEAC/UFU), trabalhamos a atuação e a improvisação a partir da tríade: desejo, necessidade e vontade e dos princípios gerais: o corpo como suporte da ação; a atuação como artificialidade; atuação como um encontro efêmero e produtor de afetos entre corpos. O corpo como suporte da ação. Como produzimos no corpo o desejo por...? A necessidade de...? A vontade de...? Não existe ação sem a potência de desejo que a move, sem que o artista gere uma necessidade e /ou vontade física para sua realização. Como nos diz Manoel de Barros, “no descomeço era verbo. Só depois veio o delírio do verbo. O verbo tem que pegar delírio”. Essa busca por uma presença-axé do ator passa necessariamente pelo seu corpo, suas memórias, esquecimentos, sensações, emoções e as narrativas que ele constrói de si na outridade.

Um segundo aspecto é a atuação como artificialidade. O ator produz em seu corpo o atuar a partir do olhar do outro. Querer ser visto, promover o



encontro e ressoar são alguns aspectos que estão presentes na atuação. Uma mentira preenche de verdade.

E por último a atuação como um encontro efêmero e produtor de afetos. A cena, tal qual a aula, constitui-se num encontro efêmero entre corpos. Sua potência ocorre em devir, nas possíveis dobras futuras que esses encontros possam promover. Nessa perspectiva pensar uma formação é em si, possibilitar uma transformação dos sujeitos envolvidos e seus modos de existência. Tanto o artista da cena que afeta seu corpo para o encontro *poiético* com o espectador, quanto o arte-educador que também afeta seu corpo para um encontro dialógico com o estudante. A potência de um corpo afetado no encontro com o outro constitui-se a presença 'em flor', ou seja, revelar na atuação uma beleza que não pertence nem à existência nem ao nada.

Em minhas pesquisas, aulas e criações esses três aspectos são as premissas de trabalho para o que você chama de conhecimento in-corporado ou en-carnado.

Questão - Na ementa do dossiê "Nas tramas do ensino de artes", expomos a metáfora da trama como entrelaçamento de aspectos que consideramos vitais ao fazer pedagógico artístico: a ética, a política e a estética, na relação entre as Artes, suas interações e interfaces com a educação. Quais termos, noções, conceitos, você considera pertinentes, urgentes, às tramas do ensino do teatro em tempos de pandemia e de distopia?

Resposta - Penso que neste momento o melhor é trabalharmos com as metáforas. Em seu livro *Lucidez em Artaud*, Vera Lucia Felício fala da importância da metáfora para a compreensão dos escritos de Artaud. A metáfora como um campo aberto para possíveis campos de vista sobre o texto enquanto que os conceitos, em muitos casos, territorializam as ideias. O contexto pandêmico e todas as suas consequências para a vida social, psíquica e política são ainda temas de reflexões. Para os campos das Artes e da Educação elas ainda constituem algo em movimento, ou seja, as reflexões feitas por inúmeros artistas, arte-educadores, teóricos sobre as práticas desenvolvidas neste contexto ainda estão dentro de uma urgência e da



necessidade do encontro com o outro, fundamental para estes campos de estudos e práticas. Também nesse contexto pensar como podemos Tramar (fazer maquinação) novos horizontes possíveis ou sonhados. Evocar as Utopias pode ser uma urgência. Mas voltando a pergunta, numa tentativa provisória e precária de elencar alguns termos penso que ser extremamente necessário recuperarmos a carnalidade, o encontro, a narrativa (modos de invenção de mundos possíveis de outra ordem simbólica), a ética, a experiência, a linguagem e sua diversidade, assim como, as diversas práticas de teatro digital que possibilitem ampliar as relações entre os estudantes e os espectadores.

A aridez do momento político brasileiro para aqueles que sonham, não pode (no meu entender) ser o único ou mais forte tema da arte-educação. Já temos nos tempos que correm, uma clara percepção dos vários discursos sobre as questões do mundo em jogo. Penso que a arte e a educação devem ser campos vibratórios dessas questões, ou seja, lugares de constituição de mundos anti-distópicos, desejanter, sonhados, inventados e deste modo fortalecidos para as lutas que virão.

Questão - Na referida ementa trazemos também o termo “expectação”, uma corruptela entre os termos “espectador” e “expectativa”. A “expectação” seria uma forma de espera possível (espera como forma de ação), para além da esperança passiva. Nesse sentido, o que o você espera do futuro pós-pandemia para a realidade das artes do espetáculo e do ensino de teatro e de artes de modo geral? É possível mapear por quais territórios caminharemos?

Resposta - A título de exemplo, antes da pandemia, em 2019 produzimos as Instaurações Cênico-Visuais “Confessionários”. Sua *poiesis* articulava as artes visuais com as artes do corpo, neste caso, o teatro. Instaurar no sentido que propomos é um híbrido entre a instalação (objetos e formas no espaço) e a atuação (um corpo vivo em ação). A obra é composta por vários espaços confessionais nos quais são narradas histórias reais e/ou ficcionais para um grupo de até três *participadores*. Na dimensão visual, tendo em vista a “arte ambiental” de Oiticica, propomos trabalhar “Confessionários” enquanto ambientes de experiências sensoriais, participativos, abertos e



dialógicos, instauradores de relações micropolíticas entre artistas e *participadores*. Para tanto, propusemos instalações visuassensoriais em formulações labirínticas desenvolvidas em diálogo com as narrações, com grande abertura a materiais e linguagens. Na dimensão teatral, a inspiração se instaura nas possibilidades de relação entre atores, palavra e *participadores* num jogo de desejo, necessidade e ação como formas de estabelecimento de uma 'realidade cênica' íntima e micropolítica. A confissão é um fato ou ato no qual o artista se encontra implicado ética e politicamente. Os *participadores* escolheram quais as confissões que queriam partilhar, fazendo um percurso pessoal por cada sessão. No jogo da atuação, dimensão cênico-teatral, propomos trabalhar a tensão entre representação (uma história de outro) e a representatividade (uma história pessoal). Cada artista-pesquisador construiu sua confissão a partir de uma história de outro (um amigo, parente etc), o que chamamos de material narrativo matriz, e depois incorporá-la, ou seja, fazer com que a narrativa se torne corpo. O princípio de trabalho era como “encarno” a narrativa num jogo entre a verdade do corpo e a artificialidade da atuação. Nessa dimensão as confissões são espaços de enunciações do corpo com sua percepção, memória e emoções posta em jogo no encontro com os *participadores*. “Confessionários” articula em sua práxis uma dimensão ética no fazer do estudante de teatro, ou seja, opera tanto na escolha da narrativa quanto no modo como comporá seu encontro com os espectadores. Essa escolha tem muita relação com seu modo de existência e seu desejo de ‘o quê’ compartilhar.

A experiência do “Confessionários” é, na minha perspectiva, lugar de enunciação do corpo no encontro com outros corpos, são modos de implicação do corpo nas pesquisas em artes cênicas e são momentos de uma trajetória de formação ética, técnica e criativa para os alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFU.

Atualmente este mesmo grupo prepara peças de audiodrama ‘Ofélias’, nas quais realizaremos releituras em performance sonora da personagem Ofélia nos textos de Shakespeare e Heiner Muller. Seguimos as mesmas premissas de trabalho com relação aos espectadores ouvintes. Creio ser ainda



muito cedo para termos um panorama mais preciso do futuro, porém já vislumbramos que aspectos desse momento se farão presentes nas práticas artísticas e no ensino, como a incorporação da tecnologia nos processos de criação e ensino-aprendizagem. Este para mim é algo que tomo como certo.

As experiências realizadas do teatro no território do digital, como os audiodramas por exemplo, irão permanecer em muitos dos criadores e artistocentes: a busca de um campo poético e técnico específico, redimensionando as práticas, o ensino e as noções sobre atuação, dramaturgia, cenografia etc.; um espaço tec-convivial, para utilizar um termo do Jorge Dubatti, que possa reunir em uma sala de espetáculos ou de aula virtuais espectadores de várias partes do mundo.

A esperança de termos encontros presenciais e virtuais que possam promover novas relações potentes e vibratórias entre os corpos. A esperança como potência para a ação e transformação do mundo, como diria Paulo Freire.



Cartas para educadores



Cartas para Educadores

Letters to Educators

Ivana Alves de Souza dos Santos
Albanita Lopes dos Passos
Nerize Portela Madureira Leoncio
Náira Nunes de Sousa
Fredyson Hilton Figueiredo Cunha
Gilmário Gois de Souza

439

Resumo: Os organizadores deste dossiê pediram a professoras e professores da educação básica que pudessem sistematizar algumas reflexões sobre o ensino de artes para compartilhar em forma de carta a um interlocutor imaginário. Como vamos nos tornando educadores em diálogo com as/os educandas/os? O que destacar dos aprendizados construídos na experiência concreta de sala de aula? Que desafios nos foram trazidos pela Pandemia de Covid-19? As oito cartas aqui organizadas são expressão de dedicação, esperança e coragem, e pretendem ser uma homenagem aos mais de dois milhões de professoras e professores atuantes no Brasil.

Palavras-chave: educação básica, ensino de artes, experiência.

Abstract: The organizers of this dossier asked basic education teachers who could systematize reflections on the teaching of arts to share in the form of a letter to an imaginary interlocutor. How do we become educators in dialogue with students? What can we highlight from the lessons built into the classroom experience? What challenges did the Covid-19 Pandemic bring to us? The eight letters organized here are an expression of dedication, hope and courage, and are intended to be a tribute to the more than two million teachers working in Brazil.

Keywords: basic education, arts education, experience.

Salvador - BA, 20 de julho de 2021

Querido(a) leitor (a)!

Te escrevo essa carta com muito carinho e afeto, para que saibas que estás no caminho certo e que fizeste da docência a perfeita escolha. Quero te dizer, que apesar dos desafios e delícias, a docência tem sido a minha casa, e como bem sabemos, casa é lugar onde depositamos nossa energia, onde repousamos, depositamos nosso afeto e nos sentimos aconchegante, claro, que em alguns momentos queremos as vezes até sair um pouco da rotina do nosso lar, mas, logo a saudade bate, e percebemos que é na nossa casa que nos sentimos bem e repletos de afeto. E refletindo sobre tudo isso, no chão da escola não é diferente, fazemos dela a nossa segunda casa, e é lá que



enfrentamos gigantes e lutamos diariamente pelo direito do aluno estudar, por garantir materiais didáticos aos educandos, lutamos também por uma educação de qualidade e acessível para todos, todas e todxs e no percurso dessa luta, enfrentamos desafios como a falta de matérias para trabalhar, falta de infraestrutura, acessibilidade e agora na pandemia com o comando do desgoverno fascista temos vivenciado todas essas coisas de maneira mais explícita com o desmonte da educação, onde o atual presidente negou o pedido de acessibilidade de internet aos estudantes, tem negado a ciência, cortado verbas orçamentárias para as pesquisas e tem negado o direito da educação aos estudantes e suas famílias. Caríssimo (a) amigo (a), inegavelmente a luta nesses últimos dias, tem sido árdua, desgastante, difícil, mas não impossível. E como armamento de luta, temos feito dos livros e do conhecimento nosso colete de defesa para todos esses ataques, e felizmente a arte nesse momento, tem sido nossa maior aliada. A arte falada, pintada, coreografada, fotografada, contracenada tem sido o palco para lutarmos, libertarmos e expormos os personagens guerreiros e diversos que existe dentro de nós.

Na arte, podemos ser quem bem quisermos ser, podemos sonhar, imaginar, experimentar, deleitar, viajar, compartilhar, partilhar e vivenciar tudo o que um dia almejamos tornar real, aliás é importante dizer, que com a arte libertadora o irreal é real!

Por isso, caro amigo(a) quero te dizer, que apesar de todo desmonte atual, ainda vale a pena, sonhar, desejar e almejar, a escola dos nossos sonhos, tudo é possível se formos corajosos o suficiente para sermos e conquistarmos o que almejamos. Por isso, encerro nossa conversa te aconselhando, seja forte, resiliente e persistente. O que fizeres, faça com carinho e afeto, seja verdadeiro(a), dê o seu melhor, não hesites em lutar e tenhas a arte como sua aliada nesse percurso. Muito sucesso na sua caminhada e até breve.

Com amor,

Ivana Alves de Souza dos Santos

ivana.laura@outlook.com



Ivana Alves de Souza dos Santos tem 22 anos e é estudante do curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Essa carta foi escrita com muito carinho e afeto, e se destina a qualquer docente ou pessoa interessada na educação do nosso país, que não deixe nenhum a menos de fora.

Peruíbe - SP, 19 de julho de 2021

Camarada Profê,

Saudações para quem tem coragem!

Ser professora nesse país já é indicativo de coragem. Afinal a conjuntura educacional no Brasil nunca foi tão desafiadora. De acordo com minha percepção o ambiente escolar e suas relações apontam para o reflexo da nossa sociedade. Portanto é notório avaliar que as nossas práticas pedagógicas e democráticas estão sob forte ameaça.

O contexto é desanimador, inflexível e duro demais. Mas ainda assim confesso que nunca estive com tanta vontade de fazer melhor e resistir.

Então utilizo da Arte como refúgio e estabeleço em minhas ações a partilha dessas experiências, intuindo que o que é bom pra mim, pode ser compartilhado com generosidade.

Caso você esteja apenas começando sua carreira docente, ou mesmo esteja refletindo sobre que tipo de educador você é, segue algumas considerações:

Seja você mesmo, e não se perca. Os seus acordos internos são os últimos a serem rompidos;

Ser professora/professor é antes de qualquer coisa, ter o foco em Pessoas;

Respeite a história, o tempo e o lugar, com certeza ou desafios serão menores;

A essência do processo de aprendizagem é o relacionamento construído entre as partes;

Ensine Arte como quem ensina a voar, pois alunas e alunos são como pássaros, e só diferem no tamanho das asas...

Enfrente os seus medos e exaustivamente faça o seu melhor possível.



Não será fácil, nunca foi. Mas sempre que pensar em desistir (já pensei muitas vezes), lembre-se das motivações que te fizeram chegar até aqui e reconheça que só alcançou a metade da jornada.

Ajuste a rota e recomece quando e como quiser, quantas vezes julgar necessário. Sem pressão!

E sobre o componente Arte, suas possíveis mudanças curriculares, o que está sendo previsto nos próximos planejamentos, matrizes, diretrizes, resoluções e percursos? Não é minha prioridade.

Prefiro crer na Educação com propósitos e como instrumento de transformação e de afeto. E como já ensinava o mestre Paulo Freire, que educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Com respeito e admiração,

Albanita Lopes dos Passos

passosbani@gmail.com

Professora, especialista em Educação Inclusiva. Faz da arte o seu instrumento de transformação, é arteira, batuqueira, feminista, escreve, conta histórias e poesia. Amante do mar.

Porto Seguro – BA, 19 de Julho de 2021

Carta aos etern(e)s aprendizes na arte de educar:

A primeira dica que posso dar é: use seu coração acima de sua cabeça. Deixe seu coração lhe guiar por mais que haja cobranças pela razão de todos os lados.

De minha humilde experiência como educadora, as situações mais bem-sucedidas foram aquelas em que senti verdadeira conexão com os estudantes, aprendizes e jovens. Ir contra os planejamentos, dar um rumo diferente, ter o coração aberto é necessário, ao perceber que algo não está dando certo.

Muitas vezes, eu também não soube como agir sem os planos, fiquei perdida e isso também é treino. Muitas vezes não sabemos como lidar no acaso e na improvisação, pois isso requer muita sabedoria e mandinga (como se diz na capoeira). A mandinga é o ato de saber se safar e ter a expertise para lidar com situações imprevistas. E é algo que surge em vários contextos, mas é muito forte num contexto de poucos recursos, num contexto de grande evasão



escolar, quando se tem que lidar com muitos problemas sociais para além da sala de aula. Nos lugares onde se tem menos recursos tradicionais, pode haver uma brecha pra muitos improvisos interessantes. Basta usar a criatividade, perceber o que está a volta, materiais do ambiente, entender as pessoas que fazem parte dele, é preciso estar sensível e se envolver. É preciso, também, recuperar de nosso HD interno de memórias, de nossas vivências, buscar uma ideia que possa servir para cada situação específica.

Antes de criar qualquer planejamento perceba os estudantes! É preciso que notemos eles. É preciso saber que crianças/jovens são estes, quais são suas histórias, de onde eles vêm. Use-os como pontos de partida para suas escolhas. Quais seus conhecimentos prévios, suas preferências? Seja democrático, converse para saber o que pensam, discuta os projetos e deixe que participem das decisões. Aprenda com eles!

É muito fácil nos deixarmos seduzir pela ideia de enquadrar alguns como alunes-problema, para simplificar certas situações. Mas para nós o exercício de autocrítica é sempre importante. Rever nossos métodos, buscar saber o porquê de certos estudantes não se sentirem envolvidos. No geral, estes têm muito a nos ensinar. Pois 'é através deles que podemos pensar e exercitar nossa criatividade, desenvolver novas abordagens.

Mas também é preciso um equilíbrio e autocuidado, para não se criticar tanto! Afinal vida de professor não é lá muito fácil, dizem por aí né? E tem coisas que estão para além de nosso alcance. Mas na medida do possível sempre que puder se envolver e descobrir o que está para além das entrelinhas pode gerar bons resultados. Seja alegre, envolvente, procure deixar seus próprios problemas em casa, cante, dance, faça práticas corporais, comece a aula de um jeito diferente, use a criatividade, surpreenda-os, isso vai gerar resultados maravilhosos e surpreendentes.

No Congado, manifestação da cultura popular brasileira, tem uma frase fantástica do Capitão que diz: Vamo fazê Maravilha! Que é o momento do ponto alto da Festa, quando todos sentem essa maravilha, no corpo e n'álma. Reverberando por todos os poros, é uma energia capaz de curar e revigorar a todos numa energia nova, a cada ano. Portanto, deixemos, caras e caros



educadores, essa maravilha acontecer! Em sala de aula, ou onde quer que seja seu espaço educativo, não estanquemos estes fluxos!

Os planejamentos são importantes sim, para se criar um objetivo, mas estes objetivos devem estar pautados no interesse de todos. É também uma maneira de desenvolver a capacidade deles de autonomia, planejamento, de foco pra atingir uma meta específica, de começar um projeto e finalizar.

Mas quando se trata da arte, da inventividade e da liberdade de criação, é preciso que os conteúdos, saberes e fazeres dialoguem com cada um ali presente. É preciso que a arte os impacte profundamente, que saibam como utilizar e tirar partido dos recursos que têm à mão, que saibam dialogar a arte com sua própria história de vida, levando em conta, passado, presente e futuro.

Seja humilde e esteja preparado para abrir mão dos planos quando perceber que não há empolgação, reação, participação ativa, interesse. Que possamos deixar nossos próprios egos de lado, e deixar que nossos jovens aprendizes possam brilhar. Desconfie dos bocejos, ou da inércia de quem parece quieto e atento. Prepare-se e acolha os acasos que desencadeiam experiências riquíssimas, inesperadas e pulsantes.

Talvez nunca estejamos preparados de fato, mas, esteja aberto a acolher seus próprios erros também, olhando para eles com carinho e tentando acertar da próxima vez.

No campo da arte em si, e em outros, que sua abordagem não vá pela via do excessivo conteudismo, que pouco ou nada dialoga com a realidade local. Tanto seleção dos conteúdos, quanto a escolha de formas de abordagem, devem ter um propósito em mente.

Nas artes da pintura, que saibamos valorizar os "Picassos", mas também as "Marias Auxiliadoras". Na literatura os "Machados de Assis", mas também as "Carolinas Marias de Jesus". Na música os "Chicos Buarques", mas também os Mestres e Mestras da Cultura Popular. E os artistas populares do seu bairro? Da sua rua, cidade ou região? E os da sua esquina? Que estes jovens possam perceber a dimensão da arte que também está ao seu lado, nos mais velhos, como saber. Como coisa possível do espírito, não como um campo afastado, mas sim da dimensão sagrada da criação, possível a qualquer



um, independente de talento, julgamento de valor, fama, sucesso, reconhecimento, sensibilizando o olhar e despertando em cada um, suas próprias potências criadoras.

Abraços e boa sorte na nova caminhada!

Nerize Portela Madureira Leocio

nerize@gmail.com

445

Mineira, mas enraizada na Bahia desde a década de 90, Nerize Portela é artista visual, pós-graduada em Dramaturgias do Corpo e dos Saberes Populares pela UFSB. e professora em formação. Apesar de escrever desde a infância, apenas recentemente tem publicado seus textos e poesias de forma escrita e de maneira multidisciplinar, intercalando a poesia, o audiovisual, a performance e as artes visuais.

Itabuna - BA, 19 de julho de 2021.

Minha querida sobrinha

Como você está nesta escrita de tese durante a pandemia?

Você não imagina, fui realocada em uma outra escola. O desafio agora tem sido ainda maior. Você acredita que estou trabalhando com uma turma de pré-escola, 4 anos!

Ao longo da minha vida acadêmica eu passei por vários professores de artes muito bons, e também aqueles que não tinham especialização em artes, eram professores de outras disciplinas que para fechar a carga horária, simplesmente, mesmo tendo formação em outra área, ficava responsável pelo componente artes.

Durante toda a minha vida sempre tive facilidade com a disciplina “artes”, antes, educação artística. Salvo quando misturada a geometria, aí já não tinha habilidade. Todavia na hora de representar, cantar, ou criar me sentia muito à vontade.

Minha experiência como professora de artes já é um tanto diferente. Lembra quando você me orientou para fazer a inscrição do curso de especialização. Pois é! Fico muito grata, porque este curso abriu minha mente e me deu norte para minha atuação como professora de artes nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental 1. Sem esta especialização eu seria uma pedagoga tentando me adaptar a disciplina Artes.



Tive experiências maravilhosas nessas turmas; desde reviver as tradições das histórias dos lugares, lembrando por exemplo o trabalho das lavadeiras no Rio Cachoeira, Itabuna-BA. As lavadeiras tinham costume de se juntar nas pedras do rio para lavar as roupas e iniciavam uma cantoria, esses cânticos exultavam as correntezas do rio e a história da cidade. Em outras aulas fazíamos coreografias com danças afro, capoeira, samba de roda, onde as crianças apresentavam para toda a escola, destacando a história de cada estilo musical, o bumba meu boi, carnaval, mostrando as diferenças que existem entre Rio de Janeiro, Salvador, Olinda.

No projeto ciranda, as crianças pesquisaram com as avós quais cirandas elas costumavam cantar e em que momento elas dançavam essas cirandas. Então com as pesquisas em mãos, as crianças realizavam várias atividades, como, paródias, de acordo com o tema trabalhado na escola: meio ambiente, direito das crianças, entre outros. Também representaram por meio de desenhos e peças teatrais. Ah! E é claro que fizemos rodas de ciranda para nos divertir, foi tudo muito bom.

Nas releituras de quadros com artistas brasileiros Tarsila do Amaral, com a tela A boneca, onde as crianças da educação infantil, 4 anos, fizeram a pintura com tinta guache e pincel sob minha orientação, e no lugar da boneca, colocaram a foto de seus rostos. Na obra de Romero Britto, fizemos releituras de alguns dos seus quadros trabalhando as cores primárias e secundárias. Fizemos poesias, com sarau de vários poetas: Vinicius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, entre outros. E na música? Fizemos musicais, cantadas de natal. Enfim foram experiências muito boas e prazerosas.

Contudo nesse período pandêmico ficou um tanto complicado trabalhar com o ensino remoto EAD com as crianças, tem sido um grande desafio. Fico tentando imaginar como planejar, organizar meus pensamentos, minhas experiências, nesse contexto onde não tem a presença dos alunos nessa terra idade, e que precisamos contar com a participação e apoio da família para o bom desempenho e desenvolvimento das crianças.



E como já citei antes, esse ano fui realocada de escola e agora estou lecionando na educação infantil 4 anos, o que torna o desafio ainda maior, pois os pequenos precisam de atenção redobrada, uma vez que o processo lúdico envolve a arte em todos os aspectos da aprendizagem para melhor desenvoltura dos aprendizes. Sendo que no ensino remoto ficamos reféns da disponibilidade dos pais ou responsáveis.

Para mim, é um pouco frustrante não estar com as crianças presencialmente no ambiente escolar. Além da aula que postamos nos grupos com os pais, precisamos adicionar vídeos explicando as atividades.

Bom, estou fazendo um curso para renovar minhas experiências e trabalhar melhor minha imaginação, que tem sido maravilhoso e muito bem conduzido, trabalhando com textos de Rubem Alves como “A menina e o pássaro encantado” que remete ao poder da imaginação e a liberdade que ela proporciona, “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” falando sobre a escola da ponte. Outro texto trabalhado foi o de Cláudio Thebas “Depois que a gente brinca a gente fica amigo” que é um capítulo do livro “O palhaço e o psicanalista” que mostra como brincar torna as experiências mais interessantes, entre outros. Minha imaginação está a mil!...

Sem mais no momento. Espero que você esteja desenvolvendo bem a sua tese.

Beijos,

Tia Náira

Náira Nunes de Sousa

naibi_nunes@hotmail.com

Náira Nunes é uma mulher baiana e mãe de Gabriel Nunes. Já atuou como radialista, é cantora e professora do ensino Fundamental I. Mulher de fé, católica. Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Pedagogia das Artes.

Cuiabá - MS, 29 de setembro de 2021

Caríssimas Pessoas parceiras da Educação e das Artes, espero que esta, ao lhes encontrar, possa ecoar como um abraço e um dedo de prosa, coisa de se sentar em roda e deixar fluir.



Desde muito pequeno, quando minha mãe escrevia cartas à mão em papel pautado de caderno que aprendi (com ela) a fazer uma saudação de abertura para o que viesse de assunto, fosse o que fosse: comunicar nascimentos, passamentos, trocar informações do cotidiano, manter vínculos afetivos. Eu sempre fui um fiel defensor das cartas, das antigas mesmo. Neste momento, a que escrevo não vem em papel pautado, mas espero que alimente uma rede de escutas e falas e, a partir daí, dos nossos compartilhamentos, possamos fazer a jornada menos solitária.

Este relato talvez não difira tanto de muitos outros, mas carrega em si meus sentidos e sensações de perceber-me num caleidoscópio assustador de experiências que ainda mal processadas, já nos jogava num patamar superior de horrores. Sem tempo de respiro e retomada.

Não sou muito bom em construir linhas do tempo, essa organização linear quase nunca me seduz, porque as paisagens do caminho vão sempre abrindo outros caminhos e, frequentemente, gosto de fazer longos percursos até chegar onde havia determinado originalmente. De todo modo, acredito ser elegante dar pistas de quem eu sou e do que faço, isso forma imagens com as quais dialogamos segundo nosso repertório imaginativo. Assim, diante de um pouco de informações, cada pessoa que me construa o mais palatável para si.

Sou professor da rede pública federal há 26 anos. Bailarino há mais de 3 décadas. Uma licenciatura em Educação Física, especialização em Psicanálise, mestrado em dança, doutorado em dança (a concluir). Parece um bom começo, pois dá uma certa pompa nos meios acadêmicos quando os títulos chegam antes da gente. É uma ironia, obviamente. Sobretudo quando o que eu quero dividir não passa por este instrumental e não enxerga quanta angústia um corpo é capaz de sentir ao ficar aprisionado e ameaçado de morte. Não há título que salve.

No início todos imaginamos que a onda que nos varreria não seria tão grande. Tão longa. E agora, passados mais de 18 meses do fatídico março de 2020, em que a seriedade do que estava acontecendo foi comunicada, estamos aqui, contando cadáveres diariamente, centenas, milhares.



Distopia, na minha percepção, anda de mãos dadas com privação, opressão, desespero. Eu gostaria de falar de uma experiência pedagógica e artística que tenha me alimentado, que tenha me mantido vivo neste tempo. E, num primeiro momento, não consigo. O corpo não responde, porque vai absorvendo e entendendo que não dá pra seguir, não há aulas com toques, com presenças, com danças. Não há rumo para seguir, pois, propositalmente, de forma criminosa, fomos tratados como cobaias. Não vou citar os nomes dos assassinos, todas as pessoas que lerem esta carta, saberão construir essa lista com a mesma fúria que me toma quando penso em suas existências inúteis. Seus nomes não ocuparão minha boca.

De todo modo, quando Conceição Evaristo disse essa frase: “eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”, um tanto de vida fez calor dentro do meu corpo, mexendo nas minhas vísceras. Pode ser um marco imaginado, mas ali eu pude sair de um torpor que me paralisou por meses, enclausurado dentro de casa. Procurei ajuda para conseguir vencer o medo do novo, fui engatinhando nas teclas e nos recursos.

Não quero parecer um saudosista, daqueles que acham que o passado é sempre onde as melhores coisas estão. De forma alguma, cada tempo tem seu roteiro e com ele, suas delicadezas, assombros e atravessamentos. E, por pensar na urgência do momento, as pessoas que me deram a mão e me ensinaram a caminhar neste universo de uma presença inventada, foram meus alunos e alunas, jovens do ensino médio, que se mostraram os melhores professores de seu professor. Tinha ali uma pedagogia entrelaçada e um amor gigante me movendo, uma alternância sobre quem-ensina-quem-aprende.

Depois daquele marco de afeto, ainda houve muito riso, muito choro. E toda emoção que me vivificasse, tornando nossos encontros semanais mais leves iam restaurando minha confiança naquilo que me dá um lugar no mundo, onde me sinto importante, ser professor é um pedaço de mim. Pudemos compreender que há afeto também pelas telas e assim, um dia de cada vez, fomos caminhando de mãos dadas.



Tem, a reboque de todas essas descobertas, um volume de trabalho insano. Uma burocracia nunca antes experimentada. Mas aí eu prefiro não azedar essa carta com estas histórias.

Vencida essa paralisação inicial, aos poucos fui retomando os meus caminhos na dança. Tantos projetos foram cancelados, uma expectativa de reencontro com as pessoas, os espetáculos, os laboratórios, tudo isso foi se reapresentando de um jeito novo. A dança veio novamente pelas telas. Entre nós aqui eu posso dizer, foi bem estranho. Eu resisti um tantinho, mas fui me permitindo a troca com parceiros e parceiras que, também, tiveram muita paciência comigo.

Posso dizer que tenho ficado feliz comigo em muitos momentos, que tenho tentado ser gentil com minhas limitações e muito mais aberto para novas experiências nas pedagogias e nas artes. Fui alçando vôos, tímidos, mas cada um de nós é que sabe a potência das asas pra se sustentar nos ares, fazer a travessia dos abismos.

Eu poderia, com uma certa vaidade, confesso, dizer que me surpreendi comigo em muitos momentos. Com ajuda, pude ampliar o espectro de atuação e acolher um universo maior de pessoas, com as quais as trocas criam vínculos. Não se trata de listar realizações, mesmo não as desprezando, porque elas são uma forma de materializar as etapas do caminho. Mas, traduzidas em uma simbologia do mover constante, em corpo, afeto, parcerias, quedas, recuperações, tristezas, conexões que não seriam possíveis em outros momentos.

A vida vai engrenando de alguma forma, uns dias mais pesados, uns dias de intensa alegria. Tenho conversado com meus alunos e alunas e também as pessoas parceiras de dança, que as lacunas ficarão como uma paisagem nas nossas histórias, acredito que não superaremos muitas coisas. No meu caso, essa falta também me move. É por ela, a falta, que, talvez, eu possa mergulhar em um tempo futuro nos buracos que se abriram em mim, em nós. Aconchegarmo-nos na falta até que ela tenha maciez de colo.

A experiência pelas telas tem me mostrado que tocar corpos ganha um sentido novo a cada encontro. Tem sempre uma falta em algum canto desse



espaço. A falta é prima em primeiro grau da ansiedade. Uma projeção que nos tira do agora e carece de controle. O privilégio de atuar como bailarino neste momento tem sido curativo ao poder dividir com outras pessoas, em suas intimidades, essas e outras dores. Essas e outras alegrias. Exemplo vivo do momento é um dos projetos em que atuo, fazendo a preparação de corpo de uma companhia de dança paulistana, a “Ouvindo Passos Cia de Dança”. Ali, pessoas pretas nos juntamos para dançar, para brincarmos com nossos corpos, fabularmos um futuro próximo e tornarmos a caminhada menos solitária. Tem frescor, afeto e fúria nos nossos encontros.

Os dias vão passando menos sofridos. O professor e o bailarino estão vivos e com desejos de abraços reais. Que essas luzes que se aproximam não sejam como as de geladeira, que alumiam, mas não aquecem.

Ao encerrar essa nossa conversa, espero que as palavras e as danças nos unam em cartas infinitas, a vontade das trocas nos aproxime e sigamos sabendo que sozinhos e sozinhas não tem graça alguma a existência. Abro-me para receber suas danças, suas palavras, suas cartas. Contem-me sobre seus dias.

Abraços apertados.

Fredyson Hilton Figueiredo Cunha

fredysoncunha@terra.com.br

Intérprete-criador e docente-pesquisador com Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso e Mestrado em Artes pelo Instituto de Artes da UNICAMP, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Tem experiência e interesse na pesquisa em danças brasileiras, dança contemporânea e criação coreográfica. Formação de bailarino em dança clássica, contemporânea e dança-teatro.

Salvador - BA, 30 de julho de 2021

Escrever uma carta nos tira da inércia. São muitos movimentos que se apresentam no simples ato de escrever. Movimentos como pegar na caneta/lápis, sentar-se numa confortável posição, ou se largar na cama, rabiscar as primeiras palavras, organizar o pensamento, rememorar... Movimentos externos e internos reunidos numa forma de comunicação e expressividade que há tanto tempo não uso. Tenho na memória a lembrança



de ter escrito uma carta na minha adolescência, quando ainda morava em Olindina, minha cidade natal. Hoje tenho 36 anos. Que gostoso é escrever uma carta! Para a “geração Z”, é cringe! (risos)

A memória. Tema que tenho estudado nos últimos dias, é como um movimento interno, uma viagem íntima, para dentro de si, em que o ponto de partida e destino final, somos nós mesmos. Nessa viagem carregamos de cada estação os encontros com muitos outros trajetos interiores. Fruto desses encontros, brotam todas essas letras, todas essas palavras que se unem, e reúnem emoções e histórias às vezes desconhecidas.

É sobre essa história desconhecida que eu quero escrever. Antes, pretendo endereçar esta carta a todos os colegas, professores desconhecidos, que assim como eu, desde o início dessa pandemia investiram com recursos próprios, em internet, iluminação, aplicativos, novos equipamentos no intuito de garantir minimamente a atividade docente/decente. A vocês colegas que gastaram tempo, horas triplicadas de trabalho, planejamento de atividades, organização de planilhas de notas, construção de planilhas de diagnóstico pedagógico, planilhas de monitoramento, planilhas, planilhas e planilhas.

Quero direcionar esta carta a você professor/professora de Teatro, que assim como eu precisou reinventar maneiras de dar aulas de jogos teatrais, jogos dramáticos, improvisação teatral, criação de personagem, e tantos outros conteúdos de maneira remota. Quero dedicar finalmente esta carta a você colega que segue pleno no exercício de sua função, sem qualquer apoio às condições de trabalho. Gratidão pela sua existência, ainda que desvalorizada/desconhecida.

A seguir, um discurso sarcástico, fique à vontade em não lê-lo. Neste caso recomendo pular para o próximo parágrafo: Desejo, de verdade, que você colega professora/professor, tenha conseguido fazer uma poupança nesse período pandêmico. Precisaremos dela! As escolas públicas seguem da mesma forma, senão, pior. Temos muito material didático e muito tempero para comprar.

Quando iniciei o ano letivo de 2021, na Escola Municipal Governador Roberto Santos, eu ainda colhia os frutos do exitoso projeto (En)cena EJA



Robertinho, que em 2019 estava na sua 3ª edição. Virava e mexia, o assunto norteava os encontros pedagógicos da escola, reuniões com estudantes ou mesmo eventos culturais e artísticos no nosso perfil no Instagram ou do nosso canal no Youtube: Quintal da Robertinho.

Robertinho é uma escola da rede municipal de Salvador, localizada no Cabula, bairro ocupado por grandes histórias, memórias e pela resistência de um povo: o povo negro. Existem relatos e pesquisas que dizem que a ocupação do bairro do Cabula é do período colonial, na época, os povos negros, asilados da opressão colonialista, passaram a habitar este espaço; nele se abrigaram e constituíram formas de resistência, tornando-se um dos principais quilombos de Salvador. O resultado disso, uma diversa arquitetura cultural, infelizmente, pouco percebida pela comunidade local.

O (En)cena EJA Robertinho, mencionado anteriormente, é um projeto interdisciplinar pautado na necessidade de combater posturas misóginas e racistas, opressões que ocorrem sim dentro do âmbito escolar. É o Teatro e não outra área de conhecimento que “dá liga” ao projeto. Convictos de que esse combate não ocorre com ações isoladas – 13 de maio, 20 de novembro, entre outras datas comumente escolhidas para debater o racismo no âmbito escolar - mas na constante abordagem e construção de ações afirmativas, ao longo de todo o ano letivo buscamos temas, histórias de outras pessoas, que inspirem nossa comunidade estudantil, e agregue saberes palpáveis as situações de opressão anteriormente citadas.

Naquele momento, em 2019, achei pertinente compartilhar com esses estudantes, a biografia da escritora Carolina Maria de Jesus. Foi deste ponto de partida que surgiu então, ao longo do ano letivo, a montagem cênico-didática de “Carolina e Marias”. Esta montagem, erigida ao longo de três unidades letivas, reuniu de maneira narrativa os fatos da vida de Carolina, atravessados pelas histórias pessoais de 11 mulheres, nossas Marias, estudantes da EJA, que semelhantemente a escritora, trabalhavam fora e sustentavam a casa, muitas vezes, sozinhas. Eram vendedoras de cachorro-quente, diaristas, empregadas domésticas, cuidadoras de idosos, lavadeiras. Cuidavam dos filhos, filhas, companheiros e companheiras e a noite, iam para



a escola estudar. Eram candomblecistas, espíritas, evangélicas, acreditavam em deus, não acreditavam em “nada”. Mas sonhavam aprender. Sonhavam ingressar no ensino médio. Sonhavam viver melhor. Sonhavam.

A pandemia nos paralisou. Paralisou nossos sonhos. Ficamos sem meta. Precisamos “naturalmente” - como na expressão popular que significa à força - aprender a reinventar nossos objetivos. Precisamos “naturalmente” aprender sobre resiliência. Nós professores, e elas as Marias, eles os Josés, as Carolinas, os Pedros... nossos estudantes.

Viver com o pouco parece não ser difícil, para aqueles que tem tão pouco. Só parece. O que era pouco, tornou-se menor ainda. Não tinham escolas abertas para montar uma caixa de isopor com geladinho para vender. Não podiam vender acarajé na esquina de qualquer rua. Não havia praias sendo frequentadas para que pudessem vender uma água gelada. Não era possível ganhar seu sustento como diarista, as patroas não queriam contato, a priori. Foram demitidas. Foram dispensadas. Desempregadas. Não tinham. Não podiam. Não havia. Não era possível. Não. Quantos não? Quantos não! Somado a todos estes não, o maior de todos os medos existia, existe ainda, e quero acreditar que vai passar: o medo de não sobreviver.

Como aprender conteúdos escolares em meio a tudo isso? Como a escola lidou com todas essas emoções, uma vez que essa instituição é composta por sujeitos, pessoas de carne, ossos e sentimentos que estavam em situações difíceis, embora cada um tenha vivido a dor de maneira própria? Quais assistências emocionais foram dadas aos estudantes, aos professores, aos trabalhadores de educação? Como as secretarias de educação, municipais e estaduais, lidaram com tudo isso? Quais frutos colheremos a partir desse momento pandêmico? O que aprendemos?

Mantenho contato com muitas das Marias do (En)cena EJA Robertinho. Temos um grupo no *whatsapp*. Mantenho contato com alguns filhos e filhas delas, que são agora estudantes da nossa escola. E no meio desses contatos, escrevi uma carta para todas as turmas da escola, dias antes de completarmos 365 dias sem aula presencial. Em um trecho dessa carta escrevi:



“[...] Já vai fazer um ano no próximo mês que não temos aula presencial. Que não nos encontramos na entrada da escola, ou não nos cruzamos debaixo da sombra das mangueiras - aquelas que ficam ao lado da quadra. Soube, inclusive, que algumas dessas mangueiras caíram, morreram, se foram... Infelizmente, assim como as mangueiras, muitas pessoas também se foram nesse quase um ano... Seguem vivas na nossa memória.

Assim como você, nunca mais fui à escola. O último dia de aula na Robertinho lembro de ter abraçado Eliel, nosso aluno na época 6º ano. Será que ele lembra disso? O que você fez no último dia de aula presencial, você lembra?

E pensar que estamos a tanto tempo sem nos abraçar. Quase um ano. Quase 365 dias. Às vezes acho que essa pandemia vai durar para sempre, e você tem essa sensação também? Tem uma canção de Renato Russo, cantor brasileiro do grupo Legião Urbana, que diz que até “o pra sempre, sempre acaba” [...].

Até aqui, muita descoberta – aprendizado? Talvez. Muitos desafios e momentos que só evidenciaram a nossa frágil condição humana. Meu desejo é que tudo isso acabe, passe/leve. Nos eleve.

Por aqui despeço-me. Sigamos nossa viagem. Guardemos nossas histórias e as pessoas queridas que se foram na memória, esta não morre jamais.

Abraços afetivos.

Gilmário Gois de Souza

gilmario.dsouza@gmail.com

Professor, ator e pesquisador na área do Teatro-Educação, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES no Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos – IHAC/ UFBA, Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professor de Teatro na Prefeitura Municipal de Salvador – Bahia, Professor formador do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

457

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

