

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PPGE**

Paula Lopes Aquino da Silva

**NA CARTOGRAFIA DO VELEJAR: Como aprendiz, aprendo no mar - Por onde anda
a arte na educação? Bordejar em suas possibilidades, na busca de um devir humano**

BELO HORIZONTE
2024

Paula Lopes Aquino da Silva

NA CARTOGRAFIA DO VELEJAR: Como aprendiz, aprendo no mar - Por onde anda a arte na educação? Bordejar em suas possibilidades, na busca de um devir humano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr Fernando Luiz Zanetti

BELO HORIZONTE
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S586c

Silva, Paula Lopes Aquino da.

Na cartografia do velejar [recurso eletrônico] : como aprendiz, aprendo no mar - por onde anda a arte na educação? bordejar em suas possibilidades, na busca de um devir humano / Paula Lopes Aquino da Silva . - 2024.

1 recurso online (196 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Fernando Luiz Zanetti.

Apêndices: f. 176-196

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 160-175.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Educação - Teses. 2. Arte na educação - Teses. 3. Corpo - Teses. 4. Cartografia - Teses. 5. Ensino - Currículos - Teses. I. Zanetti, Fernando Luiz. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ângela Cristina Silva CRB/6 2361

Paula Lopes Aquino da Silva

**NA CARTOGRAFIA DO VELEJAR: Como Aprendiz, Aprendo No Mar - Por Onde Anda
A Arte Na Educação? Bordejar em suas possibilidades, na busca de um devir humano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, linha de Pesquisa 1 – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Dissertação defendida e aprovada em 19 de abril de 2024.

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti – UEMG (Presidente/Orientador)

Prof.^a Dr.a –Elizabeth Maria Freire de Araujo Lima – USP (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.a –Ana Paula Andrade – UEMG (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr. Laurici Vagner Gomes – UEMG (Suplente)

Prof. Dr. Tiago Cassoli – UFJ(Suplente)

Belo Horizonte

2024

“Vou correr na direção daquelas tantas
Coisas lindas que eu anseio
Quero andar ao lado de alguém assim como eu
Enxerga o copo meio cheio
Eu vou..
Eu vou, eu vou...
[...]
Eu vim pra o mundo pra viver”
(Eu vou - Tim Bernardes)

Agradeço a Nossa Senhora Aparecida, que sempre esteve à frente de todos os meus projetos, e a todos os santos que me ajudaram.

Uma vez, em aula, escutei que estudar é se perder e se encontrar... nesta experiência, pude perceber que, ao escolher esse caminho, ali, à beira mar, havia outras pessoas que caminhariam comigo, nossas pegadas registradas na areia. Obrigada, turma XIV. Em especial, à parceira Pipe, e ao Kilombo: Day, Rachael, Aline e Walder.

Ao professor orientador Fernando Zanetti, o capitão que me ensinou a velejar, por sua parceria nesta aventura, por acreditar na minha pesquisa, por me apresentar a cartografia, pela paciência, compreensão e liberdade criativa. Não teria conseguido sem você, obrigada, jovem Zanetti!

Aos companheiros do Pedagógico, agradeço o incentivo e suporte, por muitas vezes me emprestarem os ouvidos e a atenção.

Agradeço aos meus pais, os quais, apesar de terem tido uma vida difícil, que acarretou em suas não conclusões educacionais, sempre batalharam pelas das suas filhas... obrigada por tudo o que me ensinaram. Meus pais, em sua humildade, pouco entendem o que é um Mestrado e qual é a sua finalidade, mas, ainda assim, ficaram orgulhosos por essa conquista. Para mim, o Mestrado não é apenas uma conquista individual.

Agradeço a minha irmã Rê, pois sempre esteve ao meu lado, pelo apoio, sempre disposta a me escutar, a discutir sobre algo que envolvesse a minha pesquisa.

Ao professor Antônio Carlos Figueiredo Costa, por me apresentar a proposta do Teatro do Oprimido, por me motivar a seguir a carreira acadêmica e caminhar comigo até o Mestrado.

Agradeço a cada criança que conheci, no chão da escola, por me permitirem conhecer seus universos particulares e me inspirarem, no campo educacional. Por me proporcionarem ser professora, porém, antes de tudo, ser pessoa, ser gente.

Às colaboradoras da pesquisa, a Sra. S, Sra. F e Sra. E, por nos permitirem cartografar os diários de campo. Agradeço a confiança!

Por fim, agradeço à Banca Examinadora pela leitura cuidadosa, assim como pelo tempo dedicado, pelos apontamentos e observações a serem feitas, pois são considerações que contribuíram significativamente.

As pessoas que sonharam comigo
“[...] pois, só sonhando a gente inventa”
(Eu vou- O terno)

RESUMO

NA CARTOGRAFIA DO VELEJAR: COMO APRENDIZ, APRENDO NO MAR - POR ONDE ANDA A ARTE NA EDUCAÇÃO? BORDEJAR EM SUAS POSSIBILIDADES, NA BUSCA DE UM DEVIR HUMANO

Se a arte passar a ser considerada como um alicerce para a educação, na qual ocupa um lugar de destaque, proporcionando ao educando um espaço para a liberdade e autonomia, pode ser um território potente e fértil, para a imaginação, a fim de criar e reinventar o mundo. Em vista disso, é possível que o teatro na educação oportunize a invenção e a expressão de um idioma próprio, lugar no qual a diversidade de vozes encontra espaço para florescer. Observa-se que, conforme se contorna o ensino do teatro na educação, se percebe que é um desafio pensá-lo no currículo escolar, visto que as disciplinas artísticas são cercadas de expectativas e funções, as quais, por vezes, podem justificar sua existência nas rotinas escolares. O corpo, por sua vez, nesse contexto entrelaçado com a arte na educação, vai para além de ser um veículo com o mundo, mas é por ele que se atribui significado ao que é vivido. O corpo, portanto, é a potência da escola, o meio pelo qual se revela o inesperado. Ele tem o poder de promover a mudança, desafiando a conformidade e ousando romper com o dócil, em uma capacidade de desvio que restaura o sentido, resgatando o sensível. Portanto, as perguntas que orientam esse velejar é: como desconstruir o corpo mecanizado e construir um corpo inabitual, que desarranja a estrutura disciplinar, na educação básica? E, por onde anda a arte? Quais os vestígios do ensino de arte? E do teatro na educação? O pensamento que nos orienta nesta viagem é a cartografia preconizada por Deleuze e Guattari (1996), a qual possibilita construir o mapa, fornecendo meios de tencionar sobre as artes, na educação. Navegando pelo arquivo da pesquisa, linhas atravessam o mapa, de modo que se aspira a alinhar, em platôs (ilhas), as linhas que se soltam na cartografia, uma das quais é a Pedagogia Peripatética. Assim, pensa-se a respeito da violência que perpassa a vida dos educandos que ressoa no ensino do teatro e, por fim, a linha do teatro como causador de fissuras, no espaço escolar. Para onde a bússola aponta? Temos o objetivo de evidenciar o processo da cartógrafa em narrar a composição e a criação do seu mapa cartográfico, evidenciando as andanças artísticas no contexto escolar e a relação do corpo. O arquivo passou pelo processo de estudo de dez cadernos de campo de três professoras (Sra. S; Sra. F e Sra. E), as quais registraram suas experiências nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia UEMG/Ibirité; do diário da memória da pesquisadora sobre as oficinas na Extensão Universitária do TO, realizadas entre 2018 e 2019; e, por fim, da análise de oitenta artigos científicos de revistas de Arte-Educação (2004-2022). Espera-se que esta escrita possa mover o pensamento para a compreensão das artes e do teatro, não como simples disciplinas, todavia, como forma de vida, como quem desafia o estático e as normas, de sorte a criar e reinventar progressivamente o significado da aprendizagem e da existência. Uma educação artística poética da sensibilidade, que se inscreve nos corpos, lançando-os em um devir ser.

Palavras-chave: Arte-Educação; Educação Sensível; Formação Humana; Cartografia.

ABSTRACT

IN THE CARTOGRAPHY OF SAILING: AS AN APPRENTICE, I LEARN AT SEA - WHERE IS ART IN EDUCATION? EMBROIDERING ON ITS POSSIBILITIES, IN SEARCH OF A HUMAN BECOMING

If art comes to be seen as a foundation for education, in which it occupies a prominent place, providing students with a space for freedom and autonomy, it can be a powerful and fertile territory for the imagination to create and reinvent the world. In view of this, it is possible for theatre in education to provide opportunities for the invention and expression of a language of its own, a place in which the diversity of voices finds room to flourish. As we explore the teaching of theatre in education, we realise that it is a challenge to think about it in the school curriculum, given that artistic disciplines are surrounded by expectations and functions, which can sometimes justify their existence in school routines. The body, in turn, in this context intertwined with art in education, goes beyond being a vehicle with the world, but it is through it that meaning is attributed to what is experienced. The body, therefore, is the power of the school, the means by which the unexpected is revealed. It has the power to promote change, challenging conformity and daring to break with the docile, in a capacity for deviation that restores meaning, rescuing the sensitive. Therefore, the questions that guide this sailing are: how can we deconstruct the mechanised body and build an unusual body that disrupts the disciplinary structure in basic education? And where is art? What are the traces of art teaching? And theatre in education? The thinking that guides us on this journey is the cartography advocated by Deleuze and Guattari (1996), which makes it possible to build a map, providing ways of thinking about the arts in education. Navigating through the research archive, lines cross the map, so that we aspire to align, on plateaus (islands), the lines that come loose in the cartography, one of which is Peripatetic Pedagogy. Thus, we think about the violence that permeates the lives of students and resonates in theatre teaching and, finally, the line of theatre as a cause of fissures in the school space. Where does the compass point? Our aim is to show the cartographer's process of narrating the composition and creation of her cartographic map, highlighting the artistic wanderings in the school context and the relationship of the body. The archive went through the process of studying ten field notebooks of three teachers (Mrs S; Mrs F and Mrs E), who recorded their experiences in supervised internships on the UEMG/Ibirité Pedagogy Course; the researcher's memory diary about the workshops at the TO University Extension, held between 2018 and 2019; and, finally, the analysis of eighty scientific articles from Art Education journals (2004-2022). It is hoped that this writing can move thinking towards an understanding of the arts and theatre, not as simple disciplines, but as a way of life, as someone who challenges the static and the norms, in order to progressively create and reinvent the meaning of learning and existence. A poetic artistic education of sensitivity, which is inscribed in bodies, launching them into a becoming being.

Keywords: Art Education; Sensitive Education; Human Formation; Cartography.

Lista de Ilustrações

Ilustração I - Velejar	15
Ilustração II - Um emaranhado de linhas	54
Ilustração III - Massa pulsante	100
Ilustração IV- A mala vermelha que acompanha a viagem	151
Ilustração V- Corpo que acontece	158

Lista de Quadros

Quadro 1 - Sobre os critérios de análises: cadernos de campo	41
Quadro 2 - Critérios de análise dos artigos científicos de 2004-2022	51

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Categorias por temáticas observadas nos artigos cartografados	51
Tabela 2- Revista Arte-Educação: Percevejo	176
Tabela 3- Revista Arte Educação: Urdimento	176
Tabela 4- Revista Arte-educação: Educação & Realidade	179
Tabela 5- Revista Arte-Educação: Sala Preta	180
Tabela 6- Revista Arte-Educação: Educação em Revista	181
Tabela 7- Revista Arte-educação: Revista Brasileira De Estudos Da Presença	182
Tabela 8- Revista Arte-Educação: Pro-Prosição	182
Tabela 9- Revista Arte-educação: Educação & Sociedade	183
APÊNDICE B - Categorias criadas por temáticas dos artigos científicos de 2004-2022	184
Tabela 10- Autores que fazem uma análise do Teatro/ Deslocamentos	184
Tabela 11- Autores que fazem uma análise do Teatro inclusivo	184
Tabela 12- Autores que fala sobre a questão de gênero no Teatro	184
Tabela 13- Autores que trazem as ideias de Foucault	185
Tabela 14- Autores que em suas análises falam sobre: Teatro do Oprimido e direitos humanos	186
Tabela 15- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro na formação de espectadores	186
Tabela 16- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro na/ para ação cultural	186
Tabela 17- Autores que fazem uma análise sobre o ensino do Teatro - Currículo crítica/questionamento	187
Tabela 18- Autores que fazem uma análise sobre o Teatro, ou a Pedagogia do Teatro e articulam com as contribuições de Rancière	187
Tabela 19- Autores que discorrem sobre o Teatro do Oprimido, menciona Augusto Boal: Termo ou ideia ou jogo/exercício	188
Tabela 20- Autores que explicitam o ensino do Teatro para e com crianças/ ou que falam sobre o ensino do teatro para crianças	190
Tabela 21- Autores que analisam o Teatro na educação na Pandemia da covid-19	191
Tabela 22- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro performático	192
Tabela 23- Autores que se inscrevem no campo da Pedagogia do Teatro	193
Tabela 24 Autores que falam da narrativa no Teatro ou no ensino do Teatro	195
Tabela 25- Autores que falam sobre o ensino do Teatro	195

Lista de abreviaturas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CNV	Comunicação Não Violenta
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto Da Criança E Do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PAEX	Programa de Apoio à Extensão
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SERVAS	Serviço Voluntário Assistência Social
TO	Teatro do Oprimido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

Sumário

PONTO DE PARTIDA	17
1.1 Um convite em uma manhã de sábado....	19
1.2 Velejar, preparando para cruzar o mar	20
1.3 O corpo na escola e a arte na Educação	20
1.4 A poética do Oprimido	23
1.5 Organização da viagem e suas paradas	26
1.6 Para onde a bússola aponta?	29
1.6.1 O cartógrafo e a cartografia	30
1.6.2 O mar se faz presente - o arquivo	32
1.6.3 O Processo de coleta dos cadernos de campo	35
1.6.4 Os cadernos de campo	40
1.6.5 Como estão organizados os cadernos de campo?	43
Os cadernos da Sra. E	43
Os cadernos da Sra. F	43
Os cadernos da Sra. S	44
1.6.6 O diário da memória	49
1.6.7 Construção do Arquivo das Revistas de Arte-Educação	51
1.6.8 As que puxo me puxam, costumam!	55
PRIMEIRA PARADA - O CAIS: O ENCONTRO DO TEATRO COM A EDUCAÇÃO	60
2.1 Teatro na sala de aula: coreografias cênicas poéticas	60
2.2 Breve contextualização do teatro no currículo escolar	63
2.3 Problematizações do teatro no currículo	67
2.4 Por onde anda a arte?	72
2.4.1 Arte de fazer ver	76
2.4.2 Musicalidade dançante	81
2.4.3 Cine-educar para a ação?	84
2.4.4 Ves-tí-gi-os do teatro	86
2.5 Pedagogia do Teatro	90
2.5.1 O Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Teatro	93
2.5.2 Deslocamentos do ensino do Teatro durante os anos	95
SEGUNDA PARADA: BORDA — O CORPO NA ESCOLA	100
3 Território escolar	101
3.1 Ser corpo	104
3.2 O corpo no Teatro do Oprimido	106
3.3 Corpo coberto do imperfeito	107
3.4 O poder e sua circulação	109

3.5 Não se martirizar por não contê-lo, cultivar a arte de ser firme?	111
3.6 Corpo-mapa acesso para a experiência do sensível	114
TERCEIRA PARADA:NAVEGANDO, EM FRENTE... RUMO ÀS ILHAS	118
4 Alinhavando - Ilhas	118
4.1 Por Uma Pedagogia Peripatética:	118
4.2 Desmanchando o cotidiano escolar - o teatro e sua presença	122
4.3 Habitus	123
4.4 O que a escola abarca?	125
4.5 Momento da partilha	125
4.6 O teatro e a sua fissura	126
4.7 Veja a escola, o espaço - É potência!	128
4.8 Esperançar	128
4.9 Aspereza corriqueira	129
4.10 A Utopia que nos move	129
4.11 Acolher - a morte que rodeia a vida	130
4.12 Desnudar-se de preconceito	131
4.13 O "confessionário"	133
4.14 Jogo/exercício - Escultor toca o modelo	134
4.15 Faça bonito - Que possamos nutrir e proteger a flor e o seu desabrochar	134
4.16 Meu corpo, quem e onde pode ser tocado?	136
4.17 Em defesa de uma escola movida pela solidariedade e paz, seguimos!	137
4.18 Pausa	139
QUARTA PARADA - À BEIRA MAR: VIBRAÇÕES ARTÍSTICAS, A ARTE QUE DEIXA RASTROS NA ESCOLA	141
5. A Arte Que Deixa Rastros	142
5.1 Vibrações artísticas	142
5.2 A interdisciplinaridade da arte na educação	143
5.3 A Arte e sua interdisciplinaridade na Escola	144
5.4 O sentido da existência através da arte	146
5.5 A imaginação: como forma de existência	148
TERRA À VISTA!	151
POR ONDE PASSAMOS	160
APÊNDICE	176

Ilustração I - Velejar



Fonte: Colagem realizada pela autora (2024)

**IÇAR VELAS,
LEVANTAR ÂNCORA...
TODOS A BORDO!**

Uma escrita acadêmica se define pela potência de transformação que traz, pelo atrito de ideias que produz e solta faíscas. [...] Se suscita uma ideia, se planta pulgas atrás das orelhas, conduzindo do incômodo à ação de buscar, se este texto mover o pensamento de quem o recebe, pronto, sua existência já se torna relevante.

Escrevo para ser lido. Escrevo para afetar. Escrevo para colocar o pensamento em movimento, incitar que busque conexões, o meu, em primeiro lugar.

(Aspis, 2021, p. 34)

1 PONTO DE PARTIDA

Meu amigo não se esqueça
 Do dia em que isso começou
 E desde então, de tudo que essa vida deu
 Meu amigo reconheça
 O barco que nos leva é um
 E o sol que nos aquece a voz e o coração
 É bem maior do que esse medo
 Esse nó
 Que aperta vez em quando o peito
 E devagar
 Fortalece a caminhada
 Despertar
 Pr'uma nova travessia
 Deixar esvaziar
 Saber que a hora certa logo vem
 Sem pressa, deixa estar que não demora
 [...]

Se concentre meu amigo
 No impulso que nos faz cantar
 E faz brotar a poesia sempre devagar
 E é devagar que se desfaz
 Todo medo
 Que insiste em apertar os nós
 Mas meu amigo
 Reconhece-te a ti mesmo
 Dê valor ao caminho que te escolhe
 Palavras têm poder
 E os rastros que deixamos por aí
 Depressa vão chegar no infinito.

(Lembrete - Graveola)

Perceptível que a cartografia me permitiu fazer o caminho contrário, levando-me a pensar como a arte floresceu em mim. Ao escrever o diário da memória referente às experiências com o Teatro do Oprimido, percebi que era necessário narrar, por onde tudo começou: decidi voltar ao início, falando o que me constitui enquanto pessoa, gente e pesquisadora.

Da infância me lembro de pegar as cobertas do guarda-roupa e construir cabanas em uma goiabeira, em cima de um galinheiro com uma amiga. Lembro-me de fantasiar, imaginar que era sereia, espiã, cantora e apresentadora de um programa: "Você é o que você come", com comidas feitas de lama e folhas do quintal... lembro-me de me pendurar nos galhos das árvores, na escola, e me desafiar a cair em pé. Sempre fui uma pessoa brincante. Penso que é isso que me fez encantar

pelo teatro, pois, parafraseando Boal (2010/2012)¹, o teatro é puramente algo humano, que está dentro de nós. Dessa forma, o autor ressalta que toda criança se estabelece no mundo, no fazer teatral, mas, somos repreendidos socialmente e deixamos de usar esse instrumento de comunicação, porque tudo passa a ser lembrado como algo que pertenceu à infância. O Teatro do Oprimido é um resgate desse tempo que mora na gente, o qual é revisitado, explorado, que nos possibilita criar, inventar, tornar real - a transformação.

A arte floresceu em mim com uma semente plantada por um professor que viu na arte o poder de transformação. O vento bem soprado nos leva a caminhos diversos e, por que não, longínquos.

Por meio da experiência com o programa “Valores de Minas - Palco da Cidadania” (2015), foi possível conhecer o Teatro do Oprimido, na graduação em Pedagogia na UEMG/ Ibirité.

A arte sempre me impulsionou a ser mais, para além de mim mesma...

A escola pode ser comparada a um sopro, ou um vento que pode nos levar longe. Certa vez, minha turma recebeu a notícia de que teríamos um novo professor de Geografia, o Prof. D. era um professor jovem, muito acessível, nos escutava e nos incentivava. Naquela época, gostava de inventar histórias e canções, mostrei-lhe algumas composições. Pouco tempo depois, ele fez um movimento, nos levando em uma excursão ao programa do governo chamado “Valores de Minas - Palco da cidadania”, um programa de Artes para jovens e adolescentes da rede pública de ensino, tendo como principal objetivo a formação cidadã. Proporcionava aos estudantes o acesso à Arte, tendo, como possibilidades: arte visuais, dança, circo, teatro e música.

O prof. D. nos ajudou a conhecer um programa incrível e, com ele, nasceu em mim um desejo, um sonho de ser aluna de lá. Naquela época, era nova e não tinha permissão dos pais para participar, mas, anos depois, reencontrei o programa “Valores de Minas - Palco da cidadania”, em 2015. Eu já estava no Ensino Médio e me tornei estudante de canto; com toda certeza, aquela

¹ Esse trecho faz parte de uma fala (verbalizada), pelo autor, em uma reportagem realizada pelo jornal Globo News (postada em 2012). Trata-se de uma pequena parte da reportagem que integra o arquivo do jornal GN. cf. MORAES, F. Documentário sobre Augusto Boal. *YouTube*, 30 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBfD18VzhUw>. Acesso em: 21 mar. 2023.

experiência mudou minha vida: naquele ano, o programa perdeu a verba fornecida pelo Serviço Voluntário Assistência Social (SERVAS), e foi como aprendemos a resistir e a existir, com a possibilidade de o programa chegar ao fim. Entre aulas e ensaios gerais, havia enormes assembleias sobre a situação do projeto. No final do espetáculo, gritávamos a plenos pulmões a frase: “Eu sou ‘Valores’ de coração, neste lugar eu me tornei um cidadão”.

*

1.1 Um convite em uma manhã de sábado....

Com as experiências do “Valores de Minas - Palco da cidadania”, foi possível conhecer a proposta do projeto de Extensão Universitária que ocorreu, entre 2018 – 2019 na UEMG/ Ibirité, acerca do Teatro do Oprimido. Estávamos na aula de História da Educação, quando olhava a estante: ela era média, tinha algumas divisórias, aberta, poucas gavetas, comportava os materiais de Artes. Um convite foi feito: o prof. A. procurava um(a) aluno(a), para o Projeto de Extensão sobre o Teatro do Oprimido que estava vinculado à UEMG/ Ibirité, mas seria interessante se já tivesse tido experiência com as Artes. Encorajada por uma amiga, manifestei interesse pela pesquisa. E foi assim que começou!

A partir da Extensão, busquei me aproximar novamente das Artes, mais especificamente do Teatro, cursando oficinas na Escola Livre de Artes - Arena da Cultura, durante os anos que sucederam as experiências com o Teatro do Oprimido, quando foram ministrados minicursos que pensavam sobre os jogos/exercícios para a educação. Ofertados para comunidade interna e externa da Universidade, tinha, um público variado, como graduandos dos cursos de licenciaturas da UEMG/Ibirité, professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior, estudantes da pós-graduação stricto sensu; havia instrutor de Teatro, professora de dança, funcionários e educadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os minicursos do Teatro do Oprimido oportunizaram uma descoberta pessoal com o campo artístico, pois foi a partir das elaborações dos mementos de divulgação dos minicursos, que comeci

a me aproximar do campo das Artes Visuais também, e foi em 2020, no período da pandemia da covid-19, que comecei a me expressar através das colagens.

Arte que pulsa em mim, que reverbera na musicalidade do meu corpo, que se cria pelas minhas mãos, que faz de mim um ator social.

(Diário da memória, 2022/2023)

1.2 Velejar, preparando para cruzar o mar

Em uma mala vermelha, acomodo toda a pesquisa, a viagem que, por vezes, é apreendida no trabalho como metáfora e transportada para o real em pequenas materialidades. O presente trabalho busca dialogar com a metodologia do Teatro do Oprimido (TO) na educação. Por considerarmos o Teatro do Oprimido como uma proposta pedagógica que oportuniza a linguagem corporal, por meio dos jogos/exercícios teatrais criados ou resgatados por Boal, nesta pesquisa, o TO surgirá como intermediador para uma educação sensível. Portanto, as perguntas norteadoras deste trabalho são: como desconstruir o corpo mecanizado e construir um corpo inabitual, que desarranja a estrutura disciplinar, na educação básica? E, por onde anda a arte? Quais os vestígios do ensino de arte? E do teatro na educação? Acreditamos ser importante contextualizar como surgiu a proposta do Teatro do Oprimido, para que possamos pensar sua relação com a educação.

1.3 O corpo na escola e a arte na Educação

Ao pensar na cultura escolar, ponderamos sobre sua forma de organização, as relações de poder que perpassam e, sobretudo, os corpos. Na capa do livro *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão, há um corpo, mais especificamente, uma cabeça em construção.

Souza (2015) descreve a imagem do corpo, do ser pensante, do livro mencionado: “Construí-lo não é fácil. Demora, custa tempo e envolve várias frentes de trabalho, várias escadas para se colocar tijolo por tijolo. Razão construída. Mas o corpo não está aí: é uma ausência.” (Souza, 2015, p. 76).

A inquietação sobre o corpo nos levou a pensar na construção histórica do corpo, na escola. Dessa forma, o trabalho gravita em torno das perguntas: Como desconstruir o corpo mecanizado e construir um corpo inabitual que desarranja a estrutura disciplinar na educação

básica? E, por onde anda a arte? Quais os vestígios do ensino de arte? E o teatro na educação?

Consideramos o corpo mecânico, conceito advindo das contribuições de Foucault (1987), que nos possibilita pensar nos corpos mecanizados na educação, pois, quando refletimos sobre o espaço escolar, devemos levar em conta a construção histórica do corpo e como as práticas pedagógicas disciplinatórias permanecem com suas estruturas sustentadas na atualidade. Le Breton (2007) argumenta que a noção de corpo parte de uma construção social, a qual está ligada às ações e às relações que o mesmo desempenha, na cena social, o que torna necessário repensar as funções atribuídas aos corpos escolares. Recorremos às problematizações de Foucault (1987), para refletir a respeito das práticas disciplinadoras que condicionam os corpos, oportunizando as economias gestuais, que visam a um corpo dócil. Tal pensamento faculta que ponderemos maneiras de construir um corpo inabitual, o qual desarranja essa estrutura disciplinar presente no contexto escolar, ou seja, através da reflexão sobre o corpo dócil/corpo silenciado, possamos refletir como podemos avançar para o corpo rizomático e como expressão.

Daniel Skrsypcsak e Cláudia Alexandra Fibres (2019), ao tratarem do *corpo silenciado*, apontam que ele não se faz na ausência daquele que fala, enquanto ato verbalizado, mas é, sobretudo, o esvaziamento da linguagem que se expressa através do corpóreo, permitindo pensar na negação daquilo que se pode ser enquanto corpo, isto é, aquele que é criador de sentido, que está no mundo e atua sobre ele, na condição de espectador, em ter consciência da cena que se desenrola no cotidiano participante e que, por ter consciência daquilo que é, consegue propor ações para a transformação.

O gesto rompe o silêncio, o corpo que fala significa o mundo, o acolhendo-o através do movimento e do vivenciar. Boal (2012), sobre os gestos comunicacionais, aponta que somos seres que, a todo momento, transmitimos mensagens que são recebidas por ações verbais e não verbais. Como estão sendo recebidas as mensagens, através dos gestos, no contexto escolar? A indisciplina se combate com a obediência? A disciplina é a ausência de liberdade?

"Shhh...", "não colabora com a turma...", "senta lá no seu lugar...", "não cumpre os combinados...", "perdeu a vez..." – são palavras, ou, frases, que acompanham com certa frequência as práticas pedagógicas disciplinadoras educacionais, as quais delineiam uma certa forma de conceber o ensino e a aprendizagem, dando ênfase à construção do intelecto,

todavia, não considerando uma educação integralizadora, que leve em conta o corpo/mente, o aspecto racional/emocional, além do sensível/intelectual (Girardello, 2011).

Freire (1987) alude ao mundo como espetáculo, mas também lhe atribui o objetivo de ser provocador. A consciência de ser e estar no mundo permitiria uma certa elaboração da forma como o mesmo se apresenta a ele. Ao se distanciar do mundo vivido, o homem, através da reflexão, o problematiza e o compreende, por meio do exercício de decodificação, se descobre enquanto homem e se restabelece neste outro mundo.

A promoção da capacidade de ser um sujeito crítico e reflexivo demanda um afastamento da concepção bancária, que pode ser compreendida como uma educação pensada sobre a lógica do preencher “mentes vazias” e de depositar conhecimento. Freire explicita que os educadores e os educandos² passam a ser arquivologistas, pois essa lógica de educação os torna colecionadores e infrutíferos, uma vez que os homens arquivadores não buscam a “práxis”, o que impede a criação, a transformação e o saber, porque “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (Freire, 1987, p. 33).

Ranciére (2012), ao refletir sobre a emancipação intelectual, discorre sobre as relações pedagógicas: o papel do educador estaria em diminuir a distância existente entre o saber que ele domina para com aquele que é educado, quando as lições atribuídas reduziriam o abismo entre os dois. A mesma, poderia ser reduzida, à medida que fosse instaurada posteriormente. Ranciére continua, frisando que aquilo que deve ser superado pelo ignorante não é o abismo que separa sua ignorância ao saber do mestre, mas o caminho que se faz daquilo que se sabe para aquilo que ainda ignora, “[...] mas que pode aprender como aprendeu o resto.” (Ranciére, 2012, p. 15).

Somos corpos, corpo real e/ou utópico. De acordo com Foucault (2013, p.7), “[...] posso não apenas mover-se, [...] mudá-lo de localização - apenas isto: não posso deslocar-me sem ele, não posso deixá-lo lá onde está para ir-me a outro lugar.” O corpo é junção de tudo o que nos acontece enquanto experiência de Bondía (2002). Freire (1995) compreende que os seres humanos estão em constante processo de aprendizagem, que estão no contínuo e permanente estado de inacabamento, lançados em um devir ser, como um rizoma de Deleuze e Guattari (1995). A tenacidade torna-se um elemento importante para construir uma educação que desenvolva, nos educandos, o pensamento crítico reflexivo, enquanto ponte

² O termo educando e educador, será utilizado ao longo do trabalho por acreditarmos na educação que se constrói no entrelaço da relação entre os pares, desse modo ido em direção contrária ao ensino bancário.

para a emancipação do sujeito, expandindo seu potencial humano. Portanto, traçar uma relação entre o teatro e a educação é promover a identificação de “[...] ver além daquilo que os olhos olham, de escutar além daquilo que os ouvidos ouvem, de sentir além daquilo que nos toca a pele, e de pensar além do significado das palavras.” (Boal, 2012, p.14). É ir em busca de sentido e do sensível.

Para atingir o pensamento sensível, como pensa Boal, que é responsável por produzir a arte, possa contribuir na ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, para a emancipação do sujeito, é necessário que todos os educandos tenham acesso à arte, no espaço escolar. Sobre o ensino do Teatro no projeto curricular, percebe-se a decorrência da ausência do ensino da arte teatral, no contexto escolar, ou da presença do ensino cercado de expectativas/funções para a comunidade escolar, apresentados como vitrine de promoção de instituições e a serviço dos calendários escolares. Por conseguinte, é imperioso refletirmos sobre qual é o espaço ou a relevância do teatro no currículo escolar, para que a escola não padeça, segundo problematizado por Rodrigues, Isaacsson (2019), Faria (2008), Gomes (2008), Pupo (2008), André (2008), Ferreira *et al.* (2019) e Santos (2011).

Zelar pela estética como direito humano é tão importante quanto alfabetizar o educando na leitura e na escrita (Boal, 2009). Se a arte é uma condição da existência humana, no mundo, ela deve ser defendida como direito, como “[...] a terra, a água e o ar, a palavra, o som e a imagem são bens da humanidade [...] forma de conhecimento e gozo. Arte é dever da cidadania.” (Boal, 2009, p. 94).

1.4 A poética do Oprimido

O Teatro do Oprimido foi criado por Augusto Boal, no Brasil; no entanto, a proposta se estrutura como método em 1977-1979, através das oficinas oferecidas no exterior. A Poética do Oprimido teve influência de Constantin Stanislavski (1986) e Bertolt Brecht (1967), e se distancia sobretudo das características do teatro aristotélico.³

³ Augusto Boal (1988), ao apresentar a proposta do Teatro do Oprimido, em seu livro, inicia contextualizando ao leitor o Teatro Aristotélico; dessa forma, Boal considera ser importante ressaltar as características e funções dessa forma de pensar o Teatro, para que seja compreendido o Teatro e, sobretudo, o T.O “Felizmente, o Teatro aristotélico não é a única maneira de se fazer Teatro.” (BOAL, 1988, p. 18). O Teatro Aristotélico é um sistema coercitivo, o qual não possibilita nenhuma forma de conscientização e/ou transformação dos espectadores, no sentido de proporem ações para a mudança social; trata-se de um Teatro que exalta as figuras dos bons cidadãos, os aristocratas. “A tragédia grega é francamente tendenciosa. O Estado e os homens ricos pagavam as produções e naturalmente não permitiam encenação de peças de conteúdo contrário ao regime vigente.” (BOAL, 1988, p. 15).

França (2015), em sua Dissertação *O Arquivo Pessoal do Teatrólogo Augusto Boal: o Espetáculo Continua*”, focaliza a biografia do autor: Augusto Pinto Boal nasceu na região Sudeste do Brasil, no ano de 1931; carioca, cursou Engenharia Química em universidade pública, em 1950. Viana (2016) indica que Boal se interessava pelas artes, o que o levou a fazer o curso de dramaturgia e direção de teatro, em Nova York, enquanto se especializava no campo da engenharia química, em plásticos e petróleo, em 1953. De 1954 a 1955, ao concluir a especialização em química, passa a se dedicar de maneira integral ao teatro, ganhando um concurso de peça de teatro, sendo seu primeiro reconhecimento na dramaturgia. Boal retorna ao Brasil, começando seu trabalho, em 1956, com o Teatro Arena como diretor artístico, até 1971, quando exilou (Boal, 2012). A passagem de Boal pelo Teatro Arena ocorreu entre 1956 e 1963, porque, em 1964, com a ditadura militar, este teve seu fechamento.

França (2015) realça que, durante o período militar, no Brasil, Boal conviveu com a tortura e a perseguição política, até que se exilou. Em 1977-1979, Boal conta, em *Jogos para atores e não atores*, que o Teatro do Oprimido “[...] começa a engatinhar, a se organizar, a se sistematizar e a se reconhecer como método.” (Boal, 2012, p. 23). Nesse período, ele realizou trabalhos na Europa. Apesar de serem compreendidas como passagens rápidas e iniciais, foram suas primeiras experiências com a proposta do T.O. Dimir Viana (2016) explica que a proposta da metodologia do Teatro do Oprimido se disseminou na Europa, em 1979, é fundado, na França, o Centro do Teatro do Oprimido.

Boal retornou ao Brasil em 1986, convidado por Darcy Ribeiro, Viana (2016), sobre o convite de Darcy Ribeiro a Boal, menciona que o objetivo era fazer a linguagem do teatro próxima da camada popular, tornando o contato acessível. Viana (2016) aborda que a *fábrica popular do teatro* foi criada por Boal, em 1986, o qual utilizava as técnicas do teatro fórum do Teatro do Oprimido, para o fomento da discussão da comunidade, de sorte que, a partir dessa experiência, iniciou-se o crescimento do Teatro do Oprimido, no Brasil.

Boal, alguns anos depois, é eleito vereador e cria o Teatro Legislativo, “[...] em que os problemas da população passam a ser discutidos de forma a construir um fórum para propor leis capazes de interferir diretamente em situações de opressão.” (Ligiéro, 2013, p. 26 *apud* França, 2015, p. 17).

Ao se abordar o Teatro Legislativo, importa destacar as demais técnicas que foram criadas por ele, as quais são técnicas que discutem temas e propõem ações: teatro-jornal, teatro invisível, teatro-fotonovela, quebra de repressão, teatro-mito, teatro-julgamento e

rituais e máscaras. França (2015) alude às últimas realizações de Boal, antes do seu falecimento, em 2009:

Em razão, de suas realizações em prol do ser humano por meio das artes cênicas, Augusto Boal recebeu muitos títulos e prêmios no exterior. Entre os quais se destacam o *Officier de l'Ordre des Arts et des Lettres*, outorgado pelo Ministério da Cultura e da Comunicação da França, em 1981, a Medalha Pablo Picasso, atribuída pela Unesco em 1994, a sua qualificação a candidato ao Prêmio Nobel da Paz, em 2008, e a sua nomeação a embaixador mundial do teatro pela Unesco em 2009. (França, 2015, p, 17-18).

Percebe-se o esforço de Augusto Boal em idealizar que a arte teatral fosse acessível para a classe popular, no que tange à sua redemocratização, em se posicionar a favor de um fazer artístico político, dialogando com os direitos humanos.

Ao considerarmos o Teatro do Oprimido como possibilidade para a linguagem corporal, no contexto educacional, em vista disso, umas das perguntas que orienta a pesquisa é pensar em um corpo inabitual, desconforme àquele dócil, problematizado por Foucault (1987). Em vista disso, nós guiamos pelas categorias dos jogos/exercícios criados ou resgatados por Boal: I- “sentir tudo o que se toca”; II- “escutar tudo o que se ouve”; III- “ativar vários sentidos”; IV- “ver tudo o que se olha”, V- “a memória dos sentidos”. Em consonância com as três primeiras etapas criadas pelo autor, tem-se a conversão do espectador passivo em *expect-ator*.⁴ As três primeiras etapas são: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo e o teatro como linguagem. As etapas estão relacionadas com as propostas dos jogos/exercícios e nos ajudam a compreender a metodologia do Teatro do Oprimido, conforme Boal (1988):

Primeira Etapa - Conhecimento do Corpo - Sequência de exercícios em que se começa a conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação;

Segunda Etapa - Tornar o Corpo Expressivo - Sequência de jogos em que cada pessoa começa se expressar unicamente através do corpo, abandonando outras formas de expressão mais usuais e cotidianas;

Terceira Etapa - O Teatro como Linguagem - Aqui se começa a praticar o teatro como linguagem viva e presente, e não como produto acabado que mostra imagens do passado. (Boal, 1988, p. 143).

As etapas elaboradas por Boal explicam o que se espera que os jogos/exercícios possam contribuir para a consciência corporal, sugerindo diferentes maneiras de experimentação, percepção espacial e, sobretudo, uma autorreflexão. O termo *exercício* é

⁴ O termo *expect-ator* foi criado por Boal, quando ele propõe a quebra da quarta parede do teatro, que divide o palco da plateia. A expressão foi criada para explicar essa participação do então público, na cena. Ou seja, o público não somente assiste à cena passivamente, mas passa a atuar e propor ações.

compreendido pelo autor como todo movimento que deriva do corpo, sendo “[...] movimento físico, muscular, respiratório, motor.” (Boal, 2012, p.109). Os exercícios são uma reflexão crítica que permite conhecer o corpo e os mecanismos que o atravessam, assim como a forma com que se expressa.

As experiências corporais, como reflete Boal, são sentidas com o corpo inteiro: raciocinamos e expressamos as emoções por ele – tudo passa pelo corpóreo, inclusive a aprendizagem, o que nos leva a pensar no corpo, na dinâmica escolar.

Nesta primeira parte da introdução, contextualizamos a proposta do Teatro do Oprimido, assim como enfocamos nosso problema de pesquisa, além de explicitarmos a possibilidade do teatro na educação, como forma de propor uma outra maneira de pensar o corpo, na escola. Apresentamos, na próxima seção, a maneira como estamos organizando a nossa viagem.

1.5 Organização da viagem e suas paradas

A investigação é norteadada pelo modo de pensar da cartográfica de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), que nos possibilitou acompanhar o processo da pesquisa dinamicamente, na construção do mapa e na invenção de um território, traçando pistas sobre o ensino do teatro e evidenciando o Teatro do Oprimido, na educação, como uma possibilidade para a linguagem corporal, ou seja, como uma potência de fazer arte na escola. Por sua vez, no mar a bússola orienta a aprendiz nesse velejar que tem como principal objetivo, evidenciar o processo da cartógrafa em narrar a composição e a criação do seu mapa cartográfico, evidenciando as andanças artísticas no contexto escolar e a relação do corpo. Renata Aspis (2021) menciona que a pesquisa cartográfica não ocorre apenas nas práticas acadêmicas de escrita e organização dos materiais, mas está no corpo do pesquisador, pois passa por ele todo o desenrolar da pesquisa. “Cartografia é pensamento, sua ação é a de juntar pedaços, criar sentido, compor.” (Aspis, 2021, p. 55).

O território da pesquisa é o processo, ou seja, o percurso, que a cartógrafa realiza na composição e na criação de seu mapa, é para a onde a bússola aponta! O arquivo, por sua vez, é o resultado desse velejar, os dados. Portanto, arquivo, composto pelos cadernos de campo de três professoras recém-formadas, as quais registravam suas experiências dos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - campus Ibirité, de 2018 - 2019. É também o caderno de memórias da

pesquisadora, que narra as experiências com as oficinas do Teatro do Oprimido oferecidas na Extensão Universitária na UEMG/Ibirité, de 2018-2019, assim como a cartografia de oitenta artigos científicos de arte-educação, no que se relaciona com o ensino do teatro, de 2004-2022, de revistas Qualis A1.

Importa destacar, conforme aponta Zanetti (2017), que optamos pelo termo arte-educação, em nosso trabalho, pois, entre os séculos XX e XXI, o ensino da arte passou por variações terminológicas, ou seja, foi alvo de discussão, sendo nomeada de “[...] educação artística; educação pela arte; arte-educação; arte/educação; ensino da arte; educação visual; educação da cultura visual; educação das práticas estéticas.” (Zanetti, 2017, p. 18).

Como principais referências do trabalho, temos as obras do idealizador do Teatro do Oprimido, Boal (1975, 1996, 2009, 2012). Para pensar na perspectiva do corpo, utilizaremos as proposições de Michel Foucault (1984, 2012, 2013). Para pensarmos uma educação crítica e emancipatória recorreremos às contribuições de Freire (1995, 2003) e Rancière (2005). Bondía (2002), para refletirmos sobre as experiências.

No processo de cartografar os artigos científicos, no mapa onde se tece a costura, foram surgindo linhas que atravessam nossa pesquisa e a temática, nesse sentido, aspiramos a alinhar em platôs (ilhas) as linhas que se soltam na cartografia. Nesse mapa, a costura será orientada pelo que Delmanto (2014) menciona ser a *pedagogia artística peripatética*; pensamos a respeito da *violência que perpassa o ensino do Teatro* expressado por Trotta *et al.* (2019), Moraes (2019) e Alves (2019), além de puxarmos a linha do *teatro como causador de fissuras* no espaço escolar, exposto por Merisio *et al.* (2019), Hartmann e Silva (2019), Figueiredo (2016) e Delmato (2014). A pesquisa é relevante e é justificada ao campo educacional pois, por meio dessa escrita, esperamos mover o pensamento para a compreensão das artes e do teatro, não como simples disciplinas, todavia, como forma de vida, como quem desafia o estático e as normas, de sorte a criar e reinventar progressivamente o significado da aprendizagem e da existência. Uma educação artística poética da sensibilidade, que se inscreve nos corpos, lançando-os em um devir ser. Pensar em um outro modo de educação no qual, seja possível resgatar o sensível e o sentido nas relações pedagógicas.

Na primeira parada - o cais, ao desembarcamos, pretendemos apresentar a relação do teatro na educação, evidenciando os aspectos na lei e nos documentos que são referência para pensar o ensino de arte no currículo, como os Parâmetros Curriculares de Arte (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando algumas problematizações do ensino, no currículo, realçando a passagem das artes nos cadernos de campo, assim como

abordaremos o campo da Pedagogia do Teatro e, por fim, o deslocamento do ensino do Teatro, durante os anos.

As ondas nos levam à segunda parada, ancoramos na borda, caminhamos para a compreensão sobre o corpo e, desse modo, focalizaremos a questão do território escolar e as relações que dele nascem, explanando sobre ser/ter um corpo, no mundo. Dessa maneira, demonstraremos como o corpo, no Teatro do Oprimido, foi pensado por Augusto Boal. Portanto, refletimos sobre o corpo, o qual, coberto de imperfeição, passa a ser moldado pelas disciplinas, no contexto escolar, articulando as contribuições teóricas com as narrativas dos cadernos de campo; por fim, expomos o corpo mapa, como possibilidade para alcançar as experiências sensíveis.

Aportamos nos platôs, ou seja, nossas ilhas, em nossa terceira parada. Tornando necessário fazer a passagem da linha na agulha, para que seja possível deslocar-se de um ponto ao outro, na linha do horizonte dos platôs. Alinhavando, começamos a costurar, movendo-nos neste mapa que é a cartografia. Portanto, iniciamos o desembarço das linhas com a reflexão sobre a Pedagogia Peripatética. O ensino de Aristóteles pelo liceu, e de como podemos pensar a ideia de uma educação teatral que se constrói no movimento dos corpos. Assim, mareamos para pensar o teatro como causador de fissuras no ambiente escolar, desaguamos, nas “Aspereza corriqueira”, no qual, ponderamos sobre a violência que perpassa o ensino do Teatro.

Mais perto estamos de chegar ao nosso destino, e, como disse Saramago (2016), chegar sempre se chega, devemos escrever então no porto quando chegarmos que o ponto foi esse. Não por termos naufragado pelo caminho, mas, pelo fato de sabermos que toda expedição marítima, uma hora chega ao fim. Nesta última parada, ancoramos a beira mar, observamos as vibrações artísticas na escola, no qual buscamos explicitar sobre práticas pedagógicas que são norteadas pela linguagem artística. À vista disso, buscamos compreender a relação da interdisciplinaridade para o ensino de arte e sua interferência na dinâmica da escola. Por fim, pensamos a respeito do sentido da existência através da arte e a imaginação como forma de existência.

1.6 Para onde a bússola aponta?

Mapa dos afetos, fluxos, caminhos,
percursos que nos fazem trilhar e ocupar diferentes territórios
[...]
Mapeamento
Cartografia é um grande quebra-cabeças onde não sabemos a imagem que pode vir a ser. Terra e corpo
Afeto, escrita e loucura
Quando penso em cartografia me vem à mente um território fluido;
composições.
Quando escuto a palavra "cartografia", já me vem na memória duas palavras: Caminho...Mapa
Topologia de planos e linhas compostos, sobrepostos e atravessados.
Traços
Trajetórias
Sem começo nem fim
Meio de pesquisa (meio = jeito = entre)
Afetos
[...]
INACABADO, possibilidade de sempre surgir/ressurgir/multiplicar tornar
possível.
Será POSSÍVEL?
Encontros, a cartografia como um meio de criar territórios, enxergar esses territórios
Mapas, desejos, afectos e perceptos.
Penso em forças, potências, movimentos que agenciam os processos de vida.
Penso em se colocar neste movimento: o cartógrafo só cartografa ao estar de corpo inteiro imerso no que se
pesquisa.
Narrativa. Fluidez. Andanças. Liberdade de pesquisa e escrita. Escape, Rizoma!
Imagino um mapa, como no tempo das grandes navegações, um navio com desbravadores, com um caderno,
varrendo os
territórios e registrando o que vai experimentando.
O que faz de uma cartografia uma cartografia é o caminhar na corda bamba daquilo que nos toca e nos fere
A gente treme treme feito vara verde
[...]
Inconstância Território
[...]
Mapa com vários roteiros
Rizoma
Mapas, rede, narrativas, fluidez...
[...]
A cartografia é um desenho, um mapa, uma imagem.
Percorrido com o corpo, com os pés no chão, palmilhado, revirando o solo percorrido. Percorrido com os olhos
desfeitos do registro ótico.
Percorrido com os dedos, as mãos no papel.
Um mapa vivo, feito a muitas mãos.
[...]
Imagens/rastros do deslocamento
é através das palavras, entre as palavras
que se vê e se ouve
[...]
Cartografar é alçar voo.
(A cartografia tal como nós a vemos - Poema coletivo)⁵
(Costa, 2020, p.11-13, adaptação nossa)

⁵ Após a leitura coletiva do poema (disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=CIQM5piXFxo>), no tempo 1:30:36min, o mesmo foi transcrito e publicado na parte final do artigo, por um dos autores (COSTA, 2020).

1.6.1 O cartógrafo e a cartografia

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco [...] Enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou [...] Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas [...] O Capitão [...] fez a pergunta que o rei se tinha esquecido de fazer, Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, Aprenderei no mar. Sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, não serias quem és se não o soubesses já.

(Saramago, 2016, p. 3-5-7, adaptação nossa)

Saramago (2016) nos permite embarcar no conto, fazendo um paralelo com o que significamos ser trabalhar com a metodologia cartográfica. De fato, quando foi nos apresentados o método cartográfico, a explicação foi acompanhada de uma metáfora, de um barco, que, ao navegar pelo mar, constrói paisagem, ou seja, não é uma metodologia na qual o caminho é dado, mas construído no processo de pesquisa. As ilhas são conhecidas, contudo, desconhecidas, até o momento em que ancoramos o barco. Noronha (2022) aponta as ideias de Oliveira e Paraíso (2012): ao tratarem sobre a cartografia, eles entendem ser ciência, mas também arte e, por vezes, descrição, criação, documento e expressão.

Luciano Bedin da Costa (2014) menciona que a cartografia, compreendida em seu trabalho, é resultado da composição dos cinco volumes da obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, publicada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980). Entretanto, continua por dizer que a cartografia é “[...] também chamada de esquizoanálise, pragmática e micropolítica — pode se apresentar enquanto uma prática singular de pesquisa e de análise.” (Costa, 2014, p.4). O conceito emprestado da geografia é movido para diferentes campos, como, por exemplo, o filosófico.

Suely Rolnik (1989), ao pensar a cartografia, faz emergir a figura do cartógrafo, no processo. A mesma fornece uma maneira de compreender a cartografia como método de pesquisa. Apesar de o termo ser da geografia, a autora expõe que os geógrafos utilizam o mapa cuja representação é estática. A cartografia “[...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem.” (Rolnik, 1989, p. 8).

Se cartografar é estar em processos, ela se desenha nesse movimento. Portanto, Rolnik sinaliza o surgimento, a composição do território, que vai se tornando robusto, “[...] um não existe sem o outro.” (Rolnik, 1989, p. 23). Para compor, criar uma realidade, na cartografia, é necessário estar em um território (Costa, 2014). Portanto, neste trabalho, o nosso território de pesquisa é compreendido como o processo da cartógrafa na composição e criação dos dados - o *Arquivo*.⁶ Sobre o território habitado pelo cartógrafo, Alvarez e Passos (2009) declaram: “O território é entendido a partir de um conjunto de procedimentos que podem ser descritos e explicados.” (Alvarez; Passos, 2009, p. 68). De acordo com os autores, inscrever-se no território pesquisado é compreender a imensidão e o quanto é diversificado, como ocorre na capoeira e, no nosso caso, no teatro.

Há um procedimento na cartografia? “Ora, estes tampouco importam, pois, ele [o cartógrafo], sabe que deve ‘inventá-los’, em função daquilo que pede o contexto que se encontra. Por isso não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado.” (Rolnik, 1989, p. 35). Costa (2014), ao abordar o “modo de usar” da cartografia, caminha para essa compreensão, reiterando que não há uma regra, uma trajetória linear que estipule um fim. Deleuze e Guattari (1995) argumentam que o “[...] princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 20). Dessa forma, podemos dizer que a *atenção* e a *imersão* do cartógrafo sobre o seu território é importante, pois é a partir dela que se concebe a maneira como deseja velejar.

Kastrup (2009), sobre a atenção do cartógrafo para o território, menciona dois pontos: o primeiro deles é que a atenção não é apenas a seleção de informação; o segundo é que “[...] atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário.” (Kastrup, 2009, p. 18). Dessa maneira, quando o aprendiz de cartografia se integra ao campo da pesquisa segundo realçado pela autora, a questão é saber onde pousa a atenção, selecionar ou não um elemento? Dar atenção a quê? São processos e perguntas formulados quando existe uma atenção ao problema do território que se deseja observar.

Quanto à atenção do cartógrafo ao campo, Kastrup menciona o pensamento de James (1890/1945) sobre o fluxo de pensamento; nele, o autor faz uma comparação, em que coloca o fluxo do pensamento como um voo que os pássaros fazem, ao estarem no céu, com os movimentos constantes, os quais, em tempos e tempos, repousam sobre certos lugares. Para

⁶ À frente, será exposta a definição de arquivo, assim como sua composição, na pesquisa.

Kastrup (2009), “[...] a atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (*letting go*).” (Kastrup, 2009, p. 21). Desse modo, o cartógrafo, ao desenvolver uma atenção sensível, encontra o que não conhecia, apesar de ser algo já existente.

Rolnik (1989), quando trata do perfil do cartógrafo, considera-o como uma espécie de sensibilidade. Completando o raciocínio, Costa (2014) expõe ser uma autêntica curiosidade, estando disponível para o que se encontra. Rolnik indica que, ao encontrar, não se busca entender, nem tão pouco explicar ou revelar. “O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele [o cartógrafo] quer é mergulhar na geografia dos afetos, e ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia.” (Rolnik, 1989, p. 34).

Quando o cartógrafo sai para campo, segundo Rolnik, ele leva consigo “um critério, um princípio, uma regra, e um breve roteiro de preocupação-este, cada cartógrafo vai definindo para si, constantemente.” (Rolnik, 1989, p. 35). Para a autora, o cartógrafo trabalha com diferentes materiais, pois todos os materiais podem contribuir para a criação de sentido. “Por isso o cartógrafo serve-se de fontes mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa.” (Rolnik, 1989, p. 34).

Assim, após discorrer a respeito da cartografia enquanto método, pensaremos, no próximo tópico, sobre a análise do arquivo.

1.6.2 O mar se faz presente - o arquivo

O estudo do arquivo “[...] refere-se a um domínio receptor que agrupa conjuntos de documentos de caráter pessoal e/ou institucional, reunidos segundo sua origem e função, assim também como os textos que tal domínio abriga.” (Bellotto, 2006 *apud* Aquino; Val, 2018, p.5). Aquino e Val (2018) evidenciam que as noções de estudo do arquivo foram propostas por Michel Foucault (1997), estudadas e resgatadas por Arlete Farge (2009), dentre outros autores.

Aquino e Val (2018) indicam as ideias de Foucault (2008) que entende o estudo do arquivo como a formação dos discursos, se opondo a ideia de somente está relacionado ao acontecimentos já ocorridos, “[...] mas também como um conjunto que continua a funcionar,

a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos.” (Foucault, 2008, p. 145 *apud* Aquino; Val, p. 6).

Farge (2009) argumenta que o arquivo se relaciona com aquele que o estuda, aquele pelo qual todo o processo se desenrola, “[...] uma mão que coleciona e classifica [...] de certo modo está preparado para um uso eventual.” (Farge, 2009, p. 8). Acrescenta que o arquivo não consiste apenas em um texto, documento, relatos e diários, todavia, “[...] é uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de um fato inesperado.” (Farge, 2009, p. 11). Compara o estudo do arquivo com os fenômenos naturais, dizendo que o arquivologista, no fazer, pode se surpreender com a viagem que é convidado a viver, por vezes se tornando um mergulhador: imerso, inspeciona o mar, corre o risco até de se afogar. A autora pontua que o arquivo permite tal comparação marítima, porque os fundos dos arquivos não se esgotam nos mistérios que circulam suas profundezas.

Segundo a autora, o arquivo é uma viagem ao mundo desconhecido; ao se fazer a leitura do arquivo, esta provoca em quem o lê o efeito do factual, diferente do texto impresso, cuja mensagem e estrutura são pensadas para compreensão de um grande número de pessoas. O arquivo direciona sua mensagem a um grupo específico. Apresenta um objetivo, seja na divulgação de um pensamento, seja ao buscar modificar uma ordem das coisas, através de histórias, seja até mesmo por proporcionar a reflexão.

O estudo do arquivo permite compreendermos o que não seria revelado em um fato social, desvenda o não dito, relata aquilo que pode vir a acontecer nas vidas dos sujeitos. O arquivo exhibe em seu cerne as paisagens cotidianas, os personagens comuns. Ele não se encarrega de escrever páginas da história, mas registra a vida, o dia a dia.

Farge (2009) salienta que a análise do arquivo não está em examiná-lo, por meio de um relato x ou um discurso y, mas pela captura do real. O arquivo, como “maná”, é um alimento, que é justificado por ser compreendido como fonte. O arquivologista encontra-se com o passado da fonte e o liga ao presente: sutil é o trabalho – afetivo e, por vezes, requer inteligência.

De acordo com a autora, até a descoberta de um diário sob o sótão, encontrado anos depois de sua escrita íntima, pode revelar que as mãos que o guardavam pretendiam que o mesmo fosse descoberto. Folhear o arquivo parece tocar no real, de sorte que se pergunta: “[...] então, por que discursar, fornecer novas palavras para explicar aquilo que simplesmente já repousa sobre as folhas, ou entre elas?” (Farge, 2009, p. 15). A miragem das folhas é passageira, pois elas falam delas mesmas, não cabendo a ingenuidade de pensar que, embora

palpável, se teria encontrado “terra à vista”, a essência do arquivo, uma vez que “[...] o retorno dos arquivos, às vezes, é penoso: depois do prazer físico da descoberta do vestígio vem a dúvida mesclada à impotência de não saber o que fazer dele.” (Farge, 2009, p.15).

O arquivo reúne numerosos personagens; com efeito, pensar nos cadernos de campo, ou nos artigos científicos cartografados na pesquisa, é pensar em todos os atores escolares, desde as assistentes da limpeza, os gestores, os professores, os estudantes, os pais e os responsáveis, que aparecem nos relatos ou nas aulas de teatro.

A autora expõe que o arquivo escrito do próprio punho é um texto vivo, mas que ler um arquivo e buscar maneiras de guardá-lo são processos diferentes. Farge (2009) argumenta que o estudo do arquivo “[...] passa por esse gesto artesão, lento e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação.” (Farge, 2009, p. 20). Dessa maneira, é imperioso pensar no trabalho artesanal e refletir sobre um trabalho minucioso, atento nos detalhes. A mão que copia um arquivo, que o seleciona, faz do papel branco captura das partículas do tempo contidas na fonte. Posteriormente, o arquivista seleciona a temática, desenvolve critérios e busca interpretações, contribuindo para encontrar um sentido do mesmo.

Posto pela autora que o arquivo é dotado de sentido, aquele que o lê sente a beleza que o atravessa, toca o emocional, sendo diferente para cada pessoa; lugar secreto, diferentes caminhos permitem o acesso a ele e a expressão que dele emana.

Farge é dotada de delicadeza, quando, referindo-se ao estudo do arquivo, emprega articular ser – um modo afetuoso de narrar a relação que o arquivo provoca naquele que o manipula. Ao aludir ao atrativo à inclinação sobre o estudo do arquivo, acrescenta que o arquivologista, como o mergulhador, não busca descobrir um tesouro nas profundezas, mas explorá-lo, como uma forma de saber que tem potencial para cooperar com o conhecimento.

Ponto interessante levantado pela autora é a falta que se situa no arquivo, mencionando que, no século XVIII, “[...] o arquivo não falta, ele cria vazio e falta que nenhum saber pode suprir” (Farge, 2009, p. 53), expressando que, atualmente, o estudo do arquivo é transformar o espaço vazio em perguntas e *despojar*. Despojar o arquivo é compreender os gestos que se iniciam; não ficando de fora os processos racionais simples ou complexos, eles se tornam inevitáveis. O arquivo estimula a criatividade. É preciso tempo. “Realizam-se sem pressa, obrigatoriamente sem pressa” (Farge, 2009, 54), um processo artesanal e criativo, lento e paciente. “Paciência de leitura; em silêncio, o manuscrito é percorrido pelos olhos através de numerosos obstáculos.” (Farge, 2009, p.54). O documento,

permeado pelo tempo, modifica-se, suas páginas podem estar desgastadas, manchadas, podem ter anotações, uma palavra faltosa, uma frase apagada, deixando o sentido suspenso.

A autora sublinha que, após lido, o arquivo é separado, selecionado e classificado parte por parte, sem se mudar sequer uma vírgula. A classificação do arquivo permite que o arquivologista desenvolva um olhar específico sobre o seu objeto de pesquisa.

Gomes (2021) destaca que o pesquisador – ou, em nosso caso, o aprendiz de cartógrafo imerso no arquivo – o lança ao mundo, do modo que se deixou afetar pelo outro. Neste tópico, buscamos apresentar como estamos pensando a análise do arquivo, enquanto, na próxima seção, enfocamos a narrativa da coleta dos cadernos de campo.

1.6.3 O Processo de coleta dos cadernos de campo

Tudo começou com a leitura de uma Dissertação que tinha como temática o circo; nesse trabalho, Manoela Maria Valério (2007) compartilha uma série de relatos dos circenses que ela encontrou pelo caminho. Em meio a tantas leituras obrigatórias, a despeito de essa ser também, ela se constituiu como uma “leitura de descanso”, feita todas as manhãs. No trajeto para o trabalho, pegava o ônibus, conforme ia descendo os passageiros, me sentava, buscava o texto e o lia até chegar à primeira parada.

Apesar de terem me apresentado como uma escrita poética, como um exemplo de escrita que poderia ser empregado no meu projeto, aquela Dissertação me afetou de muitos modos, desde a forma como foi conduzida a investigação, pela pesquisadora, muito sensível, humana e ética. Traz ao texto tantos relatos ricos sobre as práticas/vivências/experiências circenses, de suas inseguranças enquanto artistas, modos de vida, histórias de artistas que já partiram deste mundo, mas a pesquisa era sobretudo constituída de memórias. Portanto, eu me encontrei a pensar se poderia trazer vozes ao meu texto.

Por ser uma pesquisa cartográfica, Valério (2007) tinha um caderno de bordo, e foi um movimento proposto, em uma reunião com orientador, de escrever um diário de memória sobre a minha experiência com as oficinas do Teatro do Oprimido. Isso foi uma experiência interessante, analisando os relatórios de Extensão (2018-2019), enviados ao Paex da UEMG, sobrevoando as

comunicações escritas no projeto, examinando os relatos de experiências dos meus parceiros de pesquisa que estiveram nas oficinas – tudo isso foi uma experiência bonita de se passar, porque, ao se escrever, se compreende todo o caminho percorrido para a então escrita no Programa de Pós-Graduação. Ao escrever, reflito sobre as experiências e me emociono, quando as recordo, e penso no que deu errado nas oficinas em Educação, o que não funcionou, ou o que não foi bem aceito e entendido.

Por ser um caderno recordativo, devo confessar que hesitei muito na escrita. Ao escrever e me desprender daquilo que vivi, lamentei por não o ter feito antes, mas sigo feliz por ter tido a oportunidade.

Quando comecei a escrever meu Diário da Memória, me recordei da Dissertação da professora Lilian Cañete (2010), da qual fora lido um trecho na sala, nas aulas de integração para nós, graduandas do curso de Pedagogia. Como a pesquisa da professora era sobre o caderno de bordo, resolvi fazer a leitura da mesma. Enquanto fazia a leitura da Dissertação, observei que a pesquisadora ocupava posição de coordenadora, na escola, e ela convidou as professoras a registrar suas práticas pedagógicas em um caderno. Assim, pensei que ela tinha um meio para ter acesso aos cadernos de bordo que, depois, foram transformados em sua pesquisa – e se os tivesse também?

Na Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG/Ibirité, começamos os estágios curriculares supervisionados (obrigatórios) no segundo período da graduação, os quais foram estendidos até o sétimo período. No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2016), não se aborda a obrigatoriedade dos cadernos de campo para o estágio ou para as disciplinas de integração curricular.

Apenas se apresenta o locus de realização do estágio — instituições e modalidade de ensino e a ênfase, assim como os responsáveis em participar das integrações curriculares. Ex: No segundo período, o locus de realização são as instituições públicas ou privadas, podendo-se fazer tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I; a ênfase de observação do estágio é/ era: “A escola como espaço sociocultural. As relações interpessoais que são estabelecidas entre os agentes presentes no espaço escolar (gestores, professores, demais funcionários e estudantes)”

(PPC-Pedagogia, 2016, p. 64). Professores responsáveis pela integração eram aqueles que ofereciam as disciplinas de Antropologia e Educação, Psicologia e Educação I, Políticas Públicas e Educação, e Educação Inclusiva.

Coloquei no antigo grupo da sala da graduação a pergunta: alguém ainda tem os cadernos de campo? Direcionei a pergunta para doze pessoas, porém, duas pessoas não responderam.

Algumas considerações sobre o primeiro contato com os sujeitos, em busca dos cadernos de campo: cinco pessoas responderam que não os têm, duas pessoas afirmaram que os possuem, mas não sabem onde estão; dentro das cinco pessoas que não têm os cadernos de campo, algumas relataram que os cadernos das aulas de integração não foram devolvidos, e muitos lamentam, porque foram feitos com capricho, gostariam de guardar suas experiências; por fim, três pessoas disseram que os têm. Chegamos à conclusão de que poderia ser interessante tentar reunir os cadernos de campo.

Com as professoras entrando em acordo em compartilhar suas experiências conosco, combinamos o dia e a hora em que os iríamos buscar. Fechamos no final de semana que, na segunda, buscaria dois cadernos de campo em locais que ficam na mesma região de Ibitité, na parte da noite.

A primeira parada seria buscar os cadernos da Sra. F, que tem um horário diversificado, já que, como é professora/auxiliar de inclusão em Ibitité, não fica na mesma escola, cada dia está em uma. Na segunda-feira, tem aulas de Libras na Prefeitura, onde combinamos nos encontrar.

A segunda parada da noite seria para pegar o caderno da Sra. S, que, por morar mais longe, passou o seu caderno de campo para a mãe de sua vizinha que estuda à noite na Universidade; a mãe trabalha em uma feira próxima da casa da Sra. S, passaria para a filha, a fim de que ela pudesse me entregar na Universidade. Contudo, na segunda-feira, à tarde, quase noite, a mãe não achou o caderninho, de modo que teria de ficar para outro dia.

Precisava de carona para chegar à Sra. F, a tempo de encontrá-la ainda no curso, que terminava às 22h. Então, deixei tudo organizado.

Saí do trabalho aquele dia um pouco mais de 18h10, entrei no primeiro ônibus, porém, o problema foi no segundo ponto: o ônibus não passava de maneira nenhuma, era o ponto final e a fila só crescia. As horas corriam, a bateria estava acabando e a única mensagem que consegui mandar para a Sra. F era: “Me espera por favor”. Estava em Belo Horizonte, tinha que chegar a Contagem para ir a Ibirité; quando cheguei em casa, foi o tempo de tentar colocar uma carga no celular, para buscar o endereço, a fim de não ficarmos perdidos no caminho. Era um dia frio, peguei um cachecol e disse: “Vamos?” Meu pai deu um salto da cama, calçou os sapatos, colocou uma touca, entramos no carro e nos dirigimos até Ibirité.

Chegamos lá, desci do carro, disse que não demoraria, a rua estava deserta... me direcionei à porta principal, tentei fazer contato visual com aqueles que estavam lá dentro, eles a abriram e disse que procurava o curso de Libras. Um deles andou até metade do caminho comigo e disse: “Vai aqui reto, é naquela porta”, apontou. Andei, sentindo o auditório, entrei, que tanto de gente! Busquei a Sra. F, encontrei! Como ela estava em aula, trocamos poucas palavras, peguei os cadernos, ela me explicou rapidamente sobre eles, me despedi. No caminho de volta, comecei a ler algumas páginas.

Na mesma semana, testei positivo para covid-19 e não pude prosseguir com as coletas dos cadernos de campo.

Depois de sair do isolamento, fiz contato novamente com a Sra. S, perguntando se poderíamos ver a questão do caderno de campo. Ela perguntou à menina se ela iria à aula naquela semana, já que também está se formando; a menina respondeu que iria e que poderia pegar o caderno na sala dela. Combinei que pegaria, então, naquele dia. Cheguei a Ibirité, subi as escadas do prédio principal, passei pelo porteiro, avistei alguns estudantes, percebi algumas mudanças de organização no espaço, como junção de algumas mesas, bem no meio do hall, me dirigi ao segundo andar, conferi o número da sala para não bater na porta errada, bati – uma, duas vezes e nada –, na terceira, bati com mais força, a porta se abriu e a professora disse: “Pode falar!” Disse que procurava a menina, ela se levantou e disse: “Ela entregou esse aqui, nem mexi, está do jeitinho que a Sra. S nos entregou”. Eu agradei e a porta se fechou. Algumas semanas depois, surfando em uma rede social, passei por uma foto postada por um professor: era a turma da menina com quem busquei o

caderno de campo da Sra. S e, com ela, vi uma pessoa conhecida, que trabalhava comigo, que choque! Depois disso, me encontrei com essa pessoa, na cozinha do trabalho, e expliquei toda a história. Ela sorriu, narrou o fato segundo a ótica dela, de dentro da sala, ressaltando que, se precisasse, estava à disposição.

Entrei em contato com a Sra. E; ela acabava de entrar em férias da escola, de maneira que eu perguntei, em uma manhã de sábado, se poderia buscar o caderno de campo. “Sim”, ela respondeu... mas continuou, “Vou viajar na parte da tarde.” Mais que depressa, disse que iria me arrumar e a encontraria. Para minha sorte, moramos em um bairro próximo; ela estava atendendo uma cliente na parte da manhã, no salão, pediu para mandar mensagem, quando chegasse, pois desceria e me entregaria o caderno. Ela me entregou o caderno de campo, bem rápido, e nos despedimos em seguida.

Voltei para casa, em um ônibus quase vazio, e, como de costume abri o caderno e pousei o olhar sobre aquelas linhas que se agitam, todavia, que preenchem minha atenção e me permitiam novamente (re)conhecer a Sra. E e, por conseguinte, toda sua luta profissional.

É preciso responsabilidade com aquilo que nos confiam, entendendo que compartilhar os cadernos de campo é também um exercício de confiança de que não se vai ter a escrita julgada, e estar aberta a compartilhar as inseguranças e os momentos afetivos e de aprendizagem do estágio. É compartilhar o que foi importante que talvez constituiu o devir professora.

*

*Ser estagiário não é fácil,
 Mas ninguém disse que iria ser.
 Conseguir ser notado, e
 Não ser “abusado”,
 Não ser funcionário,
 cumprir horário
 Aprender algo novo todos os dias
 O frio na barriga
 A agonia, a insegurança
 “O que devo fazer?”
 São tantas perguntas a responder.
 Mas aos poucos vamos
 sendo notados, pelas crianças observados...
 Até que um dia, vem a surpresa,
 Uma “cartinha”, mais que beleza!
 Simples gestos que fazem a diferença,
 E no futuro a recompensa.
 Se tornar professor e falar:
 “Você consegue, vamos lá”
 com sorriso incentivar
 O aluno disperso a se concentrar.*

(Poema: Estagiário - Sra. E)

1.6.4 Os cadernos de campo

Propomos a cartografia dos dez cadernos de campo de três professoras recém-formadas, a Sra. S, a Sra. F e a Sra. E. Os cadernos de campos registravam as experiências pedagógicas, nos estágios supervisionados obrigatórios da graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG/Ibirité, narrando as experiências na Educação Infantil, Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorridas entre 2018 e 2019.

Para análise dos mesmos, foram desenvolvidos critérios de análise para cartógrafa-los, sendo: modalidade educacional, ano, estagiária/Escola/professora/aluno, descrição de relação de poder, relações dos corpos, por onde anda a arte? Relação, professor/aluno/coordenação, desvio no cotidiano escolar. Além do próprio desenvolvimento do diário da memória da pesquisadora, a respeito das experiências com a Extensão Universitária do Teatro do Oprimido, ocorridas em 2018 – 2019, quando buscamos não apenas abordar as experiências com o T.O, mas também trazer relatos dos participantes e dos demais membros do Projeto de Extensão, os quais mediaram as oficinas, compondo o diário da memória.

Quadro 1 - Sobre os critérios de análises: cadernos de campo

<i>Modalidade educacional</i>	<i>Ano</i>	<i>Estagiária/ Escola/ Professora/ Aluno</i>	<i>Descrição de relação de poder</i>	<i>Relações dos corpos</i>	<i>Por onde anda a arte?</i>	<i>Relação professor/ aluno/ coordenação</i>	<i>Desvio do cotidiano escolar</i>

Elaborada pela autora (2022)

Noronha (2022), ao expor a metodologia adotada em seu trabalho, aponta como parte dela o diário de bordo, acerca do qual faz algumas considerações. Através do pensamento de Simonini (2019), Barros e Kastrup (2009) e Valério (2007), tendo como base o pensamento das autoras, observa-se igualmente que, na cartografia, os cadernos de campo não se relacionam com a ideia de validar determinado contexto social, porém, por sua vez, contribuem na produção dos dados da pesquisa, na mesma medida em que a modificam e transformam o percurso do pesquisador. Os cadernos de campos apresentam contextos, de sorte que neles é possível encontrar descrições de relatos e conversas, os quais proporcionam pensar em caminhos a serem percorridos na pesquisa.

Os cadernos de campo utilizados nesta pesquisa, conforme já frisado, são narrados por três mulheres, a Sra. E, a Sra. S, e Sra. F. Foram usados como norteadores, pois, a partir deles, conseguimos desenvolver perguntas e/ou critérios de análise que desenham a nossa proposta de pesquisa. O registro contido no caderno de campo “[...] se complementa no ato de sua restituição” (Barros; Passos, 2009, p.88), ou seja, ele se restabelece no ato da memória e da escrita.

Flores e Souza (2020) salientam que o devir é indissociável da escrita, que está no inacabado, pois, está “[...] em via de se fazer, como passagem de vida que extravasa qualquer matéria vivida em processo; é produção de subjetividade.” (Flores; Souza, 2020, p. 3). Para os autores, a escrita nos diários é algo singular, já que, enquanto esta é perpassada pelos afetos, pois ganha contornos de contentamento, há também lances de tristezas, produzidas no encontro entre pessoas. O caderno de campo “[...] afeta e se deixa afetar, produz e transforma a realidade.” (Flores; Souza, 2020, p. 4).

Ao pensarmos os cadernos de campo como material para a pesquisa, uma série de questões nos acompanhava. O mesmo foi significativo? Fez diferença escrever, durante todo o período de graduação? E, depois de escrito e avaliado, qual é o sentido do mesmo? Ele é revisitado? Ou ele é só esquecido no armário, na gaveta? Mudou de fato alguma coisa, na vida das estudantes? E qual a minha intenção de pesquisadora, ao visitar as vivências que uma vez já foram compartilhadas em sala?

Como hipótese inicial, passamos a perguntar: há relatos da vivência sobre as aulas de Teatro? O que nos levou a formular o critério de análise, “Por onde anda a arte?”. Ora, conforme a leitura dos cadernos de campo avançava, novas perguntas foram surgindo: percebe-se a menção da linguagem musical, Artes Visuais (desenho, colagem, pintura) e cinema, mais do que o Teatro: será que o Teatro, quando aparece, é somente para servir os calendários escolares? Quais são as minúcias no cotidiano escolar? Onde podemos ver elementos do teatro? Por exemplo: quando se conta uma história? Na biblioteca, quando se fantasiam? Quando se menciona o Carnaval, na escola? Esbarramos na questão do currículo, quando menciona a construção do PPP de uma escola, mas não cita a disciplina de arte, de maneira que questionamos: onde está a arte? Por que ela não foi mencionada no PPP? Ele não faz parte do currículo? E, por fim, pensamos: qual a relação dos corpos? (Como se estabelece em cada modalidade educacional — Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA?).

Com o objetivo de organizar o estudo dos cadernos de campo, de amarrar as pontas soltas referentes à análise do arquivo, na disciplina “Seminários de temas contemporâneos: a pesquisa em Michel Foucault”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE- FaE/UEMG) ao termos contato com as contribuições da Arlete Farge (2009), sobre o arquivo, foram lançadas perguntas pelos docentes, as quais favoreceram a análise dos cadernos de campo. Dessa maneira, os questionamentos lançados foram: como está organizado o arquivo? Quem era o público que se desejava que o lesse? Qual era a hipótese inicial? O que solta no arquivo (exemplo: flores, cartas, bilhetes)? Quais são os sentimentos expressos no arquivo? Há algo que falta?

Partindo dos questionamentos, procuramos a compreensão de como esses elementos estavam expostos no arquivo.

Nesta seção, evidenciamos, de modo geral, a organização preparada para a análise dos cadernos de campo. No tópico a seguir, buscamos realçar elementos próprios dos cadernos de campo, como estão organizados e/ou quais são os elementos encontrados.

1.6.5 Como estão organizados os cadernos de campo?

Os cadernos da Sra. E

O primeiro caderno inicia-se com explicação do porquê da escolha da escola. As anotações são separadas pelos dias em que se fez o estágio — cidade, data, mês e ano, acrescidas de um tópico de observações; no final do caderno do segundo semestre, tem-se uma folha sobre a reflexão da professora em formação e um poema sobre estagiário, de sua autoria.

O segundo caderno começa com o porquê da escolha do estágio — diferentemente do primeiro, não segue a estrutura cidade, data, mês, ano, mas, há descrições diversas, como primeiro dia de estágio, aula de artes, percepções relacionadas aos alunos, semana das crianças, aulas na biblioteca, o último dia de estágio; entretanto, não há tópico de observações.

O terceiro caderno principia com o porquê da escolha da escola, retornando com a estrutura cidade, data, mês, ano; por fim, há um tópico de reflexões gerais.

Os cadernos da Sra. F

No primeiro caderno, há um tópico de critério de análise do estágio supervisionado, foco na alfabetização. Há um tópico sobre a escola, como é, onde fica. Existe um tópico inacabado sobre o PPP. Os tópicos são por assuntos: a turma, a professora e a sala, o desenvolver do estágio, as aulas de alfabetização, as aulas com conceitos matemáticos, a análise do estágio.

O segundo caderno se inicia com o objetivo da análise do estágio — tempos e espaços, organização na Educação Infantil. Tópico da escola, tópico de temáticas: A Educação Infantil no colégio, a proposta de ensino bilíngue, a turma, a professora, a sala, as aulas, o desenvolver do estágio, a aula de música/movimento, a aula de artes, as aulas com conceitos de a alfabetização, a rodinha, o livro de religião, as aulas com conceitos de matemática, as atividades marcantes que vivenciei no primeiro dia, a hora da história, a folha

do roteiro de observação proposta das aulas de integração, que contém perguntas a serem respondidas sobre a sala que acompanha, seus integrantes e o plano de aula da Sra. F de intervenção, por se tratar do estágio onde deveria dar uma aula. Tópico “minha intervenção”, análise do estágio, fotos da sala e a biblioteca.

O terceiro caderno começa com o porquê da escola, trata sobre o PPP e sua construção, tópico desenvolvimento do estágio — primeiro dia de estágio, segundo dia de estágio — aula de ciência, terceiro dia de estágio — aula de português, aula de matemática, atividade da semana das crianças, voltando ao primeiro dia de estágio, atividade elaborada por uma professora reserva, quarto dia de estágio, quinto dia de estágio, sexto dia de estágio, sétimo dia de estágio, aula atípica (junção das turmas), oitavo dia de estágio e, finalmente, ao concluir o presente estágio.

Os cadernos da Sra. S

O primeiro caderno de campo inicia-se com as informações da escola: nome, telefone, *e-mail*, endereço, modalidades do ensino. Descreve o que a escola oferece, quanto à alimentação, água, energia, esgoto, coleta dos resíduos e acesso à internet, equipamentos tecnológicos. Conta como uma lista da dependência da escola, como quantidade de salas, quantos funcionários etc. Relato do primeiro dia de estágio, texto corrido, mas não há tópicos separando os dias ou a temática das aulas; nesse caderno, os relatos do estágio são feitos de maneira geral, tendo apenas um tópico chamado “Relato”.

O segundo caderno de campo começa mencionando a escola e o porquê da escolha da mesma. Dessa vez, os relatos são divididos por tópicos – primeiro dia, segundo dia etc. Texto corrido, sem desenhos ou folhas de atividades.

O terceiro caderno de campo — na primeira página do diário, observa-se que a escola é a mesma do primeiro estágio. Na segunda folha, apresenta-se o ano da turma, o segmento e o nome da professora-referência. O mesmo é dividido por dias de estágios, com as respectivas aulas ministradas nos dias, por tópicos — Primeira aula: Matemática; segunda aula de Arte, acompanhada do nome da professora, terceira aula: Língua Portuguesa. Sucedem-se assim os relatos: aula primeiro e segundo horário, aula de Matemática, terceiro horário, Português, quarto horário, Geo-História. Assim se tem a escrita do diário, explicitados o dia, o horário e a atividade.

O quarto caderno de campo principia focalizando a escola, sua estrutura, o endereço,

o contexto da escola. Trata da rotina escolar, como é a organização dos horários, contextualiza a turma que vai acompanhar. Os relatos são divididos em tópicos — Dia, mês e ano, acompanhados do dia da semana, por ex: segunda-feira, no qual se relatam os acontecimentos escolares, tópicos, conclusão do estágio. Descrição da intervenção, Plano de intervenção (Plano de aula) – Estrutura: tema, professora, estrutura curricular, campo de experiência, objetivo de aprendizagem, duração de atividades, estratégias utilizadas, materiais necessários, onde será realizada? Desenvolvimento, conclusão da intervenção, fotos da criança na intervenção, atividade da aula de integração — roteiro de observação, juntamente com questões focais.

Após apresentarmos a organização dos cadernos de campo, é possível que nós mesmos consigamos ver uma certa familiaridade de estruturação, por exemplo, quando se iniciam sobre a escolha da escola, sua organização. Importa perguntar: quem era o público que se desejava que lesse? Como os cadernos de campo faziam parte das disciplinas de integração, os cadernos eram lidos pelos professores da integração, havendo momentos quando eram lidas passagens dos mesmos, na sala. Mas, também em uma aula, eles foram trocados, para que fossem analisados pelas colegas de turma, observando-se a escrita, o assunto, a articulação entre teoria e prática e a estruturação. Em um dos estágios da Sra. S, esta escreveu que mostrou a escrita do seu caderno para a regente da turma que acompanhava, a fim de que ela não ficasse desconfortável com o conteúdo da escrita que fora realizada no período de sua aula.

O que escreve de mim? O desconforto....

No primeiro dia de estágio já pude perceber o quanto a professora regente era organizada com horários e planejamento, notei que ela ficou desconfortável porque eu estava fazendo anotações em meu caderno, então ao retorno do intervalo, conversei com ela e mostrei que estava anotando como ela conduzia a aula e o quanto fiquei impressionada com a disciplina e organização dela. Então ela disse que já trabalha há mais de 30 anos e que atualmente ela escolheu trabalhar apenas um período do dia, dessa forma ela conseguia na outra parte do dia planejar as aulas e atividades do dia seguinte. (Relato da Sra. S, 2019).⁷

⁷ As narrativas das professoras serão apresentadas em uma fonte diferente da padrão do texto, além do seu posicionamento da régua, a fim de valorizar suas colaborações na pesquisa.

Ao escrever o diário de campo, **apesar do nome diário ou caderno de campo**, é necessário se desprender dessa escrita guardada a sete chaves. As experiências relatadas tinham como objetivo a discussão, a aprendizagem e a reflexão, ou seja, era uma escrita partilhada.

Encontramos, no final do caderno, preso a um *clip* de ferro, um bilhete de uma colega de classe:

Sra.E. Eu gostei do seu caderno de campo. Chamou minha atenção a sua forma de organização. A letra e o conteúdo nem preciso dizer né?! As reflexões como o decorrer do tempo foram incorporadas ao texto principal. Coisa linda esteticamente e tbm no conteúdo. J. (8:15 da manhã do dia 03/04/ 2019)

E, por fim, um exemplo do recado dos professores da integração, responsáveis em fazer a leitura dos cadernos de campo:

Recado da professora de integração: Olá Sra. S, acredito que você aprendeu muito com a professora e seu estágio foi significativo. Quais saberes a professora possui e que você pode adquirir como exemplo? Já pensou nisso? Sugiro o livro de Freire, “Pedagogia da autonomia” Abraços. Professora J.

Os recados deixados por suas colegas de turma, pelos professores e até mesmo pelas regentes das turmas que acompanhavam, nos estágios, nos permitiu um olhar atento para a materialidade do cotidiano escolar.

No caderno da Sra. E, encontramos a primeira carta que ela recebeu de uma educanda, a qual foi colocada no caderno de campo. Registro do desenho das explicações da aula de adição de Matemática. Um poema escrito sobre o estagiário da Sra. E. Uma receita-gravuras abstratas-da aula de arte. Comentários de observações, perguntas dos professores de integração e bilhetes falando sobre uma observação geral do caderno de campo.

No caderno da Sra. F, observamos o desenho da matéria de Matemática — adição escrita com números, representada por dados, borboletas e balas. Desenho utilizando as formas geométricas: desenho do trem e de um robô. Uma fita de cetim vermelha usada como marcador, criado pela professora. Desenho do circuito musical da aula de Educação Física observada. Pouchites escolares com os comentários do Professor responsável pela integração. Atividade que a professora regente levou para as crianças, colada no caderno (dobradura da Borboleta). Roteiro de Observação que os professores de integração passaram para os estudantes observarem no estágio, para serem discutidos em sala de aula. Plano de

aula-Proposta de intervenção. Fotos da sala de aula do estágio, da biblioteca — parte que é direcionada para a contação de história.

No caderno da Sra. S, notamos uma folha de atividade - Poema - Boneca (autor - Olavo Bilac). Há o esforço em apresentar uma listagem de tudo o que há na escola. Folha de atividade - Música: “É tão lindo”. Comentário do(a) professor(a) responsável na integração. Carta/bilhete da professora regente para a professora em formação. No meio do caderno, encontra-se uma pequena parte da disciplina: Sociedade Educação e tecnologia, na qual se discutia a respeito da gamificação; desse modo, a Sra. S colocou as medalhas de incentivos dadas pela professora responsável pela disciplina, na Universidade. Existem duas páginas coladas, provavelmente as havia pulado, e a Sra. S as colocou, para que não ficasse um vazio no texto. Plano de aula de intervenção. Foto da criançada no banho de esguicho — vivência do plano de intervenção. Roteiro de observação que os professores de integração passaram para os estudantes observarem, no estágio, para ser discutido em sala.

*Carta/Bilhete*⁸

Sra. S,

Cada pessoa que passa em nossa vida é única. Há as que levam muito e nos deixam também. E assim foi com você durante estes dias de estágio que você passou aqui. Foi de grande valia a sua colaboração a sua dedicação, a sua presença aqui conosco.

Tenha certeza de que nunca é tarde para alcançar sonhos... realizar projetos... encantar-se.... viver! Desejo a você todo o sucesso recheado de paz, amor e saúde.

Você é uma pessoa iluminada!!

Obrigada,

Abraços com todo carinho!

Professora R.

Os elementos encontrados nos cadernos de campo nos auxiliam a observar a riqueza de um arquivo e suas possibilidades para a pesquisa. Oferecem a oportunidade de discutir sobre a formação docente, o processo da escrita reflexiva e sua importância para a práxis docente, o currículo para cada modalidade do ensino, os saberes docentes. Inúmeras são as possibilidades de estudo dos cadernos de campo, para analisar o contexto educacional. No entanto, nossa proposta, conforme já mencionado, é observar os vestígios do ensino de Arte,

⁸ O conteúdo da carta/bilhete foi digitado por nós, a fim de ser incorporado ao texto. O original é uma folha pequena de 17 cm, com ilustrações de crianças e detalhes florais na parte superior, as bordas cortadas feito ondas, escrito a mão, com caneta azul. A folha foi colada no caderno de campo da Sra. S.

especificamente o Teatro, nas experiências dos estágios de então discentes do curso de Pedagogia. Para pensar além da arte, buscamos examinar as relações dos corpos nos contextos escolares e nas relações de poder, nos espaços educacionais.

Torna-se necessário evidenciar, tendo em vista essa perspectiva de formação docente: quais são os sentimentos expressos pelas professoras, nos cadernos de campo?

Quando a angústia bate...

Sinto nó na garganta por vê que na maioria das vezes professoras como a professora A. não são valorizadas e não recebem ajuda do governo, por exemplo, para terem atitudes como essa, tenho medo do futuro que me espera, mas, tenho fé que mesmo com pouco, conseguirei fazer a diferença.

Aprendi muito nesses quase 4 meses na escola. (Sra. E, Contagem, 26 de abril e 13 de maio de 2018).

*

É normal ter medo, prender o olho na porta, na esperança de que alguém chegue...

Confesso que no primeiro instante fiquei assustada pois, era na turma do 5° ano e depois do intervalo os alunos estavam muito agitados e demoraram um pouco para que conseguisse que ficassem em silêncio para propor algo, estava de olho na porta na esperança que chegasse um professor para substituir a professora que estava em paralisação, mas, depois que consegui juntamente com os alunos formar uma atividade eu não queria mais que viesse um professor porque teríamos que parar, fiquei feliz que a coordenadora só se lembrou nos últimos minutos de aula. Foi uma ótima experiência. (Relato da Sra. S, 2018)

No arquivo, podemos nos deparar com diversos elementos, como receitas, cartas, poemas, desenhos; podemos encontrar discursos pedagógicos, relatos de dispositivos disciplinares, mas é possível também perceber os sentimentos, os momentos de tristeza e felicidade, quando as professoras se questionam ou questionaram as práticas adotadas de determinados professores; contudo, por vezes, projetaram o seu futuro enquanto docentes, tendo no chão da sala de aula um lugar de pertencimento, que, apesar de desafiador, é um lugar onde gostariam de estar.

Há algo que falta nos cadernos? Ao dedicarmos o olhar para a questão do ensino de arte, notamos que, quando citadas as aulas de artes, nem sempre é aprofundado na condução. Por exemplo, houve um relato da Sra. S, em que a professora perguntava aos estudantes o que é arte. Apesar da menção desse episódio, não foi descrita a resposta, ocasionando-me uma curiosidade em saber sobre as percepções dos estudantes sobre a arte.

Nesta primeira parte de exame dos materiais que compõem a metodologia cartográfica, explicitamos os cadernos de campo e a forma que desenvolvemos, para fazer a análise. Na próxima seção, continuaremos a apresentar os demais materiais da pesquisa, como, por exemplo, o diário da memória da pesquisadora.

1.6.6 O diário da memória⁹

Bem-vinda marinheira,
 “Esse é o mar, navegue da forma que der.”¹⁰
(Para dar nome às coisas)

Barros e Passos (2009), sobre a questão de o diário de bordo ser um registro da viagem da pesquisa-intervenção, asseveram que se deve registrar não somente o objeto de pesquisa, mas o processo. Todavia, qual a importância desse registro? A quem interessa? Justificam que a pesquisa-intervenção propicia a narratividade. Fala-se da pesquisa, dos sujeitos, do objeto, mas também dos processos que faz o pesquisador. Os autores, ao discorrer sobre os cadernos de bordo, na cartografia, explicitam que o texto em forma de diário, como um relato narrado na primeira pessoa, surgiu no século XIX, utilizado como ferramenta para o campo científico.

“‘Quem viaja tem muito que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe.” (Benjamin, 1985, p. 8). O autor nos permite tensionar a figura do narrador: “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua experiência ou a relatada pelos outros.” (Benjamin, 1985, p. 11). A narrativa que será tecida ao longo do trabalho, passará por esse campo das experiências com as oficinas do Teatro do Oprimido, oferecidas durante a Extensão Universitária entre 2018 e 2019, na Universidade do Estado de Minas

⁹ Optamos pela escolha do termo diário de memória para o trabalho, pois, grande parte dos relatos aconteceram posteriormente aos fatos vivenciados. No entanto, na cartografia, o termo diário de bordo pode ser utilizado para sinalizar essa ideia de ser uma viagem.

¹⁰ O nome do diário da memória é uma referência a uma das frases ditas no episódio “S03p73 - Esse é o mar, navegue do jeito que der”, do *podcast* “Para dar nome às coisas”, realizado pela jornalista e escritora Natália Souza. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/48XTKed4e3Z6ctHbEsvLTc>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Gerais — UEMG/ campus Ibirité. Reflete-se igualmente acerca das demais lembranças sobre o Teatro na Educação, que vivenciei durante os estágios, sentimentos em relação às movimentações da pesquisa, perguntas e processos criativos, durante a investigação, que resultaram em colagens.

Benjamin (1985) evidencia que a narrativa floresce em nossa vida, sendo uma forma artesanal de estabelecer a comunicação. A escrita narrativa é uma forma artesanal, pois demanda tempo, pausa e reflexão. Hartmann (2012), por sua vez, alude à contribuição de Ribeiro (1995) sobre a narrativa: “É que (re)construir, (re)constituir experiências passadas é também a possibilidade e a oportunidade de auto reflectir sobre o seu conteúdo.” (Ribeiro, 1995, p. 130 *apud* Hartmann, 2012, p. 7).

A narrativa é um meio de expressão importante entre os seres humanos, quer oral, quer escrita, estando intimamente ligada à memória. De acordo com Boal, “[...] a memória se constitui de todas as sensações, emoções e idéias que, ao menos uma vez, já foram tidas ou sentidas, e permanecem registradas. ‘Eu me lembro!’” (Boal, 1996, p.16). Ochs e Capps (2001), citados por Hartmann (2012), apontam que “[...] os seres humanos narram para lembrar, para inculcar o conhecimento cultural, lidar com um problema, repensar [...], acalmar, criar empatia, inspirar, espectacular, [...] questionar.” (Ochs; Capps, 2001, p. 60 *apud* Hartmann, 2012, p. 12).

*Acho que estou oca.
Corpo cansado,
Olhos cerrados,
Onde foram parar as dúvidas? O próprio pensar.
Um parto, ah Sócrates...
Exige tempo,
Pausa, gosto do processo.
Que agonia meu Deus,
Façamos.....*

(Diário da memória - 06 de dezembro de 2022).

Neste item, focalizamos o diário da memória, que acompanha todo o processo da pesquisa escrito pela pesquisadora. No próximo tópico, apresentamos a cartografia dos artigos científicos de Arte-Educação.

1.6.7 Construção do Arquivo das Revistas de Arte-Educação

Realizamos cartografia dos oitenta artigos científicos publicados em revistas de Arte-Educação Qualis A1, de acordo com a CAPES, de 2004 a 2022: *Percevejo, Urdimento, Educação & Realidade, Sala Preta, Educar em Revista, Revista Brasileira de Estudos da Presença, Pró-Proposição*.

Utilizamos certos critérios de análise, tais como: título, autor, ano, revista, assunto, função de arte no ensino, característica do ensino de arte, problematização ou plano geral do texto, diálogo com Augusto Boal/T.O., algumas considerações/deslocamentos. A análise dos artigos nos permite nos aproximar do ensino do Teatro, durante os anos, portanto, da Pedagogia do Teatro. Enseja, ainda, entendermos o que estava sendo abordado em determinado ano, o que se problematiza sobre o teatro na educação e se houve deslocamentos referentes ao ensino.

Quadro 2 - Critérios de análise dos artigos científicos de 2004-2022

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano</i>	<i>Revista</i>	<i>Assunto</i>	<i>Função da Arte no ensino</i>	<i>Característica do ensino da Arte</i>	<i>Problematização ou Plano geral do texto</i>	<i>Diálogo com Augusto Boal/T.O</i>	<i>Algumas considerações/deslocamentos</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após a análise dos arquivos, foram criadas categorias de assuntos que os artigos tinham em comum, para que pudéssemos compreendê-los melhor.

Tabela 1 - Categorias por temáticas observadas nos artigos cartografados

Categorias	Nº
Autores que fazem uma análise do Teatro/Deslocamentos	5
Autores que fazem uma análise do Teatro inclusivo	1
Autores que tratam da questão de gênero no Teatro	1
Autores que trazem as ideias de Foucault	14

Autores que, em suas análises, abordam o Teatro do Oprimido e os direitos humanos	2
Autores que, em suas análises, focalizam o ensino do Teatro na formação de espectadores	6
Autores que, em suas análises, tematizam sobre o ensino do Teatro na/para a ação cultural	3
Autores que fazem uma análise do ensino do Teatro - Currículo crítica/questionamento	8
Autores que efetuam uma análise do Teatro ou a Pedagogia do Teatro, e a articulam com as contribuições de Rancière	12
Autores que discorrem sobre o Teatro do Oprimido, mencionando Augusto Boal: Termo ou ideia ou jogo/exercício	18
Autores que explicitam o ensino do Teatro para e com crianças, ou que tratam sobre o ensino do teatro para crianças	18
Autores que analisam o Teatro na educação na pandemia da covid-19	9
Autores que, em suas análises, abordam o ensino do Teatro performático	15
Autores que se inscrevem no campo da Pedagogia do Teatro	38
Autores que analisam a narrativa no Teatro ou no ensino do Teatro	6
Autores que se referem ao ensino do Teatro	26

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

As categorias, por sua vez, contribuíram para fazermos passagens na discussão sobre o Teatro na educação, criando pequenos platôs¹¹ de pensamento, que serão apresentados através de capítulos, ou subcapítulos ao longo do texto. Importa destacar que entre os oitenta artigos, alguns artigos se inscreveram em mais de uma das categorias criadas por assunto.

Na revisão bibliográfica empreendida na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2013 – 2021, efetuada no GT 24 de Educação-Arte de trabalhos que pretendem discutir sobre o Teatro na Educação, mais especificamente no que se refere ao termo Pedagogia do Teatro. Se justifica pelo interesse em entender a importância da Pedagogia do Teatro, ou de pensar o Teatro do Oprimido sob este termo. Surgiu então o questionamento o que é o termo Pedagogia do Teatro que aparece nos artigos de arte-educação e educação-arte cartografados na pesquisa? Algumas perguntas

¹¹ Os platôs serão apresentados à frente quando mencionamos sobre as linhas de pesquisa.

foram formuladas e auxiliaram no sentido de serem norteadoras. O que é a Pedagogia do Teatro? Por que diversos artigos trazem no seu título o termo? De que forma essa Pedagogia do Teatro se relaciona com a nossa pesquisa? O que a Pedagogia do Teatro tem de relação com o Teatro do Oprimido? O Teatro do Oprimido é uma Pedagogia do Teatro? ou, se tudo é Pedagogia do Teatro, o que não é? Há um deslocamento da Pedagogia do Teatro durante os anos?

Nas buscas realizadas no primeiro semestre 2022, na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foram de 2013 a 2021, direcionadas a partir das reuniões nacionais, foram encontrados seis artigos, nos quais, foram observados o título do trabalho, as palavras chaves e as referências bibliográficas ao longo do trabalho que dialogam com a proposta do Teatro do Oprimido e com o projeto de maneira geral.

O levantamento na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), como já mencionado sobre o campo da Pedagogia do Teatro, proporcionou o primeiro contato para as possíveis respostas para as questões que havíamos formulado, e juntamente com as análises dos artigos das revistas de Arte-Educação e Educação-Arte e a respectiva categoria criada sobre a Pedagogia do Teatro, sucedeu na escrita no capítulo I, em que há um tópico sobre o assunto.

Ao apresentarmos o estudo dos artigos científicos, os critérios de análises e as categorias que surgiram do estudo. No próximo tópico explicitamos algumas linhas / platôs (ilhas) que surgiram da análise dos artigos.

Ilustração II - Um emaranhado de linhas¹²

¹² Colagem realizada pela autora (2022)

Cartografia, coisa estranha...
Poesia pura,
linhas... às vezes balanço com ela,
Tento me equilibrar, me desequilibro....
Me vejo por um fio.
Suspensa.....
Parece flutuar

Mas, estou sempre em um jogo de sensações, quero raízes, quero fixar.
Tenho pressa, e ela me ensina ter calma.
E como se falasse :
- Aproveita a paisagem que se forma à sua volta.
As linhas: embaralhadas, finas, extensas.
Me atravessam

Corto, teço, uno, as separo, dou forma, é textura, movimento, é rizoma é lançar em um devir.
(Diário de memória , 06 de dezembro de 2022)

*

1.6.8 As que puxo me puxam, costuram!

Costa e Amorim (2019), inspirando-se no pensamento de Deleuze e Guattari (1996), sobre as linhas, discorrem que somos transpassados por linhas, elas nos compõem. Elas estão presentes em todas as ações cotidianas. Para Deleuze e Guattari, existem três¹³ tipo de linhas: duras, flexíveis e de vôo; segundo Costa e Amorim (2019), não há um território ou pessoa perpassados por apenas uma das linhas: “[...] por mais duro que seja, sempre haverá linhas flexíveis rompendo com a dureza e linhas de fuga forçando novas configurações.” (Costa; Amorim, 2019, p. 15).

Deleuze (1996), ao iniciar sua resposta a respeito do que é um dispositivo, lembra que Foucault, quando introduzia os dispositivos, em sua análise, trazia exemplos concretos. Deleuze define que o dispositivo é uma quantidade de fios, linhas, as quais não podem ser

¹³ Sobre as linhas, pequeno resumo:

Linhas duras: Composto binário (duas partes), por ex: homem ou mulher, educando ou educador; “[...] na lógica do binarismo, nessa espécie de espartilho subjetivante, ser (ou habitar) uma coisa implica em não ser (e em não habitar) uma outra coisa.” (Costa; Amorim, 2019, p. 5-6).

Linhas Flexíveis: Elas podem proporcionar pequenas mudanças, desvios: “[...] as linhas flexíveis produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas.” (Costa; Amorim, 2019, p. 10).

Linhas de Voo: “Evocam o desejo como um romper com protocolos: a criação, uma fuga decisiva. Desse modo, são vetores que desafiam radicalmente as capturas apriorísticas dos métodos, as categorizações, as classificações, os julgamentos morais.” (Costa; Amorim, 2019, p. 11-12).

consideradas como demarcadores, que estão envoltos em sistemas homogêneos, sejam instituições, sejam sujeitos, por exemplo. Elas “[...] seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada e pode bifurcar, em forma de forquilha — está submetida a variações.” (Deleuze, 1996, p.1).

Conforme Deleuze, Foucault as distinguia em três dimensões: poder, saber e subjetividade. O autor cita Herman Melville, quando pensa em linhas que se movimentam; nessa operação criada por Melville, “[...] havia linhas de pesca, linhas de mergulho, perigosas, mortais até.” Há linhas de sedimentação, sublinha Foucault, “[...] mas também há linhas de «fissura», de «fractura».” (Deleuze, 1996, p.1). O autor continua:

Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de «trabalho de terreno». É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal. (Deleuze, 1996, p. 1).

As linhas atravessam em todas as direções e, para Foucault, elas propiciam a visibilidade: por elas é possível “[...] fazer ver e de fazer falar.” (Deleuze, 1996, p. 1). Nesse sentido, o dispositivo comparado a um regime de luz, por Deleuze, é uma maneira de expressar a forma como a luz se comporta, ou seja, se propaga, permite enxergar ou não o visível, tudo passa por ela. “Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força [...], que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento.” (Deleuze, 1996, p. 3).

Giorgio Agamben (2005) enumera três aspectos para se considerar um dispositivo. O primeiro é que o dispositivo pode ser entendido como “[...] qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança [...] o dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.” (Agamben, 2005, p. 1). O segundo aspecto é que o dispositivo é uma estratégia não imaginária, que é efetiva, tendo em vista uma relação de poder. Por fim, em terceiro lugar, é “[...] algo geral [...] uma ‘rede’, porque inclui em si um episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.” (Agamben, 2005, p. 2).

Agamben, de maneira geral, analisando a amplitude do conceito dispositivo na obra de Foucault, caracteriza-o como aquele que, de alguma forma, possui “[...] a capacidade de

capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes.” (Agamben, 2005,p.5).

Ao puxarmos as linhas dos dispositivos que cortam, atravessam o arquivo da pesquisa, torna-se necessário usar a costura, fazer a passagem da linha na agulha, para que seja possível deslocar-se de um ponto a outro, na linha do horizonte dos platôs (nossas ilhas). “Um platô não é nada, além disso: um encontro entre devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos, ou uma percolação-fluxos que, ao se encontrarem, modificam seu movimento e sua estrutura.” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 3).

Desse modo, Noronha (2022), em concordância com as ideias de Deleuze e Guattari (1996), argumenta que os platôs, em sua cartografia, se constituem como mapeamento que evidencia seus campos de problema.

Quando a pesquisa do Teatro do Oprimido (T.O.) se iniciou, na Extensão Universitária de 2018 – 2019, na UEMG/Ibirité, a proposta era de pensá-lo no contexto escolar como uma possibilidade para uma educação humanizada. Portanto, a Extensão estimulava a formação de multiplicadores da metodologia do Teatro do Oprimido, no contexto escolar. Através das experiências com as oficinas, foram aparecendo novas problematizações, de sorte que, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), surgiu o interesse de investigar o corpo, no Teatro do Oprimido, como possibilidade para a expressão corporal, o que nos levou a puxar a linha da memória, no teatro fórum, e articular com o campo da neurociência.

Neste trabalho, consideramos o Teatro do Oprimido como um intermediador para uma educação estética sensível, tendo em vista o corpo como meio para essa experiência. Por conseguinte, ao refletirmos sobre como construir o corpo enquanto linguagem, no espaço escolar, através da metodologia do Teatro do Oprimido, nesse mapa que construímos, linhas cruzam nossa trajetória.

A costura das linhas, nesta colcha de retalhos mapeados pela cartografia do Teatro na educação, nos possibilita pensar no que Delmanto (2014), em seu trabalho com a II Trupe de Choque, chamou de *Pedagogia artística peripatética*. As experiências artísticas são, muitas vezes, reflexos do mundo do qual os sujeitos e o Teatro fazem parte, sendo um obstáculo intencioná-los com distinção. Isso posto, ponderamos sobre *a violência que perpassa o ensino do Teatro*, de maneira que discorrer sobre essa temática, nos dias atuais, nunca pareceu ser tão urgente é necessário, em sua associação com o TO, a fim de afirmar o compromisso social e político que a metodologia possui com a sociedade, para a construção de um mundo orientado pela solidariedade, ética, tolerância, ou seja, pensando no contexto

escolar, o objetivo é promover a cultura de paz (Figueiredo, 2019). A temática violência foi expressada por Trotta, *et al.* (2019), Moraes (2019) e Alves (2019), além de puxarmos a linha do *teatro como causador de fissuras* no espaço escolar, conforme exposto por Merisio *et al.* (2019), Hartmann e Silva (2019), Figueiredo (2016), Delmato (2014).

A prática peripatética nos permite pensar o ato pedagógico como lacunar, inacabado. Aristóteles, ensinando no caminhar pelo Liceu, pratica essa filosofia de uma educação cujo conhecimento não está institucionalizado, mas se materializa “[...] em um formato de aulas baseado no diálogo e no movimento contínuo entre mestre e aprendiz, serve de inspiração para que, no rígido e estagnado espaço da pedagogia formal.” (Delmanto, 2014, p. 6).

Há uma poética em ver a prática pedagógica como um movimento feito pelos pares, de pensar essa educação do corpo dinâmico, daquele que não cria raízes no chão, ou aprende em um lugar pré-estabelecido, que não **embrutece**¹⁴, mas que se constrói junto, através da dialogicidade.

Ao privilegiarmos o corpo, na educação peripatética, refletimos sobre o corpo na escola: através do *teatro, pode ser causador de fissuras?* Isso nos leva à forma do **corpo-constelações**:

[...] corpo-constelação é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, um mapa, feixe de procedimentos, que procura traçar a memória espacial inscrita no corpo, o registro da experiência na arquitetura disciplinar, uma espécie de arqueologia do espaço disciplinar da escola, da própria cidade vivida e de seus aparelhos de controle, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem com ela joga e a experimenta. (Delmanto, 2014, p. 7).

Merisio *et al.* (2019) almejam ressignificar os corpos estereotipados de crianças e jovens moradores de comunidades que frequentam a escola, por meio da performance, à medida que a fissura é colocada como uma maneira de contradizer “[...] o espaço da escola e suas regras, e se constrói de acordo com o interesse dos alunos por essa forma ativa de se conectar ao conhecimento.” (Merisio *et al.*, 2019, p.6). Buscar os vestígios, no arquivo, sobre formas com que as artes e o teatro traçam linhas de fugas/desvios, no ambiente escolar, é uma linha que consideramos ser importante a ser puxada e aprofundada.

“Entre casas, bocas e escolas se fazem feiras, brincadeiras de pique e tiroteios.” (Merisio *et al.*, 2019, p.4). Durante a cartografia dos artigos, as linhas foram se cruzando, transpassando um assunto ao outro, o que nos leva a puxar a linha da *violência que passa pelo ensino do teatro*. Provocados pelo artigo de André (2014), o qual concebe a performance

¹⁴ Ranciére (2012), aponta o pensamento de Jacotot, em que menciona que o embrutecimento pode ser compreendido como a desigualdade das inteligências.

no teatro como esse lugar de desnudar-se de preconceito, "[...] desfazer o corpo fabricado pela sociedade do espetáculo do consumo" (Andre, 2014, p. 3), pudemos ponderar: como fazer o espaço estético ser esse lugar onde se encontram tantas singularidades capazes de partilhar o sensível, sem que haja um autoritarismo, discriminação, exclusão e, mesmo atravessados por diferentes violências, como construir um saber, uma aprendizagem?

Os platôs serão apresentados na terceira parada da viagem, onde se desembarca nas ilhas, quando será exposta a linha da *Pedagogia Peripatética*, na seção *Delicadeza da educação que se constrói no mover-se constante*; já o teatro como causador de fissuras, será observado no tópico *Desmanchando o cotidiano escolar; o teatro e sua presença*. Por fim, a reflexão sobre *violência que perpassa o ensino do Teatro*, estará no item *Aspereza corriqueira*.

Iniciamos o velejar, mostrando de onde partimos, para onde a bússola aponta, ou seja, o que nos move, qual o método e os materiais utilizados na pesquisa. A primeira parada é no cais, quando o teatro encontra a educação.

PRIMEIRA PARADA - O CAIS: O ENCONTRO DO TEATRO COM A EDUCAÇÃO

O teatro que invade a escola. A escola que atravessa a cena.

(Figueiredo, 2016).

Nesta primeira parada, desembarcamos no cais que busca articular a relação do teatro com a educação. Portanto, serão mencionadas as leis que reconhecem o teatro como parte do currículo escolar, da mesma maneira que traremos autores que problematizam a questão do teatro, no contexto escolar. Apresentaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que constituem referência para a educação, no que concerne à aprendizagem. Problematizaremos o ensino de arte narrado nos cadernos de campo, bem como examinaremos o campo da Pedagogia do Teatro e, por fim, mostraremos o deslocamento do ensino do Teatro, durante os anos.

2.1 Teatro na sala de aula: coreografias cênicas poéticas

Granero (2011) entende que o espaço escolar e o contexto de sala de aula estão permeados por experiências teatrais, pois, ao executarmos ações, nós nos comunicamos verbalmente ou através dos gestos, expressamos sentimentos e trocamos informações. O teatro é uma expressão do humano; para Boal, todos os seres humanos atuam no mundo, a partir da linguagem teatral. Significa que aquilo que se faz no palco, representado pelos atores, não é diferente daquilo que se vive na cena cotidiana. “Os atores falam, andam, exprimem ideias e revelam paixões, exatamente como nós em nossas vidas no corriqueiro dia a dia.” (Boal, 2012, p. 8). A diferença dos atores para os não atores é que uns têm consciência da linguagem teatral que é utilizada dentro ou fora do palco, em qualquer lugar, enquanto outros não têm essa compreensão.

Ademais, Granero (2011) exemplifica momentos do cotidiano que marcam essa passagem do teatro no espaço escolar. Ele descreve o início da aula: com um som estridente que ecoa do sinal que convoca a todos, a coreografia escolar se inicia, principiando o que ele chama de momento cênico, “[...] em que grupo de pessoas se encaminham, a partir de um som, para um determinado espaço e lá ficam, até que um novo sinal transforma a cena. Isso é repetido várias vezes ao dia, na entrada, entre as aulas, para o intervalo e na saída.” (Granero, 2011, p. 11). Pontua que, na sala de aula, é possível visualizar outros momentos cênicos,

quando se observa a forma como os corpos se posicionam em cena: eles estão sentados, alguns olham ou não para uma direção comum, para uma figura — o professor.

Zabalza-Beraza (2021) remete às *coreografias didáticas*, conceito pensado por Oser e Baeriswyl (2001), articulado por ele, no contexto da educação. Ora, no ensino superior, as coreografias didáticas têm relação com o universo artístico. Desse modo, as coreografias se relacionam ao cenário, o qual é o contexto pelo qual a coreografia é criada. Nessa perspectiva, os elementos que estão relacionados são a infraestrutura, o currículo, as normas, as relações dos sujeitos, ou seja, toda a dinâmica social que ocorre, por exemplo, no espaço escolar.

Na educação, o teatro é utilizado como um recurso pedagógico. Lírio (2015) introduz o conceito *Poética de sala*, ligado ao ato de pensar o processo criativo articulado com o aprendizado que favoreça uma prática dialógica, da construção coletiva, do compartilhamento das experiências para a construção dos saberes, a qual faz imergir no sujeito a reflexão através da ação criativa. É não perder de vista o contemporâneo que transpassa a formação do sujeito, o processo de criação e do ensino do teatro. “Diante disso, o contemporâneo seria pensado como “ lugar” da construção e reconstrução de saberes, práticas e valores.” (Lírio, 2015, p. 1).

A Poética de sala de aula é uma proposta que provoca o surgimento de abordagens pedagógicas capazes de alargar a linha divisória das disciplinas escolares, para uma aprendizagem dinâmica, a qual “[...] envolve troca de experiências e saberes, que provoca outros cruzamentos e fricções entre os Estudos da Performance e a Pedagogia Teatral.” (Lírio, 2015, p. 6).

Figueiredo (2019) expressa a relação do teatro com a educação e de como a arte pode contribuir para a formação do sujeito. A escola deve possibilitar que os estudantes construam “[...] modos de ser e estar no mundo com o outro” (Figueiredo, 2019, p. 4); nessa linha, o desafio da escola estaria em compreender que os estudantes são fruto do tempo presente, do aqui e do agora, enquanto resultado da composição dos seus universos particulares, os afetos, as relações sociais, culturais e políticas.

Singer (1995), ao abordar o papel da escola na educação, menciona duas maneiras de pensá-la, nomeando-as de *civil democrática* e *produtivista*. Resumidamente, a posição *civil democrática* concebe a educação e a escola como aquela que busca a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conhecendo seus direitos e deveres. Importa destacar que ela não é contra a formação profissional, mas preza pela autonomia dos sujeitos. Já a *produtivista* foca

em inserir o estudante no mercado de trabalho, todavia, também não é contra a outras formas de educação: “[...] enfatiza o que é chamado pelos economistas de acumulação de capital humano. Cada indivíduo é encarado como tendo capacidade produtiva potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares.” (Singer, 1995, p. 2). Isso pode abrir brechas na proliferação de discursos meritocráticos.

De acordo com Figueiredo (2019), o projeto atual de escola se preocupa mais com o que os educandos serão depois dela; em outras palavras, ela os prepara para o mercado de trabalho. Entretanto, o mercado está cada vez mais competitivo, precarizado, em uma sociedade que cada dia mais preza pela individualização. A escola não dá a atenção esperada aos educandos, vendo-os, de fato, como são e o que podem vir a ser, durante seu processo formativo. Questiona: para o que a escola deveria preparar o sujeito? Argumenta que a escola deve possibilitar que os educandos desenvolvam a capacidade de “[...] lidar com as nossas ações em sociedade, aprendendo a dialogar, questionar, pensar por conta própria, tendo criticidade necessária para interpretar e decodificar os códigos a nossa volta.” (Figueiredo, 2019, p. 4).

Um dos objetivos do teatro na escola, realçado por Figueiredo (2019), é a formação humana do sujeito, a qual pode ser ampliada a partir da relação do sujeito com o mundo e com os seus pares, aprendendo diversas formas de se comunicar, fortalecendo o vocabulário, “[...] para que, através da linguagem, aprenda a reivindicar, pedir, discordar, dialogar com o outro ao invés de agir de forma violenta, agressiva ou preconceituosa.” (Figueiredo, 2019, p. 5).

Guedes (2009) compreende o teatro como resultado das ações entre pessoas, como modo de criação e expressão, externando a ideia de que é preciso "crer" na potência do mundo pessoal de cada pessoa. Em vista disso, é preciso que o teatro abra as portas da escola. Vidor (2012), ao discorrer sobre a mediação teatral, afirma que o ensino não deve ser visto apenas para “[...] ‘pedagogia da razão interior’ de que fala Coelho (2004) ou e não como ‘tábua de salvação’ que traz consigo suposições de que teatro ensina a ser cidadão, ensina a ter um objetivo na vida [...] (Icle, 2010), entre outras.” (Vidor, 2012, p. 8). De fato, tais expectativas sobre o ensino da arte sugerem uma função ou finalidade, o que pode justificar sua presença nos espaços, em especial na escola. “O teatro tem potencial para ‘ampliar a esfera do ser’ e isto é muito mais abrangente e contundente do que justificá-lo sob esta ou aquela função específica.” (Vidor, 2012, p. 9).

Neste tópico, iniciamos com algumas considerações sobre o ensino do teatro, na educação, trazendo algumas questões que perpassam a disciplina, no contexto educacional, assim como sua existência nas pequenas ações cotidianas.

Contextualizaremos, no próximo tópico, o teatro no currículo, para que possamos pensar a respeito das expectativas do ensino do teatro para a educação brasileira. Seja através da legislação, seja pelos Parâmetros Curriculares de Arte (PCN), importa destacar que não há uma expectativa, uma função ou funcionalidade da arte para o currículo escolar.

2.2 Breve contextualização do teatro no currículo escolar

No início do século XX, as escolas primárias tinham como foco de sua estratégia de aprendizagem a transmissão dos conhecimentos, pautando-se principalmente nas normas editadas pela elite brasileira. O ensino de arte, na escola tradicional, tinha um caráter utilitário e ágil, “pré-fabricado”. Era técnico, com modelos retirados de livros e manuais escolares; o professor transmitia o conteúdo aos estudantes, para decorarem os “[...] códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.” (Brasil, 1998, p. 24). O teatro e a dança não eram linguagens obrigatórias, nos currículos escolares, apenas “[...] reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação.” (Brasil, 1998, p. 24). Para a apresentação, os estudantes eram preparados, decoravam a dramaturgia, ensaiavam os movimentos da cena: era preciso rigor, rigidez, para que a plateia se conectasse à cena, importando ter uma boa dicção, base para a aprendizagem.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passa a incluir a arte na escola, no entanto, ela é compreendida como uma atividade educativa, não sendo considerada uma disciplina, como Português, História ou Matemática. Apesar da entrada da arte como Educação Artística, do marco legal da ação e da compreensão da mesma para a formação humana, os professores tinham lacunas profissionais, não estavam preparados para mediar as linguagens artísticas: artes plásticas, educação musical e artes cênicas (Brasil, 1998). Nesse período, a linguagem artística de dança e cinema não havia sido incorporada ao currículo escolar. Ana Mae Barbosa (1989) destaca que, no currículo, nesse período histórico, as atividades de artes eram as que mais se aproximavam da educação como maneira de

humanizar o sujeito, sendo através das atividades artísticas que os educandos tinham mais possibilidade criativa.

Barbosa (1989) explicita que o curso que licenciava os professores para a Educação Artística acontecia em dois anos de formação, no qual os preparava para “[...] lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.” (Barbosa, 1989, p.2). Segundo a Lei nº 5692, o ensino de artes não era visto como disciplina, mas como atividade artística, segundo já mencionado, o que, para Barbosa (1989), favorecia a não obrigatoriedade de nota, porém, como maneira de elevar a relevância da atividade artística na escola, algumas escolas solicitava notas ao professor, o qual, por sua vez “[...] deixa as crianças se auto-avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho.” (Barbosa, 1998, p. 3). Dessa maneira, a autora problematiza a questão de não haver espaço na escola para a apreciação estética, nem tão pouco para a arte, no contexto escolar.

Surgem, entre as décadas de 1970 e 1980, os professores polivalentes, a fim de serem responsáveis pelo ensino de arte nas escolas. Com efeito, muitos professores tentaram dominar as linguagens artísticas, mas a tendência de professores polivalentes enfraqueceu os saberes específicos de cada uma das linguagens, concedendo passagem para propostas pedagógicas que combinassem todas as linguagens, sem que houvesse um aprofundamento teórico e prático dos saberes relacionados a cada um dos campos. “Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área.” (Brasil, 1998, p. 27).

Santos (2011) enfoca, em seu texto, narrativas de professoras em formação no ensino superior em Artes Cênicas, as quais articulam suas vivências com o teatro, na educação. Sobre a formação polivalente, a professora Lúcia discorre:

Essa cultura do professor de Educação Artística polivalente deveria ser derrubada pela regulamentação da LDB de 1996, que determina que os professores devem ter uma formação específica na sua área; mas nas escolas, infelizmente, a prática da polivalência ainda é corrente [...] ainda hoje o “teatro” é confundido com algo que engloba tudo o que possa ser apresentado, não importando a qualidade [...] como mero cartão de visitas, ou substituto de trabalhos [Lúcia]. (Santos, 2011, p. 14).

O teatro, na educação, antes mesmo de ser incorporado ao currículo como uma atividade artística e, depois, como uma disciplina obrigatória, ou seja, como área do conhecimento, já era utilizado como apresentação final do ano letivo. Essa função atribuída ao teatro, no campo educacional, é um paradigma que Machado (2010) considera importante ser superado.

Lisinei Rodrigues e Marta Isaacsson (2019) problematizam o texto publicado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, em 1978, o qual tece considerações sobre a educação artística; nele, há sugestões de instrumentalização da arte. Segundo as autoras,

[...] partir do “corpo como agente do autoconhecimento e conhecimento do mundo exterior” (p. 64), trazendo o “bom domínio do corpo” como meio para a identificação de “FORMA – volume, peso, textura, espaço. SOM – ritmo, voz, pulsação, respiração. MOVIMENTO – andar, relaxar, deitar, saltar” (p. 64), identificação essa que se estenderia a outras formas de expressão, para que o aluno “o faça corretamente”. Ainda na página 64, destaca-se a afirmação de que “as linguagens criativas, hoje, não mais permitem uma classificação rígida e estática. O criador, ao rever o mundo, sabe que as qualidades cinéticas, auditivas e visuais estão presentes em toda forma”. (Rodrigues; Isaacsson, 2019, p. 12).

As autoras nos convidam a pensar se a proposta da educação artística composta e mediada pelo professor polivalente despertaria uma aprendizagem significativa, ou de que maneira o professor proporciona, com a sua prática pedagógica, que o estudante consiga operar-se em um sistema complexo que se fez a educação (Rodrigues; Isaacsson, 2019). Mencionam que, em 1980, houve uma diminuição da qualidade do ensino das linguagens artísticas, em decorrência da dificuldade de se separar a polivalência da interdisciplinaridade. Nesse período, ocorreu uma mobilização dos profissionais ligados ao campo artístico, para discutir “[...] sobre a formação de professores, trazendo questões relacionadas a suas competências e ao seu papel específico dentro da escola.” (Rodrigues; Isaacsson, 2019, p. 13).

A respeito da criação dos Parâmetros Curriculares de Artes (PCN), Rodrigues e Isaacsson apontam que os discursos conduzidos pelos educadores, embora soassem ingênuos, indicavam a necessidade de transformar a proposta curricular, de maneira coerente, tendo relação com a sua formação e concepções sobre o campo artístico.

Nos Parâmetros Curriculares de Artes (PCN) de 1998, já consta o reconhecimento das linguagens artísticas no currículo escolar, por meio da LDB/1996, especificando o objetivo da arte para a educação, um ensino com atividades que proporcionam a aprendizagem artística, no espaço escolar, “[...] mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.” (Brasil, 1998, p. 19).

No século XX, o campo das artes se modifica, sofrendo influência do campo educacional, estético e cultural (Brasil, 1998). Logo, a partir dos dados de pesquisas sobre o desenvolvimento infantojuvenil sobre o processo criador nas artes, surgiram autores dos mais

diversos campos, como da Antropologia e da Filosofia, os quais pensavam o ensino das artes tendo alguns princípios; eles entendiam “[...] a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador.” (Brasil, 1998, p. 21). Essa valorização do fazer artístico dos educandos contribuiu para o ensino das artes, na escola, no entanto, a ideia foi se cristalizando, se distorcendo e reduzindo o ensino de arte a algo simplista, “[...] o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar o aluno fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.” (Brasil, 1998, p. 21).

A presença dos educadores nas práticas pedagógicas de artes passou a se tornar cada vez mais passiva, de sorte que o teatro praticado por adulto era mais bem realizado fora do espaço escolar, para não influenciar o teatro infantil. A espontaneidade, a expressividade que a criança externalizava nas experiências se tornou componente obrigatório nas disciplinas artísticas, como, por exemplo, no teatro, no qual essa proposta resultou em ações pedagógicas, “[...] imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos.” (Brasil, 1998, p. 21).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 1996), sobre o ensino de artes, ao preconizar o objetivo de uma educação que promovesse a cidadania, esta se embasa no ensino no qual se desenvolve no educando a compreensão do mundo, tanto no aspecto social quanto natural, político e tecnológico, contudo, sugerindo que também haja uma formação artística permeada pelos valores sociais. Pela Lei nº 13.278/2016, as linguagens artísticas – dança, música, artes visuais e teatro – passaram a constituir o currículo escolar; em 2017, pela Lei nº 13.415, o ensino de arte se torna obrigatório no currículo das instituições da Educação Básica.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) estipula a formação de professores na graduação em licenciatura e, ao tratar das atividades docentes, coloca como responsabilidade ensinar os conteúdos de Português, Matemática, Artes, dentre outros, de maneira interdisciplinar, de modo que sejam orientadas tendo como base o desenvolvimento humano. É pertinente indagar: uma experiência teatral mediada por um(a) pedagoga(o) é semelhante à do professor que é habilitado para lecionar tal disciplina? Como pensam os corpos? Como concebem as experiências estéticas artísticas? De toda maneira, é oportuno pensar na finalidade do teatro, na educação. É uma das indagações que atravessam o

nosso território de pesquisa e que compõem nosso roteiro cartográfico, conforme focalizado por Suely Rolnik e já apresentado no tópico *O cartógrafo e a cartografia*.

Neste item, buscamos contextualizar a história do teatro, no campo educacional, assim como sua inserção no currículo escolar.

No próximo tópico, explicitamos o teatro no currículo educacional e sua problematização, evidenciados por Faria (2008), Gomes (2008), Pupo (2008), André (2008), Santana (2009), Santos (2011), Ferreira *et al.* (2019) e Rodrigues e Isaacsson (2019). Os artigos foram cartografados de 2004 a 2022, de revistas de arte-educação, como já mencionado, e tal movimento possibilitou que criássemos uma categoria capaz de reunir esses autores, que sinalizam questões referentes ao teatro na educação.

2.3 Problematizações do teatro no currículo

A Lei nº 9394/96 transforma a arte no espaço escolar de atividade artística para área do conhecimento; nessa perspectiva, surgem pesquisas que buscam entender como a arte pode fazer parte do projeto pedagógico das instituições e estar relacionada com as disciplinas escolares. No entanto, pode ocorrer, nesse processo, de se inserir a arte no currículo, deixando de ponderar sobre o porquê da arte na escola e qual o significado de ser compreendida como área do conhecimento (André, 2008). A autora alerta sobre o risco de o ensino da arte ser colocado nos moldes das outras disciplinas escolares, podendo descaracterizar os conhecimentos que são parte da constituição do campo artístico.

Ao refletirmos a respeito da necessidade da arte, na escola, é preciso compreender que a necessidade é a procura de mudanças em algo que é vital para a nossa existência, pois, sem ela, findamos em alguma coisa (André, 2008). “O que, então, é vital que a arte mude na escola para que ela não morra? E, por outro lado, o que é vital na arte para que sua presença se justifique no espaço escolar?” (André, 2008, p. 3).

Faria (2008) aborda as condições de trabalho de professores de teatro em instituições públicas; no texto, o autor evidencia os relatos dos estágios apresentados nas aulas de Metodologia do Ensino do Teatro, compartilhados por seus estudantes. O autor focaliza um dos relatos:

Impressionante como eles são perturbados. Eles gritam, falam alto, agridem uns aos outros. A sétima B é mais civilizada, mas a sétima A é um inferno. O professor tem que chamar atenção o tempo todo, praticamente gritar. Não respeitam ninguém, todos os professores passam por isso. Alguns deles não ligam mais pra bagunça, tentam abstrair. O pior é que tem alguns alunos que

gostam da aula e querem estudar, mas não conseguem ouvir. Eu levo um apito. Funciona um pouco, depois não adianta, volta tudo. Eu dei pra subir na cadeira. Agora dou aula em pé, em cima da cadeira. Aí eles param, ficam olhando... (Faria, 2008, p. 1).

Além de demonstrar a dificuldade em mediar as aulas de teatro, é notória a tentativa de conter os comportamentos indisciplinados; logo, nas aulas de arte, a professora passa a adotar um outro comportamento para a condução da aula, subindo na cadeira, causando um estranhamento nos estudantes, os quais param para olhar. Uma colega da turma que faz estágio na mesma escola fala sobre os espaços não adequados para as experiências teatrais: “[...] para eles pararem eu dou tapa na mesa. Só funciona assim [...]” Outro acrescenta: “Eu tenho na minha sala 32 gritantes!” (Faria, 2008, p.1). Nos relatos, o autor menciona que existe um contraponto nas narrativas daqueles que mediam aulas de teatro, no CEFET, pois são grupos menores e não foram obrigados a frequentar as aulas de teatro. O ensino de arte nem sempre é compreendido pela gestão da escola, o que pode ser uma barreira para as experiências artísticas, no contexto educacional.

Levanta-se, ainda, a questão de os espaços nas escolas para a realização das aulas de teatro estarem sujos e serem inapropriados para comportar a quantidade de estudantes. As aulas de teatro estão em um campo de tensões, porque o teatro divide espaço próximo a um conjunto de salas que prezam pelo silêncio.

Qual é o limite entre arte e educação? Arte é com o corpo inteiro, corpo dos afetos (Aspis, 2022). Segundo Boal (2009), temos que sentir, escutar, ativar nossas memórias e a imaginação, é preciso estar aberto e atento para tudo que nos acontece enquanto corpo, pois temos um corpo. Desse modo, o teatro pode incomodar, porque é causador de barulho, com os exercícios que possibilitam as expressões vocal e corporal, ou quando há experiências em grupos, quando há muitas pessoas falando e, às vezes, ao mesmo tempo. Aliás, esse “[...] vem sendo um dos motivos para gestores evitarem colocar o teatro como componente curricular nos projetos pedagógicos das escolas que dirigem.” (Faria, 2008, p. 2). As artes visuais que são importantes também, por vezes, são mais escolhidas por não causarem tantos problemas na escola, cumprindo a obrigatoriedade da lei que incluiu o ensino de arte, no contexto escolar (Faria, 2008).

A relação do teatro com o campo educacional deve ser repensada, conforme Cabral (2008), uma vez que, através das narrativas de estagiárias e professores, a autora percebeu que os agentes escolares expressam que o ensino do teatro está voltado, por exemplo, para a

contextualização da história da arte e a construção de fantoches. “O ensino do teatro (e a escola em geral) padece com a falta de investimento em formação continuada e atualização do professor.” (Cabral, 2008, p. 5).

Mundim *et al.* (2019) fazem uma comparação do ensino do teatro em três escolas privadas com propostas curriculares semelhantes, todavia, com modos de execução diferentes. É evidente a função do teatro para ambas as escolas, ou seja, as performances, durante os eventos, constituem uma amostra explícita de sua função para a comunidade escolar; a ação dramática deve chamar a atenção, colocada como produto: “[...] deve ser, no mínimo, eficiente — divertir e emocionar o espectador, apresentar em cena alunos desinibidos, eloquentes, ágeis, carismáticos, enfim, todos os atributos que quaisquer pais almejavam para seus filhos” (Mundim *et al.*, 2019, p. 7); portanto, o teatro apresentado pelos autores é uma vitrine do ensino da instituição.

O teatro como disciplina diferente das demais carece de explicação: “[...] precisa-se justificar a sua inserção e comprovar a sua funcionalidade, apresentando resultados palpáveis, como a audibilidade da voz, a redução da timidez e a comunicabilidade do aluno.” (Mundim *et al.*, 2019, p. 7). A equipe de gestão, em muitos casos, desconhece as novas pesquisas sobre o Teatro, na escola, que buscam a participação e escolhas das crianças e jovens de todas as etapas do espetáculo. Os autores frisam que, “[...] pelo contrário, delegam ao professor a tarefa, como garantia de que o produto ficará pronto na data prevista e, principalmente, garantia de resultado satisfatório.” (Mundim *et al.*, 2019, p. 7). Nesse sentido, os espetáculos têm valor no que se refere à divulgação, pois são uma forma “[...] de prestação de contas, desempenham o papel de atestado de qualidade institucional. O professor é encarregado de deixar os consumidores felizes e garantir suas matrículas no próximo ano.” (Mundim *et al.*, 2019, p. 11).

No memorial do trabalho de conclusão de curso, as professoras narram suas primeiras experiências com o teatro. De acordo com Vera Santos (2011), as docentes expressam que o primeiro contato com o teatro foi na escola, através das peças nas datas comemorativas. Contudo, nem sempre o teatro na escola pode ser significativo para as professoras e para os estudantes; por outro lado, essas vivências do teatro na escola podem ser a única forma de acesso à linguagem. O teatro é apresentado como a arte de pouco acesso, tanto para os professores quanto para os estudantes (Lobo, 2011). A autora alude à narrativa de uma professora que menciona a ida das crianças ao teatro, no entanto, pontua que os pais das crianças não têm condições financeiras para dar acesso tão facilmente às apresentações.

“Nessa perspectiva, o acesso a essa forma artística é tido como privilégio e não como direito, fenômeno inaceitável numa sociedade democrática (Cândido, 1995).” (Lobo, 2011, p. 18).

Para finalizar esta seção de problematização sobre o teatro, no currículo escolar, Machado (2010) nos convida ao desmanche dessa ideia criada pelo universo adulto de peças teatrais delimitadas em um palco, de preferência italiano, com uma plateia, em que se deve ensaiar e decorar falas e que serve aos calendários escolares, para a promoção das escolas ou como ferramenta para a aprendizagem de algum conteúdo.

Durante o estágio não obrigatório do curso de Pedagogia, realizado por mim, no período da pandemia da covid-19, vivenciei a passagem do teatro na Educação Infantil com a turma do segundo período de uma escola privada, a qual fica na zona sul de Belo Horizonte:

No estágio na Educação Infantil (2021), durante a pandemia da COVID 19, acompanhei a turma do 2º período, uma turma que iria concluir o ciclo e ir para o ensino fundamental, no segundo semestre começa os ensaios do teatro para a "formatura".

Era uma tradição da escola fazer uma grande apresentação, eles firmaram uma parceria com o diretor e dramaturgo C.

O Sr. C e sua equipe ficava responsável pela iluminação, texto e cenário.

O teatro seria sobre a história "João e o pé de feijão". Por estarmos em tempo de pandemia não iriam alugar auditório/ teatro de uma outra escola. A apresentação ocorreu na quadra da própria escola.

A professora regente era responsável por passar os ensaios com as crianças, até mesmo marcar os lugares cênicos, ali na sala, com fita crepe, os corpos se organizavam no espaço.

As quintas-feiras o Sra. C ajudava nos ensaios.

Na sala as crianças ajudam a arrastar e acomodar as cadeiras no canto da sala para liberar espaço, o espaço vazio preenchido por texto, corpo, agitação....

O meu olhar de fora, acompanhava todo o desenrolar.

Lembro-me da surpresa e da curiosidade. Uma coisa de madeira chegou a sala, posta no canto, a modo de não atrapalhar a vida que acontecia ali, mal sabia que a sua presença transformava, inquietava, desafiava experimentar, o som, o corpo dentro, o corpo fora, daquele material cênico, um baú.

O objeto pela sua própria natureza desmanchava a rotina escolar. Era inevitável dizer às crianças “não mexa aí”. Apesar de terem suas hipóteses do objeto, [ele] estranhava todo o ambiente, pensamos o que fazer com ele.

Quando os ensaios se intensificaram, as crianças começaram a ficar cansadas, dispersas, brincavam entre o ficcional e o real. O que deixava a regente preocupada, como estratégia, ela tirava as falas, e passava para outro colega. Na altura do campeonato, muitos já sabiam as falas uns dos outros.

*

As crianças sabiam que fazer um bom espetáculo era importante, os pais iriam ver, seriam seus últimos momentos em grupos. Tinham medo de não lembrarem a fala, tinha medo dos próximos passos que teriam que dar quando os nomes fossem chamados, as pastas com todos os seus processos de ensino e aprendizado na escola fossem entregues. Uma parte deles talvez deixasse de existir e se lançariam em seus devires.

Com os ensaios na pandemia, as máscaras eram postas de lado, para que a voz não mais abafada ressoarem no espaço e chegasse ao outro lado do gol da quadra, eles tinham que imaginar aquele lugar cheio de gente para que a voz sobressaísse.

*

No final do espetáculo daquela turma, as crianças se ajudavam em cena, às vezes a memória faltava, a emoção tocava fundo, olhos nos olhos, estamos em festa, conseguimos!

*figurino dourado e branco,
Sapatilhas, luz, cenário, coxias,
Tudo ensaiado,
Divirtam-se...*

(Diário da memória, dezembro de 2022).

Essa não foi a única passagem do teatro, observada nessa escola; houve uma que foi originada do projeto que uma das professoras desenvolvia com as crianças do primeiro período, um projeto que começou investigando as pedras, proposta para a feira de vivência que seriam expostas aos pais. Pode-se observar que desconstruir a ideia embutida no currículo escolar das apresentações teatrais é um grande desafio. “Essas apresentações podem tomar outro rumo, ganhar nova cara e nova significação, do trabalho em processo — em contraposição a produtos e resultados finais.” (Machado, 2010, p. 102).

Neste tópico, focalizamos algumas problematizações, no que se relaciona à função do ensino do teatro para o currículo escolar, encontradas nos artigos científicos de 2004 — 2022, utilizados recorrentemente nos eventos que compõem os calendários escolares. No próximo item, destacamos a passagem da arte nos cadernos de campos cartografados na pesquisa.

2.4 Por onde anda a arte?

Quando propomos o estudo dos cadernos de campo, fixamos as seguintes perguntas iniciais: há relatos da vivência sobre as aulas de teatro? O que nos levou a desenvolver o critério de análise “Por onde anda a arte”? Podemos encontrar as minúcias da arte teatral, no contexto escolar? Ao longo deste item, iremos expor cada uma das linguagens mencionadas nos cadernos de campo da Sra. E, da Sra. F e da Sra. S. Observamos a menção à linguagem musical, dança, artes visuais (desenho, colagem, pintura) e cinema, mais do que Teatro. A palavra "teatro" **aparece somente três vezes** nos cadernos de campo.

Assim como mencionado por Carminda André (2008), o teatro no currículo escolar demarca uma ausência, e foi essa percepção que tivemos, ao cartografar os cadernos de campo, uma vez que eles não são utilizados para validarem os contextos, no entanto, podem nos fornecer dados para a pesquisa. A Sra. F relata, em um dos seus cadernos, que acompanha o estágio, no terceiro ano do Ensino Fundamental, na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

A direção da escola foi muito cordial disponibilizando o empréstimo de um exemplar do PPP para que eu pudesse ler em casa.

O PPP teve sua construção iniciada em 2012, e foi fundamentado através de pesquisas, entrevistas e questionamentos realizados com alunos, pais e funcionários.

O mesmo foi consolidado no início de 2014, porém é um documento que é reformulado periodicamente, as alterações dependem das conquistas e das demandas de toda a comunidade escolar.

Formulado para atender o ensino fundamental anos iniciais e ed. infantil, de acordo com o PPP a escola segue a LDB de 1996 e nele consta os objetivos do ano escolar, das matérias de português, matemática, ciências, geografia/história, ensino religioso e Ed. Física.

(Relato da Sra. F, 2018)

Ao citar as disciplinas que foram encontradas no PPP da escola, não houve menção à disciplina de Artes, no currículo. Nesse sentido, defender a democratização e o acesso das Artes no currículo brasileiro é vital para a educação (André, 2008; Lobo, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne ao ensino de Artes, no Ensino Fundamental, propõe seis dimensões para a aquisição do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. O documento menciona brevemente as seis dimensões e o que cada uma pode proporcionar, quando trabalhada no contexto pedagógico.

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (Brasil, 2018, p.196-197).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento, que traz os principais aspectos educacionais que esperam que sejam trabalhados nas vivências artísticas. Apesar de ser um documento recente no campo educacional, por vezes, não anula as contribuições dos Parâmetros Curriculares de Artes, sendo um documento que apresenta um aprofundamento na temática de arte educação.

Para Lisinei Rodrigues e Marta Isaacsson (2019), as seis dimensões expostas pela BNCC não podem ser consideradas eixos que tratam de temáticas, nem tão pouco uma metodologia, mas revelam uma maneira de pensar as experiências artísticas que, em seu processo, são perpassadas por singularidades. As seis dimensões da BNCC podem ser tomadas, para ensino de arte, como “[...] linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (2019, p.192-193). As seis dimensões definem-se como “criação” (o fazer artístico) (Rodrigues; Isaacsson, 2019, p. 14).

A BNCC (2018) destaca que não existe uma hierarquização entre essas dimensões, não havendo uma ordem estabelecida para a orientação do trabalho pedagógico. Sobre as seis dimensões, Rodrigues e Isaacsson (2019) fazem uma síntese:

[...] “crítica” (impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões); estesia (a experiência sensível); expressão (exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meios artísticos); “fruição” (deleite, prazer, estranhamento, sensibilidade); “reflexão” (construção de argumentos e ponderações sobre as fruições) e se fariam presentes em todas as linguagens artísticas. (Rodrigues; Isaacsson, 2019, p. 14).

Para além das seis dimensões da arte para o currículo, especificam-se nove competências para o ensino de artes, separando-se cada linguagem artística, como artes visuais, música, teatro e dança, em uma unidade temática, com objetos de conhecimentos próprios e habilidades esperadas a serem desenvolvidas através de códigos. Rodrigues e Isaacsson (2019) problematizam essa inserção das linguagens em unidades temáticas, a relação das artes integradas como algo que busca inserir a interdisciplinaridade e/ou a transversalidade, assim como a mensuração do conhecimento do educando, através das habilidades e das dimensões do aprendizado. Devemos nos perguntar: que aprendizagem é essa, cercada por tanta expectativa, que justifica o ensino de Artes, no currículo escolar?

Rancière é um autor que, na cartografia dos artigos científicos de 2004 – 2022, das revistas de Arte-Educação, se tornou evidente, a partir do ano de 2012. A contribuição do seu pensamento foi articulada por outros autores, como Silva (2012), Vidor (2012), Ribeiro (2012), Cabral (2012), Pereira (2012), Delmanto (2014), Alves (2019), Merisio *et al.* (2019), Magela (2019), Coutinho e Soter (2019), Catelan e André (2019) e Souza (2021), no que tange ao campo do Teatro ou da Pedagogia do Teatro, na educação.

O pensamento de Rancière (2002) foi utilizado por Silva (2012), quando faz uma relação da formação do espectador na experiência teatral, expondo a explicação da obra ao

educando. Segundo Rancière, a explicação revela a ideia da incapacidade de se compreender algo sozinho. Sobre a negação da possibilidade de compreensão, Silva ressalta:

Nesse caso, a explicação é a negação da possibilidade de o espectador ter acesso a sua inteligência e subjetividade e, a partir delas, estabelecer suas próprias conexões, associações ou dissociações que permitem criar por si mesmo possíveis leituras do espetáculo, sua compreensão pessoal e única, que não deixa também de ser um processo de construção de conhecimento em teatro, sem esperar a autorização do “discurso competente”, “autorizado”, mas pressupondo, nas palavras de Rancière, a igualdade de inteligências. (Silva, 2012, p. 7).

Quando o educador revela o seu ponto de vista, explica como se houvesse apenas uma visão sobre o mundo, um único modo de experimentar as experiências estéticas, ele assume para si o risco de uma educação que parta sobretudo do seu ponto de vista, do seu discurso de competência, impossibilitando a igualdade da inteligência, partilha do sensível. Para Silva, existe, de fato, um conhecimento a ser construído no campo do teatro, entrecruzado com a educação, no entanto, “[...] seu fim não é completamente premeditado ou controlado pelo professor, pois, é dada ao aprendiz a liberdade de empregar sua própria inteligência, gerando algo outro ao que o professor já sabe e revelando a si mesmo seu poder intelectual.” (Silva, p. 2012, p. 8).

Marina Coutinho e Silvia Soter (2019), sobre as reflexões de Rancière, no que toca à ação de explicar do educador, as associa com a concepção bancária proposta por Freire (1987), porque ambas as formas de explicação oferecidas aos sujeitos os impedem de pensar por conta própria. “Não é possível pensar verdadeiro quando nos entregam respostas prontas; é preciso apostar na viagem aberta, mas o problema é que nem todos estão dispostos a correr este risco” (Coutinho; Soter, 2019, p. 9), portanto, entre a pedagogia libertária de Freire e a emancipação intelectual de Rancière, temos um ponto de encontro, em que é possível articular a partilha do sensível, para a construção de um ensino humanizado. A filosofia de Rancière nos convida a pensar que a aprendizagem que ocorre durante a vida faz parte de processos descontínuos que se alojam por todo o nosso corpo; dessa forma, entender que o pensamento e o viver não constituem uma operação, cujo resultado é uniforme, é um ponto que deve ser considerado, quando ponderamos sobre o processo de ensino/aprendizagem na escola (Moreira, 2022).

Devemos proporcionar uma educação teatral em que as singularidades possam se encontrar em um lugar-comum e que, a partir delas, novas ideias possam emergir, que o meio para o florescimento da aprendizagem passe a ser múltiplo e significado por cada sujeito, orientado por sua própria percepção e não por códigos.

Evidenciaremos, na próxima parte do trabalho, as linguagens de Artes Visuais, Música, Dança, Cinema e Teatro, no contexto escolar narrado nos cadernos de campo pela Sra. E, Sra. F e Sra. S.

2.4.1 Arte de fazer ver

Nos Parâmetros curriculares nacionais de Arte, o ensino de Artes Visuais na escola se descreve sendo relacionado com o nosso contato com o mundo por via das imagens, das cores que invadem nosso campo de visão, portanto, “[...] a criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes.” (Brasil, 1998, p.63). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Artes Visuais são produtos artísticos e também culturais de diferentes tempos históricos da existência humana, que se tornaram formas de comunicação. “Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.” (Brasil, 2017, p. 197).

As artes visuais estão presentes no nosso entorno; enquanto crianças, aprendemos, muitas vezes, primeiro a desenhar antes de escrever, experimentamos e comparamos texturas, afinal, o nosso corpo se apropria de tudo o que ele toca. Se precisamos aprender a perceber, sentir e criar, como isso está sendo ensinado?

Começamos por dizer que não é exclusividade apenas da linguagem, Artes Visuais na educação, de serem utilizadas com frequência como um dispositivo disciplinar, como pensa Foucault, por exemplo, quando a Sra. F descreve brevemente que, no final de uma correção de atividade, os educandos tiveram a chance de desenhar livremente, no entanto, segundo a Sra. F, acredita que foi um movimento realizado pela professora regente, para mantê-los ocupados.

A Sra. F menciona que, no colégio, as aulas de arte são orientadas pela professora T, formada em Pedagogia pela UEMG, que havia iniciado uma pós-graduação em linguagem artística. Dessa forma, podemos apontar que as aulas de artes não são ministradas por uma profissional que tem uma formação artística, pois sua principal e inicial estão ligadas à educação. Devemos pensar se uma pós-graduação *lato sensu* prepara profissionais que não são inicialmente das Artes, para ministrar tais disciplinas ou linguagens artísticas. Não se trata de questionar a competência da professora, afinal, arte-educação se ensina na escola por

pedagogos e não pedagogos, mas refletir se o ensino possui a mesma intenção e entendimento pedagógico.

Uma experiência com Candinho

O intuito das aulas de arte no colégio e de proporcionar aos “alunos”, a possibilidade de vivenciar situações onde terão contato com objetos artístico, com a intenção de despertar um olhar sensível em relação às artes, desenvolver por intermédio desta, sua criatividade, senso estético e o conhecimento referente a diversas tipos de artes.

Em meu estágio pude estar presente em uma aula de artes. Nesta aula a professora mostrou uma réplica da tela “meninos no Balanço” de Cândido Portinari.

Pude ver exposto na sala de artes vários trabalhos realizados (reprodução), pelas crianças, em sua maioria reproduções de obras de Candido Portinari. A interação dos alunos com as obras eram tamanha, que parecia que eles conheciam o artista, eles o chamam carinhosamente de “candinho”.

A professora falou um pouco sobre a obra e o quanto importante ela é para o autor. Em seguida a professora propôs que os alunos a reproduzem. Ela levou moldes cortados em papelão, os alunos deveriam pintá-los e montá-los semelhante a tela.

Em todos os momentos a professora ia instruindo os alunos, mediando para terem cuidado ao manusear as tintas, mas sem intervir na forma, ou cores escolhidas pelos aluno para pintarem seu “trabalho”.

**Apesar de a professora não intervir diretamente percebi que todo o processo de reprodução da imagem era limitado, moldes propostos já prontos e cortados, cores que poderiam ser usadas dispostas sobre a mesa, acredito que tais ações acabam por podar a criatividade autonomia em relação a execução da atividade.*

Seguindo as orientações da BNCC deve-se tornar o aluno protagonista em todo o processo do ensino de Artes (Em todo o processo de ensino de Artes e em todas as demais etapas do ensino). Os alunos podem ajudar a definir possíveis temas a serem desenvolvidos, devem se sentirem livres para aciar, dando lugar uma sensibilidade mais íntegra e crítica.

(Relato da Sra. F, 2019)

Apesar da aproximação afeiçoada pelos educandos com Cândido Portinari ou Candinho, como o chamavam, eles reproduziam a pintura, tal como ela era. Como a criatividade e a autenticidade se solidificarão, no ambiente escolar, se os estudantes brasileiros são incentivados a replicar o que já existe? Além disso, tem-se a limitação posta pelos materiais nas possibilidades criativas de cada sujeito. Há uma história chamada “O menino e a rosa”, de Helena Buckley; nela existe um menino muito criativo e inventivo que desenha diferentes coisas, entre elas, rosas, e modela muitas formas com barro. No entanto, a criança percebe desde muito cedo, com um adulto, que deve esperar, observar e fazer igual ao modelo exposto. Ora, assim aprendeu, até que um dia a criança verifica que não sabe mais fazer, criar algo de que gosta, quando lhes dão essa oportunidade. Na folha de papel, ela desenha uma flor vermelha de caule verde, como um dia aprendeu.

Ana Mae Barbosa (1998), em relação à reprodução ou à releitura da obra, menciona que “[...] o erro grave é o restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à releitura de obras. O outro é pensar que há uma hierarquia de atividade, isto é, primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação.” (Barbosa, p. 20, 1998). No entanto, defende que é importante que o educando conheça a obra, mas que a releitura seja problematizadora, pois a releitura se torna, improdutiva quando se torna constante, o que transforma o estudo da obra e o próprio fazer artístico uma atividade de reprodução escolar. A autora teme a cópia, quando não há, por trás, uma proposta verdadeiramente artística; acrescenta que “[...] leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que eles sejam.” (Barbosa, 1998, p. 21).

Há, na aula de Artes Visuais, não apenas desenhos para serem reproduzidos ou coloridos: as aulas de Artes podem possibilitar trocas pedagógicas entre os docentes, como aconteceu com a Sra. E, que relata uma aula de Artes em que o professor contou a história “*Linha Assanhada*”, formada por triângulos, curvas etc., sugerindo às crianças que desenhassem como elas seriam, se fossem reais. Ao conversar com o professor, ela teve contato com os registros (fotos) das atividades que havia mediado, em outra ocasião, e o mesmo passou a receita da gravura de anilina exposta em seu caderno de campo.

Materiais:

_ 4 colheres de anilina

_ Leite

_ detergente

_ 1 (uma) Bandeja

Misturar as gotas de anilina no leite e uma gota de detergente. Assim surgem gravuras abstratas, as crianças adoram. Ele mostrou algo que parecia uma flor, um pássaro, um olho, diversas imagens. E assim dá para trabalhar a imaginação das crianças. Achei super válido a proposta

(Sra. E, Contagem, 18 de abril de 2018).

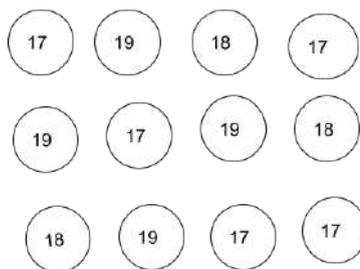
A Sra. E fala sobre uma das professoras de arte com que teve contato, durante os estágios. Uma delas chamou sua atenção, porque, durante as três semanas em que ocorreu o estágio, a professora de Artes faltava pelo menos duas vezes em cada semana. Relata que era ríspida com os educandos, trabalhava há muitos anos na escola e conseguiu se aposentar em outra. A Sra. E não sabe explicar se a professora estava desgastada, pois ela sempre dava a mesma atividade.

Ao cartografar os cadernos de campos, nós nos deparamos com as relações de poder, narrativas cujos trechos se relacionavam com a disciplinarização dos corpos e com os discursos pedagógicos, narrativas essas que dialogam com o pensamento de Michel Foucault.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Sra. E relata uma experiência nas aulas de Artes que a inquietou; pode-se dizer que foi quase um tema central da sua narrativa, pois ela a contou no dia 08 de abril de 2019 e depois retornou ao assunto, no dia 09 de maio de 2019:

Uma queixa dos alunos foi referente as aulas de artes, do início ao fim do estágio foi dada a mesma atividade "colorir os círculos de acordo com a cor e o número" os alunos detestavam e em um certo dia a aluna questionou a utilidade daquela atividade, a professora de arte por sua vez argumentou que trabalhava os números, a coordenação motora e as cores. Fico pensando, pode até ser, mas, será que ela só conhece essa atividade ?

Era +- assim: Número 17 azul, 18 verde e 19 amarelo



Obs: Feito com base no exemplo que a sra. E fez em seu caderno

Pensa uma folha cheia assim.... Deixar bem registrado para que eu não faça igual.

[A pergunta do professor de integração foi: “Como você própria?”.]

Reflexão gerais: No dia 08 de abril relatei sobre o desânimo os alunos com relação às aulas de artes, e na minha concepção o que faltou nas aulas para motivá-los foi a prof (a), propor atividades diversificadas ao invés de dar apenas “os círculos para eles colorir”, em todas as aulas, a arte envolve muito mais coisa do que apenas colorir, ela poderia trabalhar com músicas, recorte e colar, confecção de quadros (um aluno comentou que gostava de pintar)

(Sra. E, Contagem, 09 de maio de 2019)

Catarina Martins (2011), em sua tese, busca evidenciar os discursos envolvidos como possibilidades ou impossibilidades nas aprendizagens que perpassam o campo das experiências artísticas, em Portugal. Isso permite que façamos um paralelo com as narrativas das professoras sobre suas vivências nos estágios, que mostram a possibilidade ou a impossibilidade do ensino de arte em relação aos discursos pedagógicos. Para Castro (2004), as práticas discursivas estão ligadas às técnicas, às diferentes instituições, às formas de comportamento, no modo como circula a transmissão de um conhecimento e a sua difusão, e, ao pensar no contexto escolar, o autor tematiza as práticas pedagógicas, que, em partes, as impõem e buscam maneiras de mantê-las.

Uma vez que os discursos produzidos no contexto escolar constituem uma maneira de impor e manter algo, para Martins, o discurso verbalizado ou escrito é realizado por aqueles “[...] que definem aquilo que deve o não deve ser falado, que deve ou não deve ser produzido.” (Martins, 2011, p.38). Nesse sentido, o espaço escolar é perpassado pelas relações de poder e saber. Assim, na narrativa da Sra. E, sobre o questionamento da estudante em relação à atividade que era recorrente nas aulas de arte, e a resposta dada pela professora, percebe-se que, apesar de ser um discurso baseado em uma explicação de cunho pedagógico, deixa no ar o não dito, o que favorece que a Sra. E ainda se questione pela escolha repetitiva da atividade, reflita sobre o desinteresse dos estudantes em relação às aulas de Artes, e sobre seus gostos e interesses não serem levados em conta para o planejamento da aula.

Ao enfocarmos o ensino de artes visuais expressado nos cadernos de campo, consideramos importante abordar, no próximo tópico, o ensino da música e da dança na escola.

2.4.2 Musicalidade dançante

Abordaremos a linguagem de música e dança, visto que as mesmas, nos cadernos de campo, apareceram relacionadas. A música, no contexto escolar, nesses registros, foi utilizada no circuito musical que envolveu o corpo e o movimento, na Educação Infantil, como forma de se despedir de uma estagiária (Sra. S), no Ensino Fundamental, na matriz “Vamos cantar”, empregada por uma professora para fazer circular as vogais e as consoantes da música da “Dona Baratinha”, como ferramenta para alfabetização, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Toda semana alguém escolhia uma música (teve “o calhambeque”, “Boate azul”, “fusão preto”...), eles trabalhavam a música, reconhecendo frases, copiando, ilustrando, circulando algumas palavras... Foi trabalhado também recortes em jornal de acordo com a “letra estudada no dia”.

(Caderno da Sra. E)

A música foi trabalhada na construção de instrumentos musicais na turma do Maternal II da Educação Infantil. Já a dança aparece como atividade em dois trechos, um dos quais se dá no ensaio do primeiro período da Educação Infantil para uma apresentação do final do ano, enquanto o segundo momento mencionado é compreendido por nós como um desvio, uma fissura, pois a dança foi levada para a escola, através dos interesses dos educandos da EJA, pela Sra. S, que convida sua amiga professora. O trecho em questão será apresentado mais adiante. Sobre a aula que relacionou a dança e a música, podemos observar:

A aula de hoje se tratou de uma “circuito musical”, a professora posicionou uma corda no chão onde os alunos deveriam andar sobre suas formas.

[Há um desenho que imita a forma da corda posta ao chão]

Ao final da corda se encontravam 2 bambolês, neles os “alunos”deveriam estar dentro do bambolê e repetir o processo andar somente dentro dos bambolês. Em seguida havia 4 cones, as crianças deveriam passar em zig-zag e finalizado o circuito tinha um colchonete no chão onde se deveria passar rolando.

Todo o circuito deveria ser realizado no ritmo da música que hora seria devagar e hora mais rápida, sobretudo respeitando os limites de cada criança.

Segundo a professora nesta aula, assim como em todas as aulas de música e movimento são pensadas segundo a BNCC, visando o desenvolvimento das crianças em cada etapa de sua vida. E por meio dessas experiências procura fazer com que as crianças identifiquem suas potencialidades e seus limites.

No período em que observei esta turma pude presenciar 2 aulas de música e movimento sendo a primeira a citada acima, e a segunda que se trata de um ensaio para apresentação de final de ano. O primeiro período irá participar com uma coreografia para a música pular corda do grupo trem da alegria.

Se tratou do primeiro ensaio, primeiro a professora deixou que os alunos ouvissem a música por diversas vezes, e dançassem de forma aleatória para que ela pudesse perceber a aceitação da música, e ver gestos e movimentos realizados pelos alunos que podem ser usados como parte da coreografia.

(Caderno da Sra. F, 2019)

Os Parâmetros curriculares nacionais de Arte e Artes, ao discorrerem sobre o ensino de dança, na escola, buscam passar a ideia de que, no Brasil, todos são dançantes; dessa maneira, a dança passa a ser justificada no currículo, logo como um dom inato, o “[...] que acaba sendo ‘reprimido pela escola’, pois, no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes.” (Brasil, 1998, p.70). No entanto, a dança no espaço escolar pode ser transformada em uma atividade em que não se emprega muito valor ou sentido, “[...] ou seja, para que dançar na escola se já ‘se dança na vida?’” (Brasil, 1998, p. 70).

O papel da escola, no que tange ao ensino da dança, é favorecer que os corpos transformem o movimento em dança em um processo criativo, o qual “[...] dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade.” (Brasil, 1998, p. 70). Na BNCC (2018), “[...] a dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado.” (Brasil, 2018, p.197).

Escutar, acolher, agir e por que não transformar o contexto

A professora em um determinado dia comentou com a turma que gostaria muito que fossem um dia fazer uma atividade física na quadra na escola já que não tinham aula de educação física.

Eu falei com ela que tenho que uma colega que trabalhava com alunos da 3ª idade e que se fosse possível eu traria ela para realizar uma atividade com a turma, tanto quanto a professora, quanto a turma e a coordenadora ficaram empolgadas com a ideia, falei com a minha colega e combinamos o dia.

Um contexto dos corpos dançantes

No dia da atividade tinha alguns alunos que ficaram muito empolgados, outros nem tanto, porém quando viu que a minha colega colocou música e começou uma atividade aeróbica, todos participaram, ao final ela colocou um forró e todos dançaram em pares incluindo a professora. Foi uma experiência muito boa para mim.

(Caderno da Sra. S)

O corpo dançante é invadido por ondas, vibrações, som, ritmo, pausas de uma nota a outra; ora, a música, na escola, deve proporcionar ao educando o desenvolvimento do “[...] seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais.” (Brasil, 1998, p. 70). O ensino de música, segundo a BNCC (2018), se relaciona aos materiais, valores, saberes significados por cada cultura, portanto, a aprendizagem musical se desenvolve através da percepção musical, da experimentação com diferentes materiais que possibilitam a criação e a manipulação.

Durante a confecção dos instrumentos as crianças demonstraram muito interesse, principalmente que as professoras já haviam confeccionado algumas para demonstração. Mais tarde, saíram todas as crianças tocando os instrumentos e cantando várias músicas pela escola e ao final puderam levar para casa, foi grande a satisfação das crianças ao mostrarem os brinquedos que eles fizeram para as famílias no momento da saída.

(Caderno da Sra.S).

A linguagem musical contribui para que os educandos possam aprender a se comunicar e a se expressar, por meio da musicalização. Assim, o sujeito “[...] poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição,

desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano.” (Brasil, 1998, p. 80).

Neste tópico, articulamos o ensino da dança com música, porque, nos cadernos de campo, essas atividades foram apresentadas associadas. No próximo tópico, explicitamos o cinema na escola.

2.4.3 Cine-educar para a ação?

Isabel Abreu (2020), ao discorrer sobre o cinema na educação, remete aos Parâmetros curriculares nacionais de Arte (1998) e à BNCC (2018), frisando que, em ambos os documentos, a linguagem do cinema está associada ao ensino de Artes Visuais, fazendo parte do universo tradicional que engloba desenho, escultura, pintura “[...] e outros segmentos, como advindos da modernidade, como fotografia, artes gráficas, televisão, vídeo computação, performance e o cinema (PCN, 1997, 1998).” (Abreu, 2020, p. 37).

A autora realça que, nos PCN, a linguagem do cinema não é colocada apenas para ser utilizada como ferramenta para o ensino, mas que proporcione que os estudantes a compreendam, que gere reflexões críticas e que eles passem a produzir o cinema na escola. Ou seja, “[...] interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte.” (Brasil, 1998, p.65).

O cinema, nos cadernos de campo, nos chamou atenção por ter sido mostrado como parte da rotina escolar. O cinema esteve relacionado ao contexto da semana das crianças, no qual costuma haver atividades voltadas ao lazer, porque as crianças brincam, passam o maior tempo no pátio da escola, há lanches diversificados, elas passeiam no parque e assistem a filmes. São em momentos como esses que a escola ganha novos contornos, aos quais são atribuídos novos sentidos.

A tela grande

Hoje como toda a semana se tratou de um dia atípico, a professora iniciou corrigindo a atividade de casa e de forma oral com a classe.

Não tivemos mais atividades em sala pois a prefeitura disponibilizou o seu auditório para que os alunos tivessem uma sessão de cinema.

Ao acompanhar a turma nesta ocasião, percebi a alegria dos mesmo, a maioria da turma estava pela primeira vez tendo a oportunidade de ver um filme na tela grande.
(Sra. F, 2018)

Nesse episódio exposto pela Sra. F, abrem-se brechas para a discussão da importância do cinema na escola, capaz de propiciar o acesso a essa linguagem. Como competência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que é preciso desenvolver a compreensão da arte e sua integração com a tecnologia, como o cinema e o audiovisual, “[...] nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.” (Brasil, 2018, p. 200).

Abreu (2020) destaca a Lei nº 13.006, tida pela autora como uma aliada dos Parâmetros curriculares nacionais de Arte e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, com essa lei de 2014, o cinema na escola ganha destaque, prevendo-se a obrigatoriedade de exibições de produções nacionais, nas escolas brasileiras, as quais devem acontecer mensalmente com, no mínimo, duas horas de duração. Portanto, conforme a autora, o filme deve ser uma proposta que venha a complementar a atividade pedagógica, no ambiente escolar, “[...] uma vez que o cinema se torna um conteúdo obrigatório nas escolas, uma educação voltada para pensar essa arte no currículo escolar se torna fundamental.” (Abreu, 2020, p. 39).

Torna-se pertinente apontar de que maneira o cinema está sendo vinculado às propostas pedagógicas, no contexto escolar. Com efeito, quando o cinema é mencionado, ele é apresentado como uma atividade extraclasse, como ocorreu no episódio narrado pela Sra. F, em 2018, sobre o filme *Peter Pan*. Ou como uma forma de substituir a aula de Artes, tendo em vista que a professora havia faltado. Assim, a professora de literatura exhibe o filme *Alice no país das maravilhas*, com trechos das músicas voltados para a alfabetização e o final não sendo revelado, porque as crianças assistiriam ao final em uma peça de teatro; no entanto, não há nenhum relato sobre o evento ou sobre a experiência. Fato marcante foi nos depararmos com a rotina na Educação Infantil, relatada pela Sra. S (2019).

A rotina na Educação infantil

27/08/2019- Terça-Feira

Roda - batata-quente (brincadeira), suco (lanche) - jogos diversos com números e letras, banho, jantar, cineminha “Baby Shark”, saída.

29/08/2019 Quinta-Feira

Roda-quebra cabeça com as partes do corpo humano, lanche, músicas relacionadas com as partes do corpo, banho, jantar, cineminha “turma da monica”, saída.

06/09/2019 Sexta-feira

Roda de combinados para irem pra quadra, lanche, brincadeiras na quadra, banho, jantar, cineminha “bob esponja”, saída.

(Sra. S, 2019)

De acordo com a rotina explicitada, o “cineminha” se refere a desenhos colocados no final do dia, no período que antecede a saída das crianças, isto é, poderia ser lido como um período para distrair as crianças? De mantê-las passivas?

Neste item, buscamos esboçar a questão do cinema relatada nos cadernos de campo. Podemos observar como sua inserção nas práticas pedagógicas ainda constitui um grande desafio, quando verificamos a importância do ensino do cinema, na escola. No próximo tópico, caminhamos para a compreensão de como as experiências teatrais foram narradas, nos cadernos de campo.

2.4.4 Ves-tí-gi-os do teatro

Percebemos que, ao fazermos o estudo dos cadernos de campo, havia poucos fragmentos das vivências teatrais. Como enfatizado anteriormente, a palavra *teatro* foi mencionada três vezes, nos dez cadernos de campo: a primeira delas é apresentada pela Sra. F, quando ela alude à infraestrutura da escola, composta por pátios, salas, biblioteca, ginásio, piscina, teatro, dentre outros, o que nos possibilita pensar no teatro como lugar específico para as aulas e/ou apresentações na escola. O segundo momento observado na narrativa foi o episódio que entrecruza o cinema com o teatro, uma vez que as crianças viram o filme, exceto a parte final, porque a mesma seria revelada em uma peça de teatro a que eles iriam assistir, com as outras turmas, a despeito de nada mais ter sido escrito pela Sra. sobre esse episódio. A terceira e última menção foi realizada também pela Sra. F, em 2019, que vivenciou uma atividade musical, a qual, depois, foi transformada em uma atividade teatral.

A linda rosa juvenil

Então ainda em roda a professora foi ensinando verso a verso a música e quando já havia terminado ela colocou a música em um som mp3 e todos há cantavam alegremente. Quando a música terminou a professora foi de maneira bem tranquila perguntando sobre partes da música como: A rosa juvenil vivia feliz ou triste? Ela vivia em seu lar, vocês sabem o que é um lar? Vocês sabem o que uma pessoa má faz? Vocês sabem como o tempo passa? E assim ela foi mediando as respostas dos alunos falando o que era certo ou errado e acrescentando quando necessário.

Depois deste momento a professora escolheu alguns dos alunos para serem rosas, bruxa má, tempo e mato e rei e ensinou a música com eles em forma de um belo teatro em que pude participar sendo o rei.

O entusiasmo dos “alunos”, foi inexplicável, foi muito animado e pediram para repetir diversas vezes. Através de uma música a regente conseguiu trabalhar com as crianças diversos conceitos além de entender e esclarecer dúvidas referente aos mesmo.

E atividade?

Foi está mesma, demorei um pouco para entender que nem tudo se trata de registrar em cadernos as vezes e na maioria delas as crianças irão aprender e se desenvolver de forma mais prática e simples. E por se tratar de uma forma tão mágica, elas terão mais prazer em participar e guardar tais informações.

(Relato da Sra. F, 2019)

O estudo do arquivo é complexo, já que o arquivo fala dele mesmo e, por vezes, faz falar (Farge, 2009); nessa linha, os cadernos de campo são um composto de escrita fragmentada do tempo, da vida, do múltiplo que atravessa o contexto escolar, que oscila ligeiramente. Dizemos daquilo que foi dito e do não dito, dos espaços — do que falta. Pode ser que o teatro, durante o ano letivo, seja uma arte mais presente, assim como a música, o cinema, as artes visuais, ou talvez não. Pode ser que houve momentos nos quais o teatro apareceu, todavia, que não foram narrados ou que, naquele período do estágio das professoras em formação, não havia propostas com o foco na linguagem teatral.

Outras hipóteses que devemos levantar dizem respeito ao fato de que, no estágio, o eixo temático de observação pode não ter sido voltado para o campo da arte-educação. Por

fim, cabe destacar que, apesar da pouca menção ao teatro nos cadernos de campo, isso não significa necessariamente que possamos considerá-lo como uma arte que demarca uma ausência, no contexto escolar. Nesse contexto, entretanto, nas escritas dos cadernos de campo, o teatro foi uma arte pouco citada e, portanto, entendemos isso como um dado da pesquisa. Mas, ao refletirmos sobre a linguagem do teatro, nos cadernos de campo, cremos ser necessário afinar o olhar, atentar para as minúcias dos elementos da arte teatral, no dia a dia das relações estabelecidas pelos atores sociais, entretanto, tomamos cuidado para não haver generalização do teatro, colocando cada ação ou gesto na “conta” do teatro, na educação.

No princípio da arte teatral, para Boal (1988), “[...] o teatro era canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa” (Boal, 1988,p.135), por ser comparada a esse momento em que se pode expressar livremente, um momento no qual se narra o carnaval, no contexto educacional, quando as crianças preparam suas máscaras, colocam colares, pintam seus corpos, brincam, bailam no último horário da escola. Para os PCN de Artes para o campo do teatro, é importante a experimentação com diferentes elementos, como “[...] maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros.” (Brasil, 1998, p.91).

Os seres humanos recriam sua existência a partir da história narrada e/ou representada por intermédio da dramatização e da performance, transcendendo os seus limites, enquanto homem (Brasil, 1998). No momento da história, os narradores (educadores e educandos) modificam suas vozes e as emprestam para dar vida aos diferentes personagens, atuando sobre questões relacionadas às histórias. Conforme os PCN de Artes, é fundamental adaptar histórias, mitos, notícias etc., ao roteiro, nas experiências do teatro na educação.

Ir à procura da Terra do Nunca

A professora procurava utilizar todos os espaços da escola para esses momentos de contação de história, pátios, quadras, corredores e o mais especial: “A biblioteca”.

A escola oferece dentro da biblioteca espaços reservados para estudos, são salinhas fechadas com paredes de vidro. Logo isso possibilita ambientes para a contação de histórias, um com um grande tatame coloridos, espelhos e muitas fantasias .

Temos o horário de 30 minutos uma vez por semana para a contação de história na biblioteca. Nele a professora divide a turma em três grupos, fantasia todas as

crianças e permite que utilizando a imaginação elas criem suas próprias histórias. Este é o momento mais esperado da semana. Eles criam coisas simples porém, é maravilhoso saber que mesmo apesar da pouca idade conseguem assimilar os personagens e criar sozinhos, realizam a atividade de forma simples e brincando assim vão se desenvolvendo.

(Relato da Sra. F, 2019)

Boal (1996) aborda o espaço estético, no Teatro do Oprimido, argumentando que ele só existe enquanto uma criação humana, de maneira que o espaço estético opera através da memória e da imaginação, que, por sua vez, são indissociáveis. Encontrá-lo se torna uma tarefa difícil, se for orientado por um mapa; o teatro é concebido como uma das possíveis heterotopias, para Foucault (2013), aquele que, na cena, faz presente “[...] toda uma série de lugares.” (Foucault, 2013, p. 24).

Movidos pela capacidade inventiva de criar, como concebe Foucault, é possível haver países que se encontram em lugar algum, histórias que fogem de uma linha do tempo, planetas e universos que nascem, “[...] como se costuma dizer, na cabeça dos homens, ou, na verdade, no interstício de suas palavras, na espessura de suas narrativas, ou ainda, no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio de seus corações [...] é o doce gosto das utopias.” (Foucault, 2013, p. 19). O teatro seria, por conseguinte, a arte dos entre-lugares. Desse modo, o espaço estético do Teatro do Oprimido é uma extensão do mundo, que, através da corporificação, da memória e da imaginação, possibilita sermos transportados para uma nova configuração espacial, ora em outro lugar, e para lugar algum.

As crianças, de acordo com Foucault (2013), sabem transitar nesses contraespaços, ou seja, o que o autor chama de utopias localizáveis. Dessa maneira, elas estão nos quintais, nas cabanas erguidas com retalhos, nas brincadeiras que se desenrolam em cima da cama, onde as cobertas podem se transformar em um grande oceano; “[...] depois, essa grande cama é também o céu, pois, se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis.” (Foucault, 2013, p. 20).

Conviver nos contraespaços, para Foucault (2013), não é uma exclusividade das crianças, pois os adultos organizam lugares factuais, porém, não habitam outros lugares, como, por exemplo, os cemitérios, as prisões e os asilos. Por fim, o espaço estético do teatro, tomado como uma heterotopia, é aquele que possibilita a reinvenção dos espaços escolares. Os PCN de Artes frisam: “A criança observa gestos e atitudes no meio ambiente, joga com as

possibilidades do espaço, faz brincadeiras de faz-de-conta e vive personagens como o herói construído na música de Chico Buarque de Holanda.” (Brasil, 1998, p. 88).

Ir à procura da Terra do Nunca é encontrar lugares nos quais se pode reinventar o mundo, suas formas, um novo idioma, ser plural. Não se trata de “escolher” ser criança para sempre, mas, de permitir que a criatividade, a imaginação e a curiosidade estejam sempre latentes em nós. O avião do filme *Pequeno Príncipe* (Saint Exupéry, 2015), afirma que o problema não é crescer, é esquecermos que um dia já fomos crianças.

Após passarmos pelas artes visuais, pela dança, pela música e pelo cinema, neste tópico, buscamos observar o teatro nos cadernos de campo, atentando para as minúcias das práticas que se relacionam com a proposta do teatro, na educação. Dando continuidade a este capítulo, o próximo tópico tematiza o termo *pedagogia do teatro*, que surgiu nos estudos dos artigos científicos.

2.5 Pedagogia do Teatro

Como mencionado na primeira parte do trabalho, no tópico “Construção do arquivo das revistas arte-educação de 2004 – 2022”, surgiu o questionamento: o que é o termo *Pedagogia do Teatro*, que aparece nos artigos de arte-educação cartografados na pesquisa? Algumas perguntas foram formuladas e auxiliaram, no sentido de serem norteadoras: O que é a Pedagogia do Teatro? Por que diversos artigos trazem, no seu título, o termo? De que forma essa Pedagogia do Teatro se relaciona com a nossa pesquisa? O que a Pedagogia do Teatro tem de relação com o Teatro do Oprimido? O Teatro do Oprimido é uma Pedagogia do Teatro? ou, se tudo é Pedagogia do Teatro, o que não é? Há um deslocamento da Pedagogia do Teatro, durante os anos? Este tópico tem a finalidade de mover-se para possíveis, mas não conclusivas, respostas das perguntas postas.

Em *A Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*, livro de Flávio Desgranges (2006), há uma epígrafe de Bertolt Brecht, em que se cita a Pedagogia do teatro, levantando a questão de que não se trata de ensinar ou não o teatro, mas de pensar como ensinar e aprender a arte teatral. Desgranges pretende, com o livro, evidenciar o aspecto pedagógico e dialógico do teatro na educação, abordando diferentes perspectivas teatrais, de que se destaca o Teatro do Oprimido, tendo por intuito reconhecer o valor pedagógico no teatro, ao modo de analisá-lo criticamente.

Ainda que busque aproximações com o teatro na educação, Desgranges (2006) problematiza a estima que se atribui para as encenações e o seu caráter pedagógico; assim, o teatro na educação, por vezes, é legitimado em paradigmas do tipo “[...] teatro é cultura [...] enfatizando somente suas possibilidades didáticas de transmissão de informações [...] ou de afirmação de uma determinada conduta moral.” (Desgranges, 2006, p. 9-10).

“Em efeito, uma coisa é a educação teatral, é o objeto, e outra a Pedagogia Teatral como disciplina que se ocupa desse objeto” (Vieites, 2017, p. 2, tradução nossa)¹⁵. Para o espanhol Emanuel Vieites (2017), é importante discernir o que é a educação teatral e a Pedagogia do Teatro, para efeito de entender a Pedagogia do Teatro e sua junção com a educação teatral. Assim, apoiada na contribuição de Nassif (1975), a Pedagogia do Teatro seria a disciplina que vai pensar a educação teatral de modo diverso, no que se relaciona com as manifestações (dramatização, formação de espectadores, jogos teatrais, improvisação), nos diferentes níveis educacionais que têm em comum as experiências teatrais. Logo, a Pedagogia Teatral pode ser compreendida como teoria geral do campo da educação teatral, que é a responsável pela fundamentação e sistematização do ensino.

Apesar de a Pedagogia do Teatro ser abrangente, sua ação é reduzida e/ou delimitada a uma disciplina. Vieites (2017) acrescenta que o termo *Pedagogia do Teatro* é utilizado de maneira enganosa, pois passa a ser sinônimo para a didática, estando mais associado a um modo de trabalho do professor. “Poderíamos falar de um “método Freinet” porque ele analisa o que, por que, para que ou como, de uma forma de entender a educação como um todo, mas não faria sentido falar de uma “pedagogia Boal.” (Vieites, 2017, p. 8, tradução nossa)¹⁶. O autor defende a Pedagogia do Teatro como um campo da educação que carrega especificidades e características próprias. Portanto, apesar de a proposta do Teatro do Oprimido ser apresentada como uma metodologia, a mesma não deve ser associada a uma didática, conforme destacado por Vieites. Se Boal fornece uma estrutura, não há uma “receita” que detalhe o porquê, para quem, mas há o como, em que existe a descrição, por exemplo, do jogo/exercício, o qual será abordado mais adiante, neste trabalho. Entretanto, isso não anula sua possibilidade pedagógica, visto que “[...] o Teatro do Oprimido é uma

¹⁵ Trecho original: “En efecto, una cosa es la educación teatral, el objeto, y otra la Pedagogía Teatral como disciplina que se ocupa de ese objeto.” (Vieites, 2017, p. 2).

¹⁶ Trecho original: “Se podría hablar de un ‘método Freinet’ pues este analiza el qué, el por qué, el para qué, o el cómo, de una forma de entender la educación en su conjunto, pero carecería de sentido hablar de una ‘pedagogía Boal.’ (Vieites, 2017, p. 8).

linguagem [...] através dele podemos falar de todos os temas que se referem à vida humana. O TO invade as searas da política e da pedagogia [...]" (Boal, 2012, p. 287).

Figueiredo (2019) alude a cinco critérios que Mantovani (2002) elege, para o campo da pedagogia do teatro e sua relação com o entorno educacional. O primeiro princípio está relacionado a uma educação que suscite o convívio social, ou seja, experiências teatrais que trabalhem o coletivo, atenuando a concorrência entre os sujeitos, uma demanda que está tão imbricada na cultura escolar. A segunda estaria em pensar uma educação que se contraponha à educação misógina, oportunizando discussões sobre questões de gênero, de modo a envolver os estudantes em outros meios de compreensão do mundo, a fim de que sejam evitadas situações discriminatórias e/ou preconceituosas. A terceira, por sua vez, a qual dialoga muito diretamente com a proposta do Teatro do Oprimido, é construir uma educação correlacionada à solidariedade. A base que sustenta a árvore da estética do oprimido criado por Augusto Boal sobre o TO é constituída pela solidariedade e a ética. Para Mantovani (2002), os jogos teatrais podem auxiliar os educandos a refletir sobre o entorno de que fazem parte, expandindo o pensamento para aquilo que os atravessa, em seus cotidianos.

O quarto princípio estaria em educar para a paz, uma educação que promova a capacidade do diálogo, do respeito, da tolerância, de compreender diferentes pontos de vista e cooperar socialmente. Por fim, o quinto e último princípio é cultivar uma educação que esteja relacionada com a filosofia e a religiosidade, que os educandos possam experimentar e expressar, através da dramatização, o padecimento, a doença, a finitude, pensar no sentido da vida, expor a forma como compreendem sua própria história e a história coletiva.

A Pedagogia do Teatro aparece concatenada ao campo educacional como possibilidade de uma educação teatral que favorece a imaginação, liberdade, criação, autonomia e interação entre os pares, sendo explorada por Brito (2009), Pineau (2011), Cabral (2012), Merisio *et al.* (2019) e Martins (2019), dentre outros.

Ao examinar a infância na Pedagogia do Teatro e sua conexão com a imaginação, Gilka Girardello (2011) destaca que a imaginação pode ser uma aliada para cruzar a margem que culturalmente divide a racionalidade/emoção ou o sensível da capacidade intelectual. Apresenta a argumentação de Barbosa (2007), no que toca a uma pedagogia que independente do fim educacional, seja para a constituição de cidadãos, seja para o mercado de trabalho, seja ainda de sujeitos artistas/poetas. Intenta formar pessoas, seres humanos que disponham da razão, contudo, que não percam o coração de vista, pois é o que faz emergir a pedagogia do teatro, movido pela imaginação. Nesse sentido, para Girardello (2011), a

subjetividade está relacionada com o campo da imaginação, que é uma capacidade sensível de relacionar-se com o mundo.

Em sua experiência como iluminador do Teatro da Vertigem, Bonfanti (2015) revela o aspecto pedagógico por trás do seu trabalho. Apesar de suas experiências não terem relação tão direta com o espaço escolar, elas se ligam ao campo da Pedagogia do Teatro, uma vez que “[...] a questão pedagógica se confunde com o processo de criação a pesquisa vira formação e a experimentação vira o aprendizado.” (Bonfanti, 2015, p. 5); nesse sentido, em um processo criativo, a questão pedagógica transita entre as experimentações, não havendo como escapar da aprendizagem. “O aprendizado acontece na prática da criação, diante do desconhecido.” (Bonfanti, 2015, p.12).

Por outro lado, Cabral (2012) toma a ação cultural como Pedagogia do Teatro, enquanto um meio para romper com comportamentos que são reproduzidos através das experiências estéticas do teatro, ponto que será aprofundado no platô do teatro como causador de fissuras. Segundo Cabral (2012), uma característica da ação cultural no ensino é apresentada como uma proposta de realizar, e o lado pedagógico seria a forma com que se conduz ao experienciar.

Após tratar da Pedagogia do teatro de modo geral, no próximo tópico, pensamos sua relação com o Teatro do Oprimido.

2.5.1 O Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Teatro

Desgranges (2006), analisando criticamente a poética do Teatro do Oprimido no campo da Pedagogia do Teatro, oferece algumas problematizações, nas quais passa a considerar que as questões do Teatro do Oprimido estão associadas às questões que se desenrolam, nas vidas dos espect-atores, que são levadas para serem discutidas no palco. Essa ação, que pede um maior envolvimento do sujeito, na prática, pode ser que passem distantes, “[...] especialmente em encontros que soam mais como demonstrativos do que efetivamente artísticos.” (Desgranges, 2006, p. 36).

Ao avesso, o teatro, que poderia ser orgânico em sua composição, pode ressoar nos participantes de maneira descompromissada. Tece-se uma crítica à linguagem, na organização do discurso teatral, por conseguinte, evidencia-se uma fala de Boal que carrega tais preocupações em aperfeiçoar a técnica corporal, a fala e a imagem, deixando-as mais férteis. Desgranges continua sua análise, pontuando a problemática que existe em pensar o Teatro do

Oprimido como um ensaio para ações revolucionárias, pois as mesmas, por regra, partem de problemas que buscam soluções, tanto individual quanto grupal ou institucional. O autor ressalta:

A solução da situação de opressão parece estar no âmbito de uma atitude do oprimido em face da opressão sofrida; contudo, as situações cênicas apontam muitas vezes para questões que estão para além das decisões e da atuação efetiva daquele grupo. As cenas, por sua vez, não conseguem abarcar os fenômenos sociais numa visada mais ampla, ficando restritas a recortes particularizados das situações [...] mas em cena não costumam surgir elementos reveladores, que dêem conta, por exemplo, da própria lógica de produção econômica que estabelece a desigualdade social e as faltas de oportunidade e de condições de vida dignas a esses indivíduos. [...] E mesmo a divisão estanque, que parte da compreensão que a sociedade se parte em dois grupos claramente distintos: oprimidos e opressores, dificultaria uma percepção ampla dos fenômenos sociais, prejudicando, por exemplo, a noção de contradição interna dos próprios personagens em seus embates cotidianos e seus enfrentamentos ideológicos. (Desgranges, 2006, p. 36-37).

Assim como Desgranges (2006) aponta alguns elementos que são desconformes na poética boaliana, Chinyowa (2014) faz considerações em relação ao Teatro do Oprimido e sua relação com a Pedagogia pós-crítica. O autor recupera a ideia de Burton (2006), compreendendo o TO mais como uma proposta de experimentação do que uma prática que proporciona, de fato, a libertação do oprimido inspirado na concepção freiriana.

Chinyowa complexifica a questão dos (*coringas*),¹⁷ no Teatro do Oprimido, “[...] são geralmente considerados como tendo total controle [...] enquanto a poética tende a ser restrita à ‘pedagogia do oprimido’ em detrimento da ‘pedagogia do opressor’.” (Chinyowa, 2006, p. 10). Isso nos leva a pensar nas relações de poder inscritas nas experiências teatrais; dessa maneira, para o autor o Teatro do Oprimido, mascaram as complexidades existentes nas relações, apresentando exemplo de poder/autoridade.

Chinyowa, questiona: e se trocassem ou instaurassem outro sistema que não o dominante, o que aconteceria depois? Coloca, assim, a necessidade de refletir sobre as contradições existentes na poética do oprimido. Finaliza, asseverando que a pedagogia pós-crítica pode ser re-estruturada/reconstruída por uma pedagogia mais humanista e menos unilateral, portanto, mais balanceada. Desgranges (2006) estabelece um modo de tomar o teatro do oprimido como aquele que possa ser concebido como um teatro “[...] dos sem oportunidade, dos sem teto, sem terra, sem emprego, sem uma escola decente, sem acesso aos bens culturais, dos sem arte, o teatro dos sem teatro [...]” (Desgranges, 2006, p. 37).

¹⁷ “O coringa é polivalente: é a única função que pode desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o Protagonista nos impedimentos deste, determinados por sua realidade naturalista [...] Assim, todas as possibilidades teatrais são conferidas à função coringa: è mágico, onisciente, polimorfo.” (Boal, 1988, p. 215-216).

Neste item, procuramos apresentar o Teatro do Oprimido e sua relação com o campo da Pedagogia do Teatro; dessa forma, trouxemos ao texto alguns apontamentos dos autores que vêm lacunas na metodologia teatral. No próximo tópico, enfocaremos o deslocamento do ensino do teatro encontrado nos artigos científicos.

2.5.2 Deslocamentos do ensino do Teatro durante os anos

Por meio da cartografia dos artigos científicos publicados entre 2004 e 2022, encontramos trabalhos que realçaram as mudanças/deslocamentos que houve, no ensino do teatro, durante os anos; os autores que discorreram sobre a temática foram Cabral (2008), Icle (2009), Lethman (2011) e Gomes (2019).

Cabe-nos apontar que, nos artigos anteriores, cartografados de 2004 a 2007, os autores estavam pensando o ensino teatral pela perspectiva do espectador, que oportuniza momentos de reflexão, tanto da experiência teatral quanto do contexto social (Vidor, 2007), assim como na contribuição da memória para as experiências teatrais (Cabral, 2004), provocando os educadores a uma prática mais humanizada, de sorte a possibilitar que os educadores reflitam sobre suas ações pedagógicas e delas busquem sentidos. Ora, a partir do sentido, do porquê, os educadores poderão compreender e introduzir o teatro em suas práticas, propondo atividades que despertem o interesse dos educandos (Sitta *et al.*, 2005).

No ano de 2008, foi possível observar que começou a surgir a discussão em relação à Pedagogia do Teatro, articulada com a etnografia e a antropologia do teatro (Donela, 20; Icle, 2008), além de problematizações sobre o ensino do teatro, ações culturais e recepção teatral, no contexto escolar (Pupo; Farias; Cabra, 2008).

Ao trazer a perspectiva histórica do professor-artista, Cabral (2008) demonstra o deslocamento que teve o ensino do teatro, durante os anos. Com o intuito de salientar uma relação do ensino do teatro na educação que responda e/ou esteja ligada às novas noções teóricas de ensino teatral, na contemporaneidade, Cabral (2008) afirma que o ensino do teatro é um reflexo desse avanço. À vista disso, na década de 1960, o teatro experimental destaca a importância das trocas de comunicação entre os atores e a plateia, e essa noção, para a autora, é um elemento que sustenta a reflexão do teatro como processo de ensino e aprendizagem, no espaço escolar. Na última década, até a mencionada publicação da autora (2008), o ensino teatral, no que concerne à pedagogia do teatro, sofre influências da contemporaneidade, na “[...] fragmentação, abordagem não linear e descontínua ao argumento, releitura e

apropriação dos temas e textos clássicos, constante mudança de perspectivas.” (Cabral, 2008, p.1). Sobre a dramatização dos textos, Lehmann (2011), por seu turno, declara que os mesmos não mais dominam os meios de fazer teatro, já que foram modificados pelos processos que envolvem a performance e a comunicação.

De 2009 a 2011, o ensino do teatro está associado a uma abordagem espontânea e lúdica (Britto, 2009; Silveira; Pereira, 2009). Há uma mudança na proposta do ensino do teatro, quando este foi associado ao campo da ciência, como meio de propagação do conhecimento, adotado como ferramenta para alfabetização científica (Silveira; Pereira, 2009).

Já em 2010, os artigos mostram a performance e o teatro como expressão e linguagem, levando em conta a perspectiva de Vygotsky, quanto à aquisição da linguagem, a partir da interação (Oliveira; Stoltz, 2010); por outro lado, temos o teatro como performance infantil, observado pela perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, na esteira do qual Machado (2010) reflete sobre o teatro pelas crianças, como não representativo, mas como aquele que performatiza a forma como o vive. Pereira (2010) caminha para uma compreensão da performance para além daquilo que se expressa, apoiado no pensamento de Schechner (2002). Para o autor, a performance transforma o corpo, na mesma medida que opera sobre ele, dando-lhe sentido: “[...] corpos que, para além do disciplinamento característico de nossos modos de subjetivação, lançam-se como performances em direção à alteridade, formam-se como ato performático, na comunicação, na tentativa de transformar e instaurar uma nova ordem.” (Pereira, 2010, p. 13).

Em 2012 os trabalhos discutiram a questão da mediação, a ação cultural ou performance; nesse sentido, consideramos que os trabalhos trouxeram uma maior aproximação com uma educação estética sensível, vista pela perspectiva de Rancière, o qual articula o ensino do teatro como partilha do sensível, espaço de igualdade que se constrói democraticamente, adotando a perspectiva política da arte ou o *embrutecimento* ocasionado pela explicação. Pereira (2012), sobre as pesquisas a respeito do estudo da performance, na educação, menciona que se mostra inicial, uma vez que, “[...] até o momento, contamos com apenas uma coletânea sobre o assunto, publicada sob a forma de sessão temática, em meados do ano de 2010, pela Revista Educação & Realidade.” (Pereira, 2012, p.17). Entretanto, afirma que não significa que estão sendo produzidos trabalhos com essa temática, pois estes nem sempre são do campo da educação.

De 2014 a 2022, o ensino do teatro é voltado para as experiências dos sujeitos, uma maneira de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, um ensino dialógico e que se constrói em coletivo, desnudando preconceitos, desfazendo o corpo fabricado (André, 2014). Trata-se de pensar o ensino do teatro como não doutrinário (Ribeiro, 2014) e propor a desmistificação da arte e do artista, isto é, trazer o teatro para o cotidiano, de modo que a arte teatral participe do contexto escolar (Figueiredo, 2016). Muniz e Maia (2017) preconizam o ensino do teatro como aquele que não estimule a competitividade, que seja um lugar seguro para se expressar e errar. Já Alves (2019) apresenta um ensino do teatro que tenha acessibilidade para crianças e jovens com deficiência visual. Em 2021, os artigos apresentaram uma temática uniforme, no que se refere ao ensino do teatro, durante a pandemia da covid-19, explicitando como as práticas pedagógicas aconteceram com o auxílio da tecnologia para os encontros virtuais, sendo possível marcar o deslocamento mais evidente do ensino do teatro na educação.

Sidmar Gomes (2021), em sua pesquisa, adota também o arquivo guiado pelo pensamento de Foucault e busca sua relação com o ensino do teatro. Para isso, seu trabalho analisou 58 periódicos sobre a temática. “O total de artigos publicados [...] foi atravessado pelos termos teatro, pedagogia do teatro, pedagogia teatral e teatro-educação, por meio de busca simples, o que resultou em um arquivo com 123 artigos.” (Gomes, 2021, p. 4).

Dessa forma, o autor elege cinco categorias que surgiram do seu estudo: a primeira delas é a formação dos professores, seja de forma continuada, seja inicial, enquanto a segunda é a relação que articulou o campo da pedagogia com a performance e o teatro. A terceira é a propagação de conceitos teatrais como paradigmas educacionais; a quarta pretende discutir as metodologias do teatro nas práticas educacionais, ao passo que a quinta e última é “[...] o emprego das práticas teatrais com finalidades precípuas outras que não a apropriação da própria linguagem.” (Gomes, 2021, p. 6).

O trabalho desenvolvido contribui positivamente para a compreensão de aspectos que ressoavam também na cartografia efetuada em nossa pesquisa. Nessa linha, foi possível perceber que certas pesquisas partiam das “[...] experiências próprias e de seus alunos, originárias da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório” (Gomes, 2021, p. 6) ou que, “[...] a partir da década de 2010, avoluma-se a publicação de artigos que elegem como temática protagonista as interfaces entre pedagogia e performance” (Gomes, 2012, p.7), assim como a presença de autores que foram citados nos artigos, como Merleau-Ponty, Vygotsky, Piaget, Bondía, Freire, Foucault, Rancière, Brecht, Viola Spolin e Boal, apesar de

não haver uma aprofundação nas suas ideias. Por isso, a pesquisa nos ajudou a atentar para resultados similares àqueles encontrados por nós, em nosso arquivo.

Lehman (2011) e Gomes (2019) se referem às mudanças no ensino do Teatro para e com crianças, “[...] de um Teatro para as Crianças para um Teatro com as Crianças, ou mesmo chegando até um Teatro das Crianças [...]” (Lehman, 2011, p. 2-3). Gomes (2019) aborda o teatro infantil, fazendo uma revisão histórica, da qual podemos destacar que houve uma separação nos modos de pensar o teatro realizado por crianças, pois, com o afastamento das crianças do palco, o teatro feito por crianças passou a ser associado ao ambiente escolar, com caráter didático e disseminador de uma moral, enquanto o teatro de cunho artístico, profissional e educacional seria protagonizado por adultos. Gomes discorre:

Para que se pudesse amenizar a cena do caráter didático, ressaltando o caráter artístico, fazia-se necessário dela extirpar a criança, instância fundada na incompletude e na incapacidade, por isso submetida a um constante processo de educabilidade pastorado pelo adulto. Isso posto, a cena seria o lugar da arte. Se haveria lugar para a educação, esse se restringiria à plateia, pois lá estaria a criança. (Gomes, 2019, p. 16).

A despeito da divisão do pensamento sobre o teatro infantil, o autor compreende que ambas as propostas deságuam no mesmo efeito – de que as crianças sejam educadas na lógica do universo adulto, calcada em seus valores.

Icle (2009) considera a Pedagogia do Teatro como um discurso, uma verdade, do modo como ele é constituído, seguida por um modelo que é demarcado por posição e questões de falso ou verdadeiro. Logo, “[...] esse jogo do que é ou não teatro se espria no jogo de verdades sobre o que ensinar, o que aprender e como essas tarefas podem ter êxito.” (Icle, 2009, p. 2). Prossegue sua análise, no que toca ao ensino do teatro, frisando que delimitar o que se aprende e o que se ensina se torna difícil, porque o teatro na educação é um campo inconstante. Podemos conceber a Pedagogia do Teatro como um guarda-chuva, o qual enlaça diferentes modos de pensar e fazer teatro, não somente na educação, porque “[...] tão diversas são as formas de fazer que o modo de dizê-las precisa se esgueirar na tênue silhueta de um contorno borrado, diluído. O que é mesmo ‘teatro’?” (Icle, 2009, p. 2).

Projetar uma explicação sobre a origem da Pedagogia do Teatro torna-se uma tarefa difícil, já que o teatro passou rapidamente a ser compreendido como um meio para a humanização, na educação; “[...] por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento [...]” (Icle, 2009, p. 2). Zanetti (2021), em

sua pesquisa cartográfica que pretendeu discutir a relação do ensino de arte com a educação, entre 1995 e 2013, argumenta que “[...] a humanização foi um dos elementos primevos, nesse processo de pedagogização da arte, onde se torna possível afirmar que, para pedagogizar, é necessário antes humanizar.” (Zanetti, 2021, p. 6).

Dessa maneira, a análise de Icle (2009), sobre o deslocamento da Pedagogia do ator para a Pedagogia teatral, realça a compreensão de humanização, a qual se dá através da prática teatral. Icle portanto, “[...] discute a promessa da pedagogia teatral de transformar os indivíduos; problematiza a pedagogização da arte, a banalização da improvisação teatral e a emergência do diretor pedagogo.” (Zanetti, 2021, p. 6).

Icle (2009) transmite o deslocamento da Pedagogia do ator para uma Pedagogia do teatro; “[...] vemos, assim, a passagem da Pedagogia do Ator – como intenção e prática de melhorar a eficiência da atuação [...], para a Pedagogia Teatral – como urgência de humanização dos sujeitos na vida contemporânea.” (Icle, 2009, p. 3). Com essa mudança, a Pedagogia do Teatro passou a integrar diferentes espaços alargando seu propósito, ainda que, no espaço escolar, o teatro - conforme já discutido nos tópicos anteriores – ainda esteja associado às apresentações.

O que reverbera dessa expectativa da Pedagogia do teatro é pensar em um modo de efetivar essa proposta do Teatro para a humanização, de saber viver, isto é, refletir de fato como alcançar esse objetivo. Alongando o raciocínio, Zanetti (2021) realça o questionamento de Icle (2009), em relação à promessa que envolve a Pedagogia Teatral; se ela é capaz de humanizar os sujeitos, nos breves encontros teatrais. Por fim, complementa que, em sua cartografia dos artigos científicos de 1995 a 2013, Icle (2009) foi um dos autores que problematizou a relação da humanização do teatro enquanto proposta pedagógica.

Nesta primeira parada, movemos o barco, de modo a compreender a relação do teatro na educação, assim como a relação do ensino da arte, nos cadernos de campo, e levantamos considerações sobre o termo *Pedagogia do Teatro*. Na próxima parada, passamos pela borda, onde apontamos a relação do corpo na escola.

SEGUNDA PARADA: BORDA — O CORPO NA ESCOLA**Ilustração III - Massa pulsante¹⁸**

Fonte: Colagem realizada pela autora (2022)

Corpo massa,

Modelável,

Manipulado, controlado, escupido

Coberto do imperfeito

¹⁸ A massinha é utilizada como recurso pedagógico, no contexto escolar, por proporcionar que a criança explore sua imaginação, através da coordenação motora fina; ela pode ser uma pizza, uma roda, um balde, permitindo diversas formas de representações materiais; nela cabe tudo que é possível para imaginação. Para tanto, apesar de toda essa construção pedagógica da importância de manipular a massinha na educação, ela também pode ser usada como estratégia de controle, porque, quando se brinca com massinha, se estipula um lugar – geralmente está em cima da mesa, o chão não a acomoda, no chão ela junta poeira, ela estraga. Brincando de massinha, os corpos se organizam no espaço.

Nesta segunda parada, ancoramos na borda, caminhamos para a compreensão sobre o corpo, de sorte que examinaremos a questão do território escolar e as relações que dele nascem, explanando sobre ser/ter um corpo no mundo, assim como o corpo perpassado por mecanismos de controle. Dessa maneira, apresentamos como o corpo no Teatro do Oprimido foi concebido por Augusto Boal, refletindo sobre o corpo, que, coberto de imperfeição, passa a ser moldado pelas disciplinas, no contexto escolar, articulando as contribuições teóricas com as narrativas dos cadernos de campo; por fim, focalizamos o corpo-mapa, como possibilidade para alcançar as experiências sensíveis.

3 Território escolar

O prédio é construído em alvenaria e comporta 13 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, sala de diretoria, cozinha, refeitório, despensa, banheiros, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, pátio coberto e uma área verde. A escola dispõe de um quadro de 83 funcionários sendo 56 deles professores. Para contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a escola possui aparelho de tv, som, dvd, projetor multimídia, impressora, copiadora e computadores com acesso a internet banda larga. A prefeitura municipal de Ibitiré disponibiliza a escola três ônibus para fazer o transporte escolar dos alunos. A escola também conta com saneamento básicos como água encanada, bebedouros com água filtrada e gelada, rede de esgoto e energia pública. Os uniformes e livros didáticos são fornecidos pela prefeitura e distribuídos para os alunos .

(Relato da Sra. F, 2019)

*

Sua estrutura é composta por 2 pavimentos, contendo elevador e corrimão nas escadas, possui 14 salas amplas e arejadas, 4 banheiros adaptados para o tamanho das crianças e também para deficientes, refeitório, quadra esportiva, parquinho e pátio coberto. O atendimento integral são para o berçário e turmas de 1 a 2 anos Horário: 7:30 as 17 horas. O atendimento parcial são para as turmas de 3, 4 e 5 anos. Horário: 07:30 às 11:30 manhã e de 13:00 as 17:00 tarde.

Em relação a alimentação existem horários fixos.

7:50= mamadeira/ café da manhã

9:00= fruta

10:35= almoço

13:30= suco de fruta

15:30= Jantar

Obs: todas as crianças do integral recebem banho.

[...]

A sala é ampla, bem arejada e organizada, não existem mesas e cadeiras para as crianças e nem para os professores, não tem quadro branco e sim painéis e varal, com desenhos das crianças e rotinas fixadas como gravuras do momento do café, fruta, almoço, jantar, banho, brincadeira etc.

(Relato Sra. S, 2019).

Os relatos da Sra. F e da Sra. S nos direcionam ao espaço escolar como um território. O espaço existe antes do território e a formação do território se faz a partir da existência de um espaço, quando o mesmo é apropriado pelo sujeito, o que se denomina territorialização do espaço. “O território, nessa perspectiva, um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.” (Raffestin, p.2, 1993).

Melina Probst (2010), motivada pelas ideias de Deleuze e Guattari, assevera que o território é formado através dos agenciamentos. De seu lado, François Zourabichvili (2004) salienta que o agenciamento, para Deleuze e Guattari (1977), pode ser compreendido de duas maneiras: a primeira delas é o que os autores chamam de agenciamentos maquínicos que fazem os corpos, estando relacionado com as ações e suas paixões, é a forma com que interagem com os outros corpos; a outra maneira é a formação dos agenciamentos coletivos, por meio dos enunciados. Continua Melissa Probst, nessa linha de raciocínio, que “[...] agenciar significa deixar-se capturar por uma codificação.” (Probst, 2010, p.59). Logo, é importante que os sujeitos saibam proceder com os agenciamentos, em seu contexto social, definido por “[...] códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor.” (Zourabichvili, 2004, p. 9).

Aprofundando a discussão sobre os códigos sociais na formação do território, Probst (2010) vincula o espaço escolar e apresenta como exemplo os *códigos escolarizantes*. Portanto, para a autora, o sujeito escolarizado é aquele que é capturado por códigos próprios, no ambiente escolar, compreendidos como modos de comportamento, na forma que verbaliza, escreve, ouve e obedece. Para Probst (2010), o indivíduo que é capturado pelos códigos escolarizantes territorializa o espaço. Porém, destaca que a ação de territorializar e desterritorializar é, em si, um processo fluido, ou seja, mutável.

Melina Probst e Celso Kraemer (2011), ao tratarem da disciplina, na perspectiva do corpo, na escola, começam por dizer que o ponto não está em fazer da escola um *depositário* dos corpos. Referem-se à questão de as instituições escolares se apropriarem dos dispositivos disciplinares que produzem corpos controlados. Sobre os *dispositivos*, Castro (2004) explicita: são utilizados como estratégias, estando relacionados a um conjunto de relações, quer através dos discursos pedagógicos e escolares, quer da arquitetura, de regras e de leis.

Juarez Dayrell (2001) reflete sobre as configurações dos espaços escolares, ou seja, sua arquitetura, sua organização e sua dinâmica. Começa por dizer que a arquitetura não é neutra, seguindo uma lógica racional de organização que visa a uma certa previsibilidade dos comportamentos dos sujeitos. O território escolar se constitui, em consequência, como meio de levar os corpos a um destino, sendo utilizados os corredores para que se acesse a sala de aula, lugar onde se espera que toda ação educativa ocorra: “[...] assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação.” (Dayrell, 2001, p. 7). Para além da arquitetura da escola, o autor também ressalta os comportamentos dos educadores, em que se estipulam normas aos educandos. Os professores atribuem valores que passam a classificar os educandos, a turma, gerando comparações entre os eles.

Foucault (1977) concebe a arquitetura como meio importante para ponderar sobre as relações de poder; nesse sentido, o relato das professoras evidenciam os elementos que a escola contém, sua rotina, o horário de funcionamento, o número de funcionários. São aspectos que fazem compreender o território que se habita e que se conhece, durante os estágios. Tais descrições partem de observações pertinentes sobre o espaço, demonstrando como as relações se desenvolvem em cada um dos contextos (quadra, pátio, cantina, sala e biblioteca), como os corpos circulam no espaço. O autor entende a arquitetura como um aspecto a ser considerado nas relações de poder, no que toca à vigilância e à disciplina, explicitando o Panóptico — uma construção arquitetônica que lembra uma torre, erguida no meio do pátio de um presídio, com visão de todas as celas. “O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.” (Foucault, 1977, p. 177).

O ambiente escolar, na contemporaneidade, é estruturado e regido por componentes similares à organização dos presídios. Nesse particular, pode-se citar uma situação que ocorreu na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

A escola toda subiu para o auditório para uma palestra sobre regras de convivência na escola.

Pude tomar consciência da quantidade dos sujeitos da Eja, quando estavam todos nos corredores do auditório, fiquei na escada próxima de alguns professores, até que um educando subiu as escadas dizendo “nossa aqui está parecendo o dia de visita da Penitenciária Nelson Hungria”, os professores até brincaram, “mais tinha que comparar logo a isso, não poderia ter sido outra coisa”

(Estágio na EJA 2019, diário da memória).

Essa memória, apesar de curta e sem muito detalhe aparente, foi marcante, possibilitando pensar nessa herança que a escola carrega dos dispositivos de controle, os quais fazem lembrar ambientes violentos permeados por situações tão delicadas. Moreira (2022) anuncia uma maneira de repensar a escola, argumentando que devemos aspirar a uma educação que não aconteça em um território tão delimitado, portanto, que deve ser limitado.

Tendo focalizado a escola como território transpassado de relações de poder, refletimos, no próximo tópico, a propósito dos corpos que habitam tal contexto.

3.1 Ser corpo

Ser corpo significa estar acontecendo em algum lugar, o que Foucault (2013) chamou de *tópia*. Nesse sentido, experimento ser corpo, à medida que crio relação com o mundo. Boal (2009) realça que *um corpo vem ao mundo* (p. 50) e, junto dele, vêm seus cinco sentidos: “[...] quando nasce um bebê é um corpo humano que vem ao mundo. Passam a existir o corpo e o mundo — o corpo no mundo.” (Boal, 2009, p. 50). O corpo não pode ser compreendido como um receptáculo vazio. Como recém-chegada ao mundo, a criança inscreve no corpo os sentimentos e emoções; este é dotado de marcadores genéticos, tem suas necessidades físicas e fisiológicas. Nessa perspectiva, surgem, “[...] mais tarde, desejos e subjetividades, traz vida, qualidade imponderável da matéria.” (Boal, 2009, p. 50). Por consequência, o corpo que contempla o mundo, no momento da chegada, é um corpo que abriga uma possibilidade infinita de ser. “Ele é o que se habita e é habitado, contém gente, é pessoa!” (Boal, 2009). Ser corpo, portanto, é uma experiência de se mover no mundo, trocar de lugar; no entanto, “[...] apenas isto: não posso deslocar-se sem ele, não posso deixá-lo lá onde ele está para ir-me a outro lugar.” (Foucault, 2013, p. 7).

Encolhemos, esticamos, adoecemos, estendemos o corpo ao sol, somos inseparáveis. Foucault (2013) começa por dizer que o corpo tópico é diferente do corpo enquanto utopia,

pois ele não se faz sob outro lugar, senão onde se encontra. A utopia, por sua vez, “[...] é um lugar fora de todos os lugares, mas um lugar onde eu teria um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, [...] veloz, colossal na sua potência.” (Foucault, 2013, p. 8). O autor, além de criar um espaço heterotópico, como já mencionado, os *contraespaços*, que fazem existir toda uma série de espaços, guiados pela imaginação das crianças, ou espaços reais, construídos pelos adultos, como os cemitérios. Pensa Foucault (2013) também nesse corpo utópico, que pode habitar “[...] o país onde as feridas se curam com um bálsamo maravilhoso na duração de um relâmpago, o país onde se pode cair de uma montanha e reerguer-se vivo, o país onde se é visível quando se quiser, invisível quando se desejar.” (Foucault, 2013, p. 8).

Há também utopias que apagam os corpos e, delas, um dos exemplos dados são os corpos mumificados, que resistem ao tempo; com o avanço da ciência e da tecnologia, até a criogenia humana pode ser considerada como uma utopia dos corpos. “Eterno como um deus.” (Foucault, 2013, p. 9). O corpo não desaparece por completo, ele tem suas profundezas, é, às vezes, abrigo – o corpo é visto pelo menos de uma perspectiva. O corpo é um sistema complexo, o qual “[...] corre, age, vive, deseja, deixa-se atravessar sem resistência por todas as minhas intenções [...] até o dia em que adoço.” (Foucault, 2013, p. 11). O corpo como uma arquitetura, vai à ruína, quando adoce, perde seu ímpeto e a leveza (Foucault, 2013).

Segundo Foucault (2013), ser corpo é o bastante para que seja possível ser utopia. Retorna, portanto, dizendo que as utopias não foram feitas para apagar os corpos, contudo, que é a partir do corpo que elas surgem e, depois, talvez, se voltam contra os corpos. “Uma coisa é certa: o corpo humano é o ator principal de todas as utopias.” (Foucault, 2013, p. 12). O corpo do ator e do não ator, no teatro, assim como o corpo do bailarino, não poderia habitar os *contraespaços*, os quais permitem que joguem entre o real e o ficcional? O autor nos lembra que o corpo está conectado a diferentes lugares, meios de encruzilhamento: “[...] este pequeno fulcro utópico a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder das utopias que imagino.” (Foucault, 2013, p. 14). Ser corpo é compreender sua possibilidade de tocar diferentes lugares, sendo eles existentes ou utópicos (Foucault, 2013).

Courtine (2013) propõe que pensemos o corpo com Foucault, pois, quando começam a surgir questões relativas ao corpo, Foucault se debruça no estudo, trazendo problematização sobre o assunto. O corpo começa a ser alvo de estudo antes do século XX, mas, ainda no século XIX, o corpo era visto como massa, conectado a mecanismos que o faziam funcionar,

que atuam no corpo e no controle dos gestos. Courtine (2013) avalia que o trabalho de Foucault, em 1970, foi relevante, à medida que deu visibilidade para o estudo do corpo, nas ciências humanas, indicando a genealogia do corpo, o poder que se inscreve nos corpos; posteriormente, evidencia os discursos e a formação do saber. O corpo expressado em *Vigiar e punir* está envolto em um campo político, no qual é perpassado de relações de poder, as quais “[...] o marcam, o adestram, o supliciam, o constroem a trabalhos, o obrigam a cerimônias, cobram dele signos.” (Courtine, 2013, p. 5).

No próximo tópico, apontaremos o que levou Augusto Boal (2012) a pensar sobre o corpo do ator e não ator mecanizado no teatro, para que possamos caminhar na discussão.

3.2 O corpo no Teatro do Oprimido

Enfatiza Augusto Boal: “O elemento mais importante do teatro é o corpo humano, é impossível fazer teatro sem o corpo humano.” (Boal, 2012, p. 10). Pensar o Teatro do Oprimido na educação é, por vezes, voltar o olhar sobre o corpóreo. Ora, o autor problematiza que a existência da vida humana está imbricada a mecanismos rígidos, que impedem a vivência, podendo ser comparada ao movimento de uma máquina. Boal, quando aborda as emoções, interpõe sobre o instrumento-corpo as emoções, que não se manifestam de maneira livre, no corpo do ator. Desse modo, argumenta ser porque este se encontra mecanizado, “[...] muscularmente automatizado e insensível.” (Boal, 2012, p. 81).

O que leva o corpo a esse estado? Boal afirma que o corpo chega a esse estado, por conta das repetições em excesso dos gestos e expressões. Ressalta que, quando se iniciaram os estudos no laboratório de interpretação do ator, pensava a mecanização corporal, em que se selecionavam os mesmos movimentos para melhor execução, o que priva o sujeito de pensar movimentos alternativos para as situações. “O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, por isso é necessário começar pela sua desmecanização.” (Boal, 2012, p. 84).

Boal, inquieto com o corpo mecanizado do ator, no teatro, da existência humana adormecida, propõe jogos/exercícios que partem da mecânica cotidiana. Concebendo o Teatro do Oprimido como possibilidade para a linguagem corporal no espaço escolar, faz-nos retornar aos dizeres de Foucault (1977), que nos permite empreender considerações sobre a relações dos corpos nas instituições escolares. Para chegar às colocações dos corpos dóceis, à concepção do corpo disciplinado, tem-se a base que sustenta a relação dos gestos

econômicos, portanto, eficientes. No próximo item, buscamos pensar nos corpos mecanizados, no espaço escolar.

3.3 Corpo coberto do imperfeito

Durante a realização da tarefa os alunos se mantiam sentados e só levantando para apontar os lápis ou esclarecer dúvidas. Creio que o comportamento dos alunos se dá pelo fato da professora ser muito boa e rígida nos momentos necessários, os alunos não ficam de conversa paralela ou “passeando” pela sala já que sempre no fim das aulas a professora permite que por alguns momentos ele se socializem, conversando com os colegas, e esses momentos são possíveis somente quando as tarefa já foram finalizadas por todos.

(Relato da Sra. F, 2018, Ensino Fundamental).

*

A concentração, o silêncio e comportamento é totalmente diferente em relação aos pequenos, porém, eles são ansiosos e impacientes, muitos entram e saem por acreditar que não vão conseguir, que é difícil..... Alguns casos só voltaram a estudar devido a exigência do serviço em que estão.

(Relato da Sra. E, 2019 - Turma EJA).

De acordo com Le Breton (2007), a ideia desse corpo que se faz presente no mundo, na existência humana, só se torna possível porque, antes de tudo que possa ser, é corpo. As cenas que se desenrolam no cotidiano são protagonizadas pelo corpo, sendo, por conseguinte, por ele que os seres humanos desenvolvem a capacidade de visão, audição, tato e paladar; é por meio dos sentidos que significamos o mundo. Por estar no mundo, o corpo é “[...] moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere.” (Le Breton, 2007, p. 5).

Prolongando seu raciocínio, salienta que o corpo é tradução da vida transmitida ao outro, envolvido em sistemas de símbolos e códigos; “[...] o ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo, transformando-o em universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e de valores.” (Le Breton, 2007, p. 5-6). No entanto, esse corpo, que abraça o mundo e se faz através da ação movente de experiência, evidencia o autor, é uma construção social associada com as ações que desempenha e as teorias que buscam explicar como funciona e/ou as relações de que ele participa, em sociedade. Ou seja, “[...] o corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas, o efeito de uma elaboração social e cultural.” (Le Breton, 2007, p. 15).

Logo, se refletirmos a respeito do corpo na perspectiva do autor, ponderamos sobre o corpo que passa a ser compreendido, tendo em vista um espaço que se ocupa; logo, se voltarmos nosso olhar para o ambiente escolar, devemos nos questionar: que corpo é esse presente no cotidiano e como anda sendo visto e compreendido? Nos cadernos de campo, percebem-se corpos curiosos, os quais lidam com a escassez de alimento, correm livres pelo pátio, ressignificam a escola na Semana da Criança e seus mecanismos de controle. Lemos relatos de corpos inseguros e solitários, que derramaram lágrimas na sala de aula da EJA, ou que vibraram de felicidade e gritaram em sala, por terem aprendido a escrever o primeiro nome, sem ajuda de nenhum material pedagógico. Conhecemos corpos, através da escrita, que eram carentes de atenção e incentivo, retraídos, corpos “ioiô”, os quais vêm e vão da escola, corpos infantis que, na hora do banho, contam histórias que vivenciaram ou foram lúdicas, cantam, brincam e se conhecem.

Nos cadernos de campo escritos pela Sra. E, Sra. F e Sra. S, percebe-se que existe uma diferença de como os corpos se comportam, nas modalidades de ensino, na Educação Infantil, em que os corpos se organizam na roda para passarem a rotina, para socializarem e ouvirem histórias. Ou, no Ensino Fundamental, onde existe um controle, por parte da professora, de manter todos sentados em silêncio, evitando as conversas paralelas e os “passeios” em sala, reforçando os comportamentos realizados com momentos de recompensa. Foucault traduz o espaço escolar “[...] como uma máquina de ensinar, mas, também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (Foucault, 1997, p. 134). Por fim, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, apesar de não demonstrarem indisciplina aparente, nos relatos em sala, trazem consigo outras demandas que perpassam seus corpos.

Foucault (1977) enfatiza que, no século XVIII, as práticas punitivas dos suplícios deixam de ser cenas espetaculares e passam a ser vistas de maneira negativa. Dessa forma, há uma humanização do ato punitivo e do ser que a recebe, porque, “[...] no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua humanidade.” (Foucault, 1977, p.70). Na época clássica, é possível observar uma atenção ao controle do corpo — corpo-“massa”, que modela e que obedece. No entanto, o controle dos corpos, proporcionado pela disciplina, não é visto como simplesmente ato de ensinar ou imposição dos gestos determinados, mas como o emprego dos gestos nas tarefas, para não haver um tempo ocioso.

Para o estudo, o autor estipula quatro regras que o direcionam. A primeira regra está em não apenas entender os mecanismos punitivos e o que eles produzem enquanto efeito, todavia, em compreender sua funcionalidade para a sociedade. A segunda seria tomar os

métodos punitivos não só como regras ou como reveladores da estrutura social, contudo, como técnicas que trazem especificidades, no que se refere aos castigos e às táticas. A terceira estaria em entender o poder como tecnologia, no que concerne aos aspectos de humanizar tanto as ações punitivas quanto o ser. A quarta e última estaria em verificar o investimento do poder no corpo.

Foucault lembra que, no século XVIII, os corpos dóceis foram alvo de interesse, mas se questionava: o que há de novo? Na verdade, não seria a primeira vez que o corpo seria alvo de investimento. Ao aludir aos corpos dóceis, revela o controle que se refere tanto ao comportamento corporal quanto à eficácia do movimento: “[...] esse método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constantes de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade [...] que podemos chamar as disciplinas.” (Foucault, 1977, p. 126).

O autor sublinha que as práticas disciplinares aparecem no momento histórico em que surge a arte do corpo, que busca o aperfeiçoamento das habilidades, fazendo-as mecânicas e tornando o ser mais obediente. As disciplinas distribuem os corpos nos espaços, importando saber onde estão os indivíduos, favorecendo a vigilância; “[...] ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas, os distribui e os fazem circular numa rede de relações.” (Foucault, 1977, p. 133).

Neste tópico, examinamos as disciplinas como forma de controle dos corpos. Na próxima seção, apresentamos a circulação do poder no contexto escolar.

3.4 O poder e sua circulação

A professora precisou sair da sala e deixou L. aluno da outra turma tomando conta da sala. L. é um aluno de inclusão muito esperto, [a professora] falou que ele era o responsável pela sala e pediu que todos ficassem sentados e quando um aluno se levantou, ele questionou, “você tá com formiga no bumbum”. Acho que ele mantém a ordem na sala melhor que as professoras.

(Relato da Sra. F, 2018)

Foucault (1997) destaca a importância da vigilância como peça importante para se pensar a disciplina. Portanto, em seu texto, traz uma relação da vigilância com a disciplina, nas relações pedagógicas. Evidencia o controle e a circulação de poder nas escolas paroquiais, pois, com o aumento expressivo de estudantes, era necessário pensar em maneiras

de ter um controle sobre os corpos. Tendo isso em vista, o professor seleciona os melhores educandos e a eles são dadas funções: “[...] os papéis assim definidos são de duas ordens: uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, das sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa etc.); outros são da ordem da fiscalização.” (Foucault, 1977, p. 157).

Menciona-se que aos observadores cabia a ação de relatar quem se comportava mal, aqueles que conversavam ou que se levantavam do banco, dentre outros aspectos. Anos mais tarde, as funções de fiscalização se intensificaram nas práticas pedagógicas, apontando os submestres, cujas funções específicas eram, por exemplo: ensinar como fazer o movimento correto de segurar o lápis e escrever, lançar faltas e controlar os comportamentos. Nesse sentido, é notório que a fiscalização é uma ação ligada ao contexto escolar, a qual foi aperfeiçoada durante os anos e se tornou eficiente. Foucault atribui à vigilância todo o êxito de tornar as disciplinas um sistema composto, que se organizam de forma automática e de forma diversa.

O relato da Sra. F (2018) nos possibilita refletir acerca da circulação de poder, mas não pensá-lo, conforme aponta Foucault, como uma coisa que é dada por possuir, porém, como peça de uma máquina que faz parte de um sistema e pode ser operado por diferentes pessoas, porque as relações de poder e seu funcionamento podem ser compreendidas como aquilo que acontecem de “[...] alto a baixo, mais também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede sustenta o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros.” (Foucault, 1977, p.158).

No relato, percebemos que a criança que toma conta da turma chama a atenção da outra, que se levanta do seu lugar, e pergunta: “Está com formiga no bumbum?” Esse trecho talvez possa ser lido como uma linguagem não violenta. Rosenberg (2006), sobre a comunicação não violenta (CNV), menciona que é uma técnica que “[...] se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas.” (Rosenberg, 2006, p. 24). Segundo o autor, a mesma pode ser trabalhada em diversos espaços nas relações diplomáticas, no ambiente familiar e em escolas, entre outros.

A comunicação não violenta é uma técnica que, de acordo com Rochele Moraes (2015), busca, através da empatia, resolver os conflitos de maneira horizontal. Aponta Rosenberg (2006) que a técnica pode contribuir para que seja repensada a forma como os seres humanos se expressam, se põem a escutar os demais. Problematisa que a tarefa do

professor não é fazer os estudantes se comportarem, e leva sua discussão para as ações punitivas: “[...] na prática porém, é mais provável [...] que as ações punitivas produzam ressentimento e hostilidade, e que alimentem a resistência ao próprio comportamento que estamos buscando.” (Rosenberg, 2006, p. 288). Dessa forma, indica que culpabilizar ou punir os estudantes não fará com que o comportamento seja extinguido, nem tão pouco que tais ações inspirem os estudantes.

As formas de disciplinar os corpos, na educação, se tornaram mais sutis; utilizar uma linguagem mais terna pode encobrir o poder que se é exercido, no entanto, não ausenta a violência. Logo, podemos tomar a ação do riso, nesse contexto, como uma maneira de constranger o sujeito sobre o seu comportamento. Para Vieira e Silva Neto (2018), o riso é utilizado como um dispositivo que atua na preservação de uma ordem social, o que desacelera as modificações em uma dada ordem estabelecida. “O cômico é provocado pela observação das falhas humanas em uma perspectiva corretiva, diante dos olhos do observador.” (Carvalho, 2009, p. 6). Foucault (2003), ressalta que a racionalidade orienta as ações humanas, explicitando que um fator que pode ser considerado perigoso na violência é a racionalidade. “A violência encontra sua ancoragem mais profunda e extrai sua permanência da forma de racionalidade que utilizamos.” (Foucault, 2003, p. 319). Alyson Freire (2019), referindo-se a Foucault, explicita que o autor discute os efeitos da racionalização nas condutas humanas, pois a racionalização pode ser violenta e se justificar através de práticas coercitivas, porque “[...] o exercício de poder implica uma série de sistematizações e orientações para que ele possa ter alguma eficácia e estabilidade.” (Freire, 2019, p. 6).

Neste tópico, tratamos da circulação do poder, no espaço escolar, na questão da comunicação, que, apesar de ter a premissa não violenta, ainda que disfarçada, promove constrangimento no estudante, quando se tem em vista o fator comportamento. Na próxima seção, pontuamos sobre práticas pedagógicas de autoridade e autoritárias.

3.5 Não se martirizar por não contê-lo, cultivar a arte de ser firme?

Eu continuei com o aluno “X”, sentei ao lado dele e o ajudava nas atividades, foi bem complicado, pois ele além de não me obedecer fazia as coisas quando bem queria e eu me via de “pés e mãos atados” sem saber como agir com ele, e em certos momentos a professora dizia que eu podia ser mais “firme” com ele, na minha cabeça eu pensava “firme” como? Quer que eu grite, bata..... se nem ela estava dando conta.

(Sra. E, Contagem, 23 de fevereiro de 2018)

[Depois dessa situação, a Sra. E procurou conselhos com uma amiga]

Aquela situação de ficar com aquele aluno me deixou incomodada, procurei informação com uma amiga e ela me aconselhou a conversar com a pedagoga, pois o meu estágio era de observação, e além de não ser remunerado eu não tinha preparação para ficar com um aluno de inclusão [...] Porém não adiantou nada. [...] Decidi sentar ao lado dele novamente, mas, quando ele desse “as crises” de querer sair da sala eu não iria me martirizar por não dar conta de contê-lo.

(Sra. E, Contagem, 23 de fevereiro de 2018).

Freire (1995) argumenta que o autoritarismo, ou um professor autoritário, é uma representação que pertence à lógica de educação bancária. “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.” (Freire, 1995, p. 109). No relato exposto pela Sra. E, é possível notar que há um conflito na relação entre ambas as professoras, na forma como associam a condução da prática pedagógica. Para Freire, quando um docente assume a posição da autoridade que é rígida, que manda nos demais, não pode contar, por outro lado, com a criatividade dos estudantes. A incompetência colocada pelo autor não passa necessariamente pela formação docente científica, mas um professor autoritário fragiliza a autoridade que ele deve construir, em relação ao educando. Portanto, conforme Freire (1995), a essência do docente democrático é aquele que exerce a autoridade, possuindo “[...] segurança em si mesmo. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades.” (Freire, 1995, p.102). Desse modo, não está no exercício de sua autoridade docente proferir discurso sobre ela, nem tão pouco buscar maneiras de legitimar, pois apenas é.

Foucault (1984), quando alude à relação das práticas pedagógicas, aponta não ver problema na mediação do professor sobre o conteúdo que conhece e ensina aos estudantes. Entretanto, acredita que se deve estar atento à maneira em que a relação de poder passa a ser exercida. Acrescenta que serão “[...] os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido a autoridade arbitrária e inútil de um professor primário: um estudante, à tutela de um professor autoritário.” (Foucault, 1984, p. 284-285). Nessa direção, é possível considerar que há uma linha tênue entre um professor autoritário e/ou a autoridade, ou da indisciplina para a disciplina. Hannah Arendt (1961) complementa, sublinhando que a educação tem um papel importante na sociedade e na vida das crianças que são

recém-chegadas ao mundo. Dito isso, os educadores se tornam figuras de autoridade, sendo responsáveis por ensinar acerca do mundo.

Freire (1995) considera que construir uma autoridade democrática é traçar um caminho para a verdadeira disciplina, que não aposta na redução da liberdade, porém, na exploração dela. Em vista disso, o docente democrático compreende que “[...] a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (Freire, 1995, p.104). Importa destacar que a liberdade não deve ser compreendida como aquela em que não há um limite, pois, dessa forma, ela também não se assume, se comparada com aquela que “sufoca” o indivíduo.

Para tanto, é na liberdade que se aviva nos educandos que a ética é desenvolvida e os orienta, na aquisição de responsabilidade. Desenvolver a autoridade dos educadores e a liberdade dos educandos é promover o aprendizado da autonomia., favorecendo a compreensão de que o amadurecimento do sujeito, na construção de sua autonomia, não acontece de uma hora para outra, todavia, é marcada por um devir ser, ou seja, o sujeito deve aprender, através das experiências, a tomar decisões.

Por conseguinte, compreendemos o espaço escolar como uma coreografia didática (Zabalza-Beraza, 2021), na qual se desempenha toda uma ação. Freire ressalta que o espaço educacional pode ser entendido também como um texto que deve ser lido: deve-se buscar interpretações e, como sujeitos atuantes, devemos ajudar a escrever e reescrever, já que, com “[...] aprendizagem democrática se abre a escola.” (Freire, 1995, p.109).

De acordo com Probst e Kraemer (2011), os discursos escolares sobre os corpos infantis – acrescentaremos dos jovens e adultos – são sutis no controle. O corpo e tudo o que dele aflora no sujeito, como as emoções, a linguagem, o ato criativo, são interceptados pela cultura escolar. Portanto, as práticas pedagógicas não negam o corpo, isto é, sua existência, mas o percebem no refinamento do detalhe produzido pelos dispositivos disciplinares. Probst, em sua Dissertação (2010), ao problematizar as práticas discursivas, na atualidade, evidencia que não apresentam alternativas em relação aos padrões dos corpos e suas práticas, no ambiente escolar. A autora salienta que o pensamento de Foucault provoca e problematiza as questões da disciplina e da docilidade, o que instiga a buscar saídas para a questão.

Probst (2010) recorre à contribuição de Deleuze, no que se relaciona com o devir, enfatizando o sentido do devir como uma possibilidade de prática pedagógica que trabalhe na questão do corpo-movimento. Ao tratar do corpo como complexidade da existência apoiada

nos pensamentos de Najmanovich (2002), que se afasta do corpo mecânico, Probst revela a ideia de o corpo não ser uma muralha que “[...] aprisiona e condiciona o ser, mas como, condição indispensável para a existência humana no mundo, para ser corpo no devir, numa dinâmica de intercâmbios e interações com o mundo.” (Probst, 2010, p. 50).

Para os afastarmos do corpo silenciado e/ou mecanizado, pensamos no corpo como expressão, onde as experiências acontecem e o lançam a um devir humano, através do encontro com os pares e o inacabamento da aprendizagem.

Marisa Farah (2010) nos convida a conceber o corpo como mapeamento da escola, não pretendendo defender o lugar do corpo, na escola, mas o tornar visível; com efeito, o corpo está sempre em um devir ser, “[...] o corpo é também considerado como nossa identidade, porém, transitória, o corpo enquanto estado, ou seja, como o corpo está e não o que o corpo é.” (Farah, 2010, p.3). Dessa forma, o corpo movente está em constante mudança e transformação, direcionando-se a abraçar o mundo e suas possibilidades. Em seu trabalho, Farah problematiza as várias formas de ser, ter e pensar o corpo na escola: *o corpo deficiente, o corpo e as identidades, o corpo: pele e moradia, corpo: bullying e violência e corpo e conhecimento*.

Nesta seção, buscamos discutir sobre o corpo, a indisciplina e a diferenciação de um professor autoritário e autoridade, na construção de uma escola. No próximo tópico, enfocamos o corpo-mapa como possibilidade para as experiências sensíveis.

3.6 Corpo-mapa acesso para a experiência do sensível

Renata Aspis (2021) reflete sobre uma filosofia que se faz no corpo e se constrói a partir dele. Aborda a arte como forma de resistência, pois é ela que cria no ser humano sua possibilidade de existência, a qual fornece meios para a construção de sentido, apontando ser “[...] movimento de criação de outros lugares. **É desvio.**” (Aspis, 2021, p. 27, grifo nosso). As artes, em especial o Teatro do Oprimido, pode ensejar esse movimento de transformação social, “[...] inventar modos de afirmar a vida viva, naquilo que ela pode ser, inventar esses possíveis na ação.” (Aspis, 2021, p. 28).

Pensar no corpo e seu entrelaçamento com o conceito de *rizoma*, elaborado por Deleuze e Guattari, e discutido por Probst (2010), é ter em vista um corpo além da sua função fisiológica, ou racional, como possibilidade de exploração, sendo o corpo rizomático aquele como mapa que se lança a um devir, pois nele não há início ou fim, mas ele é sobretudo o

meio. Dessa maneira, “[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21).

Aspis (2021) afirma que o rizoma está sempre a produzir conexões, que são renovadas constantemente. Ser um corpo rizomático é compreender que são inúmeras suas possibilidades, é criação de linhas (corpo emaranhado). Ter um corpo-mapa é estar aberto para a experiência, é se permitir traçar e mudar rotas, se encontrar no estado de inacabamento, como aponta Freire (1995), porque constante é o processo de aprendizagem, “[...] um contínuo, [...] sem forma e conteúdo apartados. Estar atento ao vivo da vida, sentido, com o corpo aberto para ser afetado pelos signos que se encontra, é aprender.” (Aspis, 2021, p. 77). A autora frisa que o corpo é construído por afetos, independentemente da natureza dos sentimentos que os causam: para além dos órgãos que o compõem, o corpo poderia ser compreendido como aquilo que afeta e se deixa afetar, “[...] trata-se da criação de uma rede, aberta e ressonante.” (Aspis, 2021, p. 141).

Probst (2010), ao examinar as relações do corpo escolar, através do pensamento de Deleuze, explana que, na contemporaneidade, a *industrialização do ser* produz um esvaziamento da singularidade do ser humano. Dessa maneira, a autora acrescenta que o corpo não é somente matéria, não se encontra passivo ou alheio ao mundo, “[...] é condição humana, condição para a vida enquanto existencialidade, é sensibilidade e fluidez, é existência ao mesmo tempo singular e múltipla.” (Probst, 2010, p. 54). Continua, a propósito do acontecimento no corpo, como um devir:

[...] da vida como acontecimento corporal em devir, em conexão, em relação. O corpo enquanto manifestação da vida atua sobre a realidade ao mesmo tempo em que a realidade atua sobre o corpo, num acontecimento que toma várias dimensões, abrindo possibilidades para novas realizações. A vida enquanto acontecimento corporal é projeto existencial no qual a superação dos limites é sempre possível. O corpo é então uma dinâmica que se repete e se modifica, se transcende infinitamente, é sempre um ainda-não totalmente, o eu é, assim, um corpo em devir. (Probst, 2010, p. 58).

Pensar o teatro, as artes na educação como uma experiência que por vezes acontece no corpo, faculta nos aproximar de uma educação sensível. Jorge Larrosa Bondía (2002) nos convida ao saber pensar a educação, através das experiências atribuídas a um sentido. O autor ressalta que pensar as experiências, no contexto escolar, se orienta para além de refletir racionalmente, mas se configura em dar sentido ao que nos constitui, enquanto sujeitos, que nos acontece. A experiência, por conseguinte, compreendida como aquilo que nos passa, que

nos toca, porém, não é aquilo que se passa ou toca. Viver é entender que nenhum dia é igual: assim, muito se passa, mas, nada, ou quase nada, ao mesmo tempo, nos acontece, em um contexto de tanta informação, porque a experiência se tornou célebre – “[...] podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.” (Bondía, 2002, p. 3). O autor acrescenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 5).

Em meio a tantas urgências do mundo, no tempo que corre, no qual tudo tem pressa, o que nos toca? O que nos acontece? Bondía (2002) enfatiza que, para as experiências serem significativas, a pausa é um elemento substancial, pois é a partir dela que se dedica a pensar, a olhar, a sentir, a escutar, cultivando a delicadeza de ir ao encontro da experiência. Cremos que o Teatro do Oprimido é uma arte que possibilita o encontro. Boal, ao estruturar a metodologia, em *Jogos para Atores e Não Atores*, estabelece categorias que direcionam a proposta dos jogos/exercícios teatrais. As cinco categorias são: I- “sentir tudo o que se toca”; II- “escutar tudo o que se ouve”; III- “ativar vários sentidos”; IV- “ver tudo o que se olha”, V- “a memória dos sentidos”. Sobre tais categorias, Boal discorre:

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar, na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo que se olhamos. finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-las: é a quinta categoria. (Boal, 2012, p. 111)

Boal (2012) nos permite pensar a respeito da construção de experiência de Bondía (2002), em desenvolver um olhar atento, escutar o que é ouvido, ou seja, decodificar a mensagem. A experiência e os sentidos podem ser despertados pelo corpo, em uma vivência teatral; portanto, na primeira categoria dos jogos/exercícios preconizados por Boal, inicia-se com os exercícios simples, que articulam as partes do corpo. Já a segunda categoria é composta por jogos/exercícios musicais corporais. A terceira categoria foca em exercícios visuais e não visuais, “[...] porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo exterior através dos demais sentidos, que ficam adormecidos ou atrofiados.” (Boal, 2012, p.173). A quarta categoria é um convite a olhar tudo o que se vê; dessa maneira, são

jogos/exercícios que propiciam a observação. A quinta e última categoria é a evocação da memória dos sentidos, seja através da imaginação, seja da emoção, para a construção de uma cena.

O teatro na educação, é uma possibilidade para pensarmos acerca do sentido e da experiência estética no teatro, sendo possível associar a sensibilidade que os sujeitos possuem de organizar os estímulos que abarcam o corpóreo, como forma de potencializar a vida humana (Sitta *et al.*, 2004). Moreira (2022) nos auxilia a fazer um diálogo com Rancière, no que se refere à partilha do sensível, frisando que, para o filósofo, está relacionado com a forma de sentir, ver e pensar o contexto que se habita, de modo sensível.

Para Moreira, a formação humana pautada na partilha do sensível é aquela que permite uma ruptura entre a via entre professor em relação ao aluno, ou entre aprender ou ensinar, mas uma relação mútua, ou seja, a formação humana é perpassada pela partilha do sensível pensada por Rancière. Podemos considerar o Teatro do Oprimido como espaço para o regime estético, em que parte do comum, da igualdade e, a partir disso, o sujeito se percebe a si e aos outros, possa refletir e sentir. Acrescenta que a educação é um acontecimento, uma epifania, e que, portanto, não se deve temer a docilidade do corpóreo, porque o corpo é potência, é meio de criação e imaginação. Assim, o homem educado através das experiências sensíveis se forma eticamente, pois conhece a si mesmo e sabe de suas responsabilidades enquanto cidadão.

A arte tem seu caráter político, pois ela desloca, no sujeito, questionamentos sobre a vida em sociedade, viabiliza pensar em certos estereótipos e paradigmas sociais que dominam a organização social e confronta autoridade de poder (Rancière, 2012). Pode-se dizer que a arte é uma chama que queima dentro de cada sujeito; despertada quando algo nos incomoda, desenvolve em nós a revolta, o que faz a arte se expandir para além do seu “lugar habitual” – é o que faz o teatro não ser apenas a arte do palco, mas da rua, da escola, do mundo.

Desembarcamos na borda e tecemos algumas considerações sobre o corpo, na escola, refletindo a respeito do território, do corpo, das disciplinas e da circulação do poder. Dessa maneira, velejamos a caminho das ilhas, quando iremos explicitar os platôs, examinando a filosofia peripatética e sua relação com o teatro, na educação, o teatro como causador de fissuras, por fim, a violência que perpassa o ensino do teatro.

TERCEIRA PARADA: NAVEGANDO, EM FRENTE... RUMO ÀS ILHAS

4 Alinhavando - Ilhas

Nesta terceira parada, aportamos nos platôs, ou seja, nossas ilhas. Torna-se necessário fazer a passagem da linha na agulha, para que seja possível deslocar-se de um ponto ao outro, na linha do horizonte dos platôs. Alinhavando, começamos a costurar e nos movemos neste mapa, que é a cartografia. Portanto, iniciamos o desembaraço das linhas com a reflexão sobre a Pedagogia Peripatética. Abordamos o ensino de Aristóteles pelo Liceu, e como podemos pensar a ideia de uma educação teatral que se constrói no movimento dos corpos. Assim, mareamos para pensar o teatro como causador de fissuras, no ambiente escolar, desaguamos, na “Aspreza corriqueira”, na qual ponderamos sobre a violência que perpassa o ensino do teatro.

4.1 Por Uma Pedagogia Peripatética:

Delicadeza da educação que se constrói no mover-se constante

A Pedagogia Peripatética é um modo de ensinar de Aristóteles no Liceu. O filósofo nasceu em Macedônia, próximo a Atenas, em aproximadamente 384 a.C. Em relação ao Liceu, era um ginásio na região nordeste de Atenas, onde havia bosque; era um prédio com jardim, tendo uma passagem para as caminhadas que eram dialogadas, que, no grego, é traduzido para *peripatos* (περίπατος). “O termo peripatético ou peripatética, em sua etimologia, refere-se ao passear, ir e vir conversando” (Brancher *et al.*, 2020, p. 2). A proposta pedagógica de Aristóteles, portanto, foi denominada de Escola peripatética: “[...] por funcionar como disparador de agenciamentos e acontecimentos, o ensinar andando, como praticava Aristóteles, surge como metáfora e sugestão para aprendermos em movimento” (Brancher *et al.*, 2020, p. 2).

Sobre o Liceu, Delmanto (2014) aponta que se tratava de um espaço público, que fora escolhido como lugar de encontro para serem direcionados os ensinamentos, e tais lições, partiam de um interesse que ambos os sujeitos partilhavam em comum, “[...] entretidos em indagações idênticas, cruzadas ou paralelas, relacionados pela troca recíproca de experiências,

ideias e conclusões” (Delmanto, 2014, p.14). Dessa maneira, funcionava através do caminhar, do movimento que caracteriza a performatividade do ensino peripatético. Icle e Bonatto (2017) pensam a performance, no ensino, a “[...] performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos” (Icle; Bonatto, 2017, p. 3), ou seja, pensar o ensino peripatético associado ao campo do teatro, como uma performance, é também refletir sobre sua possibilidade para repensar o currículo e a escola, e a forma como cada sujeito, nesse “molde” escolar tradicional, tem, ou não, protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desse ponto, para Delmanto (2014), o ensinar caminhando proposto por Aristóteles, na filosofia peripatética, vai além da compreensão de uma metáfora para o campo da Arte-Educação, pois, no Liceu, se dá um processo de ensino-aprendizagem fluido e constante, que não está “atado” a um currículo ou instituição, mas, estruturado por “[...] aulas baseadas no diálogo e no movimento contínuo entre mestre e aprendiz, [que] serve de inspiração [...]” (Delmanto, 2014, p. 6). Analogamente, segundo Rancière (2012), é no teatro que a ação é conquistada, através do corpo e do movimento, pois estamos, portanto, diante de corpos vivos carregados da capacidade de se movimentar.

Luiz Moreira (2021) explicita que os peripatéticos, ao terem contato com esse meio de ensinar de Aristóteles, compreenderam “[...] a arte poética como meio de romper a barreira da transmissão da doutrina filosófica através da escuta” (Moreira, 2021, p. 146). Freire (1987) nos convida a refletir sobre o significado do ensino, para a educação, e a relação do educador com o educando, pois ensinar não se trata de transferência, de depositar nos estudantes um conteúdo, porém, de criar possibilidade de construir o conhecimento juntos. Dessa forma, aponta que “[...] o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que se sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (Freire, 1987, p. 34).

Moreira (2021) explicita que Sócrates e Platão tomavam como ponto de partida, para a autêntica investigação, a compreensão de suas próprias ignorâncias, “[...] ou seja, ter em mente o que se sabe e o que não se sabe” (Moreira, 2021, p.146). Assim, pensa Freire (1995) que devemos ter consciência do inacabamento do sujeito, significando reconhecer nossa ignorância frente à vida e, sobretudo, o que dela surge, porque “[...] onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1995, p. 55). Parafraseando Gal Costa (1983), na música *Baby*, e

levando para o contexto escolar, é necessário que os educandos aprendam do seu jeito aquilo que o educador um dia aprendeu, contudo, também o que caiu em esquecimento para o(a) professor(a).

Para tanto, o compromisso do mestre/educador não é ensinar o que se sabe, quer dizer, o saber que adquiriu com a sua vivência, mas propor aos educandos “[...] 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, 2012, p. 16). Dessa maneira, o conhecimento é essa floresta, que, conforme vai sendo explorada, cria novos caminhos, novas experiências, possibilitando que o sujeito crie novas sinapses, o que proporciona novas conexões sobre o mundo. A emancipação se inicia, quando o expectador ou o educando, pensando nessa perspectiva escolar, pratica as habilidades: “[...] ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (Rancière, 2012, p.17). Moreira (2022), revela que não devemos banalizar a escola, porque educar e ensinar a participar do mundo é essencial para a formação crítica humana: “[...] o processo de aprendizagem não é uma mercadoria empacotada que se compra no supermercado ou objeto de moda exposta nas vitrines” (Moreira, 2022, p. 103).

Rancière (2005), ao aludir à *partilha do sensível*, começa por dizer que se trata de um lugar comum entre os sujeitos, já que “[...] essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (Rancière, 2005, p.15). Portanto, correlacionamos a experiência teatral, no espaço escolar, com a *partilha do sensível* de Rancière, sendo esse lugar comum que envolve pessoas singulares que são convidadas a construir juntas um pensamento. De fato, conforme Jairo Moreira (2022), o *regime estético* pensado por Rancière não acomoda pensamentos homogêneos; dessa maneira, a singularidade atua nessa diferença de realidade, o que proporciona a heterogeneidade: “[...] assim, a arte é trabalho da imaginação; é a expressão daquilo que o homem sente, percebe e pensa. A arte não é algo para ser venerado, cultuado, é algo para ser sentido” (Moreira, 2022, p. 89).

Moreira (2022) concebe a escuta como um elemento importante do processo de ensino-aprendizagem e da partilha do sensível para a formação humana, porque “[...] a escuta é um reconhecimento do outro como ser humano. Escutar é um gesto de acolhimento do outro” (Moreira, 2022, p. 94).

A filosofia peripatética, como aprendizagem que move e se move no sujeito, é também uma maneira de cultivar no outro a escuta, para que seja possível dialogar. Compreendendo a importância de saber escutar, Freire (1995) salienta que a escuta não nasce, quando se fala com o outro, de modo hierarquizado, enquanto porta-voz da verdade, todavia, “[...] aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 1995, p.127). O silêncio por sua vez é necessário, sendo oposto aquele que é direcionado como o carácter disciplinar, pois para Freire,

[...] ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar em movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida a criação de quem escutou (Freire, 1995, p. 132).

A escuta do educador para com o educando e a atenção do educando para o que diz o educador constituem um princípio de estar disponível para acolher o outro, suas indagações, ideias e experiências, porque “[...] a verdadeira escuta não diminui [...] nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (Freire, 1995, p.135). Portanto, em concordância com as ideias de Moreira (2022), sobre a filosofia rancieriana, consideramos que a escuta é um ponto inicial para acolher o outro enquanto um igual, atentando para diversidade.

Assim como Granero (2011), Moreira (2022) crê que o espaço escolar é perpassado de possibilidades teatrais, sendo possível presenciar as coreografias didáticas de Zabalza-Beraza (2021) ou a Poética em sala, de Lírio (2015). “A sala de aula é como um teatro, ou seja, onde a cena ocorre, podendo ser no pátio, debaixo de uma árvore ou mesmo dentro de um ônibus escolar” (Moreira, 2022, p. 110). Nessa perspectiva, o teatro por ser uma poética do movimento, pode ser associado à filosofia peripatética, no sentido de não tornar a sala de aula o único lugar capaz de fazer os sujeitos aprenderem as coisas e a ser gente. O teatro, como pensa Boal (2009), é uma arte que é movimento e que se sustenta a partir dele, pois, para se movimentar, é necessário tenhamos sentido e uma direção, e essa estrada que se percorre, ao andar, nos fornece escolhas. “O aprender é uma experiência que se dá no caminho, portanto, uma experiência errante. O caminho não é o ponto de chegada. O caminho é o percurso como um todo” (Moreira, 2022, p. 108).

O intuito deste item foi trazer uma reflexão sobre a Pedagogia Peripatética, o ensino de Aristóteles pelo Liceu e como podemos pensar a ideia de uma educação teatral que se constrói no movimento dos corpos. No próximo tópico, evidenciaremos a linha do teatro como causador de fissuras no contexto escolar.

4.2 Desmanchando o cotidiano escolar - o teatro e sua presença

Primeiro dia. Primeira vez. Ensino como Performance 2004: de minha vantajosa posição, no canto escondida, eu podia vê-los ajuntando-se. A porta para nossa sala de aula de performance estava fechada e ninguém tentou abri-la.
[...]

Um pequeno sino de mão permanecia silencioso sobre um banquinho à frente da porta. Tal como em um altar ou um avatar guardando um condomínio fechado, um coletivo de universitários. Afixado na porta um cartaz para ser lido: Comportamento ritual de Estudos da Performance.

Vocês sabem como funciona. A aula inicia quando o sino bate.

Lá ficaram por muito tempo, balindo feito ovelhas à frente da porteira, de um banquinho, de um sino e de uma regra. **Eles esperavam por instruções. Eles esperavam por permissão.**

Eles esperaram para ver quem iria dar o primeiro passo a frente para perturbar as regras que governam o primeiro dia de seu primeiro semestre como alunos de formação de professores na pós-graduação.

Eles esperaram um longo tempo, até que o evidente se tornasse óbvio.

Então alguém levantou o sino e o tocou. E como ovelhas eles se moveram em uma fila para dentro da sala.

O primeiro dia da reeducação havia começado.

(Pinieau, 2009, p.14, grifo nosso).

O texto de Elyse Pinieau (2009) provoca-nos a pensar em outras formas de desabituar os corpos da rotina, reeducando-os para a autonomia, retirados da passividade. Nesse sentido, o texto nos proporciona refletir: o teatro, como performance, reeduca? Este item tem como finalidade trazer ponderações que não busquem responder à pergunta, todavia, a mover-se com ela. Torna-se necessário conceituarmos a ideia de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu (1989), para que possamos imaginar de que maneira o teatro, na educação, pode ser um causador de fissura, sendo um modo de reeducar e possibilitar novos meios para a aprendizagem.

4.3 *Habitus*

Recorremos a Bourdieu (1989), para refletirmos a respeito do *habitus*, que pode, portanto, ser entendido como uma maneira de manter a ordem social. Assim, os *habitus* interferem diretamente na forma como o sujeito pensa, sente e age, de modo a reproduzir (Souza, 2013). “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus* [...], indica a disposição incorporada” (Bourdieu, 1989, p. 32).

Leigh Souza (2013) aponta que ao hábito é incorporada, sendo a ele estabelecida uma determinada estrutura, que faz parte da sociedade. Por conseguinte, os *habitus* passam a ser aceitos e reproduzidos, apesar de poder ocorrer de modo inconsciente. A autora explana que a formação dos *habitus* ocorre dentro do que ela chama de instâncias produtoras; dessa maneira, essas instâncias sociais produzem valores e são tidas como referência, como a família, a escola e os canais de comunicação. Ao pensar a escola como meio que molda o sujeito a um determinado código de conduta disciplinar, refletimos sobre a influência do *habitus* na forma como os sujeitos pensam, sentem e agem, no mundo.

Delmanto (2014) se refere ao *corpo-constelação*, que é um meio de fazer cartografia no próprio corpo. Conforme o autor,

[...] *corpo-constelação* é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, um mapa, feixe de procedimentos, que procura traçar a memória espacial inscrita no corpo, o registro da experiência na arquitetura disciplinar, uma espécie de arqueologia do espaço disciplinar da escola, da própria cidade vivida e de seus aparelhos de controle, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem com ela joga e a experimenta (Delmanto, 2014, p. 7).

O *corpo-constelação* seria, pois, um modo, como o sujeito, através das experiências, reflete sobre o espaço escolar, ou seja, sobre as disciplinas, portanto, diz sobre como o educando se apropriou do espaço e construiu-se uma relação com ele. “[...] *corpo-constelação* de resistência se dá quando um corpo experimenta um espaço disciplinar de forma a gerar fissuras em sua estrutura

espetacular, de controle e de dominação” (Delmanto, 2014, p. 8). Seguindo esse pensamento, o *corpo-constelação* seria esse corpo que compõe uma cartografia pelo espaço, capaz de ser fissura, atenuando os *habitus* disciplinares. Paulo Merisio *et al.* (2019) expõem o pensamento de Holloway (2013), acrescentando que, ao provocar uma fissura, é possível criar uma abertura. Essa abertura é uma possibilidade de se conhecer todo um novo mundo que antes parecia fechado.

Devemos voltar a uma das linhas cartográficas pensadas por Deleuze e Parnet (1998), explicitadas por Costa e Amorim (2019), dando atenção ao que nomearam de **linhas flexíveis**, as quais podem proporcionar pequenas mudanças, desvios: “[...] as linhas flexíveis produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas” (Costa; Amorim, 2019, p.10). Merisio *et al.* (2019) realçam a relevância de se pensar a fissura, no contexto escolar, sendo que o teatro pode oferecer um espaço propício, a fim de que crianças e jovens não tenham barreiras para expressar, exercitar sua criatividade, podendo imaginar e sobretudo movimentar seus corpos, um meio para a desmecanização corporal. “Nos territórios nos quais as linhas rígidas traçam contenções paráliticas para a manutenção dos organismos, as linhas flexíveis fazem irromper um dismantelamento potencial” (Costa; Amorim, 2019, p. 10). Merisio *et al.* (2019) enfatizam que a fissura oferece a oportunidade de alargar as formas com que se aprende e ensina, porque a fissura é uma maneira de contradizer as normas e regras da escola.

Em meio a tantos comandos disciplinares, penso: e se o início da fissura acontecer ou acontece nas práticas pedagógicas, que deixam as rotinas menos engessadas? Ofereceria aos educandos a capacidade de criar entre-lugares no pátio, na sala, na folha branca de papel sobre a mesa, nas dinâmicas corporais, quando os corpos se tornam instrumentos musicais. Ou seja, quando é dada a eles a chance de serem criativos e autênticos na criação e demonstração do seu mundo particular. Para tanto, é necessário apontar que “[...] a estética da existência em Foucault são as práticas de nossa conduta, as formas diferentes de pensar com liberdade, criar novos sentidos e processos de subjetivação” (Noronha, 2022, p. 109). Desse modo, a estética da existência está ligada aos hábitos cotidianos realizados pelos sujeitos. “[...] Sendo assim, a autenticidade de uma obra ou de uma vida viria das relações que o sujeito estabelece com a existência e o viver e não de uma suposta autenticidade do sujeito” (Zanetti, 2017, p. 14).

Ao revisitar os cadernos de campo, no exame atenta dos relatos, busca-se uma maneira investigativa de entender: onde aparece a disciplinarização? Ou onde se pode ver a resistência? Penso: será que nós, enquanto educadores, não corremos o risco de confundir o que é fissura/resistência com o que é a indisciplina? Vejo que é uma linha muito tênue, difícil, muitas vezes, de ser diferenciada. Alongando mais o raciocínio, há espaço na escola para a resistência?

Ora, relatos que demarcam disciplinarização, relações de poder, vigilância são mais perceptivos de serem encontrados, o que foi apresentado nas paradas “O cais” e a “Borda”, todavia, e a fissura? Como entendê-la?

4.4 O que a escola abarca?

Merisio *et al.* (2019) abordam a experiência vivenciada em uma de suas aulas de teatro, descrevendo o episódio da caixa de objetos que um estudante trouxe e como os objetos eram carregados de histórias. Dessa experiência, consideraram que, naquele momento, um outro corpo integrava a escola, um corpo que se desdobra de sensibilidade, o qual, por vezes, não é abarcado pelo molde formal da educação. E se alargamos a compreensão da fissura do espaço escolar, talvez se revelem a nós momentos ímpares, atravessados pela sensibilidade. Observe-se a narrativa da Sra. E, que acompanhava uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Alguns casos de pessoas mais idosas, constatei que frequentavam a escola para se interagir, teve um caso de uma “senhora” que mora sozinha e “não tem ninguém”. Em algumas aulas, deu crise de choro do nada. Volto na questão de que, além de professora, muitas vezes iremos ser “psicólogas”; é necessário saber ouvir, saber o que falar e se preparar para enfrentar situações complicadas (Sra. E, Contagem, 09 de maio de 2019).

Neste trecho, a Sra. E reflete que é necessário que o professor acolha o educando, independentemente de sua idade, nas suas experiências e em situações de fragilidade, as quais, não raro, transbordam no corpo. Ser sensível é desenvolver essa capacidade de enxergar o outro com delicadeza, podendo ser considerada como uma forma de fissura, pois não se colocam as individualidades em uma caixa, porque isso não é padronizado.

Houve outro momento, mencionado pela Sra. E, quando ela acompanhava as crianças em uma escola. Desde o instante em que fizemos análise do caderno de campo em questão, destacamos esse momento como um desvio na rotina escolar - o momento da partilha, como foi chamado.

4.5 Momento da partilha

Esse foi um dia muito especial para mim. Quando eu estava de folga do trabalho, aproveitei para ficar a tarde toda na escola. E esse dia em especial foi o dia da partilha. No começo da tarde, as crianças tiveram aula normal... Correção de

atividade para casa, criação de gráficos com as datas de aniversário.

Na hora do intervalo, foi a hora da partilha. Cada turma ficou responsável por levar algo: copos descartáveis, bolo, pão de queijo, biscoito etc. A coordenação organizou uma mesa no pátio e encheu de guloseimas. Com um pouquinho de cada um, tivemos uma mesa farta e bonita. Ajudei a servir as crianças, que, com os sorrisos mais sinceros, se enchiam com as "delícias" ali presentes. Antes de começar a servir, alguns alunos falaram sobre a importância daquele dia, onde, com a solidariedade, todos faziam a diferença.

Foi um recreio recheado, a diretora se pronunciou, e depois deixou a música passando. As crianças brincaram, corriam, dançavam, cantavam e comiam. Percebi que momentos como esse são necessários, muitos ali presentes não tinham aquilo em casa, ou com frequência. Após tocar o sinal, as próprias crianças ajudaram na organização, brincando e disputando entre si quem pegava mais copos descartáveis para jogar no lixo. (Sra. E, Contagem, 27 de março de 2018).

Essa narrativa apresenta a passagem do sensível, no contexto educacional. De todas as categorias que surgiram das análises dos cadernos de campo, uma em especial foi criada especificamente para dois trechos, esse do momento da partilha mencionado pela Sra. E, e quando os corpos dançam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), levado como proposta pela Sra. S.

Assim, em um deles, a dança aparece como um interesse que foi abraçado pela estagiária (Sra. S), a qual convida uma colega que era professora de dança para mediar um momento de movimento corporal. Logo, é algo que causou uma fissura, pois se trata de um momento que se desvia do esperado da rotina escolar. No momento da partilha, por sua vez, que aconteceu no pátio da escola, promovendo a solidariedade entre os atores sociais, partilham-se a união, a cooperação, as interações e os sentidos. Os corpos se transformam naquilo que faz parte de sua essência, do seu tempo de ser criança – eles brincam, correm, dançam, cantam e comem, festejam com alegria a presença uns dos outros. Quando o sinal rompe essa superfície, eles são lembrados da rotina, dos horários, de suas funções, porém, ainda assim, as crianças ajudam na organização, brincam dentro da tarefa, como em um jogo teatral, disputam quem consegue recolher os copos descartáveis para serem jogados no lixo.

4.6 O teatro e a sua fissura

Pedro Martins (2019) narra suas experiências com o teatro, na educação básica, relatando o episódio do banheiro. Quando quatro crianças pedem para ir ao banheiro, o professor faz um

acordo. Cada criança iria para o banheiro com um comportamento modificado. A primeira criança deveria voltar o mais rápido que conseguisse, já a segunda, quando estivesse retornando, deveria se mover o mais devagar possível. A terceira faria o caminho de ida e volta, de olhos vendados, enquanto a quarta escolheria um animal para representar, ao ir e regressar à sala.

O primeiro aluno-ator voltou rapidamente. Quando a aula terminou, os outros três ainda não haviam retornado. Uma mal havia saído do banheiro, pois estava andando muito lentamente, como se estivesse andando na lua. O outro, cumprindo a proposta de maneira muito séria, sem conseguir enxergar, havia se perdido. A aluna-atriz que se “transformou” em cachorro estava se divertindo imensamente dentro da secretaria da escola, pedindo carinho para as funcionárias, andando por baixo das mesas e simulando fazer xixi nos pés de todos (Martins, 2019, p. 3).

O corpo inabitual desconstrói um comportamento padrão e/ou mecanizado, para se construir enquanto possibilidade, intervindo no contexto escolar como um outro modo (re)existir, fazendo das ações corriqueiras um experimento, uma experiência, não somente para aliviar a necessidade latente, mas jogar com o espaço, com o corpo, gerar interesse no outro em participar do jogo, por exemplo, como o caso da criança que se diverte no personagem cachorro.

Martins (2019) nos apresenta propostas pedagógicas do teatro, que partem da premissa de mudança, seja a mudança no comportamento para ir ao banheiro, seja na dinâmica da criança que chega em sala coberta de papel higiênico, como se fosse uma múmia egípcia, a qual constrói toda uma história para convencer o professor do atraso. E, a partir disso, cria-se um momento em que todas as crianças devem convencer o professor bravo, na porta, pelo atraso, para entrarem na sala. É explicitado pelo autor o episódio da festa junina que ficou encarregado de desenvolver e como, junto às crianças, eles subverteram a lógica tradicional da dança, a partir da teatralidade. Na hora do casamento dos noivos, começam desentendimentos e brigas que resultam em mortes inusitadas, ensaiadas, o que faz com que as crianças retornassem como mortos-vivos (zumbis), para dançarem a música *Thriller*, do cantor Michael Jackson.

Já Figueiredo (2016) nos convida a observar as fissuras que o teatro pode causar, no espaço e na rotina da escola. Ou seja, como ele atravessa e modifica o olhar daqueles que se deslocam pelo espaço, fazendo da arena (espaço escolhido para os ensaios), perto do portão de entrada, o ponto de encontro entre a arte e a escola. Dessa maneira, a fissura, por vezes, é criadora de hábito, transformando aquele momento e o aproximando das suas atividades rotineiras. “Os pais vão chegando para buscar as crianças. Muitos param para ver o ensaio. Permanecem o tempo que podem. Talvez uns segundos a mais, dada a estranheza da proposta: um ensaio de teatro na escola” (Figueiredo, 2016, p. 6). O autor propõe pensar no teatro, cuja participação não precisa ser marcada, como ocorre para os calendários escolares, pois ele pulsa e está sempre vivo na escola. Já as

crianças participavam, “[...] invadiam a cena, corriam conosco, pegavam as frutas que caíam, ora nos entregavam, ora saíam correndo com elas. [...] Outras vezes ficavam só na observação mesmo, com olhos atentos, desconfiados, com medo, surpresas, alegres” (Figueiredo, 2016, p. 7).

4.7 Veja a escola, o espaço - É potência!

O espaço escolar se torna uma potência, pois, a todo o momento, se realizam ações que transgridem e resistem a uma forma pré-estabelecida do cotidiano escolar (Vieira, 2009). O contexto escolar pode ser considerado uma potencialidade, a partir do momento em que, entre as “barreiras”, regras, combinados, há desvios de ações, os sujeitos encontram uma brecha, uma forma de ressignificar as tarefas, os espaços, suas funções e ações.

Analúcia Vieira (2009) apresenta o pensamento de Ezpeleta e Rockwell (1989), os quais defendem que a escola pode ser tomada como um espaço de privilégio, para além de ser de disputa e de poder, porque é a partir dele que se criam as novidades que ensinam inventar espaços, formar cidadãos para a construção de uma sociedade que pode ser inovadora e, por fim, parte da história que está sendo escrita, mas que ainda não foi documentada.

Desapropriar, desconfigurar da programação “normal”, a ponto de aprender a pensar as ações, de uma forma singular, é um desafio a ser superado pelos educandos, em meio às brechas – e pelos professores, quando propõem práticas pedagógicas que desafiam e modificam aquelas já estabelecidas. “Então a vida, a resistência, é o que escapa, o que traça linhas de fuga frente aos mecanismos disciplinares” (Hur, 2016, p. 18).

4.8 Esperançar

A professora me relatou que está dobrando o turno e que está esperando pela aposentadoria, a qual já deu entrada, disse que a profissão docente é muito difícil, mas que não devemos perder a esperança, disse que viram alunos muito difíceis de lidar, mas que valerá a pena cada momento de esforço e dedicação, para ver os alunos bem encaminhados e centrados nos estudos. (Relato da Sra. F, 2018).

O espaço escolar é singular, todavia, por ser singular, é também plural, parafraseando Lenine, na música *Sonhei* (2002). Portanto, o espaço escolar abarca e tem possibilidade de ser muitas coisas; há muitos contraespaços de Foucault (2013), existindo ao mesmo tempo. Há muitas descobertas acontecendo e aprendizagens, sejam elas motoras, sejam racionais e/ou artísticas: a escola está viva e é vivida. Independentemente de se as vivências forem negativas e/ou positivas, porque todos, de certa maneira, passamos por ela, parte do que nos tornamos é resultados dessas

experiências.

O espaço escolar deveria ser um lugar seguro para que as crianças, jovens e adultos pudessem aprender a viver, não precisassem ter tanto medo de errar, pois estão a aprender. Contudo, a escola, por ser uma parcela do mundo, é perpassada por violência, é alvo de ataques. No entanto, em meio a tantas ameaças e inseguranças, esperar é uma arma muito poderosa.

Neste tópico, alinhavamos o pensamento do teatro como causador de fissuras, portanto, pensamos a respeito dos hábitos e das maneiras de pensar a performance como uma forma de reeducar os corpos e, por fim, sobre o espaço como potência. No próximo item, puxamos a última linha, a da violência no teatro.

4.9 Aspereza corriqueira

A proposta das linhas era o que se soltava das leituras dos artigos, o que me atravessava ou o que me fazia pensar – o que foi desafiador. Nesta parada, mergulhamos; submersos, pensaremos sobre a violências que perpassam o ambiente escolar. Dessa maneira, qual é o limite da arte na educação, e como fazer o espaço estético ser esse lugar onde se encontram tantas singularidades capazes de partilhar o sensível, sem que haja autoritarismo, discriminação, exclusão e, mesmo atravessados por diferentes violências, como construir um saber, uma aprendizagem? Nesta terceira parada, partimos dos relatos das aulas de teatro ministradas pelos professores encontradas nos artigos científicos, os quais mencionaram aspectos de violências que perpassam a vida dos estudantes. Retornaremos a uma experiência vivenciada na extensão universitária do Teatro do Oprimido, quer através do teatro fórum, a que demos o nome de "confessionário", quer no jogo/exercício "escultor toca o modelo", quando iniciamos uma discussão sobre o abuso sexual em crianças. Por fim, pensaremos sobre como construir uma cultura de paz, na escola.

4.10 A Utopia que nos move

O teatro é um espaço de confronto, de questionamento e de crítica social, porém, por vezes, é um espaço frutífero para o exercício da utopia, a qual nos move, para a criação de um outro mundo, ou para a melhoria deste onde nascemos. Vivendo em um contexto atravessado pela violência, “[...] entre casas, bocas e escolas se fazem feiras, brincadeiras de pique e tiroteios” (Merisio *et al.*, 2019, p. 4). Os estudantes são convidados a experimentar um exercício utópico da cidade em que iriam gostar de viver. Merisio *et al.* (2019) argumentam que os educandos imaginaram lugares onde existiam rios e casas feitas de doces, mas, para além desse lugar

fantástico, eles gostariam de viver em um lugar em que o tráfico de drogas não dominasse, ou, até mesmo que não houvesse tiroteios, no qual, a presença da família fosse constante e tivessem praça e espaços para compartilhar as brincadeiras.

Os autores criticam a ideia da escola salvadora, como aquela que busca tirar as crianças e jovens das drogas e que almeja atenuar a gravidez, na adolescência, e, por outro lado, aquela que é disciplinar. No entanto, é no teatro que procuram estreitar as relações, construir a autonomia, a escuta e o afeto, causando a fissura discutida no tópico anterior. Contudo, apesar de todos os benefícios que cercam o ensino artístico, não devemos considerar que o teatro ou as artes serão capazes, ou que têm o objetivo de salvar a escola de todas as demandas sociais.

4.11 Acolher - a morte que rodeia a vida

No dia da aula, uma menina de 13 anos pediu para ser a primeira a falar. De dentro da mochila, retirou um saquinho e disse:

– Professora, esses são os meus santinhos. Guardo com muito carinho. [...]

Os papéis que ela guardava eram homenagens a pessoas mortas, confeccionados para serem oferecidos aos entes queridos por ocasião da missa de sétimo dia.

– Esse morreu ano passado. Era um homem muito bom pra mim. Esse morreu faz tempo, a missa foi linda.

Ela ia retirando os santinhos da bolsa e contando cada caso, cada namoro, narrando a sequência de fatos de cada morte. A respiração curta e rápida, o olhar e o gesto devotados a cada objeto, sublinhavam dramaticamente o desconforto provocado por aquelas ausências. [...] Era a viúva mais menina que a professora jamais imaginou conhecer (Trotta *et al.*, 2019, p. 3).

O que nasceu como proposta da professora para conhecer o contexto dos estudantes se revelou como um momento de afeto. A menina viúva, que é atravessada pelo tráfico, mostra muito mais do seu contexto do que a professora imaginava. Estamos de fato preparados para as complexidades que podem vir a aparecer, nas salas de aulas?

Trotta *et al.* (2019) nos provocam a refletir acerca da morte, na doença e na questão da milícia que atravessa a escola, ou seja, ao pensar a propósito da violência que perpassa o ensino do teatro, é inevitável questionar: existe um limite para a arte, na educação? As autoras mencionam o professor que está se readaptando a uma nova função, após ser acometido por acidente vascular-cerebral (AVC); ele fica feliz, por não estar mais em sala de aula, “[...] graças a Deus tive um AVC” (Trotta *et al.*, 2019, p.3). Tal declaração oportuniza pensar nas condições de trabalho às quais o docente era submetido; a doença, por esse lado, pode ser compreendida como benéfica.

Outro caso enfocado pelas autoras é da professora que está com as crianças de sete anos; a

docente chama os educandos para o momento da roda, duas crianças discutem e não a ouvem chamar, a educador se aproxima das crianças e pergunta o porquê da discussão. Uma das crianças olha bem fundo nos olhos dela e lhe pergunta se existe diferença em ser miliciano e ser bandido. Após um minuto de silêncio tentando entender o contexto da pergunta, questiona a criança sobre o porquê da indagação; “[...] o menino, olhos firmes em busca da verdade, esclarece: – Porque o meu pai é miliciano e ela tá chamando ele de bandido. Me responde, tia, o meu papai é bandido?” (Trotta *et al.*, 2019, p. 4).

Marina Coutinho e Silvia Soter (2019) explicitam um episódio que ocorreu em uma das aulas de teatro, quando buscavam uma dramaturgia em que os jovens não precisassem decorar nenhuma fala. De maneira fluida, o jogo seguiu. Uma atriz, no meio do palco, interpretava a figura materna. Os jovens projetavam perguntas à mãe, que, em grande parte das vezes, respondia “não” às questões feitas. Conforme o jogo se desenvolvia, as perguntas se tornaram mais densas, quando passaram a ser sobre a violência sofrida na comunidade. Há uma variação na resposta: o que antes era “não”, passa a ser “sim”; “mãe, eu posso me esconder na hora do tiroteio? Mãe, eu posso ficar mais de três dias sem ir à escola porque está acontecendo operação policial?” (Coutinho; Soter, 2019, p. 10-11).

4.12 Desnudar-se de preconceito

Carmina André (2014) nos faz refletir sobre o corpo, na experiência teatral, que permite se desatar do corpo que é fabricado pela sociedade, ou aquela que se desnuda de preconceito: “[...] a cada ritual despem-se preconceitos, camadas endurecidas, crostas quebradas por onde vasam memórias soterradas ou por onde a imaginação torna-se imaginante” (André, 2014, p. 4). Portanto, esse corpo outro, que se permite ser, durante a performance, é um corpo que possui liberdade, que está fora dos padrões culturais.

Por outro lado, esse outro corpo é possível, na educação? Retorno: como fazer o espaço estético ser esse lugar onde se encontram tantas singularidades, capazes de partilhar o sensível, sem que haja um autoritarismo, discriminação, exclusão, mas a construção de um saber?

Martha Moraes (2019), sobre sua experiência com a formação de espectadores, na educação básica, evidencia aspectos de discussão, na aula, como gênero, questões étnicas raciais, abordando os estereótipos produzidos na televisão, cinema e teatro, os quais podem ser entendidos como práticas racistas. Nessa dinâmica de aula, quando a professora buscava trabalhar a formação de espectadores, os educandos estudam o espetáculo *Axé Nzinga*. Fora proposto aos estudantes um momento de improvisação, com personagens do espetáculo estudado; a professora utilizou o jogo/exercício “construção de personagens sociais”, de Augusto Boal, para a experiência. Os

educandos foram separados em dois grupos, os figurinistas e os que representam os papéis. Eles tiveram liberdade para criar os figurinos, com os materiais disponibilizados, e, a partir dos figurinos e da forma como os outros personagem os tratassem, eles sabiam quem eles eram, na história. Foi nessa ação improvisacional que surgiram dois casos, em turmas opostas, de *Black Face*.

Mesmo não havendo tintas na dinâmica, os estudantes produziram um rosto de uma pessoa preta estereotipada, “[...] máscara improvisada de fita isolante grudada na pele do rosto, utilizando a própria língua para simular a ampliação dos lábios e ridicularizar os fenótipos negros” (Moraes, 2019, p. 12). Na primeira sala que aconteceu, pega de surpresa, a professora pensa que poderia oportunizar uma discussão sobre o racismo, no entanto, o momento foge do seu controle e percebe que se torna uma ação teatral de cunho racista, em sua própria sala. A professora interrompe a ação, conversando com os estudantes sobre achar graça do que estavam representando era racismo. O que era para ser um caminho para o debate, a professora considerou um autoritarismo vindo dela. “Os(as) alunos(as) arregalaram os olhos e se calaram. Depois tentei retomar o jogo, mas não havia mais clima, a sequência da aula foi extremamente improdutiva” (Moraes, 2019, p. 12). Já na segunda turma, a professora esperou a ação acabar, conversou com a dupla e, no final da aula, o diálogo fluiu; pensaram a respeito da liberdade de expressão, levando em conta práticas racistas.

Por fim, Alvez (2019) nos convida a pensar na acessibilidade das experiências teatrais na educação, ou seja, refletir sobre crianças e jovens com deficiência visual; dessa forma, o autor provoca, na mesma medida que problematiza que esses educandos são invisibilizados no ensino. Quando os estudantes participam, “[...] fruindo a cena ou atuando nela, podem provocar, esteticamente, espantos e deslocamentos que não apenas friccionam as questões temáticas, mas que afetam o teatro como arte e como componente curricular” (Alvez, 2019, p. 9). Portanto, é evidenciado que não seja realizada apenas uma adaptação das propostas curriculares do ensino do teatro, todavia, para além disso, propostas pedagógicas que buscam a investigação, o conhecer o mundo e o outro, diferenciando-se dos paradigmas educacionais. É oportuno esclarecer que focalizar a acessibilidade no ensino do teatro é uma maneira de se aprender novas maneiras de se fazer teatro.

Evidentemente, barreiras cujas práticas são autoritárias, as quais são perpassadas de ações preconceituosas e racistas, devem ser superadas, para que seja possível construir uma ponte capaz de possibilitar a passagem para uma educação teatral, na qual haja diálogo, respeito, escuta para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, ou seja, educandos esclarecidos.

4.13 O "confessionário"

A Polícia me prendeu por achar que tinha roubado um taxista, pela cor da pele e pela roupa. (Anônimo).

Sofri opressão quanto à aparência, ser chamada de feia durante a vida escolar, cabelo feio, roupa feia, rosto feio. (Anônimo).

Minha professora do fundamental, a tia. V. L. R, me oprimiu da 1º à 4º série.

Colocava-me de castigo atrás da porta, do lado da lixeira (Anônimo).

Sempre me senti oprimida... quando criança, sofria bullying, em casa, ouvia que eu tinha sempre que permanecer calada (porque estava sempre errada), e toda a sociedade massacrante com seus rótulos me fizeram calar. (Anônimo).

*

O primeiro contato com a temática violência, no ensino do teatro, ocorreu no Teatro-Fórum, momento do Teatro do Oprimido que nomeamos de "confessionário". A proposta era que os participantes escrevessem no papel uma lembrança em que se sentiram oprimidos, ou na qual foram opressores; de maneira anônima, os participantes escreveram. Os papéis foram dobrados e sorteados; a proposta era refazer a cena, buscando maneiras diferentes de possível resolução.

Essa proposta do Teatro-Fórum era um dos momentos delicados, quando procuramos ter respeito com o que era compartilhado, pois eram vivências que foram sentidas e evocadas. Da nossa parte, exigiu responsabilidade e acolhimento. O outro se tornou observador de si mesmo.

A cena que fala de si

Que atravessa

Que incomoda, acomoda

Que rompe o silêncio

Que faz nascer o questionamento

Era o viver representado...

(Diário da memória - Oficinas do Teatro do Oprimido, 2018-2019).

Boal (2012) ressalta que o Teatro-Fórum é uma ação para retirar os espectadores da passividade e colocá-los no centro da ação; no entanto, essa experiência teatral somente ocorre, quando há possibilidades/alternativas para modificar a ação. Caso não haja uma outra estratégia, torna-se uma fatalidade.

4.14 Jogo/exercício - Escultor toca o modelo

Nesse jogo/exercício, os atores e não atores fazem duas filas e, em duplas, eles decidem quem vai ser o escultor e quem vai ser o modelo. Para tanto, para esculpir, é necessário tocar o corpo do outro, de modo a deixar a estátua da maneira que deseja. Nessa proposta, o escultor não pode mostrar com o seu próprio corpo o modo como deseja que a estátua fique, pois, nesse jogo/exercício, não se trata de reproduzir a imagem observada, contudo, de esculpir, dar forma ao corpo (Boal, 2012).

Nas oficinas oferecidas na extensão universitária do Teatro do Oprimido, na UEMG/Ibririté (2018-2019), durante a mediação da proposta, percebemos que se revelava a nós uma possibilidade de discutir o abuso sexual em crianças e jovens. Era comum ao nosso grupo, antes de fechar a seleção dos jogos/exercícios de cada oficina, testá-los, jogar entre a gente, porque, assim, partiríamos da nossa própria vivência para mediar o momento. A questão do toque nos chamou atenção, já que estávamos pensando os jogos/exercícios para um grupo de pessoas que talvez não se conhecessem. Durante a oficina, começamos a apresentar uma sugestão para um toque mais respeitoso. Nesse sentido, a sugestão era que comessem pela cabeça e fossem para os braços, quadril e pernas, realçando um limite do braço quanto à parte íntima dos seios, e assim por diante. Assim, nessa dinâmica, propusemos uma variação: os escultores ficariam com os olhos fechados, portanto, era trabalhado o tato e a percepção. Surge um diálogo possível com o abuso sexual, pois seria uma forma-denúncia do corpo da violência sofrida.

4.15 Faça bonito - Que possamos nutrir e proteger a flor e o seu desabrochar

No artigo quarto do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), é especificado que é papel da sociedade zelar pela segurança das crianças e adolescentes, demarcando os direitos de gozar de uma vida digna, regada de saúde, educação, lazer, cultura, respeito, liberdade, dentre outros. Dessa forma, confere primazia para as situações que demandam proteção e socorro às crianças e jovens, independentemente da situação. Avançando na lei, é apontado que as crianças e adolescentes não serão alvos de “[...] negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos

fundamentais” (Brasil, 1990).

Para tanto, todos os membros da sociedade devem estimar pelo tratamento digno, combatendo os tratamentos desumanos ou que podem ser considerados violentos, os quais constroem os sujeitos. Qualquer que seja a esfera social, todos os cidadãos devem prevenir e ficar atentos a práticas capazes de violar os direitos das crianças e adolescentes. Desse modo, é necessário “[...] o respeito aos valores da dignidade da pessoa humana, de forma a coibir a violência, o tratamento cruel ou degradante e as formas violentas de educação, correção ou disciplina (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022)” (Brasil, 1990).

No Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Criança e Adolescente (2013), o conceito de “violência sexual” é carregado por uma especificidade, pois engloba tanto a questão do abuso sexual quanto a exploração sexual de menores.¹⁹ Quando o documento aborda o percurso histórico da temática, elucida que a Constituição Federal de 1988 rompe com a lógica da criança enquanto “objeto” ou até como “menor”, advinda das concepções higienistas, e passa a considerá-la como um cidadão, que possui direitos. Essa mudança dos paradigmas proporcionados pela Constituição favoreceu a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Brasil, segundo o documento, foi o primeiro país a criar uma lei de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, considerado então como um marco legal. “A partir do ECA, foi implementado um sistema de justiça e de segurança específico para crianças e adolescentes, com a criação de Juizados da Infância e Juventude, bem como Núcleos Especializados no Ministério Público e Defensoria” (Brasil, 2013, p. 7).

O Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Criança e Adolescente se inicia no “Estudo Proteger e Responsabilizar (2007)”, pelo Comitê Nacional, no qual se tem uma estrutura metodológica com um plano, com os seguintes eixos: “Análise da Situação”, “Mobilização e Articulação”, “Defesa e Responsabilização”, “Atendimento”, “Prevenção”, “Protagonismo Infantojuvenil”. O documento evidencia que “[...] a Convenção, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [...] ao longo de seus dispositivos, quatro grupos de direitos da criança e do adolescente: à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação” (Brasil, 2013, p. 9).

¹⁹ Importa destacar que não ignoramos a vasta literatura sobre a temática produzida, neste trabalho entretanto, a temática surgiu como desdobramento da linha cartográfica da violência que perpassa a vida dos estudante e reverbera no contexto escolar.

4.16 Meu corpo, quem e onde pode ser tocado?

No meu primeiro ano como professora da Rede Municipal da Educação, em uma turma de crianças maiores, um episódio marcante aconteceu. Era manhã de uma terça-feira, organizava a turma para descermos para a quadra, pois, lá, a atividade seria de corpo-movimento. Uma criança de cinco/seis anos vem até mim, dizendo baixo, no canto de meu ouvido, que estava com sangue em sua calcinha. Separei-a de sua amiga, que a acompanhava, disse que iríamos ao banheiro; no meio do caminho, encontrei uma auxiliar de classe que passava próximo dali, pedi que me acompanhasse e expliquei a situação. Nós duas e a criança entramos no banheiro, pedimos para a criança nos mostrar, ela assim o fez. Não havia sangue aparente, ufa!, respirei aliviada. Mas ela dizia que doía, por haver uma sombra rosada, pedi que a auxiliar fosse chamar alguém da direção da escola. A moça representante da direção chega e pede para ver. Fizemos algumas perguntas, como: “Alguém tocou na sua parte íntima?” Ela balança a cabeça, dizendo que sim. Perguntamos: “No banho?” Ela disse que sim... “Mamãe?” Ela confirma. Ao conversarmos, achamos que pudesse ser infecção urinária, portanto, a direção entraria em contato com os responsáveis, para relatar o ocorrido.

(Diário da memória, setembro de 2023).

Após vivenciar esse episódio na Educação Infantil, pude refletir, sentindo-me contemplada com a pergunta de Cinthia Sarinho (2019), a qual questiona se as escolas e seus atores sociais estão, de fato, preparados para lidar com essa questão, quer para identificar, quer para denunciar ou prevenir. A autora aborda que, já na Educação Infantil, ou seja, na primeira infância, os profissionais já devem trabalhar com a percepção e o conhecimento do corpo, introduzindo, nessa fase, propostas pedagógicas que ensinam o cuidado com o corpo, quais são as zonas que podem ser tocadas e quais não devem ser, quais podem ser consideradas ações de afeto e quais são toques abusivos: todas são ações preventivas benquistas, pois é preciso ensinar para que as crianças e jovens aprendam, desde cedo, a identificar. Nas palavras da autora,

O abuso sexual pode acontecer com ou sem contato físico. Os principais tipos de abuso sexual com contato físico são conhecidos como assédio sexual (proposta de relações sexuais por chantagem ou ameaça); abuso sexual verbal (conversas abertas e/ou telefonemas sobre atividades sexuais destinados a despertar o interesse da criança ou do adolescente ou a chocá-los); exibicionismo (ato de mostrar os órgãos genitais ou de se masturbar diante de crianças ou adolescentes); voyeurismo (ato de observar fixamente ações e/ou órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam ser vistas); e pornografia (quando uma pessoa mostra material pornográfico à criança ou ao adolescente) (Sarinho, 2019, p. 51).

É evidente compreender que a noção de violência sexual em menores é extensa, podendo ser praticada de diferentes maneiras. Logo, entendemos que o contexto escolar é vasto, não apenas para aprender os conteúdos e para desenvolver habilidades, mas um lugar de encontro da humanidade, que tem a potência de criar e estreitar relações. “Dessa forma, é preciso (re) pensar a escola também como espaço das diversidades, das diferentes infâncias e contextos em que vivem, além das questões contemporâneas que afetam a vida de crianças e adolescentes” (Sarinho, 2019,p.54). Nessa perspectiva, é de fundamental importância o papel da escola e o que ela pode fazer na vida dos educandos, ou seja, seu diferencial, uma vez que as crianças e jovens passam parte do seu tempo ocupando os lugares na escola e, quando os sinais da violência aparecem, podem ser revelados no comportamento, na mudança de rendimento dos educandos ou até mesmo nas relações interpessoais, entre os pares ou entre as demais pessoas da escola (Sarinho, 2019).

4.17 Em defesa de uma escola movida pela solidariedade e paz, seguimos!

Figueiredo (2019) nos convida a pensar na cultura de paz, na escola, através do teatro, porque, de fato, a violência anda rondando os muros da escola. Nesse sentido, o teatro e o campo artístico, de modo geral, podem contribuir no desenvolvimento dos educandos, no que se refere a aprenderem a “[...] lidar com as nossas ações em sociedade, aprendendo a dialogar, questionar, pensar por conta própria, tendo criticidade necessária para interpretar e decodificar os códigos a nossa volta” (Figueiredo, 2019, p. 4).

O ensino artístico possibilita a ampliação do repertório particular de cada pessoa, de sorte que os sujeitos ampliam suas visões sobre o mundo, alargam seu vocabulário e, convivendo, desenvolvem a habilidade de reivindicar, entendem que diferentes pessoas têm pensamentos diferentes e que pode haver discordâncias, contudo, que, mesmo havendo discordância, é possível o diálogo. Através do diálogo é que se busca educar para a paz e não para violência, ações agressivas ou práticas preconceituosas, portanto, a escuta é algo estimado na educação.

O Instituto Sou da Paz realizou uma pesquisa, que recebeu o nome de “Raio-X de 20 anos de ataques a escolas no Brasil 2002-2023”¹⁷; segundo Bruno Langeani, ataques em escolas brasileiras, em um certo período da história, poderiam ter sido considerados raros. O primeiro ataque ocorreu em 2002, em Salvador - BA, no entanto, novos casos começaram a surgir, em 2019. Em vista disso, foram estudados os 24 ataques que aconteceram nas escolas brasileiras, de 2002 a 2023 (primeiro semestre), com um total 137 crianças e jovens, entre as vítimas. Para o estudo, foram utilizadas as reportagens, os boletins disponíveis das ocorrências e os processos. O recorte da pesquisa foi analisar os ataques na Educação Básica, escolas da Educação Infantil até o Ensino Médio da rede particular e pública de ensino.

O estudo revelou que, em 59% dos casos, os agressores eram os próprios estudantes ou ex-educandos da instituição, com o percentual de 33%, e 7% são indivíduos que não possuem vínculos com as escolas, em sua maioria são homens ou meninos. Qual é a função da escola? O que o estudante perde, estando fora da sala? O que a escola precisa aprender, enquanto instituição da sociedade de que participa? Acolher e buscar resolução das demandas ou esperar que, em dias, meses ou anos, um estudante volte à escola, tomado por vingança e ódio?

O livro *Paz, como se faz?* Semeando a cultura de paz nas escolas (2021) é baseado nas concepções defendidas no “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Trata-se de uma obra que busca motivar os professores, para a construção de relações solidárias e pacíficas. Os seis pilares defendidos no Manifesto 2000 são: I: “Respeitar a vida”, II: “Rejeitar a violência”, III: “Ser generoso”, IV: “Ouvir para compreender”, V: “Preservar o planeta”, e VI: “Redescobrir a solidariedade”. Espera-se que, colocando em prática os seis pilares, no dia a dia escolar, os atores sociais possam contribuir para a construção da cultura de paz, nas escolas.

A Organização das Nações Unidas, em 1999, expressa uma declaração sobre a cultura de paz; dessa maneira, segundo esse documento, uma cultura de paz é construída e praticada através da estruturação de valores, atitudes e comportamentos amparados “[...] no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação” (Comitê da Cultura de Paz, 1999, p. 2).

¹⁷ Para ver o estudo completo, consultar os seguintes *links* de acesso:

<https://soudapaz.org/o-que-fazemos/conhecer/pesquisas/controle-de-armas/as-armas-do-crime/?show=documentos#9574-1>

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379604/PDF/379604por.pdf.multi>

<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>

Portanto, ao pensarmos no contexto escolar, devemos levar em consideração a promoção de práticas pedagógicas que oportunizem, no educando, o desenvolvimento da liberdade, da compreensão, da tolerância, do senso de justiça e da democracia, assim como do diálogo, do respeito à diversidade cultural e da solidariedade.

Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman (2021) apontam que a escola possui relevância para incentivar a cultura de paz. Em vista disso, essa possibilidade não se restringe apenas à sala de aula, mas se estende a todo o espaço escolar, o qual pode ser habitado de afeto e de acolhimento, ou seja, um lugar de encontro para a superação das asperezas corriqueiras. “Em uma cultura de paz não há ausência de conflitos, mas sim a busca ativa de sua resolução de forma construtiva por meio da negociação, do diálogo e da democracia” (Diskin; Roizman, 2021, p. 17).

4. 18 Pausa

Onde eu possa descansar daquilo tudo que já sei
De todo ouro que busquei Do vício de me reinventar
Onde eu possa resgatar a dádiva de ser ninguém
De nunca mais falar de mim
Procurando esse lugar

Pausa para respirar no permanente vir a ser
Do desamparo de não ter Do desespero de esperar
Pausa para repensar o que merece me mover
E esse lugar, se um dia houver
Eu chamarei de lar

E quando um dia voltar a perceber
A pulsação se acelerar Eu voltarei a percorrer O mar aberto do querer
Sem nunca esquecer pr'onde posso voltar

(Pausa - 5aSeco)

Pausa... Ah, deriva... perdida em uma ilha distante, porque estou no mar e, às vezes, ele assusta, longo, infinito. Velejar é solitário, entretanto, como boa aprendiz, tenho minhas canções. Leio histórias e tenho muito o que contar. Por vezes, também, me sinto enjoada, a maré que balança pra cá e pra lá me faz sonhar com a “terra à vista”. Mesmo com um mapa provisório, esse velejar nasce na escrita, da relação das ideias. Em muitos momentos e, principalmente, nesta parada, me senti à deriva, como se estivesse em um naufrágio.

A pausa me deu espaço para (re)pensar, nesse tal mar aberto do querer, em todas as águas que passaram por debaixo do casco, bordejar-nos¹⁸ que o velejar sofreu, pois se aprende com o mar que as marés mudam de direção, o mesmo acontecendo com as pesquisas.

Planejamos navegar na proposta da metodologia do Teatro do Oprimido na Educação, pensá-lo como uma possibilidade para a linguagem corporal, porque partimos dele, das experiências com as oficinas oferecidas na extensão universitária da UEMG/ Ibirité. Entretanto, já nos primeiros meses da investigação, decidindo quais seriam os instrumentos e materiais de nossa pesquisa, pensávamos onde entraria o Teatro do Oprimido e o que, de fato, seria nossa análise. Quando examinava os cadernos de campo, que surpresa! A ausência das páginas a respeito de qualquer registro sobre o Teatro do Oprimido ou sobre a linguagem teatral foi agonizante. Apesar de ser um dado, esperancei encontrar registro sobre aulas de teatro e, depois, alguma minúcia... ou, quem sabe, um rastro.

Essa ausência oportunizou a expansão para as demais linguagens artísticas: música, dança, artes visuais e cinema. Outro exercício foi feito na cartografia dos artigos científicos, onde se buscou destacar, na leitura, o diálogo com Augusto Boal ou com a poética do Teatro do Oprimido. No parecer do projeto, algumas perguntas permaneceram e ressoavam por meses: estamos fazendo uma cartografia do Teatro do Oprimido na Educação? Ou o estamos pensando como meio para a linguagem corporal? E, se ainda não tivesse certeza, ainda seria possível velejar? Já na Qualificação, a imagem do quebra-cabeça, que é a cartografia, começou a fazer sentido. Não era a cartografia do velejar sobre o Teatro do Oprimido na Educação e sua possibilidade para a linguagem corporal.

Embora o Teatro do Oprimido tenha sido uma expiração, do começo ao fim. Mas, talvez, fosse o processo da cartógrafa em narrar a composição e criação do seu mapa cartográfico, evidenciando as andanças artísticas no contexto escolar e a relação do corpo. Ao expandir a análise, trazer o Teatro do Oprimido como uma entre tantas – uma potência na escola.

¹⁸ A escolha da palavra se deu, pois a mesma significa ao redor, andar, mas também mudança de rumo, em direção ao vento.

QUARTA PARADA - À BEIRA MAR: VIBRAÇÕES ARTÍSTICAS, A ARTE QUE DEIXA RASTROS NA ESCOLA

Vejo a arte que ocupa a escola....

*Vejo a música que entra pelo
corredor, que rompe o silêncio,
que brinda a rotina com a sua
passagem, ora na quadra, ora no
estacionamento. Vejo as cores no
mural, os traços de tinta, a
imaginação que corre solta, é
assim que o barbante se
transforma em pipa, a massinha
em bigode.*

Vejo os corpos

*Esses não param, dançam até
quando comem, agitados no ritmo
do tambor, batem da mesa, entre
uma colherada e outra, o banco
vira palco. E elas, as crianças
dançam. É na brincadeira que
tudo se transforma, é, o que se
permite ser, de repente surge um
idoso cuja bengala que apoia seu
corpo curvado vencido pela idade,
é um guarda-chuva rosa trazido
de casa pela chuva que chegou de
manhã.*

(Caderno da memória, outubro de 2023).

5. A ARTE QUE DEIXA RASTROS

Mais perto estamos de chegar ao nosso destino e, como frisa Saramago (2016), chegar sempre se chega, devemos escrever, então, no porto, quando chegarmos, que o ponto foi esse. Não por termos naufragado pelo caminho, mas pelo fato de sabermos que toda expedição marítima uma hora chega ao fim. Nesta última parada, aportamos a beira-mar, observamos as vibrações artísticas na escola, no qual buscamos explicitar sobre práticas pedagógicas que são norteadas pela linguagem artística. À vista disso, buscamos compreender a relação da interdisciplinaridade para o ensino de arte e sua interferência na dinâmica da escola; por fim, pensamos a respeito do sentido da existência através da arte e a imaginação, como forma de existência.

5.1 Vibrações artísticas

Arte não é uma ferramenta, não deveria ser utilizada como um recurso para as demais disciplinas escolares, no entanto, quais os modos possíveis de a arte participar e pulsar na escola, por intermédio das suas próprias vibrações e não em função de outras? Para Costa (2011), em uma outra perspectiva de currículo, a arte estaria em um movimento conjunto, formando “[...] centros de vibrações, cada um em si mesmo e um em relação aos outros [...] que farão ressoar as vozes desejanter por um currículo e por outra educação” (Costa, 2011, p. 281 *apud* Zanetti, 2017, p. 11). Quando realizamos a análise dos cadernos de campo, nós perguntamos: por onde anda a arte? Quais os vestígios dela no espaço escolar? O que talvez estivéssemos mesmo era interessados nessas vibrações artísticas que modificam toda uma forma de pensar o currículo e a arte, na escola.

Como já mencionado neste trabalho, o ensino de arte é cercado de expectativa, seja para o desenvolvimento humano, seja até mesmo para o campo pedagógico em que se cerca de competências e habilidades, as quais devem ser atingidas pelo estudante, mediado pelo professor, em sua prática. No entanto, Christiane Araújo e Flavinês Rebolo (2021) indagam: seria possível imaginar escolas que oferecem experiências significativas aos educandos, capazes de possibilitar o artístico, o crítico e o estético, que tenham a arte como ponto de partida, que mirem na formação humana e no florescimento da percepção, da sensibilidade em portanto, na capacidade de imaginar?

As autoras explicitam o estudo de caso realizado, em que partem das escolas inovadoras, contempladas na plataforma do MEC, a qual busca instituições que tenham

iniciativas criativas e estimulantes, na Educação Básica. Elas relatam que a escola foi escolhida por ser a única, tanto no MEC quanto no questionário enviado para a equipe gestora da escola, “[...] em que a arte era desenvolvida de forma não disciplinar, e sim entrelaçada em todo o processo ensino-aprendizagem” (Araújo; Rebolo, 2021, p. 4). Dessa maneira, podemos observar que a arte, nessa escola, não é uma disciplina isolada, que não tem ou não parece ter qualquer relação com o mundo; pelo contrário, ela permeia, é um eixo que estrutura e que perpassa todas as ações e práticas pedagógicas da escola. Portanto, podemos pensar na interdisciplinaridade da arte, nas ações educativas.

5.2 A interdisciplinaridade da arte na educação

Silva e Alves Neto (2021), abordando a interdisciplinaridade, evidenciam que ela é uma forma capaz de possibilitar que diferentes áreas se comuniquem entre si, através de linguagens e conceitos. A interdisciplinaridade favorece a integração das áreas e seus conhecimentos, proporcionando o sentido da aprendizagem. “A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois, interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se, e, por isso, exige uma nova pedagogia [...]” (Fazenda, 2011, p.11).

Ivani Fazenda (2011) considera relevante a interação, porque a interdisciplinaridade somente se efetiva, nas práticas cotidianas escolares, se houver a interação. Desse modo, a integração pressupõe novas formas de instigar o conhecimento, abre portas para novas problemáticas e questionamentos, buscas e modificação da realidade em que se vive. A autora, apoiada nas contribuições de Guy Michaud, conceitua a interdisciplinaridade enquanto a interação entre duas disciplinas ou mais, podendo ser um grupo de pessoas que recebem os conhecimentos, em diferentes disciplinas. Pode-se tomar a interdisciplinaridade como uma simples ligação entre as disciplinas, nem que seja uma comunicação. A interdisciplinaridade, por sua vez, “[...] não é uma parceria que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas, um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica [...] sobre o funcionamento” (Fazenda, 2011, p. 74), do mundo, ou do próprio ensino.

Fazenda (2011) ressalta, em seu argumento, que a interdisciplinaridade poderia fazer com que o homem (educando) retorne à sua visão, seu entendimento sobre o mundo, colocando-se em relação ao mesmo, recuperando sua unidade enquanto pessoa, “[...] pois o grande desafio não é a reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, mas a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo” (Fazenda, 2011, p. 74). Portanto, cabe

destacar que, quando se pensa a interdisciplinaridade, na educação, deve estar evidente nas práticas pedagógicas que é uma ideia de unificação do ensino e da aprendizagem, a qual será direcionada aos estudantes, por isso, não é considerada acabada.

“O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser múltiplo e não uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo” (Fazenda, 2011, p.81). Por conseguinte, para que a interdisciplinaridade seja ativa, na escola, é necessário que a equipe pedagógica se sintonize e partilhe reciprocamente dessa ideia, se permita e esteja aberta aos fatos a serem descobertos e conhecidos coletivamente. Para Freire (1995), a boniteza do educador transparece no educando, quando este se posiciona no mundo. O autor nos lembra que, quando sairmos de casa em direção à escola ou à sala de aula, que os professores não tenhamos dúvidas de que os seres humanos são lacunares, inacabados, “[...] abertos à procura, curiosos, programados, mais, para aprender”; nesse sentido, exercitaremos “[...] tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processos nos façamos” (Freire, 1995, p. 65).

5.3 A Arte e sua interdisciplinaridade na Escola

Christiane Araújo e Flavinês Rebolo (2021) desvelam, em sua pesquisa, o estudo de caso da escola inscrita na plataforma Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. Nesse estudo de caso, a escola é apresentada com o nome de *Nosso Palco*; a escolha da instituição ocorreu, pois, dentre as setenta e uma escolas analisadas, a escola *Nosso Palco* se destacou por incluir a interdisciplinaridade no currículo, tendo a arte como norteadora. É uma escola da rede privada de ensino, localizada em São Paulo, a qual atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, funcionando em tempo integral e prezando por um educação integralizadora; “[...] possui como princípio básico o desenvolvimento do ser humano e suas capacidades em contexto no qual arte e o autoconhecimento ultrapassam o conceito em si e transformam-se em eixos condutores de todas as práticas desenvolvidas” (Araújo; Rebolo, 2021, p. 4). Sobre a escola, as autoras acrescentam:

A escola selecionada, “Nosso Palco”, tem a arte como proposta condutora do processo ensino-aprendizagem, na forma de teatro para os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I; o cinema para o ensino fundamental II; e as multimídias para o ensino médio. A abordagem artística na instituição não aparece como matéria de ensino, mas como método de aprendizado de toda e qualquer área de conhecimento (Araújo; Rebolo, 2021, p. 5).

É perceptível que a arte, na escola *Nosso Palco*, está para além de uma disciplina apresentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Existe, portanto, uma ideia inovadora de explorar a potencialidade da arte no currículo e, sendo norteadada pela educação humanista, a escola “[...] busca por reflexão sobre a importância da valorização da pessoa, da vida e da diversidade de culturas presentes em nosso povo” (Araújo; Rebolo, 2021, p. 5). Para que o trabalho seja desenvolvido na escola, de maneira interdisciplinar, a instituição optou por seguir a linha da Pedagogia de Projetos, ou seja, são vivências criadas a partir de temas/problemáticas geradoras, construídas com os próprios estudantes. Para tanto, aproxima o conhecimento com a prática social do educando, proporcionando um ensino-aprendizagem significativo.

Quando desembarcamos no *cais*, em nossa primeira parada, indagamos: por onde anda a arte, na educação? Conforme íamos realizado a análise dos cadernos de campo, ficava evidente a importância de apontar os seus rastros nas escritas do cotidiano escolar, pontuando sua relação com o currículo da escola e de como ela, de fato, está sendo construída e difundida, nas práticas pedagógicas. Apesar de a Lei nº 9394/96 transformar a Arte, no espaço escolar, de atividade artística para área do conhecimento, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especificar objetivos e aprendizagens e mencionar as seis dimensões que contribui para a formação, entretanto, a disciplina de Arte, em alguns contextos escolares, precisa ser justificada para existir dentro do currículo, quando não padece de ser utilizada como ferramenta de outras disciplinas, ou a serviço dos calendários escolares.

As autoras constatarem, na investigação, que as práticas pedagógicas interdisciplinares nascem de vivências artísticas, para que depois seja realizada a sistematização do conhecimento. Um dos exemplos dados da interdisciplinaridade, na prática, é na aula de Física sobre tinta, no qual era feita a pigmentação do papel com a borra de café, que seria utilizado no teatro (como cenário) da turma que vivenciava esse processo. “Com esta proposta, todo o conteúdo relacionado à proporção, medidas, peso, distância, vetores e outros conteúdos da física necessários para aquela confecção, eram discutidos e apreendidos” (Araújo; Rebolo, 2021, p. 9). Outro exemplo é sobre os estudantes que fazem Linguagem; a disciplina em questão é equivalente a Língua Portuguesa, na qual o tema gerador escolhido foi “tempo e o espaço”. Eles fazem a leitura do material e dialogam, em uma discussão que entra no campo da ciência, discutindo sobre o tempo no plantio, para que seja possível notar o crescimento. Quando trabalhada com a linguagem de dança, é desenvolvida “[...] a noção espacial em diferentes tempos do movimento, sentindo no corpo essas duas relações,

espaço-temporal, e desenvolvendo percepção espacial, lateralidade, equilíbrio, trabalho em equipe etc.” (Araújo; Rebolo, 2021, p. 9).

Quanto às linguagens artísticas desenvolvidas pelos demais professores, Araújo e Rebolo (2021) articulam ter uma preocupação em desenvolver práticas pedagógicas relacionadas ao projeto que os educandos estão vivenciando, nas outras disciplinas, de maneira interdisciplinar. No entanto, buscam apresentar aos estudantes formações específicas dentro do teatro, dança, artes visuais e música. Mas é destacado, pelas autoras, o contraponto de que essas práticas pedagógicas que visam a uma liberdade e autonomia dos estudantes, às vezes, são desgastantes para ambas as partes, pois, ao confundirem a liberdade com “oba, oba”, “momento para brincadeiras”, “pra fazer bagunça”, a indisciplina torna as aulas, não raro, difíceis de acontecer. Para tanto, é notória a inovação por trás do ensino-aprendizagem que a escola procura oferecer, no seu dia a dia; todavia, será o bastante reestruturar o currículo, se a mentalidade de seus estudantes estiverem na perspectiva tradicional do ensino, sem terem de fato aprendido a desenvolver sua liberdade e se enxergarem como sujeitos protagonistas do seu processo de aprendizagem?

5.4 O sentido da existência através da arte

Jairo Moreira (2022), ao se apoiar no pensamento de Rancière (2005), salienta que o filósofo não pretendia definir o que é uma escola, entretanto, se interessava em compreender o sentido da mesma, “[...] em saber o que a sua existência significa para os sujeitos que dela fazem parte e para a sociedade na qual a escola está inserida” (Moreira, 2022, p. 92). Por conseguinte, assim como Rancière almejava compreender o sentido da existência da escola, qual o sentido da existência da Arte, na Educação? A Arte é intercambiável, aproxima os diferentes e nos transcende a nós, de sorte a nos permitir ser mais? Ela nos orienta a um sentido de vida?

Fernanda Mota e Adna Ferreira (2020) sugere que façamos o exercício de reflexão sobre a cultura escolar existente na escola. Ora, em meio às normas disciplinares, entre as relações de poder ou na grade curricular que dita toda a dinâmica escolar, como podemos enxergar a vida, no contexto escolar? Sem dúvida, a escola deveria ser uma parcela do mundo que é repleto do viver, conectado em um emaranhado, composto por desafios, que instiga o novo, o afeto, o saber, “[...] onde afloram a criatividade e a inventividade. É um lugar para experiências incomuns, que vão além da normalização e do controle e concebe a experiência da pluralidade e do infinito do sentido” (Mota; Ferreira, 2020, p. 2).

“Pensar de outra voa” (Aspis, 2021, p. 26): Renata Aspis (2021) nos inspira em pensar, talvez, em outras formas de conceber a existência humana, *pensar de outra voa*; parafraseando, é compreender que a invenção é criar coisas, não para a lógica da reprodução, mas, porque é potência. “Trata-se de existir propriamente como ser humana, aquela que pode criar e recriar sua existência, seus valores, e permanecer vivo nesse movimento, e, a cada captura da vida, re-existir” (Aspis, 2021, p. 27). Continua a dizer que re-existir é uma maneira de afirmar a vida. Que é, portanto, um movimento, uma ponte para a criação possível, que é passagem para um outro modo de vida ou uma outra forma de nos constituirmos enquanto humanos. *Pensar de outra voa*, criar um novo mundo, que não utópico, porque já é possível, só pelo fato, de ser inventado. “A cada nova captura – inventar modos de afirmar vida viva, naquilo que ela pode ser, inventar esses possíveis na ação [...] novos modos de vida [...] até a coisa toda transbordar” (Aspis, 2021, p. 28-29).

Nietzsche (2001), por sua vez, menciona que imaginar é, em si, uma capacidade que pertence apenas aos humanos; assim, nós nos esquecemos de que somos sujeitos, “[...] e certamente um sujeito atuante criador e artista, foi isto que lhe permitiu viver” (Nietzsche, 2001, p. 11). Deleuze (1976), ao se referir ao pensamento de arte, para Nietzsche, aponta que está ligado à ideia de mentira, não a negação do mundo tal como é, porém, uma correção ou seleção dele, que faz surgir talvez nesse processo uma nova maneira de significá-lo. Portanto, “nós, os artistas = nós os procuradores de conhecimento ou de verdade = nós os inventores de novas possibilidades de vida” (Deleuze, 1976, p. 49). Logo, nesse movimento, que a vida pede, de sermos criadores, artistas, que imaginam, somos lançados em um devir, conectados a múltiplos contextos; pessoas e ideias. Refletimos, sentimos e pensamos, somos atravessados por diferentes questões e, por estar no contínuo fluxo da vida, permitir-nos acontecer (Larrosa, 2005). E, ao transformarmos essas experiências em viver, significamos nossa existência no mundo: “[...] este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens” (Freire, 1987, p. 48). Calvino (1990) completa:

[...] quem somos nós quem é cada um e nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginação? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (Calvino, 1990, p. 138).

Por consequência, somos seres da experiência e da interação, guiados pela imaginação, inconclusivos. A Arte, na escola, não deve ser justificada como tábua da salvação, nem por suas competências e habilidades, nem tão pouco como ferramenta. Mas, como potência,

como uma forma de avançarmos enquanto pessoas responsáveis e esclarecidas sobre o nosso papel enquanto cidadãos, homens que pertencem ao mundo. O “[...] artista avança, sente, toca, vê e ouve a potência não só o ato; ultrapassa as aparências do real e revela percepções e aspectos únicos da realidade [...] ou as formas únicas de percebê-la” (Boal, 2009, p.106). Foucault (1995), de seu lado, enfatiza a ideia de que a Arte, em nossa sociedade, é relacionada em grande parte a objetos, ou que a mesma pode ser feita apenas por artistas. E o autor nos leva a refletir se a vida em si não poderia ser uma obra de arte. Ver a vida com uma arte exige um olhar estético, sensibilidade, exige constantemente um exercício de reflexão, portanto, a arte na escola é de extrema importância.

A ausência da arte na escola é perceptível, porque, quando os educandos não conseguem acessar a arte que pulsa no cotidiano, a educação fica incompleta, uma vez que não promove aos estudantes um espaço que lhes possibilite vivenciar as experiências, sejam elas teatrais ou não, que são importantes para desenvolvimento de senso crítico e reflexão. Desse modo, com a falta desse espaço, os indivíduos podem se sentirem intimidados e despreparados para lidar com mudanças e diferenças, por não terem tido a oportunidade de desenvolver essa destreza, pois “[...] um mundo privado da experiência artística é como uma fotografia em papel que, estática, se desintegra na ação do tempo” (André, 2008, p. 4).

5.5 A imaginação: como forma de existência

Liliane Cardoso (2019) concebe a imaginação como forma de existência para a educação, através das concepções de Sartre. Assim como Cardoso (2019), cremos que uma educação baseada no imaginário é transformadora; em vista disso, não pode ser negada ou discriminada, devendo ser vista como um elemento-base para a ação educativa, é a faísca que faz acender a chama do interesse e da curiosidade ao conhecimento.

Dando prosseguimento em sua argumentação, o processo educativo não seria apenas para a internalização dos conteúdos. Dessa maneira, é na delicadeza da educação que se constrói o mover-se constante, que se permanece na busca da existência, do conhecer e do saber. “A arte se dá nessa relação necessária entre o criador, a criação e a possibilidade de existência sensível para o outro” (Cardoso, 2019, p.130).

De acordo com Cardoso (2019), a relação da arte e da educação para a existência está na capacidade que a arte tem de promover em nós a consciência de podermos imaginar, indo para além da nossa condição como seres humanos de aceitar o mundo como é, expandindo-o e criando outros rumos, fissuras, para fazer surgir o novo. Ora, a arte é “[...] a ação humana que melhor revela a nós e ao outro a relação entre irreal e real, transcendência e imanência, liberdade

e facticidade. Portanto, tem-se a condição da arte como engajamento do homem no mundo” (Cardoso, 2019, p. 131).

A criação é nada mais que o conhecer ao real e, a partir dele, produzir uma nova possibilidade, uma outra educação, um outro pensar: *Pensar de outra voa* (Aspis, 2021), novos modos de relacionar, ou um outro corpo que desarranja toda uma estrutura mecânica existente na escola. Por isso, a imaginação é um combustível importante para a existência humana, para suas ações, capaz de levar à transformação, porque “ser humano é ser artista” (Boal, 2009, p. 184). Por fim, as nossas escolhas permitem que amadureçamos e nos tornemos pessoas, sujeitos e protagonistas de nossa história: “[...] esse sujeito não está dado, determinado, ele se inventa, se cria” (Cardoso, 2019, p. 139). O homem se lança em um devir-ser todos os dias de sua existência, quando atravessa os muros das escolas e partilha um comum, nas salas de aulas, nas experiências com arte, no pátio, quando corre, brinca, aprende a dividir e a existir em um espaço social, quando imagina ser para além do que ainda é.

Noronha (2022) ressalta que, para Foucault (1995), a vida como uma obra de arte se concretiza no dia a dia, quando os seres humanos estão no processo de criação, atribuindo valor à arte; portanto, é a constituição de uma arte que possui autonomia. Nessa linha, “[...] a estética da existência em Foucault são as práticas da nossa conduta, as formas diferentes de pensar com liberdade, criar novos sentidos e processos de subjetivação” (Noronha, 2022, p. 109).

Dando pistas sobre a estética da existência, Foucault (1995, p. 262) indica que é necessário “[...] relacionar a forma de relação que tem consigo mesmo à atividade criativa”. Zanetti (2017) explana que a autenticidade da vida, ou a vida como obra de arte, se constitui através dos arranjos realizados pelo sujeito em suas vivências diárias, ou seja, “[...] a autenticidade de uma obra ou de uma vida viria das relações que o sujeito estabelece com a existência e o viver e não de uma suposta autenticidade do sujeito” (Zanetti, 2017, p. 14).

Pensar a arte e a estética da existência na Educação não se trata de desconsiderar as demandas do ensino brasileiro, como a violência, o ensino bancário, as desmotivações que assolam as carreiras dos profissionais da educação e as desigualdades sociais, dentre outras. Todavia, trata-se de imaginar, apesar de todos os desafios que cercam o ensino, como propiciar experiências estéticas sensíveis no contexto escolar? (Barcellos *et al.*, 2009).

Barcellos *et al.* (2009) explicam que refletir sobre a estética da existência e articular com a ética do cuidado de si resulta em “[...] atos e ações para consigo e para com os outros, está implicada diretamente na produção inventiva de si [...] fazendo da sua própria vida uma obra de arte” (Barcellos *et al.*, 2009, p. 4). Portanto, nesse ato, estaria implicada a possibilidade de transformar o contexto no qual estão inseridos.

Desse modo, a arte pode favorecer que o corpo aconteça na escola, de sorte que a experiência seja vivida por ele, que a toque. O sujeito, dotado de experiência, narra, compartilha, dialoga e se potencializa, transformando a educação em algo que se move, se desvia e se renova, no processo de ensino-aprendizado transpassado pelas "[...] experiências éticas e estéticas, capazes de trazer um outro brilho para a expressividade da escola" (Barcellos *et al.*, 2009, p. 4).

TERRA À VISTA!

CRUZAMOS O MAR, REFLEXÕES QUE NÃO SE FINDAM

Desancorei, fiquei no ar
Pisei o céu, cruzei o mar
Atravessei, não sei voltar
(Tempo de se amar, 5aseco)

Aos Anais do Porto: Como aprendiz, aprendi com o mar

Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, não serias quem és se não o soubesses já. (Saramago, 2016, p. 3-5-7, adaptação nossa).

Do velejar, tal como um aprendiz de cartógrafo, assumi a responsabilidade de navegar pelo mar, com “[...] destreza e respeito, em cada onda que vem e que se vai” (Mel de sal - A troça harmônica). Quando se planeja uma viagem, ainda que com um mapa provisório, como foi do início até o fim desse velejar, fez-se necessário ter um objetivo para aguentar toda a força da correnteza, pois, só assim, o processo se torna suportável, só assim que se lida com a tempestades e ondas gigantes que ameaçam o barco virar, que se suporta a solidão e os momentos de naufrágio, quando você se vê à deriva, flutua... flutua... e se encontra na pausa, um momento de reflexão e contemplação das estrelas, e, quando o vento sopra de novo, bordejamos. A viagem começou ali, entre a areia da praia e o barco, que registrava meus passos rumo à incrível e imprevisível viagem que é a cartografia, é de dar frio na barriga! Uma vez, escrevi no diário da memória dessa viagem, que achava que estava oca, como se nenhuma ideia pudesse invadir meu corpo que, na época, estava exausto, e me perguntava onde fora parar o meu pensar? Mas, era de fato um parto, ah, Sócrates! Estava certa de algo: exige tempo para que a própria pesquisa encontre seu rumo, que as ideias borbulhem, que a escrita se crie, pausa para refletir, para tomar um ar, para contemplar a paisagem que se forma – é o tal gosto do processo, pois, se cartografar é navegar, devemos velejar. Aos anais do porto digo que o ponto a que chegamos foi esse!

Ilustração IV- A mala vermelha que acompanha a viagem

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024)



Agora um mapa não mais, provisório - As ondas e a bússola

O objetivo geral desse velejar foi *evidenciar o processo da cartógrafa em narrar a composição e a criação do seu mapa cartográfico, evidenciando as andanças artísticas no contexto escolar e a relação do corpo.*

No processo de cartografar, no mapa onde se tece a costura, foram surgindo linhas que atravessaram nossa pesquisa e a temática. Nesse mapa, a costura foi orientada pelos objetivos específicos: *compreender como a pedagogia artística peripatética pode ser uma inspiração para uma educação que se constrói no mover-se constante*; ademais, buscamos *verificar a violência que perpassa o ensino do teatro na educação e, por fim, analisar o teatro como causador de fissura, no espaço escolar.*

Rolnik (1989) menciona que o cartógrafo, quando inicia a pesquisa, carrega consigo perguntas ou um roteiro de preocupações, o que poderia ser traduzido, também, com o que nos faz pensar sobre determinado assunto, os questionamentos que surgiram. As perguntas norteadoras foram: *como desconstruir o corpo mecanizado e construir um corpo inabitual, que desarranja a estrutura disciplinar, na educação básica? E, por onde anda a arte? Quais os vestígios do ensino de arte? E do teatro na educação?* Durante a viagem, muitas perguntas nasceram e foram norteadoras para a discussão ou, a partir delas, novas perguntas foram estabelecidas e outras continuaram sem respostas. A escrita sempre se criou de maneira espontânea: apesar do mapa, difícil era prever o que iria surgir, nesse atrito das ideias (Aspis, 2021).

A mala vermelha acomodava a pesquisa, ao organizá-la, encontrei:

O território da pesquisa é o processo, ou seja, o percurso, que a cartógrafa realiza, na composição e na criação de seu mapa. O arquivo, por sua vez, é o resultado desse velejar. O arquivo, composto pelos cadernos de campo de três professoras recém-formadas, as quais registravam suas experiências dos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - campus Ibirité, de 2018-2019. Foi igualmente utilizado o caderno de memórias da pesquisadora, o qual narra as experiências com as oficinas do Teatro do Oprimido oferecidas na Extensão Universitária na UEMG/Ibirité, de 2018-2019, assim como a cartografia de oitenta artigos científicos de Arte-Educação, no que se relaciona com o ensino do teatro, de 2004-2022, de revistas Qualis A1.

O processo de costura das linhas foi tecido conforme as temáticas atravessavam o mapa, nos artigos selecionados de 2004-2022 sobre o ensino do teatro na Educação, as quais organizamos em platôs (nossas ilhas). Portanto, formulamos três temáticas: na primeira, tratamos sobre *pedagogia artística peripatética*; na segunda, pensamos o *teatro como causador de fissuras no espaço escolar*, e, na terceira, expressamos a respeito da *violência que perpassa o ensino do Teatro*

Nas paradas:

Na primeira parada – o cais –, ao desembarcarmos, nossa intenção foi destacar a intrínseca relação entre o teatro e a educação. Portanto, focamos em contextualizar os marcos legais do campo, evidenciando os documentos fundamentais que orientam o ensino de arte, no currículo. Realçamos a importância dos Parâmetros Curriculares de Arte (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambos documentos com referências cruciais para a arte e sua implementação no ensino artístico. Ao explorarmos esses documentos que delineiam o ensino das artes na escola, em especial o teatro, nós nos deparamos com questões pertinentes ao currículo, desafios a serem superados, para a inserção das vivências teatrais. Com base no estudo dos documentos mencionados, adentramos na análise dos cadernos de campo, destacando a importância de documentar e refletir sobre as experiências teatrais, no contexto educacional, ou sobre sua ausência. Assim, entramos no campo da Pedagogia do Teatro. Concluímos nossa primeira etapa com uma reflexão sobre o deslocamento do ensino do Teatro, ao longo dos anos. Analisamos as mudanças de abordagem, os avanços metodológicos e as novas perspectivas que têm moldado o panorama educacional teatral.

Na segunda parada, ao ancorarmos na borda, nós nos lançamos na jornada de compreender e aprofundar sobre o corpo escolar, focalizando a intrincada relação com o território escolar e as complexas conexões que dele emanam, mergulhando em reflexões sobre a percepção e expressão corporal no contexto educacional. Quanto ao pensamento acerca do corpo, verifica-se como, muitas vezes, pela cultura escolar, o corpo é moldado e limitado pelas disciplinas escolares, e como um corpo docilizado pode impactar na formação do sujeito. Nesse contexto, surge a necessidade de articulação cuidadosa entre as contribuições teóricas sobre o corpo, no ambiente educacional, com as narrativas vivas registradas nos cadernos de campo. Ao refletirmos sobre o corpo permeado de imperfeições, buscamos zelar pelas experiências sensíveis, complexas e desafiadoras, que permeiam a escola, em seus

processos de aprendizagem. O corpo-mapa, acesso às experiências sensíveis, onde as experiências marcam, faz emergir a topografia (as linhas) da aprendizagem. Esse corpo-mapa é um modo de pensar em um outro corpo possível de ocupar o ambiente escolar, que causa fissura, não limitante, que explora e alarga o campo da experiência, que imagina, que proporciona novas dimensões para o ensino das Artes, na Educação, em especial o teatro.

Na terceira parada, ao aportarmos nos platôs – as ilhas –, percebemos a necessidade de realizar a delicada passagem da linha na agulha, uma metáfora que simboliza a transição entre pontos distintos, na vastidão da linha do horizonte dos platôs. Iniciamos o alinhavamento, costurando os fragmentos desse mapa, tecendo a cartografia de nossa jornada. Nesse novo território, damos atenção à Pedagogia Peripatética, uma inspiração para pensarmos uma educação teatral que se constrói no movimento dos corpos, para uma educação crítica e reflexiva para o desenvolvimento da escuta.

Ao marearmos nessa exploração, ponderamos sobre o Teatro como agente causador de fissuras, no ambiente escolar. Investigamos os impactos transformadores que a presença do teatro pode ter, quebrando paradigmas e estimulando a criatividade e a expressão. Ao fazermos esse caminho, chegamos à "Aspereza corriqueira", uma parada na qual refletimos sobre a violência que perpassa o ensino do Teatro. Examinamos, de forma crítica, as dificuldades enfrentadas, as resistências e as asperezas inerentes ao processo educacional teatral, reconhecendo a importância de lidar com essas questões, de maneira sensível. Assim, entre agulhas, linhas e costuras, avançamos na nossa jornada, navegamos... buscando, nesse velejar, uma cartografia que estivesse em constante evolução, a qual nos permitiu não apenas traçar um percurso, mas também enriquecer a compreensão do complexo terreno que é o encontro entre o Teatro e a Educação.

À medida que nos aproximamos do nosso destino, recordamos as palavras sábias de Saramago (2016) - "chegar sempre se chega". Escreveremos no porto, quando lá chegarmos, não para relatar um naufrágio ao longo do caminho, mas para celebrar o ponto exato onde ancoramos. Cada expedição marítima, por mais desafiadora que seja, eventualmente chega ao seu fim. Nesta última parada, aportamos à beira-mar, contemplando as ondas que anunciam o fim desta jornada. Nesta parada, observamos as vibrações artísticas na escola, nas quais destacamos práticas pedagógicas orientadas pelo campo artístico, chamando nossa atenção em ver essas experiências pedagógicas como possibilidade de alargamento da fronteira do ensino convencional, sendo um convite para a criatividade e a imaginação, em que os sujeitos aprendam sobre o mundo plural e dinâmico, de maneira interdisciplinar.

Nessa perspectiva, exploramos como a integração de disciplinas pode enriquecer a experiência educacional, proporcionando aos educandos uma compreensão integral e conectada do mundo. A existência da arte é importante para a expressão do humano que se lança e deslça do nó do cotidiano latente. Contemplamos a imaginação como uma forma vital de existência, permitindo criar e redefinir constantemente o significado de nossa trajetória. Cada parada, cada reflexão, cada descoberta contribuiu para a compreensão mais profunda da partilha entre o teatro e a educação. É, com o mar muito se aprende! Como frisa Aspis (2021, p.147) “Escrever sem saber de antemão o que escreveria, escrever para encontrar algo que não se sabe o que poderá ser”.

O que ressoou da maré:

Os elementos encontrados nos cadernos de campo nos auxiliam a observar a riqueza de um arquivo e suas possibilidades, para a pesquisa. Oferecem a oportunidade de discutir a formação docente, o processo da escrita reflexiva e sua importância para a práxis docente, o currículo para cada modalidade do ensino, os saberes docentes. Inúmeras foram as possibilidades de estudo dos cadernos de campo, para analisar o contexto educacional. Mas, há algo que falta nos cadernos? Ao dedicarmos o olhar para a questão do ensino de arte, notamos que, quando citadas as aulas de artes, nem sempre eram aprofundadas na condução. Após encontrarmos apenas três episódios que citavam o teatro na educação, nos cadernos de campo, alargamos a análise e observamos a presença da linguagem artística da dança, música, artes visuais e cinema. O cinema, por sua vez, foi uma surpresa de ser encontrado. Apesar da pouca menção ao teatro, nos cadernos de campo, isso não significa necessariamente que possamos considerá-lo como uma arte que demarca uma ausência, no contexto escolar. Nesse contexto, entretanto, nas escritas dos cadernos de campo, o teatro foi uma arte pouco citada e, portanto, entendemos isso como um dado da pesquisa.

O caderno da memória se revelou como um modo que encontramos de contar os processos pelos quais a pesquisa passou, meus sentimentos, compartilhando os nuances da minha experiência, reflexões, ideias, questionamentos, seja narrando sobre as oficinas do Teatro do Oprimido, seja sobre minha vivência como estagiária e eventualmente depois, como professora Municipal da Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Um modo de falar sobre os bastidores da pesquisa, de como a cartografia me afetou.

Na análise realizada dos oitenta artigos de Arte-Educação, concernentes ao ensino do teatro, de 2004-2022, de revistas Qualis A1, observamos que, ao organizarmos por meio de temáticas, isso contribuiu para que possibilitasse compreender melhor se houve o deslocamento, durante os anos. Nesse sentido, destacamos que as mais evidentes foram verificadas em 2012, quando a ideia de Rancière estava sendo mais discutida e difundida, no campo da Pedagogia do Teatro. E o outro período foi em 2021, em que os artigos apresentaram uma temática uniforme, no que se refere ao ensino do teatro, durante a pandemia da covid-19, explicitando como as práticas pedagógicas aconteceram com o auxílio da tecnologia para os encontros virtuais, sendo possível marcar o deslocamento mais evidente do ensino do teatro na educação.

A arte é algo vital ao ambiente escolar e, por ela, todo o processo de ensino-aprendizagem pode ser significado, dando a chance aos educandos de contemplar a multiplicidade do mundo e as experiências que podem surgir, nessa vivência. Não deve ser encarada como a única capaz de salvar a escola de suas mazelas sociais, como a gravidez na adolescência, drogas, os diversos tipos de violências, preconceito, dentre outras. Como aponta Figueiredo (2019), através das linguagens artísticas, crianças, jovens e adultos podem se constituir enquanto sujeitos que saibam participar da vida em sociedade, isto é, que as artes sejam um fio que os conduz para o desenvolvimento do diálogo, aprendam a agir de maneira não violenta, saibam discutir, discordar e reivindicar, que sejam solidários e éticos, saibam ouvir.

A Poética de Sala de aula, de Lírio (2015), é o convite do que o ensino pode ser, essa construção coletiva e dialógica do conhecimento, na partilha das vivências. Criatividade e imaginação endossam a ação, para que ela seja refletida pelo educando. Porém, pensar em uma nova Pedagogia ou em uma outra forma de educação só fará sentido e, de fato, haverá uma mudança, quando a lógica de pensamento e comportamento dos educandos for transmutada do tradicional, quando entenderem a verdadeira liberdade. Na verdade, há uma linha tênue entre a indisciplina e a disciplina, mas é por ela que a autonomia pode ser construída, e outros valores, como respeito, podem ser instituídos.

As artes ou, mais especificamente, o teatro, deve ocupar um lugar na educação como um espaço no qual os educandos possam, com liberdade e autonomia, criar e reinventar o mundo, suas formas, um novo idioma, ser plural. Para isso, é preciso que o corpo aconteça na escola, porque o corpo é uma maneira com que se transmite ao outro a leitura do mundo, da vida, se humaniza, na mesma medida em que atribui sentido ao vivido. O corpo é a potência da

escola, é o meio, é o que se revela enquanto inesperado, que pode promover a mudança, por vezes, deve afrontar o dócil, ousar gritar no silêncio e romper com a cópia, desviar-se das rotas programadas da rotina, restabelecer o sentido, o sensível nas relações. Ora, ele “[...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21). É por ele que fluirá todo o princípio de igualdade, solidariedade, respeito, tolerância e ética; para tanto, é esse corpo-mapa que acessa toda e qualquer experiência, quando se permite acontecer.

*Corpo este, que habito, tem gente! Parafraseio Boal,
Modo de ser o que sou no mundo, atravessado por linhas, teço e com elas componho,
danço.
O corpo que parece massa, moldado, encoberto, imperfeito,
Resisto, e ao fazer existo,
Hesito, pois, ser é romper, é desprender daquilo que um dia fui,
Afronto... crio, me faço,
Como mapa, tenho sentido a seguir, sou passageiro e explorador.
(Caderno da memória, Maio de 2024)*

Ilustração V- Corpo que acontece²⁰

²⁰ Fonte: Colagem realizada pela autora (2022).

IUPII!!

D.E.S.E.M.B.A.R.C.A.R

“Respira fundo e olha
Vai com calma, vai de coração
Até porque deixar pra trás
Pode ser andar pra frente
[...]
Vai em paz e vai contente”
(Leve - Tim Bernardes)

POR ONDE PASSAMOS

ABEGG, F. H. A prática teatral entre duas exclamações escolares: quais as armadilhas de nossa cumplicidade? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37. 04-08 out. 2015, Florianópolis-SC. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-4200.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

ABREU, I. C. de. *Cinema e escola: um estudo com participantes do Circuito Imagem em Movimento e do Projeto Zoom! Da Escola pro Cinema*. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

AGUIAR, M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2022.

ALVES, J. F. Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 161-171, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019161. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019161>. Acesso em: 4 dez. 2022.

ANDRÉ, C. M. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. *Educação Em Revista*, v. 48, p. 125-141, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200007>. Acesso em: 3 maio 2023.

ANDRÉ, C. M. O mar alto de pulsão: um ensaio sobre pedagogia em performance. *Sala Preta*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 156-165, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i1p156-165. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/81821>. Acesso em: 3 maio 2023.

ARAÚJO, C. G.; REBOLO, F. Quando a Arte é a base para uma Educação Inovadora: um estudo de caso. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4779>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ARIOSI, C. M. F. Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil. *Educação Em Revista*, v. 29, n. 3, p. 89-120, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000007>. Acesso em: 3 maio 2023.

ARRUDA, A. O. La pedagogía teatral en la escuela – un camino para lectura de textos de teatro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 505-516, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019505. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15803>. Acesso em: 4 dez. 2022.

ARRUDA, R. K. Arranjo e Enquadramento na Política do “E”: Por Uma Pedagogia do Teatro Híbrida. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 25, p. 176-188, 2015. DOI: 10.5965/1414573102252015176. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015176>. Acesso em: 4 dez. 2022.

ASPIS, R. L. Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa. 2.ed.- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?lang=pt#>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARCELLOS, Adriana Piontkovsky; RABELO, Denise Lima; RODRIGUES, Larissa Ferreira. Por Uma Educação Que Pense A Ética E A Estética Da Existência. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação Vitória* v. 15 n. 1 p. Jan./jul. 2009.

BERTO, D. de F. *Processos de subjetivação no espaço escolar: práticas e discursos pedagógicos numa escola pública de ensino fundamental a partir de uma perspectiva foucaultiana*. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/88838>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BERTONI DOS SANTOS, V. L. Contadores de História sobre Teatro e Educação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 163–180, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/21200>. Acesso em: 30 set. 2022.

BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BOAL, A. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, A. *Jogos exercícios para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2012.

BONATTO, M. T.; ICLE, G. Entre Ensinar Performance e Ensinar Teatro: Possibilidades para a Educação Escolarizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 04-08 out. 2015, Florianópolis-SC. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-3637.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2022.

BONFANTI, G. A luz no Teatro da Vertigem: processo de criação e pedagogia. *Sala Preta, [S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 10-21, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v15i2p10-21. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/102061>. Acesso em: 3 maio 2023.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 maio 2023.

BRITO, I. 5. O jogo teatral na pedagogia da criação cênica. O Percevejo *on-line*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/527>. Acesso em: 30 set. 2022.

CABRAL, B. A. V. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. *Sala Preta*, [S. l.], v. 8, p. 41-48, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p41-48. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57349>. Acesso em: 3 maio 2023.

CABRAL, B. A. V. Ação cultural e teatro como pedagogia. *Sala Preta*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 4-17, 2012. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v12i1p4-17. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57542>. Acesso em: 3 maio 2023.

CABRAL, B. V. A. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 035-044, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008035. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008035>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CABRAL, B. (Biange). O lugar da memória na pedagogia do teatro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 044-055, 2018. DOI: 10.5965/1414573101062004044. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101062004044>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CABRAL, J. de O.; SANTOS, V. L. B. dos. Uma prática performática na dança-teatro: o uso de experiências pessoais como dramaturgia e como processo formativo. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 242-252, 2017. DOI: 10.5965/1414573101282017242. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017242>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CANETE, L. S. C. *O Diário de Bordo como Instrumento de Reflexão Crítica da Prática do Professor*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, J. A. Corporeidade e teatro de animação na escola: esconder ou mostrar. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 43, 2022. DOI: 10.5965/1414573101432022e0109. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21513>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CARVALHO, J. R. Riso e as relações de poder nos textos de humor. *Revista Fórum Identidades*, 29 dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1757>. Acesso em: 23 maio 2023.

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar. 2019. 160f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019.

CASTILHO, J.; FOGAÇA, M. C. Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral *on-line* com estudantes da rede pública. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-27, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0116. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20435>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CASTRO, E. Vocabulário de Foucault Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/ Edgardo Castro; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alíredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

CATELAN, F. B.; ANDRÉ, C. M. Teatro na escola com ou sem partido sempre será político. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 236-245, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019236. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019236>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas Para O Próximo Milênio: Lições Americanas*. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. Augusto Boal e Teatro do Oprimido. Diretor: Zelito Viana. Produção: Zelito Viana, Vera Maria de Paula, Patrícia Chamon. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VE48YJ767kQ>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CHINYOWA, K. C. Interrogando espaços de alteridade: em direção a uma pedagogia pós-crítica para o drama e o teatro aplicados. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 22, p. 247 - 258, 2014. DOI: 10.5965/1414573101222014247.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101222014247>. Acesso em: 4 dez. 2022.

DA COSTA, L. B. A Cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. v. 15 (2020): paralelo 31 - ed. 15 - dezembro 2020

COUTINHO, M. H.; SOTER, S. Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 060-076, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019060. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019060>. Acesso em: 4 dez. 2022.

D'AVILA JUNIOR, F. de P. Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-29, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0115. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20500>. Acesso em: 4 dez. 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J; (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. Disponível em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-e-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS).

DELMANTO, I. Onde se narra a notável relação entre performance e ação pedagógica: espécie mal formada de escrutínio e tentativa de reler a negatividade na experiência da II Trupe de Choque à Contrapelo. *Sala Preta*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 91-103, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i1p91-103. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/70048>. Acesso em: 3 maio 2023.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro*. Provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DE MORAIS VIEIRA, A. Um olhar sobre o espaço escolar. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3526>. Acesso em: 3 out. 2023.

DE MORAIS VIEIRA, A. Um olhar sobre o espaço escolar. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3526>. Acesso em: 3 out. 2023.

DIAS, C. E. F.; LÍRIO, V, da S. Provocações Poéticas no Ensino de Teatro: Uma criação coletiva com Intervenções Urbanas no ambiente escolar. *Teatro e construção de conhecimento*, Palmas/TO, v. 3, n. 2. jul./dez. 2016.

DONELAN, K. O Drama da Etnografia. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 161-170, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008161. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008161>. Acesso em: 4 dez. 2022.

ENES, E. N. S.; BICALHO, M. G. P. Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 189–214, jan. 2014.

EU VOU. Intérprete: O Terno . Compositor: Tim Bernardes. *In: Atrás/Além*. São Paulo: Selo Risco, 2019. (3:17). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHerLzsHLHY>. Acesso em: 5 maio 2023.

FABIÃO, E. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. *In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (org.). Cartografias do Ensino do Teatro*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 61-72.

FABRIN, F. de C. S. *Linguagem corporal e educação escolar*. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.

FARGE, A. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.

FAHRER, L. G. Insistir na presença – Tentativas de invenção teatral e pedagógica em isolamento. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-31, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0116. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20485>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FARAH, M. H. S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 40-410, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300012>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FARIAS, S. C. B. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FERREIRA, M. da S. Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio. *Sala Preta*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 118-128, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i2p118-128. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/84468>. Acesso em: 3 maio. 2023.

FERREIRA, T. Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0124. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20486>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FIGUEIREDO, R. C. de. O lugar da docência e do teatro na escola. *Urdimento - Revista de*

Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 26, p. 370-379, 2016. DOI: 10.5965/1414573101262016370. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101262016370>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FIGUEIREDO, R. C. de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249-259, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019249. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15747>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FRANÇA, P. M. G. *O arquivo pessoal do teatrólogo Augusto Boal: o espetáculo continua.* – 2015. Dissertação (Mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, A. T. F. Michel Foucault e o problema da racionalidade. *Revista Inter-Legere*, [S. l.], v. 2, n. 24, p. 193–216, 2019. DOI: 10.21680/1982-1662.2019v2n24ID16214. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/16214>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIZON, J. R. A dramaturgia para a infância: propostas e caminhos para a leitura em sala de aula. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 539-545, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019539. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15598>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. Sujeito e Poder. DREYFUS, H. L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica* (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 (Ditos e Escritos, V).

FOUCAULT, M. *O corpo utópico, As heterotopias*. Posfácio de Daniel Defert. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. Foucault estuda a razão de Estado. In: _____. *Estratégias, pode-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e escritos, VI).

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-posições*, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>. Acesso em: 04 maio 2023.

GOMES L. V. Pandemia, psicodelfação e educação estética. *Educação Em Foco*, v. 25 n. 45, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6413/3978>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GOMES, S. Realidade Estranhada e a Cena Teatral. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 025-034, 2008. DOI: 10.5965/1414573101102008025. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008025>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GOMES, S. S. Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 484-504, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019484. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15478>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GRANERO, V. V. *Como usar o teatro em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

GUEDES, L. Questões sobre dramaturgia: uma experiência pedagógica. *Sala Preta*, [S. l.], v. 8, p. 311-316, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p311-316. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57381>. Acesso em: 4 maio 2023.

HARTMANN, L. “Tomazito, eu e as narrativas: *porque estoy hablando de mi vida*.” *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 179-206, 2012.

HARTMANN, L.; SILVA, S. T. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 019-035, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019>. Acesso em: 4 dez. 2022.

HUR, D, U. Poder e potência em Deleuze: forças e resistência. *Mnemosine*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41669>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ICLE, G. Antropologia teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro. *Sala Preta*, [S. l.], v. 8, p. 295-302, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p295-302. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57379>. Acesso em: 4 maio 2023.

ICLE, G. 3. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. O Percevejo Online, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ICLE, G. *Pedagogia Teatral como Cuidado de Si*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010b.

ICLE, G. *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 1.

KASTRUP V. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

KEISERMAN, N. Teatro gestual narrativo. *Sala Preta*, [S. l.], v. 8, p. 303-309, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p303-309. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57380>. Acesso em: 4 maio 2023.

LEAL, D. A liminaridade das práticas pedagógicas da cena: dispositivos visuais da arte da performance e a defesa da educação democrática. *Sala Preta*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 179-196, 2019. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v19i2p179-196. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/156279>. Acesso em: 4 maio 2023.

LEAL, D. Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro? *Sala Preta*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 191-202, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v15i1p191-202. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/95997>. Acesso em: 4 maio 2023.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. 2. ed. Trad. de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEDUBINO, A.; VIANA, W. R.; HERNANDEZ, M. M. S. Uma revolução necessária: pela presença efetiva do Teatro do Oprimido nas Licenciaturas em Teatro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 43, p. 1-35, 2022. DOI: 10.5965/1414573101432022e0201. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20014>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LEHMANN, H.-T. Das Crianças, do Teatro, do Não-Compreender. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 268-279, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/21871>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LEITE, M. D. da C.; COMPADRE, V. H. M. L. Processos criativos remotos em teatro: um diálogo entre a Análise Ativa de Stanislavski e o RPG. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-22, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0119. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20436>. Acesso em: 4 dez. 2022.

LEMBRETE. Intérprete: Graveola e o Lixo Polifônico. Compositor: Chicó Do Céu / Gustavito Amaral / Luiz Gabriel Lopes. In: CAMALEÃO Borboleta. Intérprete: Graveola. Belo Horizonte: Mais Um Discos, 2015. (4:25).

LÍRIO, V. da S. *Poéticas da sala de aula: Processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance*. teatro e construção de conhecimento, Palmas-TO, v.3, n.4, jan./jun. 2015.

LOBO A. M. F. Narrativas de Professoras: teatro e experiência. *Rev Bras. Estud. Presença*, v. , n. 1, p. 214234, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/NKq4pfrkr8q9Jp85jyp9RcB/?lang=pt#>. Acesso em: 1 mar. 2023.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 14 maio. 2024.

MAGELA, A. L. L. Normatividade da cooperação em aulas de teatro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 110-128, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019110. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019110>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MAIA, H. C.; MUNIZ, M. de L. O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 30, p. 056-076, 2017. DOI: 10.5965/1414573103302017056. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103302017056>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MARTÍNEZ-VÉREZ, M. V.; ALBAR-MANSO, J.; PALLARÈS-PIQUER, M.. No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e244848, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.244848>. Acesso em: 04 maio 2023.

MARTINS, C. S. S. *Notas Metodológicas: o “Arquivo”- As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à segunda metade do século XX)*. 2011. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MARTINS, P. H. Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 204-222, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019204. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15793>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MEDEIROS, F. H. N. Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 238-257, 2018. DOI: 10.5965/1414573102322018238. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102322018238>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MENEZES, A. P.; CANDIA, C. N. Arte, Educação e Política: Experiências de Luta e Resistência com Teatro do Oprimido na Formação de Professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5333-texto_proposta_completo.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

MENEZES, A. P.; CANDIA, C. N.; ALMEIDA, V. D. Corpo, linguagem e partilha do sensível: estudos sobre o Teatro-imagem na formação estética e política de professores. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021. *Anais [...]*. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_16. Acesso em: 22 set 2022.

MERISIO, P.; ARAUJO, G. G. de; SILVA, L. da C. Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 181-203, 2019. DOI: 10.5965/414573103362019181. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15731>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MORAES, M. L. de. Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 204-223, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019204. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019204>. Acesso em: 4 dez. 2022.

MORAES, R. M. De. *Violências e Comunicações de Não Violências no Espaço Escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOREIRA, J. B. *A partilha do sensível como princípio fundamental da formação humana*. 2022. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. *In: RIBEIRO, R. J. (org.). Recordar Foucault: os textos do colóquio Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 196-208.

MUNDIM, L. F.; QUEIROZ, R.; MENEZES, L.; RAFAEL, N.; BRANDÃO, A. O lugar do teatro na escola – uma breve incursão. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 158-170, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019158. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15787>. Acesso em: 4 dez. 2022.

NORONHA, A. A. dos S. *Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa*. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

ORLOSKI, E. *O pescador e o professor: as jornadas da experiência: uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de arte*. 2015. 167 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136669>. Acesso em: 05 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. E. de.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100007>. Acesso em: 04 maio 2023.

PAULA, J. C. de. Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0117. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20469>. Acesso em: 4 dez. 2022.

PAUSA . Intérprete: 5 a seco . Compositor: Tó Brandileone/Vinicius Calderoni. In: PAUSA. Intérprete: 5 a seco . São Paulo : Euforia Produções, Tratore, 5 a Seco, 2019. (3:47). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvYrxSpd80>. Acesso em: 5 maio 2023.

PARA DAR NOME ÀS COISAS : S03p73: Esse é o mar navegue do jeito que der. [Locução de]: Natalia Souza . São Paulo: Rede Amparo, 7 abr. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/48XTKed4e3Z6ctHbEsvLTc>. Acesso em: 5 maio 2023.

PEREIRA, M. de A. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11084>. Acesso em: 4 maio 2023.

PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100013> Acesso em: 04 maio 2023.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 4 maio 2023.

PINHEIRO, A.; OLIVEIRA, M. 17. “Projeto Shakespeare”: uma abordagem lúdica da história do teatro. *O Percevejo On-line*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/604>. Acesso em: 4 dez. 2022.

PROBST, M. *Corpo, devir e educação*. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Blumenau, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_6ee1b7623a3cefa63bc3aa7f7366f1b5. Acesso em: 4 maio 2023.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Disciplina, biopolítica e educação: O Corpo na escola. *Poiésis*, Tubarão, n. esp. Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 103-119, 2011.

PUPO, M. L. de S. B. Dentro ou fora da escola? *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 055-060, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008055. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008055>. Acesso em: 4 dez. 2022.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/332764/mod_resource/content/1/Por%20uma%20geografia%20do%20poder%20%281%29.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Exo experimental; Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, M. Espanto e reconhecimento na peça didática A Decisão: tentativas para entrever o modo de experiência do espectador no teatro contemporâneo. *Sala Preta*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 104-112, 2014. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v14i1p104-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/74571>. Acesso em: 4 maio 2023.

RODRIGUES, L. F. D.; SOUZA E SILVA, M. I. Epistemologia das artes cênicas: interfaces entre teoria pedagógica e prática escolar. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 144-160, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019144. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019144>. Acesso em: 4 dez. 2022.

RUSSEFF, J. M. O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-34, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0115. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20408>. Acesso em: 4 dez. 2022.

RYNGAERT, J-P. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÁ, C. M. D.; GALVÃO, A. M. D. O. Meninas e moças casadouras nos palcos de São João del-Rei - MG: a educação das sensibilidades nos espetáculos realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo (1915-1916). *Educação em Revista*, v. 35, p. e204207, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204207> Acesso em: 4 maio 2023.

SANTANA, A. P. A Prática Extensionista na Formação do Professor: Reflexões, Indagações e Descobertas no Âmbito do Projeto “Ação Cultural em Teatro”. *O Percevejo On-line*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/533>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SANTOS, V. L. B. dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. *O Percevejo On-line*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2010. DOI: 10.9789/2176-7017.2009.v1i2.%p. Disponível em: <http://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/605>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SARAMAGO, J. *O conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. [Disponível digitalmente].

SCHEFFLER, I. A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 279-304, 2018. DOI: 10.5965/1414573102322018279. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102322018279>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, G. F. da; MACHADO JUNIOR, S. da S. O discurso em Michel Foucault. *Revista Eletrônica História em Reflexão*: Dourados-MS, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014.

SILVA, I. de A. A criança e o sótão. *Sala Preta*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 58-68, 2012. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v12i1p58-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57547>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, R. P. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 235-248, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019235. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15805>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SILVA, J. O. da,; NETO, M. G. A. A Interdisciplinaridade Como Possibilidade Para O Ensino De Artes: Reflexões Desenvolvidas No Núcleo Artes Do Programa Residência Pedagógica Da Ufpel. v. 17 n. 1 (2021): Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, diálogos e (re)escritas em rede.

SILVEIRA, A. F. da; ATAÍDE, A. R. P. de .; FREIRE, M. L. de F. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos. *Educar em Revista*, n. 34, p. 251-262, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200016>. Acesso em: 04 de maio 2023.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, jan./fev./mar./abr. 1996.

SITTA, M. S. C.; ORMEZZANO, G.; POTRICH, C. M. Teatro na Escola: Espaciotempo do Pensamento e da Sensibilidade. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, n. 7, dez. 2005.

SOUZA, D. S. Nos (des)caminhos do Corpo: horizontes convergentes entre a fenomenologia da percepção e a educação popular. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 7, n. 1, p.71-93, jan./jun. 2015.

SOUZA, H. B. de. Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0104. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19397>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SOUZA, J. F. D. C.; SANTOS, I. A linguagem do silêncio e da fala como expressões do corpo em Merleau-Ponty. *Revista Acadêmica de Filosofia*, Caicó-RN, ano VIII, n. 1, p. 109-118, jan./jun. 2015.

SKRSYPCSAK, D.; FIBRES, C. A. O silêncio do corpo em escolares do Ensino Fundamental. *Revista Missioneira*. Santo Ângelo, v. 21, n. 1, p. 24-35, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v21i1.3014>

TROTTA, R.; MORAIS, A.; RANGEL, L.; MANGETH, A. Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. *Urdimento - Revista de Estudos em*

Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 260-272, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019260. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15774>. Acesso em: 4 dez. 2022.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

VARGAS, V. de S. *Dramaturgia da Corporeidade: A Pedagogia do Evento Teatral*. Pelotas, 2018.

VALÉRIO, M. M. *Passagens circenses*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, 2007.

VIANA, D. *Teatro do oprimido na Educação de jovens e adultos*. Curitiba: Appris, 2016.

VIDOR, H. B. O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com o fenômeno da teatralidade. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 059-067, 2007. DOI: 10.5965/1414573101092007059. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101092007059>. Acesso em: 4 dez. 2022.

VIDOR, H. B. O professor 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 - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 009-017, 2008. DOI: 10.5965/1414573101102008009. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008009>. Acesso em: 4 dez. 2022.

VIDOR, H. B. De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural. *Sala Preta*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 78-87, 2012. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v12i1p78-87. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57549>. Acesso em: 4 maio. 2023.

VIEIRA, I. G. de O.; SILVA NETO, M. da. O riso e sua relação de poder com a linguagem. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 69-81, 2018. DOI: 10.30620/gz.v6n2.p69. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6096>. Acesso em: 23 maio 2023.

VILLEGAS, E. V. A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0112. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20506>. Acesso em: 4 dez. 2022.

WEFFORT, F. M. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Disponível em:

<https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/educando-o-olhar-madalena-freire.pdf> acessado em: 29 de ago.2022

ZANELLA, A. K.; PERES, L. M. V. No Entrecruzamento de Linguagem... A arte e o corpo para pensar a Educação e a Formação do Humano. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 29 set. a 02 out. 2013, Goiânia-GO. Anais [...]. Goiânia: ANPED, Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2859_texto.pdf acessado em: 15 de set.2022.

ZANETTI, F. L. A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/r48CpWFPTxBGxnZZsDXVWQf/?lang=pt#> Acesso em: 07 jul. 2023.

ZANETTI, F. L. A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo. *Educação em Revista* [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20754>. Acesso em: 31 maio 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Tabelas dos artigos de arte-educação e educação-arte cartografados de 2004-2022.

Tabela 2- Revista Arte-Educação: Percevejo

Percevejo Arte- Educação		
Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
“Projeto Shakespeare”: uma abordagem lúdica da história do teatro.	Andrea Pinheiro e Mariana Oliveira	2009
. A Prática Extensionista na Formação do Professor: Reflexões, Indagações e Descobertas no Âmbito do Projeto “Ação Cultural em Teatro”.	Arão Paranaguá de Santana	2009
Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades.	Vera Lúcia Bertoni dos Santos	2009
Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento.	Gilberto Icle	2009
O jogo teatral na pedagogia da criação cênica.	Iremar Brito	2009

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 3- Revista Arte Educação: Urdimento

Urdimento Arte- Educação		
Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
Realidade Estranhada e a Cena Teatral	Sidmar Gomes	2008
A dramaturgia para a infância: propostas e caminhos para a leitura em sala de aula	Josué Rodrigues Frizon	2019
A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas	Ismael Scheffler	2018
A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo:	Estela Vale Villegas	2021

Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto		
Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação	Jefferson Fernandes Alves	2019
Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações	Francisco de Paulo D'Avila Junior	2021
Arranjo e Enquadramento na Política do “E”: Por Uma Pedagogia do Teatro Híbrida	Rejane Kasting Arruda	2015
Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?	Taís Ferreira	2021
Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo	Sérgio Coelho Borges Farias	2008
Corporeidade e teatro de animação na escola: esconder ou mostrar	Jailson Araujo Carvalho	2022
Dentro ou fora da escola?	Maria Lúcia de Souza Barros Pupo	2008
Epistemologia das artes cênicas: interfaces entre teoria pedagógica e prática escolar	Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues e Marta Isaacsson Souza e Silva	2019
Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes	Paulo Merisio, Getulio Góis de Araujo e Ligia da Cruz Silva	2019
Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos	Júlia Camargos de Paula	2021
Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”	Martha Lemos de Moraes	2019
Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública	Jacyan Castilho e Marcos Clóvis Fogaça	2021
Insistir na presença – Tentativas de invenção teatral e pedagógica em isolamento	Lucienne Guedes Fahrer	2021
Interrogando espaços de alteridade: em direção a uma pedagogia pós-crítica para o drama e o teatro aplicados	Kennedy C. Chinyowa	2014

La pedagogía teatral en la escuela – un camino para lectura de textos de teatro	Aline Oliveira Arruda	2019
Normatividade da cooperação em aulas de teatro	André Luiz Lopes Magela	2019
O Drama da Etnografia	Kate Donelan	2008
O lugar da docência e do teatro na escola	Ricardo Carvalho de Figueiredo	2016
O lugar da memória na pedagogia do teatro	Beatriz (Biange) Cabral	2004
O lugar do teatro na escola – uma breve incursão	Liliane Ferreira Mundim, Rebeca Queiroz, Laura Menezes, Nei Rafael, Arthur Brandão	2019
O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com o fenômeno da teatralidade	Heloise Baurich Vidor	2007
O professor 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	Heloise Baurich Vidor	2008
O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos	Biange Cabral	2008
O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia	Janaína Meira Russeff	2021
O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro	Hortência Campos Maia, Mariana de Lima Muniz	2017
O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz	Ricardo Carvalho de Figueiredo	2019
Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação táctica no/do cotidiano	Renata Patrícia Silva	2019
Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias	Henrique Bezerra de Souza	2021
Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica	Pedro Haddad Martins	2019

Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro	Rosyane Trotta, Andreia Morais, Luiza Rangel, Ana Mangeth	2019
Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola	Luciana Hartmann; e, Sonaly Torres Silva	2019
Processos criativos remotos em teatro: Um diálogo entre a Análise Ativa de Stanislavski e o RPG	Martha Dias da Cruz Leite, Vitor Hugo Moreira Lima Compadre	2021
Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem	Fábio Henrique Nunes Medeiros	2018
Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo	Marina Henriques Coutinho e Silvia Soter	2019
Teatro na escola com ou sem partido sempre será político	Fernando Bueno Catelan;e, Carminda Mendes André,	2019
Uma prática performática na dança-teatro: o uso de experiências pessoais como dramaturgia e como processo formativo	Jeferson de Oliveira Cabral, e, Vera Lúcia Bertoni dos Santos	2017
Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte	Sidmar Silveira Gomes	2019
Uma revolução necessária: Pela presença efetiva do Teatro do Oprimido nas Licenciaturas em Teatro	Adilson Ledubino, Waldimir Rodrigues Viana, Marcia Strazzacappa	2022
Teatro na Escola: Espaciotempo do Pensamento e da Sensibilidade	Marli S.C. Sitta Graciela Ormezzano e Cilene M, Potric	2005

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 4- Revista Arte-educação: Educação & Realidade

Educação & Realidade Arte-Educação		
Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
A Criança é Performe	Marina Marcondes Machado	2010

Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva	Elyse Lamm Pineau	2011
Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa	Marcelo de Andrade Pereira	2010

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 5- Revista Arte-Educação: Sala Preta

Sala Preta
Arte-Educação

Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
A criança e o sótão	Igor de Almeida Silva	2012
A liminaridade das práticas pedagógicas da cena dispositivos visuais da arte da performance e a defesa da educação democrática	Dodi Leal	2012
A luz no Teatro da Vertigem: processo de criação e pedagogia	Guilherme Bonfanti	2015
Ação cultural e teatro como pedagogia	Beatriz A. V. Cabral	2012
Antropologia teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro	Gilberto Icle	2008
Corpo-temporalidade: a intuição como conhecimento no ensino de teatro	Juliano Casimiro de Camargo Sampaio	2018
De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural	Heloise Baurich Vidor	2012
Espanto E Reconhecimento Na Peça Didática A Decisão: Tentativas Para Entrever O Modo De Experiência Do Espectador no teatro contemporâneo	Martha Ribeiro	2014
O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo	Biange Cabral	2008
O MAR ALTO DE PULSÃO: Um ensaio sobre pedagogia em performance	Carminda Mendes André	2014

Onde Se Narra A Notável Relação Entre Performance E Ação Pedagógica: Espécie Mal Formada De Escrutínio E Tentativa De Reler A Negatividade Na Experiência Da Ii Trupe De Choque À Contrapelo	Ivan Delmanto	2014
Questões sobre dramaturgia: uma experiência pedagógica	Lucienne Guedes	2008
Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio	Melissa da Silva Ferreira	2014
Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro?	Dodi Leal	2015
Teatro gestual narrativo	Nara Keiserman	2008
UM TEATRO SEM TEATRO: a teatralidade como campo expandido	Ileana Diéguez (tradução: Eli Borges)	2014

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 6- Revista Arte-Educação: Educação em Revista

Educação Em Revista
Educação- Arte

Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
Atividades lúdicas no ensino de ciências: Uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar comunidade a ciência a todos	Alessandro Federico da Silveira, Ana Raquel Pereira e Morgana Lígia de Farias Freire	2009
Espaço inventado: O teatro pós- dramático na escola	Carmina Mendes André	2008
Meninas E Moças Casadouras Nos Palcos De São João Del-Rei - Mg: A Educação Das Sensibilidades Nos Espetáculos Realizados Pelo Club Dramático Arthur Azevedo (1915-1916	Carolina Mafra De Sá; E, Ana Maria De Oliveira Galvão	2019
Performance e Educação: Relações,	Marcelo de Andrade	2012

significados e contextos de investigação	Pereira	
Teatro na escola: Considerações a partir de Vygotsky	Maria Eunice de Oliveira,e, Tania Stoltz	2010
Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil	Cinthia Magda Fernandes Ariosi	2013

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 7- Revista Arte-educação: Revista Brasileira De Estudos Da Presença

Revista Brasileira De Estudos Da
Presença
Arte-Educação

Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
Contadores de História sobre Teatro e Educação	Vera Lúcia Bertoni dos Santos	2011
Das crianças, do teatro, do não compreender	Hans-Thies Lehmann	2011
Narrativas de Professoras: Teatro e experiência	Andrea Maria Favilla Lobo	2011

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 8- Revista Arte-Educação: Pro-Posição

PRO- POSIÇÃO
Arte-educação

Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
Imaginação: arte e ciência na infância	Gilka Girardello	2011

Elaborada pela autora (2022)

Tabela 9- Revista Arte-educação: Educação & Sociedade

Educação & Sociedade
Arte-Educação

Título do trabalho	Autor/ Autores	Ano
Sem Lugares, Escola E Identidade: A Performance Como Ferramenta Educacional	María V. Martínez-Vérez Javier Albar-Mansoa Marc Pallarès-Piquer	2022

Elaborada pela autora (2022)

APÊNDICE B - Categorias criadas por temáticas dos artigos científicos de 2004-2022

Tabela 10- Autores que fazem uma análise do Teatro/ Deslocamentos

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Cabral</i>	<i>2008</i>	“ O professor- Artista: Perspectivas teóricas e deslocamentos históricos”
<i>Icle</i>	<i>2009</i>	“Da Pedagogia do ator à Pedagogia Teatral: Verdade, urgência, movimento”
<i>Lehman</i>	<i>2011</i>	“Das crianças, do teatro, do não compreender”
<i>Gomes</i>	<i>2021</i>	“Um Arquivo sobre Teatro e Educação: problematizações no campo da invenção”
<i>Sampaio</i>	<i>2018</i>	“Corpo-temporalidade: a intuição como conhecimento no ensino de teatro”
<i>Gomes</i>	<i>2019</i>	“Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 11- Autores que fazem uma análise do Teatro inclusivo

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Alves</i>	<i>2019</i>	“Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 12- Autores que fala sobre a questão de gênero no Teatro

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>De Sá, e, Galvão</i>	<i>2019</i>	Meninas E Moças Casadouras Nos Palcos De São João Del-Rei - Mg: A Educação Das Sensibilidades Nos Espetáculos Realizados Pelo Club Dramático Arthur Azevedo (1915-1916)

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 13- Autores que trazem as ideias de Foucault

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Ribeiro</i>	<i>2014</i>	<i>“Espanto E Reconhecimento Na Peça Didática A Decisão: Tentativas Para Entrever O Modo De Experiência Do Espectador No Teatro Contemporâneo”</i>
<i>Chinyowa</i>	<i>2014</i>	<i>“Interrogando espaços de alteridade: em direção a uma pedagogia pós-crítica para o drama e o teatro aplicados”</i>
<i>Magela</i>	<i>2019</i>	<i>“Normatividade da cooperação em aulas de teatro”</i>
<i>Delmanto</i>	<i>2014</i>	<i>“Onde Se Narra A Notável Relação Entre Performance E Ação Pedagógica: Espécie Mal Formada De Escrutínio E Tentativa De Reler A Negatividade Na Experiência Da Ii Trupe De Choque À Contrapelo”</i>
<i>Diegues</i>	<i>2014</i>	<i>“Um Teatro Sem Teatro: A Teatralidade Como Campo Expandido”</i>
<i>Leal</i>	<i>2015</i>	<i>“Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro?”</i>
<i>André</i>	<i>2008</i>	<i>“Espaço inventado: O teatro pós- dramático na escola”</i>
<i>Gomes</i>	<i>2021</i>	<i>“Um Arquivo sobre Teatro e Educação: problematizações no campo da invenção”</i>
<i>Verez et al</i>	<i>2022</i>	<i>“No Lugares, Escuela E Identidad: La Performance Como Herramienta Educativa”</i>
<i>Icle</i>	<i>2009</i>	<i>“Da Pedagogia do ator à Pedagogia Teatral: Verdade, urgência, movimento”</i>
<i>Moraes</i>	<i>2019</i>	<i>“Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”</i>
<i>Faria</i>	<i>2008</i>	<i>“Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo”</i>
<i>Figueiredo</i>	<i>2016</i>	<i>“O lugar da docência e do teatro na escola”</i>
<i>Hartman; e, Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 14- Autores que em suas análises falam sobre: Teatro do Oprimido e direitos humanos

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Moraes</i>	<i>2019</i>	<i>“Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”</i>
<i>Leal</i>	<i>2019</i>	<i>“A liminaridade das práticas pedagógicas da cena”</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 15- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro na formação de espectadores

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Moraes</i>	<i>2019</i>	<i>“Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”</i>
<i>Cabral</i>	<i>2008</i>	<i>“O espaço da Pedagogia na investigação da recepção do espetáculo”</i>
<i>Silva</i>	<i>2012</i>	<i>“A criança e o sótão”</i>
<i>Ribeiro</i>	<i>2014</i>	<i>“Espanto e reconhecimento na peça didática A Decisão: Tentativas para entrever o modo de experiência do espectador no teatro contemporâneo”</i>
<i>Alves</i>	<i>2019</i>	<i>“Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação”</i>
<i>Vidor</i>	<i>2007</i>	<i>“O Papel do espectador no processo de drama educação “</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 16- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro na/ para ação cultural

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
--------------------	------------	---------------

<i>Cabral</i>	2012	“Ação Cultural e Teatro como Pedagogia”
<i>Santana</i>	2009	“A prática extensionista na formação de professor: Reflexões, indagações e descobertas no Âmbito do Projeto “Ação Cultural em Teatro”
<i>Vidor</i>	2012	“De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos a mediação teatral e a escola na perspectiva de ação cultural”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 17- Autores que fazem uma análise sobre o ensino do Teatro - Currículo crítica/questionamento

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Rodrigues; e, Isaacsson</i>	2019	“Epistemologia das artes cênicas: interfaces entre teoria pedagógica e prática escolar”
<i>Faria</i>	2008	“Condição de trabalho com o Teatro na rede Pública de Ensino: Sair de baixo ou entrar no jogo”
<i>Gomes</i>	2008	“Realidade Estranhada e a Cena Teatral”
<i>Pupo</i>	2008	“Dentro ou fora da escola?”
<i>André</i>	2008	“Espaço inventado: O teatro pós- dramático na escola”
<i>Ferreira et al</i>	2019	“O lugar do teatro na escola – uma breve incursão”
<i>Santos</i>	2011	“Contadores de História sobre Teatro e Educação”

*

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>	<i>livro</i>
<i>Santana</i>	2009	“Metodologias Contemporâneas Do Ensino Do Teatro – Em Foco, A Sala De Aula”	<i>Cartografia do Ensino do Teatro</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 18- Autores que fazem uma análise sobre o Teatro, ou a Pedagogia do Teatro e articulam com as contribuições de Rancière

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
--------------------	------------	---------------

<i>Silva</i>	2012	“A criança e o Sótão”
<i>Vidor</i>	2012	“De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos a mediação teatral e a escola na perspectiva de ação cultural”
<i>Ribeiro</i>	2014	“Espanto E Reconhecimento Na Peça Didática A Decisão: Tentativas Para Entrever O Modo De Experiência Do Espectador No Teatro Contemporâneo”
<i>Cabral</i>	2012	“Ação Cultural e Teatro como Pedagogia”
<i>Pereira</i>	2012	“Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação”
<i>Delmanto</i>	2014	“Onde Se Narra A Notável Relação Entre Performance E Ação Pedagógica: Espécie Mal Formada De Escrutínio E Tentativa De Reler A Negatividade Na Experiência Da Li Trupe De Choque À Contrapelo”
<i>Alves</i>	2019	“Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação”
<i>Merisio et al</i>	2019	“Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes”
<i>Magela</i>	2019	“Normatividade da cooperação em aulas de teatro”
<i>Coutinho; Soter</i>	2019	“Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo”
<i>Catelan; e André</i>	2019	“Teatro na escola com ou sem partido sempre será político”
<i>Souza</i>	2021	“Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 19- Autores que discorrem sobre o Teatro do Oprimido, menciona Augusto Boal: Termo ou ideia ou jogo/exercício

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Sitta et al</i>	2005	“O Teatro na Escola: Espaciotempo do Pensamento e da Sensibilidade”
<i>Icle</i>	2008	“Antropologia Teatral e Problematização para o ensino do teatro”
<i>Donelan</i>	2008	“O drama da Etnografia”

<i>Trotta et al</i>	2019	<i>“Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro”</i>
<i>Vidor</i>	2007	<i>“O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com o fenômeno da teatralidade”</i>
<i>Chinyawa</i>	2014	<i>“Interrogando espaços de alteridade: em direção a uma pedagogia pós-crítica para o drama e o teatro aplicados”</i>
<i>Leal</i>	2015	<i>“Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro?”</i>
<i>Virites</i>	2017	<i>“La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral.”</i>
<i>Medeiros</i>	2018	<i>“Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem”</i>
<i>Leal</i>	2019	<i>“A liminaridade das práticas pedagógicas da cena”</i>
<i>Moraes</i>	2019	<i>“Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”</i>
<i>Magela</i>	2019	<i>“Normatividade da cooperação em aulas de teatro”</i>
<i>Silva</i>	2019	<i>“Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano”</i>
<i>Catelan e André</i>	2019	<i>“Teatro na escola com ou sem partido sempre será político”</i>
<i>Ferreira</i>	2021	<i>“Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?”</i>
<i>Rousseff</i>	2021	<i>“O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia”</i>
<i>Souza</i>	2021	<i>“Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias”</i>
<i>Ledubino et al</i>	2022	<i>“Uma revolução necessária: Pela presença efetiva do Teatro do Oprimido nas Licenciaturas em Teatro”</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 20- Autores que explicitam o ensino do Teatro para e com crianças/ ou que falam sobre o ensino do teatro para crianças

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Muniz; e Maia</i>	<i>2017</i>	<i>“O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro”</i>
<i>Pinheiro; e, Oliveira</i>	<i>2009</i>	<i>“Projeto Shakespeare”: Uma Abordagem Lúdica Da História Do Teatro”</i>
<i>Merisio, Araujo e Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes”</i>
<i>Frizon</i>	<i>2019</i>	<i>“A dramaturgia para a infância: propostas e caminhos para a leitura em sala de aula”</i>
<i>Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação táctica no/do cotidiano”</i>
<i>Santos</i>	<i>2009</i>	<i>“Atividade Simbólica Na Infância E Abordagens Do Teatro No Meio Escolar: Convergências E Incompatibilidades”</i>
<i>Martins</i>	<i>2019</i>	<i>“Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica”</i>
<i>Gomes</i>	<i>2008</i>	<i>“Realidade Estranhada e a Cena Teatral”</i>
<i>Trotta et al</i>	<i>2019</i>	<i>“Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro”</i>
<i>Silveira; Ataide; e, Freire</i>	<i>2009</i>	<i>“Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos”</i>
<i>Hartmann; e, Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”</i>
<i>Carvalho</i>	<i>2022</i>	<i>“Corporeidade e teatro de animação na escola: esconder ou mostrar”</i>
<i>Lehman</i>	<i>2011</i>	<i>“Das crianças, do teatro, do não compreender”</i>
<i>Gomes</i>	<i>2019</i>	<i>“Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte”</i>
<i>Machado</i>	<i>2010</i>	<i>“A criança e a performance”</i>
<i>Junior</i>	<i>2021</i>	<i>“Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações”</i>
<i>Ferreira</i>	<i>2021</i>	<i>“Artes da cena com crianças e professoras em tempos”</i>

		<i>pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?"</i>
<i>Ferreira</i>	2014	“Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 21- Autores que analisam o Teatro na educação na Pandemia da covid-19

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
Villegas	2021	“A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto”
Junior	2021	“Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações”
Ferreira	2021	“Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?”
Paula	2021	“Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos”
Fogaça	2021	“Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública.”
Fahrer	2021	“Insistir na presença – Tentativas de invenção teatral e pedagógica em isolamento”
Russeff	2021	“O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia”
Souza	2021	“Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias”
<i>Leite; e, Compadre</i>	2021	“Processos criativos remotos em teatro: Um diálogo entre a Análise Ativa de Stanislavski e o RPG”

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 22- Autores que em suas análises falam sobre o ensino do Teatro performático

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Machado</i>	<i>2010</i>	<i>“A criança e a performance”</i>
<i>Villegas</i>	<i>2021</i>	<i>“A Performance é Corpo, a Crise é do Corpo: Entrevistas com Professores do Ensino Emergencial Remoto”</i>
<i>André</i>	<i>2014</i>	<i>“O Mar Alto De Pulsão: Um Ensaio Sobre Pedagogia Em Performance”</i>
<i>Hartmann; e, Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”</i>
<i>Pereira</i>	<i>2012</i>	<i>“Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação”</i>
<i>Martins</i>	<i>2019</i>	<i>“Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica”</i>
<i>Pereira</i>	<i>2010</i>	<i>“Pedagogia da Performance: Do uso poético da palavra na prática pedagógica”</i>
<i>Diéguez</i>	<i>2014</i>	<i>“Um Teatro Sem Teatro: A Teatralidade Como Campo Expandido”</i>
<i>Cabral,e, Santos</i>	<i>2017</i>	<i>“Uma prática performática na dança-teatro: o uso de experiências pessoais como dramaturgia e como processo formativo”</i>
<i>Vérez et al</i>	<i>2022</i>	<i>“No Lugares, Escuela E Identidad: La Performance Como Herramienta Educativa”</i>
<i>Leal</i>	<i>2019</i>	<i>“A liminaridade das práticas pedagógicas da cena: dispositivos visuais da arte da performance e a defesa da educação democrática”</i>
<i>De Paula</i>	<i>2021</i>	<i>“Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos”</i>
<i>Pinieau</i>	<i>2011</i>	<i>“Nos cruzamentos entre performace e a Pedagogia: Uma revisão de Pespectiva”</i>
<i>Delmanto</i>	<i>2014</i>	<i>“Onde Se Narra A Notável Relação Entre Performance E Ação Pedagógica: Espécie Mal Formada De Escrutínio E Tentativa De Reler A Negatividade Na Experiência Da Ii Trupe De Choque A Contrapelo”</i>
<i>Silva</i>	<i>2019</i>	<i>“Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 23- Autores que se inscrevem no campo da Pedagogia do Teatro

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Silva</i>	2012	<i>“A criança e o Sótão”</i>
<i>Bonfanti</i>	2015	<i>“A luz no Teatro da Vertigem: processo de criação e pedagogia”</i>
<i>Scheffler</i>	2018	<i>“A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas”</i>
<i>Santana</i>	2009	<i>“A pratica extensionista na formação de professor: Reflexões, indagações e descobertas no Ambito do Projeto "Ação Cultural em Teatro”</i>
<i>Cabral</i>	2012	<i>“Ação Cultural e Teatro como Pedagogia”</i>
<i>Icle</i>	2008	<i>“Antropologia Teatral e Problematização para o ensino do teatro”</i>
<i>Arruda</i>	2015	<i>“Arranjo e Enquadramento na Política do “E”: Por Uma Pedagogia do Teatro Híbrida”</i>
<i>Santos</i>	2009	<i>“Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: Convêgência e incompatibilidades”</i>
<i>Sampaio</i>	2018	<i>“Corpo-temporalidade: a intuição como conhecimento no ensino de teatro”</i>
<i>Carvalho</i>	2022	<i>“Corporeidade e teatro de animação na escola: esconder ou mostrar”</i>
<i>Icle</i>	2009	<i>“Da Pedagogia do ator á Pedagogia Teatral: Verdade, urgência, movimento”</i>
<i>Lehman</i>	2011	<i>“Das crianças, do teatro, do não compreender”</i>
<i>Vidor</i>	2012	<i>“De como D. Quixote enfretou os monstruosos moinhos a mediação teatral e a escola na perspectiva de ação cultural “</i>
<i>Merisio et al</i>	2019	<i>“Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes”</i>
<i>Moraes</i>	2019	<i>“Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”</i>
<i>Pupo</i>	2008	<i>“Dentro ou fora da escola?”</i>
<i>Fahrer</i>	2021	<i>“Insistir na presença – Tentativas de invenção teatral e pedagógica em isolamento”</i>
<i>Vieites</i>	2017	<i>“La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral”</i>

<i>Arruda</i>	2019	<i>“La pedagogía teatral en la escuela – un camino para lectura de textos de teatro”</i>
<i>Pinieau</i>	2011	<i>“Nos cruzamentos entre performace e a Pedagogia: Uma revisão de Pespectiva”</i>
<i>Cabral</i>	2008	<i>“O espaço da Pedagogia na investigação da recepção do espetáculo”</i>
<i>Brito</i>	2009	<i>“O jogo Teatral na Pedagogia da criação Cenica “</i>
<i>Figueiredo</i>	2016	<i>“O lugar da docência e do teatro na escola”</i>
<i>André</i>	2014	<i>“O Mar Alto De Pulsão: Um Ensaio Sobre Pedagogia Em Performance”</i>
<i>Russeff</i>	2021	<i>“O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia”</i>
<i>Maia e Muniz</i>	2017	<i>“O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática do teatro”</i>
<i>Figueiredo</i>	2019	<i>“O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz”</i>
<i>Delmanto</i>	2014	<i>“Onde Se Narra A Notável Relação Entre Performance E Ação Pedagógica: Espécie Mal Formada De Escrutínio E Tentativa De Releer A Negatividade Na Experiência Da Li Trupe De Choque Á Contrapelo”</i>
<i>Souza</i>	2021	<i>“Pedagogia como encantamento: O ato de ensinar e aprender como cura instauradora das revoluções necessárias”</i>
<i>Pereira</i>	2010	<i>“Pedagogia da Performece: Do uso poetico da palavra na pratica pedagogica”</i>
<i>Martins</i>	2019	<i>“Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica”</i>
<i>Trotta et al</i>	2019	<i>“Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro”</i>
<i>Medeiros</i>	2018	<i>“Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem”</i>
<i>Guedes</i>	2008	<i>“Questões sobre dramaturgia uma experiência pedagógica”</i>
<i>Ferreira</i>	2014	<i>“Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio”</i>
<i>Leal</i>	2015	<i>“Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro?”</i>
<i>Gomes</i>	2021	<i>“Um Arquivo sobre Teatro e Educação: problematizações no campo da invenção”</i>

<i>Soter</i>	2019	<i>“Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo”</i>
--------------	------	--

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 24 Autores que falam da narrativa no Teatro ou no ensino do Teatro

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Santos</i>	2011	<i>“Contadores de História sobre Teatro e Educação”</i>
<i>Girardello, e, Gilka</i>	2011	<i>“Imaginação: arte e ciência na infância”</i>
<i>Lobo</i>	2011	<i>“Narrativas de Professoras: Teatro e experiência”</i>
<i>Cabral</i>	2004	<i>“O lugar da memória na Pedagogia do Teatro”</i>
<i>Hartmann; e, Silva</i>	2019	<i>“Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”</i>
<i>keiserman</i>	2008	<i>“Teatro Gestual narrativo”</i>

Elaborado pela autora (2023)

Tabela 25- Autores que falam sobre o ensino do Teatro

<i>Autor (res)</i>	<i>Ano</i>	<i>Título</i>
<i>Pinheiro;e, Oliveira</i>	2009	<i>“O projeto Shakespeare”: Uma abordagem lúdica da história do teatro”</i>
<i>Gomes</i>	2008	<i>“Realidade Estranhada e a Cena Teatral”</i>
<i>Frizon</i>	2019	<i>“A dramaturgia para a infância: propostas e caminhos para a leitura em sala de aula”</i>
<i>Alves</i>	2019	<i>“Acessibilidade e Teatro: a presença das pessoas com deficiência visual como provocação”</i>
<i>D'Avila Junior</i>	2021	<i>“Aplicativos para o ensino remoto de teatro: Avatar, deepfake, padlet e outras experimentações”</i>
<i>Ferreira</i>	2021	<i>“Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?”</i>
<i>Silveira; e, Pereira</i>	2009	<i>“Atividades lúdicas no ensino de ciências: Uma adaptação metodológica através do teatro para</i>

		<i>comunicar comunidade a ciência a todos</i>
<i>Farias</i>	2008	<i>“Condição de trabalho com o Teatro na rede Pública de Ensino: Sair de baixo ou entrar no jogo “</i>
<i>Rodrigues; e, Silva</i>	2009	<i>“Epistemologia das artes cênicas: interfaces entre teoria pedagógica e prática escolar”</i>
<i>Andre</i>	2008	<i>“Espaço inventado: O teatro pós- dramático na escola “</i>
<i>Ribeiro</i>	2014	<i>“Espanto E Reconhecimento Na Peça Didática A Decisão: Tentativas Para Entrever O Modo De Experiência Do Espectador No Teatro Contemporâneo”</i>
<i>Paula</i>	2021	<i>“Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos”</i>
<i>Castilho; e, Fogaça</i>	2021	<i>“Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública.”</i>
<i>Chinyowa</i>	2014	<i>“Interrogando espaços de alteridade: em direção a uma pedagogia pós-crítica para o drama e o teatro aplicados”</i>
<i>Magela</i>	2019	<i>“Normatividade da cooperação em aulas de teatro”</i>
<i>Donelan</i>	2008	<i>“O drama da Etnografia “</i>
<i>Cabral</i>	2008	<i>“O professor- Artista: Perspectivas teóricas e deslocamentos históricos”</i>
<i>Sitt, et al</i>	2005	<i>“O Teatro na Escola: Espaço Tempo do Pensamento e da Sensibilidade”</i>
<i>Silva</i>	2019	<i>“Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano”</i>
<i>Leite; e, Compadre</i>	2021	<i>“Processos criativos remotos em teatro: Um diálogo entre a Análise Ativa de Stanislavski e o RPG”</i>
<i>Catelan;e, Andre</i>	2019	<i>“Teatro na escola com ou sem partido sempre será político”</i>
<i>Oliveira; e, Stoltz</i>	2010	<i>“Teatro na escola: Considerações a partir de Vygotsky “</i>
<i>Diéguez</i>	2014	<i>“Um Teatro Sem Teatro: A Teatralidade Como Campo Expandido”</i>
<i>Mundim et al</i>	2019	<i>“O lugar do teatro na escola – uma breve incursão”</i>
<i>Gomes</i>	2019	<i>“Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte”</i>
<i>Vidor</i>	2008	<i>“O professor assume um papel e traz, e traz por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramento Teacher in Role no processo de drama.”</i>

Elaborado pela autora (2023)

