

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE - OSÓRIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PATRICIA DA SILVA WIERSBITZKI

POSSIBILIDADES DE NÓS:
teatro, educação e cenas emancipatórias

**OSÓRIO
2023**

PATRICIA DA SILVA WIERSBITZKI

POSSIBILIDADES DE NÓS:

teatro, educação e cenas emancipatórias

Pesquisa apresentada para defesa final no curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Capra

Coorientador:

Prof. Dr. Leonardo Marques Kussler

Linha de pesquisa:

Artes em Contextos Educacionais

OSÓRIO

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

W648c Wiersbitzki, Patrícia da Silva.
Possibilidades de nós: teatro, educação e cenas emancipatórias /
Patrícia da Silva Wiersbitzki – Osório, 2023.
107 f.

Orientadora: Carmen Lúcia Capra
Coorientador: Leonardo Marques Kussler.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande
do Sul, Mestrado Profissional em Educação, unidade em Osório,
2023.

1. Emancipação. 2. Educação. 3. Docência. 4. Teatro do
Oprimido. 5. Podcast artístico educacional. I. Capra, Carmen Lúcia. II.
Kussler, Leonardo Marques. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

PATRICIA DA SILVA WIERSBITZKI

POSSIBILIDADES DE NÓS:

teatro, educação e cenas emancipatórias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Linha de Atuação: Artes em Contextos Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Capra

Coorientador:

Prof. Dr. Leonardo Marques Kussler

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Capra (PPGED-MP/UERGS)

Prof^a. Dr^a. Fabiane Tejada da Silveira (UFPel)

Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio (PPGLEtras/UFT)

Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco (PPGED-MP)

AGRADECIMENTOS

Não seria possível realizar e apresentar esse trabalho sem a contribuição, direta e indireta, de muitas pessoas, as quais venho prestar meus mais sinceros agradecimentos:

A minha família, que sempre apoiou minhas decisões e me energiza com muito amor;

Minha mãe, Telma da Silva Wiersbitzki, que me inspira com sua alegria de vida, sua garra e força de sobrevivência, sem nunca poupar esforços na criação respeitosa e amorosa de suas quatro filhas e um filho, juntamente com meu pai. Que me ensinaram a lutar e acreditar nos meus sonhos;

Ao meu pai, Vilmar Pedro Wiersbitzki (*in memoriam*), a pessoa a qual sinto saudades todos os dias;

Ao meu irmão Tiago, minhas irmãs Jéssica, Jaqueline e Pâmela, que formam a base forte de amor e cuidado que é nossa família;

A minha irmã gêmea, Pâmela, em especial, que na sua mais profunda sensibilidade caminha lado a lado comigo nesses 28 anos de idade;

A minha amiga Gabriela, irmã que a vida me deu, nossa relação é a prova de que existem pessoas muito especiais que cruzam e permanecem em nossas vidas para mostrar a importância daquilo que leva o nome de amizade;

Ao amigo e colega de trabalho Jean Morales, que com toda certeza foi fundamental na construção dessa dissertação e principalmente do produto educacional, nosso reencontro foi coisa de outro mundo. Sua intensidade de vida me inspira;

Ao meu companheiro Devisom, com quem construo uma relação de imenso amor, respeito, compreensão e que viveu comigo todas as intensidades desta etapa da minha vida;

Às colegas de mestrado: Adriana, Susana e Gabriela, pelos encontros e trocas sinceras;

A minha orientadora Carmen Lúcia Capra, pela sensibilidade, pelo olhar atento, pela escuta, pelo incentivo e por ser inspiração como pessoa e docente;

Ao coorientador Leonardo Marques Kussler, que chegou para somar e deixou as orientações mais divertidas, sua contribuição foi fundamental;

Agradeço à banca examinadora desta dissertação, cujas contribuições desde a qualificação foram fundamentais: professora Fabiane Tejada da Silveira, professor Juliano Casimiro de Camargo Sampaio e professor Eduardo Guedes Pacheco. As leituras de seus trabalhos ajudaram muito para a composição final desta pesquisa;

Gostaria de agradecer à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e seu Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional (PPGED-MP), pela intensa formação e oportunidade.

Um agradecimento muito especial aos adolescentes que me presentearam com nossos encontros, nutro um grande carinho e admiração por esse grupo;

Sou muito grata às pessoas que de alguma forma compartilharam comigo este caminho, e que com toda certeza foram essenciais para dar sentido à escrita desta dissertação e construção do produto educacional. Sem vocês esse trabalho não existiria;

Por fim agradeço ao ensino público, às professoras e professores que passaram pela minha vida, da escola, dos projetos sociais e dos grupos de teatro aos quais participei.

Com vocês ando melhor.

Obrigada.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. (FREIRE, 1996, p. 39).

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, teve o objetivo de, a partir de encontros de teatro realizados em conjunto com adolescentes em um projeto social no bairro Cavalhada, na cidade de Porto Alegre/RS, propor reflexões sobre “possíveis cenas de emancipação” Tomando-as como *acontecimentos* singulares e sensíveis que emergem a partir da experiência teatral, assim como os desafios encontrados no percurso. A investigação foi feita por meio da Prática como pesquisa (PAR), sendo que nesta postura investigativa, educadora e adolescentes implicaram-se juntos no processo de criação, demarcando a vivência e a experiência artística como o próprio método investigativo da pesquisa. Buscamos também refletir sobre os processos de educação não escolar como incentivo a pensarmos os possíveis vínculos entre educação não escolar e escolar. A pesquisa reuniu cenas, fragmentos de escritas, falas e imagens. O principal conceito abordado foi emancipação e no campo do teatro os principais autores estudados foram Augusto Boal, Julian Boal e Jorge Dubatti, na filosofia e educação as principais inspirações partem das obras de Jacques Rancière, Paulo Freire e bell hooks. Um produto educacional na forma de podcasts foi elaborado para docentes de teatro, a fim de contribuir em seus contextos de atuação, escolares e não escolares, oferecendo a ideia de que criamos situações em que as aulas de teatro puderam fomentar encontros potentes, singulares, junto aos adolescentes, e que, aqui, tratados como pesquisa, acionaram outras maneiras de poder percebê-los, dando atenção a alguns aspectos que talvez, na dinâmica corrida da vida e da docência, passem despercebidos, propondo importantes reflexões sobre os atravessamentos da docência e constituindo-se como uma contribuição para diferentes contextos educacionais.

Palavras-chave: Emancipação. Educação. Docência. Teatro do Oprimido. Podcast artístico educacional.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Master's Program in Education at the State University of Rio Grande do Sul, aimed to, based on theater meetings held together with teenagers in a social project in the Cavahada neighborhood, in the city of Porto Alegre/ RS, propose reflections on "possible scenes of emancipation" Taking them as unique and sensitive events that emerge from the theatrical experience, as well as the challenges encountered along the way. The investigation was carried out through Practice as Research (PAR), and in this investigative posture, educator and adolescents were involved together in the creation process, demarcating the experience and artistic experience as the very investigative method of the research. We also seek to reflect on non-school education processes as an incentive to think about the possible links between non-school and school education. The research brought together scenes, fragments of writings, speeches and images. The main concept addressed was emancipation, in the field of theater the main authors studied are Augusto Boal, Julian Boal and Jorge Dubatti, in philosophy and education the main inspirations come from the works of Jacques Rancière, Paulo Freire and bell hooks. An educational product in the form of podcasts was created for theater teachers, in order to contribute to their performance contexts, school and non-school, offering the idea that we created situations in which theater classes could foster powerful, unique encounters, together to teenagers. And we show that, here, treated as research, they triggered other ways of being able to perceive them, paying attention to some aspects that perhaps, in the dynamic race of life and teaching, go unnoticed, proposing important reflections on the crossings of teaching and constituting them. as a contribution to different educational contexts.

Keywords: Emancipation. Education. Teaching. Theatre of the Oppressed. Educational artistic podcast.

SUMÁRIO

1 INICIAR: RITUAIS DE CHEGADA	11
2 ESTAR: CONDIÇÃO DE PRESENÇA.....	30
2.1 <i>CENA - O primeiro exercício: respirar</i>	34
2.2 Atitude I: Prática Artística como Pesquisa (PaR)	36
2.3 Atitude II: Acontecimento.....	38
2.4 Atitude III: Encontro	41
2.5 Atitude IV: Cena	42
2.6 <i>CENA - Círculo da Confiança.....</i>	45
3 MOVIMENTAR: ABRINDO CAMINHOS, COLHENDO PEDRINHAS	49
3.1 Pensamentos sobre o ensino de teatro e educação não escolar	53
3.1.1 Criar cenários educativos: sala de aula para além do espaço físico	56
3.2 Outros acionamentos e deslocamentos teóricos.....	58
3.2.1 O Teatro do Oprimido e seus deslocamentos na investigação	59
3.2.2 Emancipação.....	65
3.3 <i>CENA - Laura e sua pergunta</i>	79
4 TRANSBORDAR: PROVOCAÇÕES QUE ESCORREM.....	81
4.1 Caminhos, Rastros e Atravessamentos	85
4.2 <i>CENA - Um corpo no mundo e com o mundo</i>	91
5 PRODUTO ARTÍSTICO EDUCACIONAL.....	93
6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS ATÉ AQUI, PORQUE A CAMINHADA SEGUE.....	97
REFERÊNCIAS.....	101



1 INICIAR: RITUAIS DE CHEGADA



6 da manhã, Belém Novo, Porto Alegre. O despertador toca, é a mesma música há uns 3 anos, quero trocar mas sempre esqueço. Um pouco dormindo, um pouco acordada eu sempre penso que ainda dormi pouco. Levanto, faço a cafeteira funcionar, tomo um banho, me visto, tomo um café. Já é hora de sair. 6 horas e 50 minutos, estou esperando o ônibus passar em frente à minha casa. O motorista é muito boa gente, mesmo não sendo uma “parada” ele para, para que eu suba. Sou a primeira passageira a subir, escolho sentar sempre no mesmo banco.

Do Belém até a Cavallhada são mais ou menos 1 hora de ônibus, às vezes mais, principalmente se chove.

Olhar a capital pela janela todos os dias tem cenas que se repetem, pessoas que vejo nos mesmos lugares, outras são novas.

Sempre fui muito indignada — e ainda sinto muita tristeza pela sociedade que estamos sendo — há inúmeros problemas e estão bem aos nossos olhos, se não os enxergam ou os ignoram é porque não estamos vivendo no mesmo lugar — e é bem possível, pois são realidades tão diferentes que o que eu ou você vemos pode não chegar até determinados lugares. Sempre sonhei com uma sociedade melhor — aquela justa, sem desigualdades — tanto é, que por anos estive envolvida na militância em movimentos sociais — muito importantes, diga-se de passagem. Envolvida pela utopia da transformação social e da revolução social. A ideia de uma transformação radical das pessoas e da forma como a sociedade acontece,

algo que está sempre por ser construído, mas que ainda não é. Algo para motivar a luta, que, por sinal, é bem cansativa.

Essa ideia começou a tomar outros contornos em mim. Transformada pelas urgências de ser, estar, agir, no mundo e no agora.

Quando iniciei minha trajetória como educadora, sempre em contextos de educação não escolar, em projetos sociais e de assistência social, quando fui pisar no terreno da prática, e ver que ali não há espaço, nem tempo para utopias, pois existem urgências que são prioridade no cotidiano, ali eu entendi, com ajuda de muitas leituras e conversas, que a revolução social que me mobilizava, enquanto sonho que aconteceria — talvez, um dia — precisava ser traduzida para o aqui, para o agora.

Haveria de ter uma forma de criar brechas nesse universo tão pesado. Ali, eu, crianças, adolescentes, famílias, colegas de trabalho, a educação e o teatro.

Ali eu poderia e gostaria de gerar algo em conjunto.

Eu gostaria de me refazer, refazer minhas práticas, refazer o coletivo, criar novas perspectivas na intenção de tornar possível e potente a política que pratico, penso e sinto, na arte que é o teatro.

O teatro é vida, o teatro é e está no mundo, e as relações que se criam nele podem configurar outros reais, como relações embrionárias ou, na linguagem teatral, cenas. Cenas de algo que precisamos recompor, que é o próprio sentido da nossa existência.

Não é se esconder atrás de um discurso, não é a indiferença pela urgência dos problemas sociais.

É um pouco de revolta, um pouco de arte, um pouco de ‘como fazer?’, ‘o que fazer?’, é um pouco de aqui, um pouco de agora, e é muito de um todo, muito de nós.

O que acontece no encontro entre teatro, educação e adolescentes?

Essa pesquisa se situa nesse lugar.

Possíveis cenas de emancipação é uma condição de busca inacabada, sem respostas, mas que está sempre na urgência de acontecer.

Acontecimentos que se instauram em uma sala, em uma prática teatral, na qual adolescentes e educadora se encontram para experienciar tudo que implica essa condição.

Refazê-la na tentativa de espremer sua potência para criar cenas emancipatórias.

Em que sentido?

Talvez no sentido que provoca Jacques Rancière (2002):

“A emancipação, ontem como hoje, é uma maneira de viver no mundo do inimigo na posição ambígua de quem luta contra a ordem dominante, mas também é

capaz

de construir nele alguns lugares separados

onde se possa escapar de suas leis.”

A imagem que abre esta dissertação não representa apenas uma paisagem, nem pretende ser meramente ilustrativa. Está no início porque foi esse o ponto de partida para ir ao encontro. Também foi retorno. Foi caminhando pelas margens deste Lago que muitas coisas desta dissertação se construíram. Mas a imagem é, além de tudo, um convite. Um convite para uma caminhada que não foi e nem pretende ser solitária, com desejos de que essa leitura possa te levar às margens.

Entre estudos, conversas e arrebatamentos, sonha-se, de olhos abertos, outros modos de ser e estar no mundo, uma sociedade para além da morte e do medo. Nesse percurso como artista, educadora e pesquisadora, as reflexões que surgiram não poderiam ser senão em direção a esse sonho.

A escrita desta dissertação foi trajada de inacabamentos, pautada por percursos incertos, buscando justamente acessar lugares desconhecidos, com adolescentes e educadora traçando caminhos tortos que foram constituindo-se porque se misturaram. Sem ponto de chegada, beirando o lago, foi pelas margens, acessando paisagens, chuvas, sol ardente, ventanias e dias nublados.

Ao deparar-me com as folhas em branco respirava fundo, escrevia para tomar fôlego e mergulhar novamente, para lançar ideias e desencadear palavras. Criar reflexões e abrir espaços com linhas preenchidas. Para desacomodar o instituído e criar o hábito de sentir. Habitei o desconhecido para, em seguida, desabitá-lo; andei pelas margens colhendo pedrinhas. Enchi os bolsos.

Sem negar as flutuações, interações e entrelaçamentos entre quem viveu a prática investigativa e incorporou sua voz no coro que resulta nesta escrita, este texto se constitui de diversas vozes.

Ao fazer morada em frente ao lago, vivo intensidades diferentes, e andar por suas margens se tornou gesto cotidiano de pesquisa. Início na beira do Lago Guaíba uma trilha, um caminho para pensar junto com a formação da artista, educadora e pesquisadora o modo como se olha e vive a pesquisa e a docência em teatro naqueles lugares tidos como “a margem”, territórios e pessoas marginalizadas. Esse caminho mostrou-se mais como labirinto do que um trajeto predeterminado que vai de um ponto a outro. No caminhar do labirinto é o caminho que indica os próximos passos, por isso

é importante manter os olhos abertos para sinais sutis – pegadas, pilhas de pedras, entalhes nos troncos das árvores – que indiquem o caminho adiante. Esses sinais te mantêm no caminho, e não te convidam a se afastar dele. (INGOLD, 2015, p. 26).

Olhos abertos para criar, ser e sentir a pesquisa. As questões que se apresentaram nessa caminhada do pensamento, das vivências e do exercício da escrita são múltiplas, deslocaram-se entre o espaço-tempo da sala de aula¹ onde os encontros com os adolescentes aconteceram e permaneceram vibrando no corpo coletivo em que nos transformamos. Uma caminhada que não se construiu na solidão: foi sobre andar junto e se transformar ao pesquisar, sobre *viver a pesquisa de dentro*. Assim, busquei, nesse caminho, modos outros de fazer/viver a atriz-educadora-pesquisadora que sou e que foi se [re]constituindo, [re]aprendendo nos encontros com adolescentes em aulas de teatro em um projeto social da cidade Porto Alegre/RS.

Ao realizar essa investigação, busquei um exercício contínuo de olhar sem julgamentos, considerando o objeto de pesquisa como corpos vivos em experimentações do agora, do presente, do viver. Foi por meio de reflexões constantes com e sobre as inquietações provocadas nesses encontros que inventamos outros modos de fazer pesquisa, de ser teatro, de fazer ser educação e de olhar o que aconteceu nos encontros. Mas reafirmo: um *olhar que buscou viver, de dentro, a pesquisa!*

Assim, este trabalho tem a ver com o exercício de um olhar que [de]forma ou des[en]forma a pesquisa e a docência em teatro e tudo que daqui em diante se coloca para ser lido, portanto, relaciona-se com tais percepções, que se criaram e recriaram nas mutabilidades cotidianas das práticas educacional e teatral que vivemos.

Para inventar (ou [de]formar) outra forma de olhar e agir a pesquisa e a docência em teatro, a escrita surge junto ao trabalho com teatro realizado com um grupo de adolescentes e diálogos com alguns pensadores, teóricos, professores e pesquisadores, como Augusto Boal, Jacques Rancière, Paulo Freire, Julian Boal, bell hooks e outros, que constituem não só as referências teóricas desta dissertação, mas a inspiração para que ela pudesse existir.

¹ Optamos pelo uso do termo *sala de aula* mesmo não estando em espaços escolares. Quando usado o termo pretende demarcar o espaço de uma aula de teatro e está atrelada a noção de *encontro*, que desenvolvemos no capítulo II.

A pesquisa teve como objetivo principal, a partir da realização de encontros de teatro *com* adolescentes participantes de projeto social no bairro Cavalhada, na cidade de Porto Alegre/RS, propor reflexões sobre “possíveis cenas de emancipação”, consideradas como *acontecimentos* sensíveis, momentos que irromperam de diferentes formas e intensidades a partir e junto com a experiência teatral. Nesse sentido, a investigação refletiu sobre o que aconteceu nesses encontros como possibilidade emancipatória e que puderam contribuir para pensarmos a força e energia do teatro nos processos educativos, como mobilizador de vida, de deslocamentos, de invenções, para repensar as relações coletivas e as experiências em sala de aula. Além disso, o trabalho também considerou alguns desafios no percurso da docência em teatro em contextos de educação não escolar. A partir da questão principal, os objetivos específicos para esta pesquisa foram:

Realização de encontros de teatro semanais com adolescentes participantes de projeto social, entre os meses de fevereiro e maio de 2023 e utilização dos jogos e exercícios do teatro do oprimido como mobilizadores da prática teatral, a fim de chegar a experiências sensíveis e singulares; Descrição e comentários sobre acontecimentos das aulas em relação às cenas de emancipação, aqueles que foram vivências significativas aos indivíduos e ao grupo, assim como os desafios do percurso e também apresentação das reverberações do processo investigativo no contexto da minha vida e atuação enquanto artista e educadora; Registramos em imagens, falas e escritas as aulas, registros feitos pela educadora e pelos adolescentes, os quais foram devidamente autorizados ao uso da pesquisa; Discussão da noção de emancipação nos autores Augusto Boal, Paulo Freire e Jacques Rancière e elaboração de um produto artístico educacional² à medida em que o processo investigativo aconteceu, que possibilitará auxílio tanto para educação básica como para educação não escolar, no contexto do ensino e da aprendizagem teatral.

As *cenas*, quando referidas no trabalho, são como recortes de momentos, a captura de fragmentos das vivências do grupo durante o percurso investigativo para propor as reflexões com os acontecimentos sensíveis que atravessaram os encontros e formular essa escrita. O que entendemos como *acontecimento* será

² O produto artístico educacional foi elaborado em formato de podcast, sob o título *Rastros de uma Educadora Inquieta*, se encontra disponível neste link: <https://www.youtube.com/@RastrosdeumaEducadoraInquieta>

desenvolvido no capítulo II, mas partimos da ideia de situações mobilizadoras de sensibilidades, que se construíram de forma singular, não podendo ser repetidas de igual maneira. *Acontecimentos* que irromperam nos encontros a partir do convívio e das relações que se criaram com o espaço e com os colegas em jogos e exercícios teatrais. Aconteceu algo? Alguém se moveu inesperadamente, uma fala irrompeu, um silêncio se impôs? Alguma ação ou reação inesperada aconteceu no espaço-tempo da aula de teatro? Algo se criou ou recriou? O que de imprevisível e inabitual ocorreu? O que, com quem e como podemos conversar sobre o que aconteceu?

Sensíveis e sensibilidades aqui não são entendidas apenas como o que pode ser positivo, bom ou emotivo, mas são formas de acionar entendimentos e recriações do mundo a partir de outras lógicas que não apenas da racionalização e da representação, mas como condições ou estados de afetação a partir da experiência.

Isso se mostrou necessário para poder apresentar, nesta investigação, as travessias e implicações dos encontros de teatro com adolescentes em ambiente de educação não escolar e a iminência que o tema-questão-problema desta pesquisa provocou em nós e o que fazemos com isso: o que aconteceu nesses encontros que puderam gerar reflexões sobre “possíveis cenas de emancipação”.

Na condução do processo de criação e pesquisa, as reflexões foram feitas a partir da prática educativa que tive junto a um grupo de adolescentes, por meio de aulas de teatro, planejadas e executadas tendo como inspiração os livros *200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro* (1982) e *Jogos para atores e não atores* (2007), dois livros organizados e sistematizados por Augusto Boal, que serão abordados mais adiante. Ao descrever a proposta do jogo/exercício teatral e os acontecimentos que se deram a partir da proposição, com toda a sua efemeridade, observando o que a circunstância foi de fato e não o que poderia ter sido, e também do que foi dito pelos adolescentes sobre o que realizamos juntos, tento explicitar e desenvolver o *como* dessa investigação, de modo a *caminhar junto, dentro das experiências*, junto a isso, buscaremos articular tais vivências com os e as autoras pertinentes ao que propomos discutir.

Esta foi uma *pesquisa do caminhar*, que traçou no percurso suas possibilidades e desejos, com inspiração nos estudos e formas de fazer/criar/pensar que abrem novas possibilidades na pesquisa em arte.

O reconhecimento da prática, especificamente da prática artística, como conhecimento no contexto acadêmico brasileiro, mesmo sendo discutido desde os anos de 1990, ainda enfrenta alguns desafios, sendo muitas vezes taxada de inconsistente ou privada do rigor científico necessário. Para Melina Scialom e Ciane Fernandes (2022, p. 8) “a inclusão de um trabalho de arte como meio e produto de pesquisa é muito comum, mas a validação desta prática em si mesma como produtora de conhecimento permanece em questão”.

Sustentaremos, nesta dissertação, o contrário: buscaremos estabelecer relações com modos de pesquisar pelos quais a criação artística possa ser pesquisa e a pesquisa, arte.

A partir da *Practice as Research (PaR)*, traduzida como *Prática como Pesquisa*, demarcamos a vivência e a experiência artística como o próprio método investigativo, uma vez que, para Ciane Fernandes et al. (2018, p. 7) “colocar a prática artística no centro da pesquisa é a condição mesma da PaR, a prática conduz o processo”. Dessa forma, a partir de uma pesquisa entre educação e teatro, entendemos que a

Prática Artística como Pesquisa implica em usar os modos, percursos, princípios e procedimentos do processo artístico em questão para explorar como desenvolver a pesquisa acadêmica em si mesma, percebendo, delineando, traçando, materializando e relacionando as principais questões elencadas no processo investigativo e suas possíveis resoluções inovadoras e relevantes para o campo e para além dele. (FERNANDES et al., 2018, p. 9).

Para que a prática e a pesquisa aconteçam, precisamos das pessoas participantes em relação a partir da experiência entre/no/com o meio em que a pesquisa acontece, acolhendo suas transformações no decorrer dos processos e inclusive desvelando suas limitações, pois “a pesquisa passa a ser ‘na’ prática, e não mais ‘sobre’ a prática” (DEFFACI, 2021, p. 44). Buscamos uma maneira de fazer pesquisa na qual quem pesquisa implica-se de dentro para fora, pensando de que forma se relacionam arte (neste caso o teatro), criação e pesquisa em contextos educacionais.

Uma pesquisa marcada por um caminhar coletivo, tramado pelas possibilidades e saberes dos corpos em encontro, em aulas de teatro. Este foi o lugar onde a pesquisa se construiu. Entendemos que

É preciso mais que o reconhecimento das normas, das leis do pensamento, das prescrições metodológicas, das estratégias de controle do tempo e do espaço para entrar e sair das relações de produção dos saberes em campo. É preciso o reconhecimento dos saberes que atravessam nossos corpos e desenham sob a nossa pele a memória sublime das sensibilidades que aprendemos a cultivar, vivendo as diferentes situações de estar com os outros. (PIMENTEL, 2016, p. 8).

Colocou-se como um grande desafio a descrição dos acontecimentos sensíveis que emergiram nos nossos encontros, pois nada era óbvio, nem evidente, nem sempre se apresentava pela linguagem oral ou pela racionalidade. O mais complexo talvez foi tentar descrever o que se apresentou pelo outro, pois “como afirmar uma escrita singular do que não se previa, do que não se esperava, daquilo com o que não se sabe lidar”. (RIBETTO, 2016, p. 60). No caminhar, como pesquisadora, busquei prestar atenção onde pisava, ouvir, observar e sentir, “um caminho menos intencional do que *atencional*” (INGOLD, 2015, p. 27). Foi o que instigou uma escrita inconclusiva, aberta, que pode tecer diálogos e abrir possibilidades junto a quem lê. Permito-me, em alguns momentos, acolher o guaguejar e o não saber.

A prática artística fundada em coletivo, feita em conjunto, é modo de operação nesta pesquisa. Coletivo, colaborativo e trabalhos conjuntos são termos com diferentes abordagens, dentro e fora do campo artístico, e aqui assumimos um fazer conjunto que atravessa a prática teatral e a pesquisa, enquanto processo que, conforme Reis (2022, p. 135), por “seu caráter antiautoritário e sua postura acolhedora da diferença sem supressão de singularidades”, buscou transbordar as fronteiras que delimitam alguns espaços estabelecidos no fazer teatral e na sala de aula. Não se trata de desfazer funções e hierarquias, pois, para Reis (2022), elas se mantêm, de alguma maneira, para evitar o caos, o que se evita são posturas arrogantes, autoritárias e centralizadoras de poder. Fazer em conjunto, aqui, significa assumir a experiência coletiva como uma atitude política, como um fazer abrangente, diversificado, propositivo e irreverente. Para Reis

Não se trata de participantes constituindo um conjunto de membros operantes do coletivo. Trata-se de exacerbar o confronto dos envolvidos e suas proposições individuais entrelaçadas. Há um sistema de fluxo no qual as estruturas estáticas são evitadas. A noção romântica de comunidade se dissipa e aparece o respeito a valores como lideranças e experiências, mas que repelem a arrogância absolutista, incondicional e esvaziada de sentido. A igualdade padronizadora afasta as perspectivas que buscam absorver o

instável, o risco, o erro, o diverso, assim como as dimensionalidades plurais do espaço-tempo. (REIS, 2022, p. 140).

Buscar atuar nesse formato não requer troca de posições, nem é o abandono de nossas funções e responsabilidades enquanto educadores, mas acolher e incorporar os fluxos e movimentos que evitam posições estáticas, abrindo espaço para um tipo de implicação com o que acontece em aula e possibilitando pensar “na sala e no que acontece lá como uma criação a partir da interação mútua entre professores e estudantes” (hooks, 2020, p. 181). Nesse sentido, uma das primeiras conversas feitas em grupo foi para discutirmos como o processo se daria. Logicamente, no início, esse *fazer junto* era uma vontade minha, enquanto educadora e pesquisadora, que foi colocada para o grupo enquanto uma proposição; não havia um método, uma receita, uma forma, havia vontade. A turma aceitou o convite, mas não tínhamos certeza do que seria esse fazer em conjunto. Foi experimentando, observando, conversando, discutindo, concordando e discordando que construímos algo. Ao longo do processo, busquei criar estratégias práticas para que o fazer em conjunto pudesse dar sinais de existência real. Observar e acolher ao máximo o que o grupo trazia, não olhar os acontecimentos de forma universal, entender as limitações e não procurar consensos foram algumas das saídas possíveis. Enquanto pesquisadora, busquei me impregnar do grupo e do espaço, e foi importante viver a prática com eles.

Os critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos pautados pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e pela Norma Operacional CNS nº 001/2013, foram respeitados e levados em consideração na pesquisa, desde de sua elaboração enquanto projeto, durante seu percurso e na escrita do trabalho final. Entendendo que a ética na pesquisa não deve estar associada somente ao parecer de um comitê, mas que deve estar implicada em todos os processos e etapas da investigação, adotamos, na pesquisa, uma ética do cuidado, que manteve o respeito à dignidade humana. A participação na pesquisa foi algo colocado ao grupo e aos seus responsáveis no início do processo investigativo. Asseguramos que seus dados pessoais estão protegidos de modo sigiloso e que a pesquisa não contém nenhum dado comprometedor, sensível ou que gere prejuízos em relação aos participantes.

Como educadora, busquei estratégias para que o momento das nossas práticas teatrais, embora pensados previamente por mim, se tornassem espaços a partir dos quais todas as pessoas participantes pudessem opinar, sugerir e criar a aula em conjunto. Utilizei, cotidianamente, perguntas como: “o que vocês acham disso?”, “alguém teria alguma sugestão?”, “vamos pensar juntos como resolver essa questão?”, assim como tentei acolher ao máximo suas ideias e propostas. Essa postura, inicialmente, levou ao estranhamento e também parecia não apresentar reverberações ao grupo, mas, com o passar dos dias, foi dando sinais de um corpo coletivo que se abria para a participação mútua naquele espaço-tempo da aula de teatro. Uma tentativa de estabelecer o que bell hooks (2020, p. 46) traz como as bases para construir uma comunidade em classe, que pode “começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta”, à luz do que a autora refere como a prática de uma pedagogia engajada, não porque pretende simplesmente abrir espaço de fala aos estudantes, mas porque pressupõe o engajamento de todas as pessoas da sala de aula no processo educativo — ser e estar engajado infere vontade de explorar juntos a prática do saber. Segundo a autora,

Em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer. Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades, não somente a habilidade de falar. (hooks, 2020, p. 48).

Nesse sentido, enfatizamos a importância da presença de cada pessoa e de sua contribuição no processo educativo, foi desse modo que ao trazer elementos sobre os percursos que estava pensando para nossa prática e para a pesquisa, para que pudessem opinar e consentir, compreendemos que era importante para o grupo usar os nomes reais quando na escrita, ao escrever sobre nossas experiências tivesse que citar alguém.

Na primeira parte da dissertação, apresentamos os desejos propulsores do estudo, seu contexto e quem esteve caminhando junto. Na segunda parte, apresentamos as atitudes necessárias à pesquisa e algumas reflexões. Na terceira parte, tecemos reflexões sobre conceitos importantes compondo diálogos entre o referencial teórico e as trilhas de pensamento que se constituíram nesta caminhada.

Na quarta e última parte apontamos as travessias da docente-pesquisadora e tratamos sobre o produto artístico educacional criado junto ao processo de pesquisa.

As experiências do coletivo que dão sentido ao que chamamos *possíveis cenas de emancipação* e que apresentam os acontecimentos sensíveis dos encontros estão distribuídas ao longo do texto. Elas não foram colocadas em ordem cronológica, nem buscam ilustrar as partes que compõem o trabalho, pois, assim como nossas vivências em coletivo, agem na imprevisibilidade dos acontecimentos no encontro teatral.

Destacamos nossa ciência em relação às normas da ABNT para as formatação e uso de fontes nos trabalhos acadêmico e justificamos nossa escolha de, na tentativa de expressar da melhor maneira possível o que pensamos e vivemos nesse mundo-pesquisa, destacar as palavras que demarcam termos importantes à pesquisa e à pesquisadora em *itálico* e também utilizar uma fonte³ diferenciada nos trechos que podem expressar falas, escritas dos adolescentes ou ainda o texto que compõem o produto artístico educacional, que abre os capítulos desta dissertação.

Os registros fotográficos, aqui entendidos como coisas vivas que, conforme Baggio (2013), oferecem algo para se pensar, imagens que compõem o texto e vice-versa, abrem os capítulos e também se apresentam junto às cenas emancipatórias que transcorrem ao longo da escrita, as imagens são também pesquisa. Optamos por não fazer uso de legendas nas imagens, pois todos os registros foram feitos pela pesquisadora e fazem parte do seu acervo pessoal.

Retomando a imagem da margem, proposta no início em associação às várias etapas do percurso investigativo, colocou-se em resposta à maneira como majoritariamente no âmbito das políticas assistenciais, tendo o lugar onde aconteceu essa investigação como exemplo, utilizam-se os termos 'a margem', 'marginalizados' ou 'vulnerabilizados' como a descrição de pessoas incapazes, inferiores, desqualificadas, extrapolando a condição de desigualdade social, cultural, territorial, impondo às pessoas, a partir de um olhar estrangeiro a essa realidade, uma forma de ser-estar e seu lugar no mundo. Os adolescentes, grupo com o qual a pesquisa se deu, são frequentemente incluídos nesses grupos sociais.

³ O nome da fonte utilizada é Cambria.

Morando perto do Lago Guaíba, no extremo sul de Porto Alegre, acessar as margens do Lago desde sua saída para o trabalho ao atravessar a rua e esperar o ônibus foram gestos cotidianos para pensar e perceber o tanto que a margem tem a nos dizer, tem a mostrar, que não está associado à limitação de algo que é mais grandioso, seja um grande lago, rio ou o centro da cidade. A margem é um terreno de forças por si mesma. Margens, portanto, não são apenas limites, mas terreno fértil, caminhos, trilhas para o desconhecido. Caminhar pelas margens é germinar, fazer colheitas. Se, pela visão hegemônica e dominante, estar à margem, além da privação material, desqualifica as pessoas, retirando a sua qualidade de cidadão, de ser humano, de portador de desejos, vontades, interesses, habilidades, inteligência, aqui, nesta dissertação, ela é centro, força, vida, potência e criação.

É preciso contar um pouco sobre minha trajetória, não apenas para apresentar-me, mas porque há uma série de reverberações e atravessamentos que, de certa maneira, justificam as escolhas feitas até aqui.

Nasci na cidade de Ijuí/RS, no noroeste do estado, no mês de outubro de 1994. Sou filha da dona Telma, empregada doméstica durante longos anos e, atualmente, servidora pública municipal na mesma cidade, e do seu Vilmar, pedreiro, que veio a falecer precocemente, em 2019. Sou a terceira dos cinco filhos. Meu primeiro encontro com a arte teatral foi por volta dos 11 anos de idade, quando conheci o teatro em um projeto social no qual, durante alguns anos, participei de oficinas de circo, teatro e dança no turno inverso ao das aulas formais. Entendo a experiência no projeto social como fundamental no meu processo de ser e estar no mundo. Em seguida, antes mesmo de ter algum tipo de entendimento sobre as questões políticas e os problemas sociais com os quais vivemos, envolvi-me com grupos de teatro que proporcionavam espaços de reflexão e crítica social a partir do fazer teatral.

O ano era 2010 e a frase que estampava a camisa do grupo Vir a Ser Teatro⁴ era: “O teatro é uma arma, uma arma muito eficiente” (BOAL, A., 1991, p. 13). Lembro-me que o primeiro espetáculo que participei após a saída do projeto social, por volta dos 14 anos de idade, foi com o texto “Quem matou Aparecida?”, de Ferreira Gullar, a montagem passou por alguns bairros da cidade, com o intuito de

⁴ Grupo de teatro nascido nos anos 90 no interior do Rio Grande do Sul. Passou por diversas cidades, com diferentes composições, junto com seu fundador, José Batista. Desde 2010, o grupo desenvolve suas atividades na cidade de Ijuí/RS.

discutir a questão da violência contra as mulheres. Além das montagens, o grupo proporcionava momentos de estudos e discussões abertas à comunidade em geral, debatendo teatro e a política cultural local.

Em 2012, tive a primeira vivência como educadora, crua, jovem, chegando na escola para dar oficinas de teatro. Foi um projeto no qual ministramos oficinas durante todo o ano letivo para crianças da rede municipal de ensino na cidade de Ijuí/RS, que foram finalizadas com uma mostra de esquetes.

Em 2013, ingressei na graduação, no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e praticamente todo o percurso da graduação foi permeado por discussões políticas. Participando do movimento estudantil, esse foi um ano de intensas mobilizações sociais, incluindo desde ocupação na Reitoria da Universidade pautando a implementação de rede Wi-Fi na Casa do Estudante Universitário até protestos massivos que se iniciaram contra o aumento das tarifas do transporte público e que levaram milhões de pessoas às ruas do país em junho de 2013.

Tive a oportunidade de usufruir das políticas públicas da universidade, que me garantiram não só o acesso, pela via das cotas de escola pública, quanto a permanência, pois pude morar na casa do estudante e me alimentar de forma totalmente gratuita no restaurante universitário, além de obter bolsas em projetos de pesquisa e extensão. São essas políticas que garantem que pessoas de baixa renda possam cursar ensino superior e protegem o direito básico à educação para qualquer cidadão.

No primeiro contato com a teoria do teatro épico e do Teatro do Oprimido⁵, das peças didáticas e poesias revolucionárias de Bertolt Brecht às experiências de TO espalhadas pelo mundo, houve um encantamento, pois duas coisas que gostava muito se encontravam: teatro e política. Foi ainda na universidade que pude conhecer a vida e obra de Paulo Freire, referência para os movimentos sociais ao qual estava me conectando. Encontros como esses foram importantes para a artista, educadora e pesquisadora que me tornei.

No ano de 2018 e 2019, após o término da graduação, vivenciei outra fase importante na educação não escolar, ministrando oficinas de teatro para grupos de crianças e adolescentes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

⁵ O Teatro do Oprimido será contextualizado mais adiante nesta pesquisa. Daqui por diante, também será apresentado de forma abreviada: TO, conforme vocabulário do próprio autor.

(SCFV), nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) de Dilermando de Aguiar e Quevedos, localizados em cidades do interior na região central do Rio Grande do Sul. Com aquelas vivências descobri um lugar especial do fazer teatral, um lugar desafiador, de encontros e trocas. Deparava-me diariamente com situações que refletiam a violência estrutural da qual parcela da nossa sociedade está submetida, mas também vivenciei muito afeto e carinho.

Ainda em 2019, com um grupo de amigos atores e atrizes, vivenciamos experiências muito marcantes com teatro fórum, umas das modalidades do TO, criando cenas sobre violência sexual contra crianças e adolescentes que foram apresentadas e debatidas em eventos com a rede de profissionais da educação dos municípios de São Pedro do Sul/RS e Dilermando de Aguiar/RS. Também apresentamos cenas sobre violência contra as mulheres em um evento aberto na cidade de São Vicente do Sul/RS. Desde o ano de 2021, atuo como educadora em projeto social, ministrando oficinas de teatro para crianças e adolescentes na cidade de Porto Alegre/RS.

Foi a partir das leituras e experiências com TO que comecei a refletir sobre meu trabalho enquanto educadora de teatro e meu papel nos contextos nos quais atuava. Reflexões que me movem cotidianamente, que não são estáticas, foram se modificando e amadurecendo ao longo dos anos.

Para contextualizar a pesquisa realizada, onde e quem trilhou esse percurso, serão apresentados alguns apontamentos. O primeiro é que não se descola de mim a ideia de teatro e de ensino de teatro das experiências teatrais que vivi enquanto criança e adolescente, porque essas experiências me constituem. O teatro me apresenta outros mundos possíveis, de modo que vivo e acredito em um teatro que atravesse as pessoas, potencialize e desperte sensibilidades. O segundo apontamento é que quase toda a minha trajetória profissional como educadora até aqui deu-se em espaços de educação não escolar, atuando como educadora social em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). O CRAS é uma unidade pública de atendimento à população, onde são oferecidos serviços de Assistência Social e um deles é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que é um dos serviços oferecidos no nível da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social, o SUAS. Segundo documento do Ministério do

Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), atualizado em 2022 que orienta as atividades

O SCFV possui caráter preventivo, protetivo e proativo frente a situações de vulnerabilidades e riscos sociais e relacionais que possam resultar em rompimento dos vínculos familiares e comunitários. É um dos serviços que materializam as seguranças socioassistenciais de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento de autonomia, realizando um trabalho para a aquisição de competências pessoais e relacionais pelos participantes. (MDS, 2022, p. 14).

Em Porto Alegre, segundo informações retiradas do site da Prefeitura Municipal, a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) é um órgão ligado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e é a partir dessa instância que se estabelecem os chamados termos de colaboração, que são parcerias do governo municipal com as Organizações da Sociedade Civil (OSC). Essas organizações são instituições do terceiro setor que realizam esse serviço e vários outros no campo da assistência social municipal, são instituições sem fins lucrativos. Cada instituição tem sua forma de realizar o serviço, com base nas diretrizes nacionais do SUAS e a tipificação do serviço.

No contexto da pesquisa realizada, foi importante delimitar o que se entende por *educação não escolar* e ressaltar a escolha pelo uso desse termo em vez dos mais usuais, como *educação não formal* (aquela que ainda acontece de forma intencional e formativa mas fora dos ambientes escolares) ou *informal* (aquela que acontece no cotidiano das pessoas, nas relações e interações com os outros e com o mundo), pois entendemos que, por meio desses conceitos, se atribuem, nas práticas educacionais, certos níveis de hierarquizações entre as diversas formas de ensino e aprendizagem. Ou seja, não se trata de contrapor-se à educação formal e à escola, mas uma forma de valorizar a potência e a importância da educação produzida em outros tempos, espaços e formas, na “defesa de uma educação escolar e não escolar – que sejam diferentes, porém complementares” (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 586).⁶

Nesse sentido, outra reflexão que pode vir a ser considerada é como a arte vira uma aposta dentro desses serviços no âmbito da assistência social, assim como em projetos sociais, tendo como base o pensamento de que a arte melhora o

⁶ Vale ressaltar que há ainda outras posturas e nomenclaturas para tratar dos processos educativos que acontecem fora do ambiente escolar.

cidadão ou de que ajuda na comunicação e desinibição das pessoas. A respeito disso, conforme René Schérer (2009), podemos aproximar a ideia de utopias pedagógicas, uma concepção produzida na modernidade que busca reformas sociais pela educação, em que agem “pedagogia e utopia, pois, como exercícios de poder que se materializam no jogo social, produzindo uma determinada sociedade” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 629). Nesse sentido, aprender não é a causa primeira para ir à escola “mas para cumprir o ritual inicial, incessante litania de passagens, junto com as regras familiares, visando a inserção de seus sujeitos na máquina de poder” (CARVALHO; GALLO, 2017, p. 629). De certo modo, essa é uma ideia que ronda os processos educativos que envolvem artes no âmbito da assistência social.

Ressaltamos que não há resistência à presença das artes em espaços assistenciais, assim como na escola; muito pelo contrário, visto que vemos como necessária e de extrema importância. Porém, é considerável alargar as discussões sobre as práticas artísticas e educativas em contextos não escolares para pensar novas possibilidades em relação a essas práticas, tendo como prioridade a singularidade das experiências das pessoas envolvidas e não objetivos alheios a elas.

O último apontamento sobre o contexto desta investigação são as pessoas que fizeram as trilhas desta pesquisa. Em junho de 2021, comecei um trabalho junto à Rede Calábria, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com projetos no âmbito da assistência social e educação, em Porto Alegre/RS, por meio de parcerias com o poder público. Atuava em uma das unidades da instituição localizada no bairro Restinga, como educadora de jovens entre 14 a 18 anos, foi neste contexto que iniciei os estudos do mestrado no mês de agosto do mesmo ano e também onde construímos as ideias centrais do projeto de pesquisa. Em setembro de 2022, fui transferida para outra unidade do projeto, no bairro Cavallhada, com essa mudança no campo da atuação profissional, o lugar onde a pesquisa se deu também se transferiu para o novo território.

No bairro Cavallhada, o projeto que desenvolvemos é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, vinculado à assistência social e executado no Centro de Referência de Assistência Social da região centro-sul de

Porto Alegre. Atendemos, em média, 25 crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade por turno, de segunda a sexta, no turno inverso às atividades escolares.

Atuo com a faixa etária dos 11 aos 14 anos de idade, e, nos meses de fevereiro a maio de 2023, realizamos, uma vez por semana, aulas de teatro. Por não ser um projeto com um controle mais rígido de frequência, como seria o sistema escolarizado, há uma fluidez de passagem pelos grupos nos quais o índice de infrequência é grande em muitos casos, e isso acontece por diversos motivos. Um exemplo disso é a falta de tempo para que os responsáveis possam se organizar para levar e buscar seus filhos, e no caso das adolescentes, algumas deixam de frequentar o espaço em função de tarefas domésticas, como cuidar da casa e dos irmãos. Esse fluxo de entrada e saída nos grupos é um fator importante se considerarmos a continuidade de um planejamento/projeto ou se tivéssemos como objetivo algum produto final, como a montagem de um espetáculo, por exemplo. Dessa forma na medida em que a pesquisa foi acontecendo e também se modificando, a proposta de trabalho com o grupo se concentrou nas possibilidades de experiências sensíveis com/pelo/junto ao fazer teatral, tendo como disparadores, como já mencionado, os jogos e exercícios sistematizados por Augusto Boal, nos livros *Jogos para Atores e Não atores* (2007) e *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982). Entendendo experiências sensíveis como momentos que deem lugar às sensibilidades, à criação, à invenção, ao pensamento sensível, à subjetividade, ao questionamento e à expressão corporal.

Que a leitura deste trabalho possa ser um convite tanto a provocações para pensar a prática teatral educativa, estimulando reflexões sobre o campo do teatro e da educação como para andar pelas margens e sentir algo que ela tem a dizer.



2 ESTAR: CONDIÇÃO DE PRESENÇA



Ouço eles subirem as escadas, alguns sobem correndo. Ouço suas vozes. Passa criança correndo, educador gritando. A criança também grita, e o educador também corre. Logo, a voz de algum adulto: cuidado! Não corre, vai cair! E será que vai cair mesmo? Ou é só mais uma das formas de controlar os corpos dos alunos que reproduzimos sem questionar. Como aquela ideia de que a sala precisa estar em silêncio, em ordem, barulho é bagunça... Eu me inquieto ao pensar sobre isso.

Alguns adolescentes chegam mais devagar... Alguns passos que se arrastam, enredados pelo fio do fone de ouvido conectado ao telefone celular.

Aqui, atendemos crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, no turno inverso ao da escola. Não é escola, mas é ambiente onde se aprende, se ensina, onde educação também acontece.

Aqui, durante os meses de fevereiro a maio de 2023, semanalmente, me juntava a um grupo de adolescentes com idade entre 11 a 14 anos para viver uma prática teatral.

Essa indignação, sobre a qual falei no episódio anterior deste podcast, que me acompanha ao longo da minha vida, foi o que me fez querer, saber e fazer algo em conjunto com esse grupo, que transbordasse. Algo que não tínhamos certeza do que seria, mas que se firmou na prática, cresceu, tomou corpo.

Mas o que perpassa um corpo que pesquisa?

Dúvidas, vontades, sonhos, entre um sem-número de outras coisas.

Aqui, pesquisa e prática não são coisas distintas. A intenção foi viver na prática a pesquisa artística e a pesquisa ser enraizada, brotar e florir pela prática. Fazer em conjunto, foi busca constante, tecendo relações que pudessem construir uma prática aberta às possibilidades de existência de um nós, em encontro. Lembrei das leituras de Jorge Dubatti (2014, p. 252): “Encontro como o resgate do convívio, a reunião sem intermediação tecnológica – o encontro de pessoa a pessoa em escala humana em uma encruzilhada espaço-temporal cotidiana”.

O teatro era o estado de encontro.

A cortina preta instalada na entrada da sala instaura um espaço em que surgem novas maneiras de lidar com o corpo. Com o outro, com o ambiente educativo. Arredar mesas e cadeiras para dar abertura a movimentos outros, podendo ficar descalços, fazer ruídos, sons, jogar, olhar, sentir. Estranhar.

Criamos espaços de trocas não para responder a alguma demanda, mas que puderam reverberar como acontecimentos sensíveis, com força de vida.

Cuidar-se, escutar-se, mover-se, resgatar o desejo e a vontade de aprender. Construindo nossas cenas emancipatórias no cotidiano. Pequenas fagulhas.

E mesmo que por alguns poucos momentos poder desviar, responder ao estabelecido, normatizado, estanque (e também enfrentá-los quando necessário).

Isso tudo fez parte dos anseios que moveram essa experiência. Uma frase de Paulo Freire que li há alguns anos martelava em minha cabeça todos os dias ao entrar na sala de atividades. A frase fala sobre a necessidade de “ser coerente e diminuir a distância entre aquilo que digo e que faço”. Tomar o espaço educativo não somente como lugar físico e material, mas como postura, como modo de ser.

Os encontros exigiam a vontade de estar ali, por isso a escolha de nos implicarmos todos era inegociável. Dediquei-me a conversar, ouvir e observar o que aparecia, saber das suas necessidades e vontades. E fui ao mesmo tempo me reconhecendo nesse processo. Tive que me abrir, enquanto educadora, numa permanente recomposição. Cheguei para a primeira aula e já tinha tudo

planejado: a intenção era trabalhar com o método do teatro do oprimido. Esse método ou prática teatral foi sistematizado por um brasileiro chamado Augusto Boal, ao longo de sua trajetória, e que ganhou força como resposta à ditadura civil-militar no Brasil. Teatro-jornal, teatro-imagem, teatro do invisível, teatro-fórum, formas teatrais que pretendiam dar respostas às questões sociais; o teatro como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas. Um teatro que leva em conta a realidade social, econômica e política na qual se busca incidir de alguma forma.

Assim, minha ideia de trabalhar com as modalidades de TO logo de cara teve de ser transformada. Percebi que a pressa estava me fazendo pular etapas, realizar cenas, e buscar discutir as opressões e as questões sociais era mais uma vontade minha e não do grupo. Pelo menos naquele momento. A resistência política do teatro do oprimido já estava acontecendo desde o momento que nos juntamos para jogar, para trocar. Nas bases do TO, se busca um espaço onde todos possam exercer o potencial do teatro; antes de tudo ele deseja ser um laboratório sensível, estético e político. Com a ajuda deles, repensei a rota, afinal de contas, citando novamente Freire (1989, p. 7), “continuo disposta a aprender e é porque me abro sempre a aprendizagem que posso ensinar também”.

1,2,3, respire fundo, vamos começar.



2.1 CENA - O primeiro exercício: respirar

Uma aula começa no momento em que se pensa sobre ela. Planejar a aula é um movimento de ação sobre o imprevisível, mas que, sem dúvidas, é importante para que ela aconteça, pois trabalhar com o corpo-tempo de outra pessoa exige muita responsabilidade. O começo de uma aula é sempre uma surpresa, momento de perceber como cada participante chega, o que traz consigo. O que paira sobre o espaço pode ir desde intensidades energéticas, pulsantes, expansivas a reações introspectivas, contraídas. Nesse sentido, as proposições para iniciar grande parte dos nossos encontros foram exercícios de respiração. Alguns exemplos de exercícios que foram utilizados são:

Deitado de costas, completamente relaxado, o ator põe as mãos sobre o abdômen, expelle todo o ar dos pulmões e lentamente inspira, enchendo o abdômen até não poder mais; expira em seguida; repete lentamente diversas vezes. Faz o mesmo com as mãos sobre as costelas, enchendo o peito. (BOAL, A., 2007, p. 147).

O ator inspira e depois, emitindo um som, expira de maneira que esse som seja ouvido durante o máximo de tempo possível. (BOAL, A., 2007, p. 150).

Em pé, em círculo, os atores expiram fazendo um ruído (Ah!) e se deixam cair como se estivessem desinflando, relaxando completamente no chão. (BOAL, A., 2007, p. 151).

Reaprender a respirar é o ponto de partida para ativar o corpo e liberar forças adormecidas ou atrofiadas e ao mesmo tempo é meio para acalmar as energias variantes que trazemos do externo. Respirar como forma de entrar em contato com o próprio corpo, tornar essa ação mecanizada em consciente.

Para Augusto Boal (2007, p. 147), os exercícios de respiração são importantes para desmecanizar o ato de respirar, tornar consciente e controlar os músculos da respiração. Para nós, além disso, trabalhar a respiração foi construir um estado de presença, de atenção e de consciência corporal.

Trabalhar com a respiração, antes de mais nada, foi um desafio e pareceu uma importante conexão capaz de integrar movimento, sentimento e pensamento. A partir desses exercícios, a imagem que se formava com frequência ao sentir a sala era um corpo coletivo que aos poucos se sintonizava, ritmado, e criava um espaço-tempo próprio para respirar. Minutos que poderiam se alongar.

Nosso corpo é um território complexo, e, ao tomar tempo e espaço em nossas vidas para percebê-lo, ampliamos a consciência desse território-lugar. Mais do que isso, podemos criar outros entendimentos sobre as redes complexas que compõem e operam sobre nossos corpos em estado de vida. Atentar a respiração e como ela age em nós é uma maneira de dar espaço a algo que parece simples, mas que é raro de acontecer no cotidiano. Segundo Sara Lopes (1997, p. 276) “a respiração age sobre a percepção e cria, no corpo, uma tendência fisicamente mais receptiva”, assim, o ato de respirar implica uma energia no corpo que vai além da simples atividade respiratória que compreendemos, pois está num nível mais profundo, numa experiência corporal total. É o corpo percebido de dentro, em primeira pessoa. Nas artes da cena, a respiração consciente e a percepção corporal são procedimentos fundamentais para a emissão da voz tanto quanto da ação e do movimento.

Em círculo, de olhos fechados, sentados e deitados no chão. Modos de sentir o corpo respirando. Respirar lentamente e rapidinho. Inspirar e exalar emitindo um som. “Exalar?” Ouvi a pergunta do Bruno. “Inspirar é puxar o ar pelo nariz, exalar é soltar pela boca”, respondi. Parecia que estranhavam ouvir essas palavras, estranhavam mais ainda que a aula de teatro pudesse começar assim. Ao final dos exercícios, pedi para que permanecessem de olhos fechados e deitados, propus que fizéssemos mais uma vez uma inspiração profunda e depois uma expiração bem lenta, mas que dessa vez tentassem compartilhar alguma palavra, sentimento, sensação. Bruno disse: “é difícil ficar de olhos fechados”; “dá uma sensação de calma”, falou Anna em seguida. Daniel, já se levantando, disse: “puxei bastante ar, contei até dez, acho que meu pulmão está bom”. Com certeza está, Daniel.

Trago, em seguida, um dos primeiros registros que fiz em meu caderno após uma aula, em fevereiro de 2023, sobre minhas percepções dos exercícios de respiração:

O corpo quer respirar. Precisa. E que falta faz poder dar maior atenção a isso. Respirar é a vida pulsando de dentro pra fora. Traz sensações que podem trazer novas sensações. Algo simples, mas que é de extrema complexidade. Um respirar consciente. Atenção ao encher o corpo de ar e depois soltá-lo. Acordar o que está adormecido, liberar o que está acanhado. Conhecer o desconhecido. Desafiar o corpo. Receber um carinho de si mesmo, um afago. Alargar o corpo sentindo o ar que o perpassa, do topo da cabeça até as pontas dos pés. Como é bom esse tempo de respiro coletivo.

A cena que abre este capítulo diz respeito a um dos movimentos que vivemos em nossos encontros, em que acionamos um olhar e sentir diferenciados em relação aos nossos corpos e os corpos dos outros. Confrontamos juntos o ato de respirar e vivemos este ato de formas diferentes. Não pretendemos medir o quanto esses exercícios foram ou não importantes para nós. O que podemos dizer é que as práticas de cuidado e conhecimento de si, muitas vezes distantes de nós, foram importantes momentos em nossas aulas. Os exercícios de respiração puderam mostrar um possível diferente daquilo já conhecido por nós.

Chegar à margem, tirar os calçados, molhar os pés. Há muito o que ver e sentir. Apontamos, no início desta escrita, que nosso caminhar pelas margens se mostrou como labirinto, não traçando seu caminho pelo que gostaria de ver ou pelo destino ao qual gostaria de chegar. Mas observando as trilhas que se apresentavam, os múltiplos caminhos que poderiam ser traçados, em estado de atenção e alerta ao que se encontrava. Isso não significou deixar para trás os objetivos que nos trouxeram até aqui, e é por isso que o que será apresentado a seguir diz respeito às escolhas que fizemos, não somente de onde gostaríamos de chegar, mas de como gostaríamos de caminhar, as intenções, atitudes e desejos necessários à caminhada.

2.2 Atitude I: Prática Artística como Pesquisa (PaR)

Nas leituras sobre metodologias de pesquisa científica, encontramos uma frase muito interessante de Pedro Demo (2000, p. 20), que diz que a “pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento quanto como procedimento de aprendizagem”. Os chamados métodos de pesquisa variam de acordo com o campo, área ou objeto de estudo. Nós adotamos a *Prática Artística como Pesquisa* (PaR), motor desta investigação; ou melhor, a prática teatral como pesquisa, e é importante pensar os aspectos que a caracterizam dentro desse processo. O primeiro é o caráter corporal e que opera com modos de ação que envolvem o movimento de invenção e reinvenção próprios das artes da cena na contemporaneidade e também da pesquisa. Para Ciane Fernandes et al. (2018, p. 10), “a pesquisa acontece, num contínuo dueto entre pulsões e espaços, movendo e sendo co-movido por materialidades, imagens, sentidos e conceitos em movimento”.

Um outro aspecto seria que, ao pensar a pesquisa e a prática como modos de ação, demarca-se um território político nessa escolha, pois há o esforço de afirmar os saberes das práticas corporais e artísticas como possibilidade de pesquisas de qualidade no meio acadêmico e científico, na tentativa de investigar com rigor questões particulares geradas pelos processos criativos em teatro que

implicam na construção de discursos que incluem elementos de visualidade e plasticidade (imagem e materiais expressivos), sonoridade e corporeidade (ação e movimento, imagem, palavra e som), bem como de sentido lógico (discurso encadeado dos textos), além do uso do espaço e da relação construída entre o ator/performer e o espectador. Há, portanto, uma gramática que é construída pela cena, por meio do corpo, num acontecimento ao vivo. (BELÉM, 2016, p. 126).

Um campo aberto de possibilidades e de reflexões se abrem e também surgem as questões próprias desse percurso. O que produz a ação investigativa e a ação artística quando se encontram? Quais as implicações, sobretudo éticas, de tomar a prática artística central na pesquisa, quando a prática artística se dá em processos educativos em ambientes não escolares? Como traduzir gestos, afetos, estados, sensações, memórias, interações? Onde a investigação começa? Onde termina?

Com base nos estudos que realizamos, outro aspecto da prática artística como pesquisa é ser um certo modo de pesquisa que busca espaço e deslocamentos que nos fazem refletir sobre a pesquisa de forma mais ampla, de formas diferentes às quais estamos acostumados. Incorporando e dando atenção aos movimentos e mudanças do contexto e das pessoas implicadas no estudo, a pesquisa como

algo que não para de se mover, de algo que está mudando a cada momento, da vida dos próprios atores (sociais); a pesquisa como representação efêmera do rio que corre subterrâneo. O que me interessa mais, a investigação ou aquilo que a alimenta? (CORNAGO, 2010, p. 232).

O alimento desta pesquisa foi a prática teatral feita em conjunto com adolescentes, aqueles que aceitaram o convite de fazer trilhas e abrir caminhos pelas margens. Ir pelas margens requer não somente uma sensibilização do olhar para paisagens ainda não apreciadas e desconhecidas, mas também uma atitude de abertura para saber ouvir, falar e compartilhar, o que nos apresentou possibilidades

de desaprender, no sentido de poder acessar outras formas de ver, sentir, ser, ouvir, agir. Agir pela prática artística como pesquisa, portanto, foi também um desvio na busca por outros caminhos tão importantes e potentes quanto os já conhecidos, como, por exemplo, dar atenção aos processos de iniciação teatral e não somente ao resultado ou ao ponto de chegada, mas também um certo afastamento do uso dos jogos e exercícios teatrais somente para fins pré-determinados, como a desinibição, desenvolvimento da comunicação, atenção, concentração, ou jogos para a integração e socialização, buscar apreciar o que aparece, o que surge no fazer educativo teatral como exercício de abertura às possibilidades, aquilo que passa muitas vezes despercebido, que não consegue ser avaliado, que inaugura algo, que está no olhar, no gesto, em poucas palavras.

A prática como pesquisa tem como característica primordial encarar a prática não como simples objeto de estudo, mas como o próprio método investigativo, um tipo de pesquisa em que a produção de conhecimento está associada ao corpo e às reverberações da própria prática. Contextualizar a PaR, portanto, é importante:

O termo traduzido do inglês Practice as Research – PaR, tem a intenção de organizar uma epistemologia que busca validar as práticas artísticas investigativas como pesquisa acadêmica. A PaR tem cada vez mais se desdobrado em práxis composta pela tríade não linear de ser-fazer-pensar. A pesquisa em artes que acontece através da práxis de PaR tem a obra criativa e seus processos como meio transdutor de investigação, ou seja, é através deles que a pesquisa acontece – e não com eles ou sobre eles. (FERNANDES; SCIALOM, 2022, p. 4).

Dessa forma, não se trata de apenas teorizar *sobre* a prática teatral e educativa, pois ao atravessar o percurso da prática é que a pesquisa se faz, e é assim que acompanha os movimentos não lineares, inesperados e imprevisíveis que a prática artística reverbera. Assim, no percurso desta investigação, foi indispensável observar, perceber, sentir, e descobrir os conhecimentos e procedimentos que emergiram da prática teatral em conjunto realizada em um processo educativo não escolar.

2.3 Atitude II: Acontecimento

Outra atitude necessária aos caminhos desta dissertação e também na construção do produto artístico educacional, que intenciona contribuir a docência em

teatro, foi pensar movimentos conceituais e seus desvios/deslocamentos na pesquisa. As “cenas de emancipação” que compuseram a pesquisa buscaram manifestar os *acontecimentos*, coisas produzidas nos encontros. Levando em consideração uma prática intencional que buscou repensar as práticas teatrais e educativas a partir de perspectivas criativas que se criaram na presença, na interação e experiência sensível dos corpos, buscando caminhos investigativos de criação e fruição artística interessados em outras formas, sensíveis e políticas de ser e estar no mundo. Pensamos em formas que possibilitassem a liberdade no espaço-tempo da aula de teatro, fazendo emergir as potencialidades humanas esquecidas. Interessou-nos observar o que aconteceu nas aulas de teatro que potencializaram e mobilizaram outras configurações de ser e estar no mundo.

Refletir sobre isso foi o desejo que mobilizou esse estudo. A partir dos jogos e exercícios, das interações criativas, das falas, das escritas e movimentos, nos interessou perceber o que acontecia com o grupo diante das proposições e de que forma elas puderam acionar as sensibilidades agindo como possibilidades emancipatórias, mesmo que momentaneamente, e como aqui, desenvolvidos em/na/como pesquisa puderam processar reflexões a partir de outras perspectivas, Paulo Freire (1996, p.16) diz que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pesquisar também reposiciona os acontecimentos, anuncia outras leituras e possibilidades do que está sempre ali e muitas vezes não recebe uma atenção qualificada.

Para dar conta do que entendemos por acontecimento, buscamos algumas contribuições em Jacques Rancière, filósofo francês, e Jorge Dubatti, professor argentino e pesquisador de teatro. Na perspectiva de Rancière (1995, p. 11), essa noção não está atrelada à espetacularidade dos acontecimentos, não é um fato que possa ser compreendido de forma global, tampouco como algo que, ao ser olhado por algum especialista, pode ou não ser considerado como um acontecimento). Acontecimento seria algo que vem para deslocar um “sistema de possíveis”

(RANCIÈRE, 1995, p. 121), há uma ruptura com a ideia de causalidade dos fatos. O acontecimento pode aparecer de formas diferentes, ainda não mapeadas, e não só enquanto objeto de conhecimento histórico, o que torna a tarefa de defini-lo ou de lhe atribuir potência previamente à sua irrupção impossível. Buscar entender essas alterações de possibilidades mobiliza percepções do acontecimento como algo que é e não como algo que deveria ser.

Em um dos seus artigos, ao pensar sobre acontecimento, conceito central na obra de Jorge Dubatti (2012, p. 12), ele cita o poeta Rainer Maria Rilke (2007, p. 27), que diz que “a maioria dos acontecimentos são indizíveis, são produzidos em um espaço ao qual nunca chegou uma palavra, e o mais indizível de tudo são as obras de arte, misteriosa existência cuja vida dura junto à nossa, que passa”. Para Dubatti (2012), o teatro se caracteriza enquanto acontecimento, pois está ligado à cultura vivente, enquanto acontecimento. O teatro é algo que existe no momento em que ocorre e está relacionado também à noção de convívio, como a reunião, de corpo presente, sem intermediação tecnológica que não admite captura nem cristalização em formatos tecnológicos. Para ele, assim como a vida

o teatro não pode ser aprisionado em estruturas *in vitro*, não pode ser enlatado; o que se enlata (em gravações, registros fílmicos, transmissões na internet, ou outros) é a informação. Mas tal informação já não é teatro, essa região de experiência não capturável, imprevisível, efêmera, aurática, que é o teatro. (DUBATTI, 2012, p. 21-22).

Pensar o acontecimento teatral dessa maneira nos leva a refletir sobre os processos singulares que compõem a experiência teatral, que, em muitos momentos não conseguimos traduzir em palavras, que gera afetações e vínculos quando estamos em convívio nessa “reunião de corpo presente, territorial, geográfica, em cruzamento do tempo e do espaço da cultura vivente, na qual não se podem subtrair os corpos” (DUBATTI, 2012, p. 22).

Dessa forma, nos aproximamos das definições que Jacques Rancière (1995) e Jorge Dubatti (2012) conferem ao acontecimento para pensar o que aconteceu na prática educativa teatral em questão nesta pesquisa. O acontecimento, desta forma, afirma o teatro como uma região de experiência do presente, assentada no convívio e nas relações que se criaram entre/com/pelo grupo. Acontecimentos sensíveis são ecos de experiências que fazem parte da nossa produção de subjetividade, algo que

não se repete e que existe de forma singular em cada pessoa a cada vez que o contato se estabelece.

Se na origem grega da palavra teatro, o *theatron* “designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores” (PAVIS, 2008, p. 409), a perspectiva trazida por Dubatti (2012) e abraçada nesta prática tem o acontecimento teatral como um lugar para viver, estar em convívio com outras pessoas em um mesmo tempo e espaço.

2.4 Atitude III: Encontro

Na investigação e escrita desta dissertação utilizamos a palavra *encontro*, para delimitar o momento em que a prática teatral acontece. Nesse sentido, o que entendemos por aula está relacionada à noção de *teatro como um estado de encontro*, conforme Fagundes (2010), demarcando o espaço-tempo da prática artística, como algo que só acontece no entre, no aqui e agora. Em artigo publicado em 2010, a autora desenvolve seu pensamento em torno da noção de *Teatro como um estado de encontro*, pensando os encontros construídos entre espetáculo e espectadores e os que acontecem no próprio processo criativo, essa noção é a que mais nos interessou, visto que não tivemos o objetivo da criação de um espetáculo no nosso processo criativo. A autora se refere ao processo criativo como um importante campo de relações e encontros, pois, segundo ela:

O processo criativo implica uma experiência ética intensa, que força o contato consigo mesmo e com os outros, em uma dinâmica que exige cumplicidade, jogo, sentido de coletivo. As exigências das situações de encontro são imensas, não é fácil trabalhar em grupo, estar-juntos, depender dos companheiros, reconhecer-se no espelho que os outros colocam diante de ti, dialogar, confrontar, compartilhar. (FAGUNDES, 2010, p. 37).

Nossos encontros buscaram ser um lugar de práticas que possibilitassem [re]invenções no âmbito da cena, mas também de nós mesmos, uns com os outros, um espaço-tempo de provocações, intensidades, afetações e perguntas. Afinal,

um lugar que é tomado pela vontade de perguntar. Lugar este onde as mais belas perguntas são aquelas que não conhecem as suas respostas. Um lugar onde em vez de aprendermos sobre o mundo para criarmos com e

sobre este mundo, escolhe criar mundos para poder entender o mundo o qual habitamos. (PACHECO, 2020, p. 240).

Criar mundos e entender mundo com teatro. Feito com e entre corpos, e aquilo que nos constitui e atravessa também interessa e, de alguma forma, constitui e atravessa o teatro produzido por esses corpos. Para Cornago (2008, p. 26-27),

O teatro se mostra como uma maquinaria de experimentação com os modos de relacionar-se, não apenas os evidentes, as convenções aceitas por uma sociedade ou um teatro, e apresentadas como naturais, mas sim às escondidas, as não-aceitas, as utópicas. Através da criação teatral se faz visível o tecido invisível que nos vincula com o outro. O espaço cênico se converte em um campo de provas onde se define uma ética, ou seja, um modo de situar-se frente a quem está diante.

Buscamos estabelecer, em nossas aulas, um tipo de fazer teatral que assumisse, intensificasse e ampliasse a dimensão das relações nos processos educativos, com base no respeito, na ética, no cuidado, no diálogo e na confiança. Percebemos que, em relação ao teatro, na sala de aula, podemos fazer mais coisas em grupo que solitariamente, como lançar-se no ar e não se esborrachar no chão ao ser amparado pelos colegas. Estar aberto ao encontro teatral é estar aberto ao mistério do outro em um difícil exercício de alteridade que implica uma atitude ética e política.

Nosso fazer coletivo não significou harmonia absoluta, e nem buscava tal equilíbrio, pois a convivência é uma zona instável, visto que as relações são eventos delicados. O desafio foi descobrir maneiras de negociar com as fragilidades, necessidades, sensibilidades e problemas de nós mesmos e dos demais, em uma dinâmica de equilíbrio em meio aos movimentos coletivos.

2.5 Atitude IV: Cena

Na linguagem teatral, a *cena* foi expandindo seu sentido ao longo da história, caracterizada por “cenário, depois área de atuação, depois o local da ação, o segmento temporal no ato e, finalmente, o sentido metafísico de acontecimento brutal e espetacular” (PAVIS, 2008, p. 42), ainda podendo ser caracterizada pelas marcações ou diálogos entre atores, o espaço onde acontece a representação teatral.

Interessa-nos articular o que entendemos por *cena* neste trabalho tendo como reflexão a obra de Jacques Rancière, visto que o conceito de cena é um dos eixos estruturantes de seu pensamento. Segundo Rancière (2018, p. 82) “a cena expõe as diferentes formas como uma mesma coisa pode ser percebida, ela é sempre para mim o momento no qual as coisas podem vacilar, ser sacudidas”. Trata-se de uma tentativa de não atuar, inclusive na forma discursiva e teórica, segundo a lógica representativa e explicativa do mundo e dos acontecimentos, de maneira causal, linear, consensual, que visa classificar, nomear, organizar e reforçar ordens. A cena como abertura das possibilidades de leituras dos fatos seria a primeira dimensão a ser destacada, com o gesto de separação das leituras hegemônicas e hierárquicas dos acontecimentos, de modo que “a cena assume, assim, a forma de uma estrutura de racionalidade sensível, produzindo um modo de apresentação de diferentes objetos, situações e acontecimentos no qual eles se tornam inteligíveis, desviando de consensos já estabelecidos” (MARQUES, 2022, p. 3).

Uma cena, nesse sentido, procura elaborar os acontecimentos não para trazer explicações causais e lógicas, mas, sim, para produzir combinações inusitadas, levando em conta seus tensionamentos e as aproximações que possam alterar padrões de julgamento e valorização. Ângela Marques (2022, p. 4) diz que “na cena, os sujeitos se constituem processualmente como emancipados, colocando em xeque uma ordem dominante que apaga conflitos, diferenças e resistências”. Essa forma de pensar nos ajudou a refletir sobre nossa intenção com as possíveis cenas de emancipação, conceito que será desenvolvido no capítulo III, no qual apresentamos outros acionamentos teóricos.

Cabe ressaltar que as *cenas* que dão espaço aos *acontecimentos* sensíveis e singulares da experiência coletiva educativa teatral não são objetos de análises. A partir da proposta da pesquisa, as cenas não buscam por explicações ou análises, pois são, em si, pensamento-criação-experiência ao se relacionarem com as temáticas abertas por cada fragmento.



2.6 CENA - *Círculo da Confiança*

Um dos primeiros jogos que costumo propor ao grupo se encontra na página 95 do livro *Jogos para atores e não atores* (2007). No livro, o jogo é intitulado como ‘João bobo’ ou ‘João teimoso’, mas nós chamamos de “Círculo da Confiança”.

No jogo, o grupo faz um círculo com todos em pé, olhando para o centro. Pede-se que alguém vá ao centro do círculo, feche os olhos e, deixando o corpo ereto, deixe-se cair para qualquer lado, enquanto todos os outros devem sustentá-lo com as mãos, permitindo-lhe inclinar-se até bem perto do chão. Em seguida, devem colocá-lo novamente no centro, porém, ele tombará em uma outra direção, sendo seguro sempre por, pelo menos, três colegas. Os pés de quem está ao centro não podem sair do chão totalmente e seu corpo não deve se dobrar.

Sempre ao propor o jogo, sou a primeira a ir para o centro, não somente porque gosto desse jogo, mas para incentivá-los ao voo. O jogo mistura adrenalina, medo, risos, seriedade, confiança, desconfiança e um tanto de coisas. Fato é que não é simples deixar-se cair, arriscando-se, e dependendo de outras pessoas para não cair ao chão.

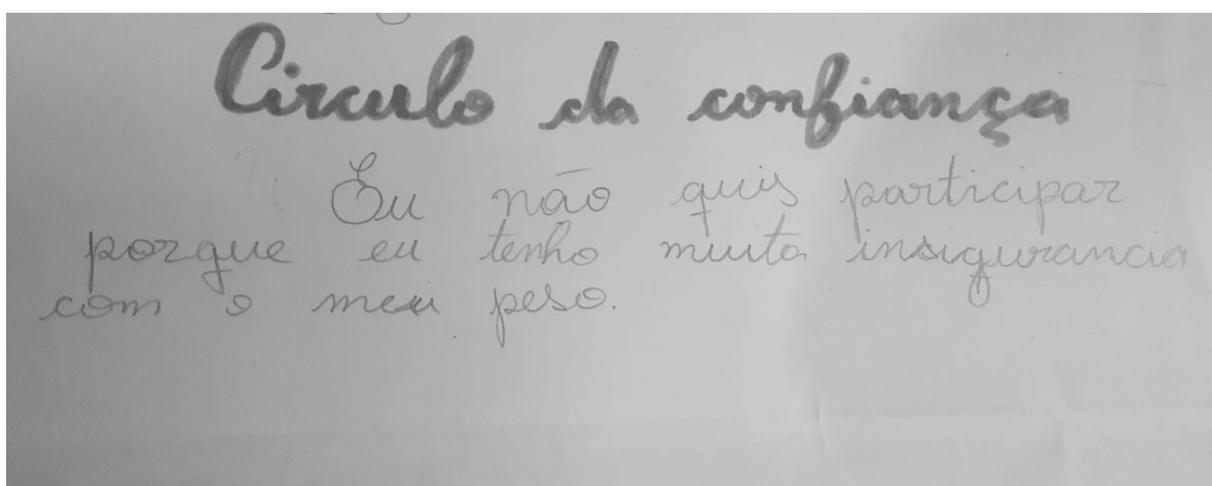
Alguns não sentiram segurança no primeiro encontro e optaram por não ir ao centro do círculo, enquanto outros deslocaram apenas o tronco, dobrando a cintura, e outros que sentiram algo que os fizeram querer repetir o jogo. Não existe obrigação de ir, tampouco a diminuição de ninguém por não querer ou fazer desse ou daquele jeito. Trabalhamos o jogo para gerar o inverso.

É um jogo que, para nós, operou em duas dimensões principais: a da desmecanização do corpo quando atua sobre a diminuição do controle racional sobre o corpo, conforme Sampaio (2018), ou revelando a atuação desse controle, manifestando as tensões, os mecanismos de defesa, seja ao colocar o braço na tentativa de não cair ou não conseguir fechar os olhos porque precisava saber se os colegas estavam mesmo ali para segurar o corpo em queda.

O convite foi: fechar os olhos, respirar, cruzar os braços em frente ao peito, deixar os pés bem unidos, bem enraizados no chão e deixar o corpo cair para o lado quando sentir vontade, quando sentir esse impulso no corpo. A ideia é não controlar esse movimento. É um exercício de deixar-se cair, de lançar-se.

A outra dimensão é a coletiva. A relação de confiança entre o grupo deu sinais através do jogo, incentivando uns aos outros e não se omitindo da tarefa de dar segurança ao colega. O jogo também se tornou algo ritualístico em nossas aulas, um ritual para um outro estado de corpo, o estado teatral, por isso a repetição do jogo foi feita em algumas aulas, gerando possibilidades de repeti-lo (o que não quer dizer que o que era feito e sentido era a mesma coisa) ou de fazê-lo pela primeira vez.

Atravessamos, também, alguns obstáculos para alçar voos. Quando propus que escrevessem sobre esse exercício, me deparei com o sentimento da Maria Eduarda.

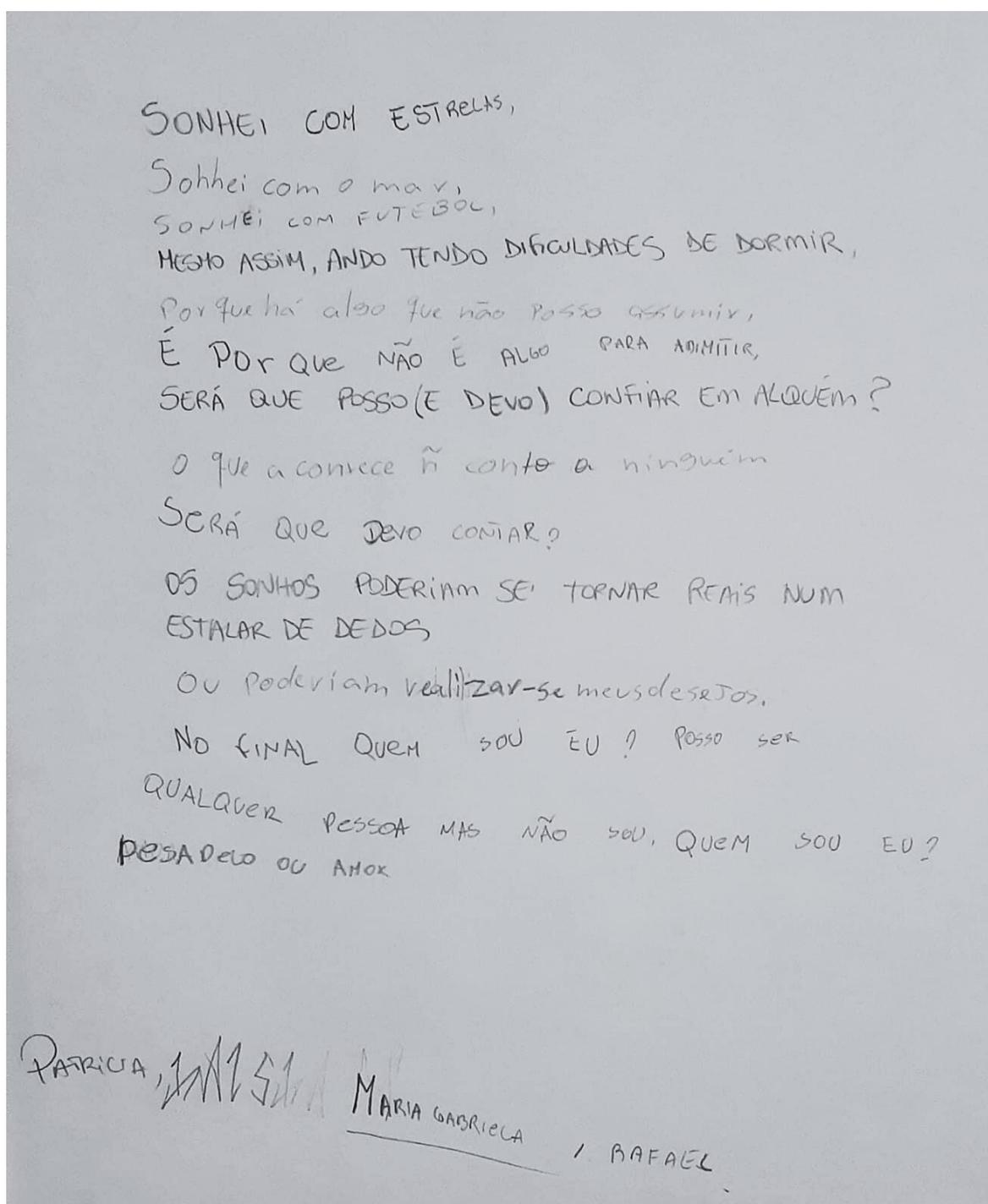


Nossas pequenas cenas emancipatórias também nos mostraram algumas prisões (individuais e coletivas). E pensando bem, encarar nossas prisões para alcançar voos parece inevitável. São tensões e conflitos que pertencem à ordem do real que aparecem no jogo teatral.

Nosso corpo e nosso entendimento sobre ele são atravessados e constituídos sob efeito de diversos fatores: cultura, genética, a história de vida de cada pessoa, entre outros aspectos. Tudo isso molda e orienta nosso funcionamento e constrói o imaginário sobre nossa existência no mundo. Dessa forma, uma aula de teatro não acontece fora e distante dessas construções.

Em alguns momentos em nossos encontros eram propostos exercícios de escrita sobre as experiências feitas em sala. De forma livre, podíamos expressar algo que nos passou enquanto participantes, ou até mesmo porque houve recusa a

participar do exercício, como no recorte acima. O exercício de uma escrita sem uma forma delimitada ou mais direcionada pareceu ser difícil de ser feito, creio que foi por esse motivo que alguém sugeriu fazermos a escrita de forma coletiva. A ideia sugerida foi que a folha passasse de mão em mão e cada pessoa escrevesse uma frase. O que surgia talvez não dissesse exatamente algo sobre os exercícios e jogos que o grupo acabara de fazer, ou talvez sim, não houve análises mais profundas sobre os registros. Mas talvez, o que eles nos mostraram foi uma nova possibilidade de fazer coletivamente, algo que parecia difícil individualmente.





3 MOVIMENTAR: ABRINDO CAMINHOS, COLHENDO PEDRINHAS



Desço do ônibus. Olho para o relógio da avenida, marcam 7h50.
Ando duas quadras e estou no CRAS.
8h da manhã os portões se abrem e inicio mais um dia de trabalho.
CRAS é sigla para Centro de Referência de Assistência Social,
instituição pública.
Aqui, exerço a função de educadora no Serviço de Convivência e
Fortalecimento de Vínculos.
Convívio, fortalecimento, vínculos.
O encontro inicia.
Fazia um dia ensolarado o que fazia a sala ficar bastante iluminada
devido às grandes janelas de vidro.
Entro na sala carregando vários cabos de vassoura, convido a turma a fazermos
um círculo e apresento o objeto no meio da roda.
Faço os exercícios e jogos também à medida que vou falando sobre as
proposições.
Foi importante viver junto com o grupo os jogos e praticá-los quando conseguia.
Sinto que essa escolha me aproximou da turma; ao mesmo tempo, enquanto
pesquisadora, abri mão de me distanciar e me colocar a observar e anotar o que
via.
Voltando à proposta da aula. Ao mover lentamente o objeto, alguns ficaram
paralisados.

Alguém, curioso, pergunta onde estava a outra parte da vassoura? Explico que naquele momento o objeto não seria utilizado em sua função usual, mas seria transformado por nós. A princípio seria um objeto vazio refletindo a imagem que lhe seria atribuída, seria o que não era. Pedi que formassem duplas e entreguei a cada dupla um bastão. Início uma série de indicações sobre o uso do objeto no espaço: Deslocamentos pela sala, com o bastão na horizontal, segurado apenas pelo dedo indicador de cada um. Atribuo outros elementos nas indicações, velocidades, níveis. Depois, cada qual com um bastão anda pelo espaço procurando equilibrá-lo pelo corpo, na cabeça, nos ombros, nos pés. Descobrimo esses lugares de equilíbrio. Indico outra proposição, criar figuras do cotidiano utilizando o objeto, realizar ações com um cabo de vassoura das mais diferentes, menos com a sua real utilidade. Começo me equilibrando sobre o bastão no chão, com se estivesse em uma corda bamba e, aos poucos, tínhamos, na sala, lutadores e suas grandiosas espadas, pessoas idosas caminhando com bengala, outras montadas a cavalo desbravando campo afora e até mesmo figuras outras, até então desconhecidas inventadas. Passamos, em seguida, para os exercícios de caminhadas. Augusto Boal (2007, p, 102), no livro intitulado “Jogos para atores e não atores”, destina uma seção para tratar desses exercícios. No que diz respeito ao trabalho sobre nossa alienação muscular, todo livro é pensado para desmecanização dos corpos. Para ele: “Os exercícios e os jogos visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofia, sua capacidade de recuperação, reestruturação, [re]harmonização. Uma reflexão sobre si mesmo. Assim como

tratam também da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens” (BOAL, A., 2007, p. 87).

Começamos andando pelo espaço de forma natural, aquela que andamos na rua, a caminho do projeto.

Em seguida, experimentamos as velocidades: o mais rápido que conseguimos, mas ainda sem correr, até o mais lento, como se fôssemos astronautas andando na lua.

Passamos pelas caminhadas nas pontas dos pés, depois direcionando o peso do corpo nas bordas externas, internas e sob os calcanhares. Solicito que façam duplas, se posicionem ao lado do colega e encostem ombro a ombro com a dupla.

A proposição é realizar as caminhadas sem desgrudar o ombro do colega, o que demanda encontrar um ritmo na dupla para que isso aconteça.

Demanda reconhecer seu ritmo no outro.

Lembro que, para além das emoções de apresentar um espetáculo, algo que me encantou ao iniciar meu fazer teatral, aos 11 anos de idade, era a possibilidade inventiva, de ser mais, de ser outras, de poder me divertir aprendendo e de dividir a experiência de aprender algo com outras pessoas.

A possibilidade de brincar de ser outro e, concomitantemente, ser a si mesmo — permite uma breve suspensão do tempo cotidiano e dos papéis sociais assumidos.

Assim aconteciam nossos encontros:

buscando uma presença ativa no mundo.

Paulo Freire (1996, p. 11), no livro *Pedagogia da Autonomia*, diz que:

“Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”.

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença,
que intervém, que transforma, que fala do que faz mas
também do que sonha,
que constata, compara, avalia, valora, que decide,
que rompe”.

Acredito que o corpo, ao tomar posse de si mesmo, de conhecê-lo e também
reconhecer o outro, emancipa-se de alguma forma.

3.1 Pensamentos sobre o ensino de teatro e educação não escolar

Ao propor uma escrita que compartilha e se faz pesquisa por meio das experiências de/na/com teatro e educação não escolar, alicerçada nas práticas educativas e teatrais realizadas com adolescentes em projeto social, surgem elementos que nos provocam a pensar sobre o ensino de teatro, suas estruturas, suas potencialidades e desafios, logicamente sem a intenção de encerrar nenhum tipo de debate, mas, pelo contrário, poder abri-los.

Podemos, assim, inicialmente, como afirma Sampaio (2015), propor uma reflexão diante dos “ensinos de teatros”, fugindo de qualquer perspectiva unitária e universal de produção de conhecimento. Afirmar a existência de muitos teatros é importante para demarcar um conhecimento que se constrói ao longo dos tempos, de forma plural, com sua força política, sua história, tradição e diversidade de conhecimentos. Certamente, o ensino de teatro em uma escola pública é diferente do ensino de teatro como veículo profissional, por exemplo, que é diferente do que foi nossa experiência em um ambiente de educação não escolar. Sampaio (2015) ainda aponta para a importância de, enquanto professores de teatro, conhecermos e reconhecermos as diferentes metodologias desenvolvidas ao longo da história, isso nos ajuda a realizar o exercício de criar nossas próprias metodologias ao atualizar outras e inventar um tanto. A partir dessa provocação, interessa pensar qual ensino de teatro aconteceu em nossa prática no contexto desta pesquisa.

Vemos atualmente um cenário no ensino de teatro onde já ocorre o aumento das pessoas licenciadas nesta área específica, que aumentam a inserção da prática teatral na educação, em especial na educação básica. A partir disso, modificam-se as formas pelas quais normalmente esse tipo de linguagem estava associada, relacionada a brincadeiras lúdicas ou a atividades com propósitos unicamente cognitivos, buscando o desenvolvimento da comunicação, da criatividade, a desinibição ou a apresentação daquele simples e famoso “teatrinho” nas datas comemorativas. Se isso ocorre, em muitos casos é porque são pessoas que ocupam o cargo nas escolas sem possuírem a formação específica. Levantando em conta a legislação e os interesses da área e não no intuito de fazer um juízo de valor sobre o trabalho das pessoas, reconhecemos que a formação de docentes em teatro tem

chegado às escolas e que este é o fator que permite que a linguagem cênica participe da educação escolar como a forma de conhecimento que é.

Tomaremos como mote de discussão o território onde esta pesquisa aconteceu. O CRAS Centro-sul, espaço no qual desenvolvemos nosso projeto, atende os bairros Camaquã, Campo Novo, Cavalhada, Nonoai, Teresópolis e Vila Nova, que compõem a região centro-sul da cidade de Porto Alegre. As crianças e adolescentes que atendemos pertencem a esses bairros. No mapeamento realizado para a pesquisa, entramos em contato com as escolas municipais e estaduais que compõem o território abrangido pelo projeto, sendo elas: Escola Municipal de Educação Fundamental Neusa Goulart Brizola; Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva; Escola Municipal de Ensino Fundamental Leocádia Felizardo Prestes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos do Cristal e Escola Estadual de Ensino Fundamental Otávio Mangabeira. Nenhuma delas possui, em sua base de professores, um profissional com formação específica em Teatro, mas todas elas possuem alguém responsável pelo componente Arte, sendo cinco com formação em Artes Visuais e um em Dança.

No mapeamento que realizamos nos grupos, dos 15 alunos que frequentavam as aulas de teatro, 6 já haviam feito teatro na escola, sendo ou oficinas pontuais, ou apresentações temáticas para datas comemorativas e eventos, como Dia dos Pais, Páscoa e Natal. Nesse sentido, também relataram que, normalmente, não havia grandes processos de criação, nem ensaios suficientes, nos quais cada um decorava seu lugar e movimento a ser feito. Nenhum deles havia tido, até o momento, experiências com teatro no espaço/período da aula de Arte.⁷

Parece que essa falta de experiências com teatro embutiu, no grupo, um pensamento sobre o que seria teatro, e que estava muitas vezes associado a uma ridicularização. Em muitos momentos, percebia nos jovens um corpo fechado, amarrado, cheio de vergonhas. Percebi também que havia alguns aspectos daquele

⁷ Na Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encontram-se os seguintes artigos: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017), e § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

grupo (que ainda não sei descrever) que pareciam impedir a vontade a ponto de limitar a vivência desse tipo de experiência.

Recorreremos a Jacques Rancière, autor que será desenvolvido adiante, para tentar compreender o que pode fazer parte desse impedimento, em artigo apresentado em 2022, onde o autor faz algumas reflexões sobre seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), o autor discorre sobre um obstáculo ao exercício das capacidades, para ele

Este obstáculo reside na opinião da desigualdade das inteligências. Mas essa opinião é algo completamente diferente de um atraso individual. Ela é um axioma do sistema, o axioma sob o qual o sistema social normalmente funciona: o axioma da desigualdade (RANCIÈRE, 2022, p. 8).

Ou seja, o obstáculo que muitas vezes nos impede a aventura do saber, pode estar nessa crença da desigualdade das inteligências, para ele, o princípio da desigualdade funciona na escala da sociedade inteira, nessa premissa de que partimos de lugares inferiores e superiores no mundo do saber, vejam bem, sabemos que partimos de lugares diferentes, pois “não significa que todos os exercícios, de todas as inteligências se equivalem. Significa que há apenas uma inteligência em ação em todos os aprendizados intelectuais” (RANCIÈRE, 2022, p. 8), mas a ideia de superioridade versus inferioridade alimenta outra coisa, alimenta a lógica desigual. Paulo Freire (1996, p. 62) diz que “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la”. Escuta que não diz respeito somente ao ato de ouvir, mas de estar atento ao que a outra pessoa tem a dizer, ao que ela é.

Nossas práticas pretenderam, portanto, impulsionar e investigar caminhos que possibilitassem o alargamento dessas experiências, tanto cognitivas, sensoriais, corporais, estéticas, culturais, políticas com/pelo teatro, que pudessem, inclusive, fraturar essa lógica desigual, alimentando a vontade dos participantes em romper as barreiras que impedem a vivência da experiência na sua completude e potência.

3.1.1 Criar cenários educativos: sala de aula para além do espaço físico

Nesta parte dedicamos algumas linhas para fazer reflexões sobre algumas questões que acompanharam o processo investigativo e que se referem ao contexto da educação não escolar ao qual fazemos parte e algumas implicações.

Nosso espaço educativo é institucionalizado e faz parte dos equipamentos públicos do município, mas funciona de forma parecida a outros projetos sociais e Organizações Não Governamentais, vinculados ou não às instituições públicas. Comumente essas situações educativas são desenvolvidas fora do âmbito das instituições escolares e procuram atender uma parcela da população que se encontra muitas vezes excluída ao acesso de direitos básicos, como saúde, cultura, moradia, lazer entre outros.

O projeto Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), como mencionado no primeiro capítulo, está vinculado à política de assistência social, que pode ser realizado em diferentes ciclos de idades. No nosso caso, atendemos crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, de segunda a sexta, no turno inverso ao da escola. Realizar os encontros todos os dias é uma escolha da gestão municipal, visto que o documento nacional que orienta a execução deste serviço descreve que “as atividades podem ser realizadas em dias úteis, feriados ou finais de semana, em turnos diários ou alternados de até quatro horas” (MDS, 2022, p.124).

Nesse ponto, surgem algumas questões importantes a serem pensadas. Visto que é uma política pública a nível nacional, existem poucos documentos orientadores sobre esses serviços. Em nossa busca, encontramos somente dois documentos oficiais que são orientações específicas ao funcionamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o documento da *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009), que apresenta o SCFV, elencando o seu público-alvo, os objetivos gerais e específicos para cada faixa etária, e o *Perguntas Frequentes SCFV*, atualizado em 2022, que apresenta as principais orientações de gestão e execução do serviço. Percebemos que as orientações são amplas e, no que se refere às questões pedagógicas, quase inexistentes. O documento orienta o planejamento e a oferta de “propostas que contemplem formas de expressão, interação, aprendizagem e

sociabilidade”, sendo “fundamental que estimulem vivências lúdicas, práticas e experiências relativas ao universo informacional, cultural e social das crianças e adolescentes” (MDS, 2022, p. 139).

Ao mesmo tempo em que existe uma abertura de possibilidades de experimentações e de uso de metodologias diversas, de forma interdisciplinar, pelo fato de esse tipo de espaço estar liberado de certa lógica escolar, também se percebe um certo distanciamento da responsabilidade pedagógica com esses espaços. Nota-se isso pela inexistência de orientações precisas e aprofundadas no que diz respeito às práticas pedagógicas nos documentos oficiais que orientam esses serviços. Outra questão que nos leva a refletir sobre quais experiências educativas estão sendo construídas nesses espaços é a frequência dos alunos nos projetos: variável e instável. O índice de infrequência é alto e, embora tenhamos um controle de frequência, ele acontece de maneira mais flexível. Dados que nos provocam e incentivam a pensar um processo educativo que seja desejante, que movimente a vontade de participação, em que haja o desejo e não a obrigatoriedade.

Não estamos dizendo que esses serviços precisam ser pensados a partir do formato escolar, mas que são espaços onde crianças e adolescentes convivem, realizam atividades, passam boa parte de seu tempo e precisam ser pensados para que contribuam com a formação dessas pessoas, com a devida seriedade que os processos educativos exigem. Por isso que retomamos o uso do termo não escolar em vez de não formal, para demarcar a concepção de educação que acreditamos: um processo para além dos espaços físicos, complexo, diverso, que se desenvolve em múltiplos tempos e espaços, de diferentes formas e intensidades. Assim, demarcamos um outro espaço de sala de aula, visto que, para nós, o espaço educativo acontece nas relações estabelecidas, que, para além da construção de conhecimento, abarcam todas as situações educativas que podem ser geradas ali.

Podemos criar cenários educativos em todos os lugares, desde que de forma ética e responsável com as pessoas. A nossa sala de aula não está na escola, mas pode ser pensada com ela, junto aos processos escolares. Quais são os vínculos possíveis entre a educação não escolar e escolar? Uma pergunta que pode gerar uma investigação à parte, mas talvez, se pensamos em mobilizar processos que pensem a escola e suas transformações, viabilizar as possibilidades de trocas de

experiências entre profissionais que ocupam esses lugares, diferentes, mas ambos de importância, seja um movimento gerador de potentes reflexões.

Pautamos, aqui, pensar os espaços não escolares e principalmente o que acontece nesses espaços com a devida importância, isso não quer dizer institucionalizá-los e burocratizá-los, mas sim, pensar suas possibilidades geradoras em educação (e de arte, nesse caso). Para André Barros Barreto e Peter Pál Pelbart (2023, p. 19):

o conhecimento não começa na mente, começa na excitação do corpo, na pele, nas vísceras, nos músculos, no peito. Estudar é enamorar-se, apaixonar-se por algo, uma ideia, um tema, um livro, uma disciplina, um(a) professor(a), tudo aquilo que nos afeta, a partir do corpo, não um ato de razão prática ou de cálculo futuro; é feita de encontros com coisas que nos atravessam e mexem com as intensidades do corpo, algo capaz de nos incitar a pensar, algo que precise ser produzido, conquistado, desejado. Uma sala de aula — ou qualquer outro espaço educativo — é um campo de encontro de forças (pessoas, corpos humanos, ideias, matérias, objetos, conteúdos), puro circuito de intensidades afetivas.

Pensamos a sala de aula como esse encontro de forças e que procura gerar paixões pelo ato de conhecer e aprender. Criar cenários de aprendizagem e experiências em torno do conhecimento é uma atitude, uma operação, um modo de ser.

3.2 Outros acionamentos e deslocamentos teóricos

Até aqui, apresentamos a pesquisa, tecemos reflexões à medida que apresentamos as atitudes necessárias a essa caminhada, algumas cenas dos nossos encontros e algumas questões relativas ao contexto do projeto enquanto processo educativo não escolar e seus possíveis diálogos com a educação escolar. Entendemos que fazer pesquisa envolve atentar aos conceitos que atravessam a pesquisa, não como verdades, mas como possibilidades de conversações. Nesse ponto, gostaríamos de apresentar as conversas estabelecidas, principalmente em como acionamos o Teatro do Oprimido em nossas práticas e como o conceito de emancipação está vinculado ao nosso estudo. Essas conversas não necessariamente se baseiam pelo consenso, mas certamente (pois não é à toa que esses diálogos estão presentes) são importantes nas caminhadas e trilhas que compõem essa dissertação.

3.2.1 O Teatro do Oprimido e seus deslocamentos na investigação

Antes de mais nada, é importante contextualizar a trajetória do Teatro do Oprimido (TO), um método que acompanha um processo gradual de experimentações de Augusto Boal⁸ e os grupos aos quais tinha ligação dentro de um contexto histórico que abrange um período complexo entre a década de 50 e o início dos anos 70. Apesar da importância do valor histórico e social da época da ditadura brasileira, não pertence ao escopo deste trabalho aprofundar todas as questões sociais e políticas desse intervalo de tempo. O que de certa forma demarca a construção do pensamento sobre TO é a passagem de Augusto Boal pelo Teatro de Arena, nos anos 50, onde o fazer teatral vinha sendo colocado como resistência e crítica política, entre os espetáculos mais conhecidos dessa passagem estão *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*.

Foi no contexto sombrio da ditadura civil-militar no Brasil que Augusto Boal iniciou o processo de pensamento e prática sobre um teatro que tinha como objetivo denunciar as opressões às quais os trabalhadores vinham sofrendo e a censura imposta por aquele regime. Segundo ele:

Todo o sistema do Teatro do Oprimido foi desenvolvido em resposta a um momento político, bastante particular e concreto. Quando, em 1971, a ditadura no Brasil tornou impossível a apresentação de espetáculos populares sobre temas políticos, começamos a trabalhar com as técnicas do Teatro Jornal. (BOAL, A., 2007, p. 42).

O *Teatro-Jornal* consiste na primeira técnica sistematizada por Augusto Boal, em meados de 1970, no qual se buscava teatralizar notícias de jornais, pois, como eram notícias previamente aceitas pela censura, poderiam ser recriadas e apresentadas nos espaços públicos para desmistificar e denunciar o conteúdo da ditadura militar. Em 1971, depois de ter sido preso e torturado, Augusto Boal exila-se na Argentina e lá começa um intenso processo de escrita no qual dá partida às bases teóricas e práticas do TO. Na Argentina, o contexto de repressão o levou ao desenvolvimento do *Teatro Invisível*, praticado em lugares públicos nos quais eram realizadas representações sobre situações de opressões ou conflitos sem revelar-se

⁸ Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1931 - 2009) foi um dramaturgo, teatrólogo, diretor, e ensaísta brasileiro que possui um importante papel na história do teatro brasileiro.

enquanto teatro. Tinha o objetivo de permitir a abordagem de determinados temas em situação de ditadura com o intuito de burlar a censura e a repressão. Se pensarmos essa técnica fora de seu contexto, podem-se gerar problematizações em relação à não autonomia do espectador na sua decisão de participação, visto que este não sabe que o teatro invisível é um teatro.

No Peru, em 1973, Augusto Boal participa da Campanha de Alfabetização Integral (Alfin), na qual reforça a influência da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire em sua obra. É nesse contexto que concebe o *Teatro-Imagem*. Apesar de que nesse programa o processo de alfabetização devesse ser feito em espanhol, o povo falava quechua ou outro dos mais de 45 dialetos indígenas e resistia ao espanhol, o Teatro Imagem se originou para dar conta dessa limitação de comunicação. Assim, as cenas eram criadas sob a forma de imagens, e o espectador, sem usar palavras, intervém na cena esculpindo, moldando no corpo dos atores uma imagem que evoque outro pensamento sobre o tema em questão. Outros espectadores podem entrar e modificar o que foi feito pelos anteriores, construindo novas imagens que vão acrescentando sentidos.

No Peru, Augusto Boal também concebeu o *Teatro-Fórum* — uma evolução da dramaturgia simultânea⁹ — em que eram expostas situações de opressão experimentadas e partilhadas em grupo, para que fossem debatidas pela plateia, e ensaiadas soluções coletivamente, de modo que o participante poderia intervir na cena substituindo um dos atores, modificando a ação da maneira como achasse pertinente, passando de espectador passivo a espectador. Para ele,

o que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, A., 1991, p. 138).

Em 1976, com a intensificação da violência na América Latina, Augusto Boal viaja para a Europa, dirige grupos teatrais e também leciona na Universidade de Sorbonne-Nouvelle, na França, onde elabora o *Arco-Íris do desejo*, uma técnica que

⁹ A dramaturgia simultânea se caracteriza pelo envolvimento da plateia no espetáculo, dando indicações do que os atores e atrizes deveriam fazer em determinada cena.

é se propunha a pensar as opressões que aparentemente não tinham respostas concretas. É uma técnica de teatro com cunho psicoterapêutico.

Em 1986, ele retorna ao Brasil, para dirigir a Fábrica de Teatro Popular, e nasce, nesse mesmo ano, o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro. Em 1993, Augusto Boal foi eleito vereador do Rio de Janeiro pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e implementou o que chamou de *Teatro-legislativo*, em que se organizaram grupos de teatro-fórum debatendo e criando propostas legislativas.

O TO é uma metodologia que está presente em muitos países e em vários campos de estudos, da Educação às Artes, no Direito, na Psicologia, Filosofia, entre outros. Propõe-se a ser um teatro com intervenção política e social, mas, para Augusto Boal (1991, p. 13), não se trata de “teatro político”, porque “políticas são todas as atividades do homem”, e fazer TO significa uma escolha ética, significa tomar partido de uma causa. Para Ribas (2022, s/p):

O TO se espalhou por vários lugares do mundo, sendo praticado por diversos grupos sociais, comunidades e movimentos. Como método de ação artístico-política e ferramenta de transformação social, ele quer que os grupos possam investigar eles mesmos suas condições de vida na sociedade capitalista, mas também na riqueza da cultura. O método quer analisar as diversas formas de exploração, extrativismo e colonialismo, inaugurando a pesquisa da opressão como forma de resistência. Para investigar as opressões investe-se na agitação das energias corporais, políticas, psíquicas e expressivas daqueles que estão reunidos – de forma que um roteiro ou uma cena sejam construídas. Esse investimento de energia coletiva inaugura uma reinvenção do teatro.

Podemos dizer que a ditadura, a derrota das esquerdas latino-americanas, o exílio, as experiências com a alfabetização no Peru, onde aprendeu a Pedagogia do Oprimido, fizeram parte da maturação que levou à sistematização do Teatro do Oprimido. Julian Boal, filho de Augusto Boal, pesquisador e praticante de TO, aponta três princípios fundamentais do TO: o primeiro deles, dar aos oprimidos os meios de produção teatral. Augusto Boal, dessa forma, afirmava que o teatro não poderia ser exclusivamente de ninguém, muito menos de uma elite. Para ele,

Os oprimidos têm que se apoderar do palco. Ao fazer teatro, os oprimidos recuperam intelectual e fisicamente a possibilidade que lhes é negada de produzirem suas próprias representações. Escapam, pelo menos em parte, da identidade imposta pelo outro, o opressor. É uma recuperação, e também obrigatoriamente uma pesquisa, uma investigação. (BOAL, J., 2017, p. 40).

O segundo princípio seria a construção de um espectador, de modo que a plateia se torna investigadora ativa e voz legítima na construção da cena. A divisão do teatro entre atores e público não é interessante à proposta do TO, pois seria a “divisão imutável de tarefas entre aqueles que estão autorizados a falar, a agir e aqueles que estão confinados ao mutismo, à escuridão” (BOAL, J., 2017, p. 41). O terceiro princípio é o TO como ensaio da revolução (BOAL, A., 1991, p.139), para ele “o TO é um ensaio para a transformação do real e não apenas um fenômeno contemplativo”. Não se trata apenas de conhecer o real, mas de transformá-lo.

É muito importante essa reflexão de Augusto Boal pois demarca a dimensão sociopolítica da sua insistência no TO. Ensaiar algo requer ação futura. Para Julian Boal (2017, p. 42),

É triste ter que lembrar que o ensaio em si não basta, que permanece de certa maneira mutilado até não chegar o momento em que advém aquilo pelo qual ele trabalha. O Teatro do Oprimido é um tempo numa longa marcha pela emancipação, que não se satisfaz de sua única existência — fosse esse o caso, ele se perderia no que precisamente denuncia: o contentamento no instante, a pura satisfação estética.

Contudo, e como destacaremos mais adiante, outra dimensão desse fazer, que não é a realização das cenas, dentro de uma ou outra modalidade de apresentação de Teatro do Oprimido, está associada à sua preparação, ao trabalho de desmecanização dos corpos.

Depois de traçar esses apontamentos sobre o Teatro do Oprimido, passamos a contextualizá-lo em nossa prática. Para nós, o TO foi importante nesta pesquisa por diferentes razões. Uma delas é pelo fato de ser discutido e praticado ao longo do tempo e ainda nos dias atuais, outra é pelo fato de termos como referência em nossa prática o compilado de jogos e exercícios sistematizados por Augusto Boal. Outra razão abre-se nas possibilidades de reflexão em torno de uma prática teatral intencionalizada, que pretende, antes de mais nada, um fazer político; por último, pelo interesse e pertinência à pesquisa, em traçar paralelos entre o TO e o conceito de *emancipação*, importante para a pesquisa e também ao trabalho desenvolvido no TO.

Nos nossos encontros, não chegamos a praticar os métodos de TO (Teatro do Invisível, Teatro-Jornal, Teatro-Imagem e Teatro-Fórum), e, embora essa fosse a proposta inicial do processo, essa ideia foi sofrendo alterações. Percebi que se eu

fosse propor e conduzir tais experiências (relacionadas à prática das modalidades), acabariam acontecendo de forma superficial.

Entendi que aquela era uma vontade minha colocada ao grupo, que poderia ter acontecido, mas precisaria tomar mais tempo de estudo e vivência coletiva. Além do mais, era uma ideia que já estava pré-estabelecida antes mesmo de conhecer o grupo. Conhecer e perceber o grupo foi importante para que os rumos da pesquisa realmente tomassem caminhos mais coletivos.

Julian Boal (2017) tece uma importante reflexão em relação ao que ele denomina os “maus usos” do TO na atualidade, quando, por exemplo, o método é utilizado por inúmeros serviços de recursos humanos no mundo inteiro em seus processos de recrutamento. Segundo ele, “o mal do qual padeceria o TO contemporâneo seria que seus praticantes se afastariam dos objetivos iniciais para os quais foram precisamente inventadas essas formas” (BOAL, J., 2017, p. 50). Pergunto-me se teríamos como alcançar tais objetivos. Outro apontamento feito por Julian seria que esses maus usos poderiam atribuir aos oprimidos, e somente a eles, a saída da opressão, como se bastasse uma ação individual para um problema estrutural e coletivo. Dessa forma, tratar com seriedade e responsabilidade o Teatro do Oprimido é pensá-lo hoje, pois “é um teatro que tem seu lugar em certos processos e que pode intervir em certos momentos mas não em outros” (BOAL, J., 2017, p. 32). Ou seja, é preciso um estudo profundo do contexto histórico que vivemos atualmente, para que o uso do método não corra o risco de realizar um trabalho inverso ou superficial ao que propõe.

O que surgiu e o que pulsou em nós enquanto grupo foi uma necessidade anterior, que estava atrelada a experiências sensíveis, e não a uma certa consciência das opressões. A urgência daquele momento era a possibilidade de vivermos o teatro e somente isso, na sua mais singular força. Nunca se tratou de afirmar qual necessidade vem antes ou depois, apenas era o que pude perceber que o momento pedia, e que pude, enquanto educadora, conduzir. Trata-se, também, de poder falar e fazer política de outras formas, não necessariamente de forma cognitivo racional, mas que não deixa de ser social e crítica.

Para Augusto Boal (2007) o teatro, seus jogos e exercícios, podem ser uma forma particularmente útil para que nos tornemos conscientes de nossa “alienação muscular”. Não nos interessava adquirir uma nova especialização, enquanto atleta

ou acrobata, por exemplo, somente experimentar as possibilidades que o fazer teatral nos proporciona. Essas vivências certamente serão úteis para interpretação de personagens, mas também para o exercício de alteridade, cuidado e conhecimento de si. Augusto Boal (2007, p. 89) pontua que “na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos”. Isso significa reativar nossos sentidos, percebê-los com inteireza e intensidades as quais já não estamos acostumados.

Dessa forma, dois livros escritos por Augusto Boal que apresentam um compilado de jogos e exercícios teatrais, foram inspirações para as proposições feitas nas aulas de teatro: *Jogos para atores e não atores* (2007) e *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982). Nos livros, o autor não deixa explícito quais são as referências e inspirações que utilizou, pois, segundo ele,

O arsenal foi escolhido em função dos objetivos do Teatro do Oprimido. São exercícios e jogos de teatro e podem ser utilizados por todos que praticam teatro, profissionais ou amadores, do oprimido ou não. Em geral, uma parte foi adaptada às nossas necessidades (a partir dos jogos de infância, por exemplo), e a outra foi inventada durante nossa prática através de mais de quarenta anos de atividade profissional. (BOAL, A., 2007, p. 87-88).

Entendemos esses livros como um compilado de proposições teatrais diversificadas que contêm muitos anos de trabalho de diferentes e importantes agentes teatrais e que, também, na experiência que desenvolvemos, foi sendo modificado à medida que interessava ao grupo.

Temos, por fim, consciência de que a utilização dos jogos e exercícios compilados nos livros que tomamos como inspiração nos nossos encontros não são o Teatro do Oprimido, em si, mas fazem parte do conjunto complexo dessa metodologia, e foi o possível para esse grupo, no tempo-espço da pesquisa realizada.

3.2.2 Emancipação

A origem etimológica da palavra vem do latim EMANCIPARE, “declarar alguém livre”, formado por EX-, “fora”, + MANCIPARE, “entregar, transferir, vender”, de MANCIPIUM, “qualidade de proprietário”, de MANUS, “mão”. (HOUAISS, 2015).

Para nosso estudo, elegemos três autores que tratam do conceito de emancipação em suas obras: Jacques Rancière¹⁰, Paulo Freire¹¹ e Augusto Boal. Escolhemos não somente pela discussão relacionada ao conceito, mas porque perpassam pelas discussões educacionais e políticas propostas pela pesquisa. Além do mais, Rancière é um pensador contemporâneo, que realiza uma larga produção teórica que tem contribuído para as discussões em áreas como filosofia, política, educação e artes. A conversa entre/com esses autores, na dissertação, não procura encontrar somente similaridades ou discordâncias entre o trabalho deles em relação ao conceito em comum. Busca, contudo, construir um pensamento próprio de pesquisa a partir desses autores que, vivendo em diferentes contextos históricos, pensam esse conceito a partir de seus tempos e de suas posições em relação ao mundo. Destacamos que nosso estudo não se propõe a discutir todos os aspectos complexos e as contribuições desses autores em sua totalidade, pois nosso recorte se posiciona no que tange aos processos educacionais.

Segundo Eduardo Lopes (2010), o conceito de emancipação é comumente incorporado a discursos revolucionários – principalmente a partir do movimento iluminista no Século XVIII – para indicar a busca por uma vida mais livre, trazendo, nesta perspectiva, orientações teleológicas que nutriram muitos sonhos político-ideológico-teológicos, proclamando a possibilidade de se alcançar — pelas mais diferentes formas de lutas — a salvação coletiva e ou individual.

Há um aspecto comum na trajetória desses três autores: o pensamento marxiano, aquele que se refere à lavra do próprio Karl Marx (seus artigos, ensaios, livros, cartas etc.). Mesmo que Rancière tenha logo se afastado das concepções

¹⁰ Nasceu na Argélia, em 1940, e, logo cedo, no ano de 1945, mudou-se para Paris, onde vive até hoje, como professor emérito de Estética e Política da Universidade Paris 8. Aluno de Louis Althusser e membro de um grupo de jovens comunistas, participou, no ano de 1965, da elaboração de *Lire le Capital* (Ler O Capital), a qual foi sua primeira publicação, juntamente com um grupo de estudantes da *École Normale Supérieure* (Escola Normal Superior de Paris). (NETTO, 2022).

¹¹ Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, nasceu em Recife, no ano de 1921, e veio a falecer no ano de 1997. Engajado em movimentos sociais, é referência mundial para o campo da educação, propondo uma educação libertadora e humanizada a partir da *Pedagogia do Oprimido*, conhecido pela sistematização de um método de alfabetização de jovens e adultos. (KOHAN, 2021).

marxistas e de outro lado até mesmo tenha proposto certas críticas ao marxismo, saber do lugar de partida desses autores nos leva a crer que há uma intencionalidade em suas bases teóricas, no sentido do descontentamento em relação à forma como se apresentam as estruturas sociais em seus diversos aspectos.

Entendemos que, resumidamente, as proposições de Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido, e Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, partiram de concepções de uma sociedade dividida em classes, da qual alguns têm privilégios (meios de produção) e outros são explorados pelo trabalho.

No início de sua trajetória como pesquisador, Jacques Rancière está diretamente ligado aos estudos marxianos junto ao grupo de estudos liderado por Louis Althusser. Rancière inicia seu afastamento da vanguarda althusseriana muito influenciado pelo contexto das insurreições de Maio de 1968, um movimento de recusa às hierarquias sociais e de negação das divisões de ordem vertical entre trabalho e conhecimento intelectual, que mobilizou estudantes, operários, professores e artistas. Segundo Rodrigues Netto (2022, p. 15), o movimento de 68 “pôde reinscrever a discussão da igualdade como princípio que se relaciona à política, ou que possa instaurar a política na brecha em que esta conflitua com a ordem instituída”. Rancière coloca em xeque algo que, para ele, conduz o modelo marxista, que é pensar a emancipação humana a partir das expectativas de certa intelectualidade, pois recusa a divisão do saber e a suas hierarquias intelectuais. Para ele, tanto a ciência marxista e sua extensão no partido comunista, enquanto aparelho político e sindical, operam de forma hierárquica em relação aos trabalhadores, uma vez que partem da suposição de uma intelectualidade superior capaz de revelar a verdade da exploração aos trabalhadores. Seria como uma espécie de porta-voz dos grupos historicamente marginalizados e desfavorecidos. Para ele, o Maio de 68 constitui-se como

um movimento que tinha como apelo central *tomar a palavra*, abrir cenas na qual as palavras fossem ampliadas e partilhadas, pois o importante na época era o movimento anti-hierárquico que queria fazer com que fossem ouvidas palavras que não eram ouvidas normalmente, destituindo assim o monopólio da palavra oficial, seja ela estatal ou acadêmica. (RANCIÈRE, 2022, p. 27).

Essa palavra de ordem foi importante na trajetória de Rancière e operou, em dois momentos distintos. No primeiro, que também é central na reviravolta de seu pensamento, deu lugar a uma palavra que era sufocada por uma dupla confiscação: por um lado, aquela operada pela ciência marxista, por outro, a confiscação operada pelo aparelho político e sindical do partido comunista (RANCIÈRE, 2022, p. 28). Em um segundo momento, o filósofo percebe que essa visão operava de forma dualista, pois se buscava uma palavra “de baixo” que estava sufocada por uma pressão vinda “de cima”. Mais adiante, ele precisou se descolar dessa concepção, porque colocava a palavra dos sábios *versus* a palavra verdadeiramente popular. Em 1970, seu interesse se volta aos panfletos, jornais e cartas de operários, material que constitui, posteriormente, sua tese de doutorado, com a publicação de *A Noite dos Proletários*, em 1981. É o que relata Rancière (2022, p. 7) em entrevista:

De início, ao mergulhar nos arquivos operários, eu me deparei com uma realidade que não tinha nada a ver com uma de voz de baixo que se liberava. O que eu vi foi, ao contrário, que a circulação de palavras, os cruzamentos de palavras, todas as formas de apropriação da palavra do outro, da cultura do outro, estavam no cerne dos processos de emancipação. Assim, o que percebi na época foi que não existe a palavra dos intelectuais e a palavra do povo. Somos todos intelectuais. Esses trabalhadores também usam suas cabeças, portanto são intelectuais.

O que Rancière procurou foi evidenciar uma intelectualidade partilhada por todos. Todas as pessoas possuem inteligência e, no pensamento rancieriano, elas podem ser tratadas em condição de igualdade como princípio, não como um fim a ser atingido.

Isso não quer dizer que sabemos as mesmas coisas e que aprendemos de forma igual, mas, conforme Rancière (2022), p. 29), é ao “desfazer esse fechamento das disciplinas e das formas de discursos que devemos fazer cruzamentos entre palavras e pensamentos que normalmente não se encontram” que nos encontramos enquanto seres de capacidade e inteligências diversas. A escrita de *A Noite dos Proletários* também o fez tentar romper com a hierarquia na forma de produção de conhecimento quando se tem “a palavra recolhida - a palavra popular, a palavra do trabalhador, a palavra marginal, que é considerada uma espécie de material; e há a palavra do mestre, do cientista que explica o que significa esse material” (RANCIÈRE, 2021, p. 30). Para ele, é importante pensar uma forma coerente de

fazer pesquisa com as palavras que encontramos ao longo do caminho, retirar as palavras do lugar atribuído normalmente a elas, mas também deslocar a própria palavra enquanto uma pessoa que faz pesquisa.

Embora Rancière esteja tratando de escritas de operários, abro um espaço para tratar sobre o processo de pensamento como algo além da palavra, pois, para Augusto Boal (2007, p. 88), “ideias, emoções e sensações estão indissoluvelmente entrelaçadas, um movimento corporal é um pensamento e um pensamento também se exprime corporalmente”. E como o corpo está diretamente ligado ao nosso fazer nesta pesquisa, a forma como tratamos deste saber — ligado ao corpo — a forma como damos lugar e escrevemos sobre ele também precisa ser coerente.

Para tratar de emancipação em Augusto Boal e Paulo Freire é importante destacar que esta dissertação não dá conta de tratar de todas as camadas de pensamentos desses autores e, principalmente, existe um contexto histórico, político, social que operava a construção dos pensamentos deles, que precisa ser levado em conta. Já Rancière, por ser um pensador ainda vivo, consegue assumir os movimentos da história e da própria produção de conhecimento na atualidade. O fato de podermos perceber que Augusto Boal e Paulo Freire pensavam uma emancipação social — da qual Rancière não se associa, pois as discussões que Rancière propõe tratam da emancipação intelectual — não nos deixa reduzir o debate somente a esse aspecto, por isso reiteramos que, para nós, ambas as contribuições são importantes ainda nos dias atuais.

Pouco se vê algo relacionado diretamente ao conceito de emancipação nos escritos do dramaturgo, por isso as reflexões que apontamos aqui partem de algumas interpretações sobre as leituras de Augusto Boal, Julian Boal e José Soeiro, pesquisadores do Teatro do Oprimido. Ainda que marxista, podemos observar que ele entendia a emancipação como o contrário de opressão, mas não apenas no âmbito econômico. Para ele, para além das desigualdades visíveis, a opressão se mostra a partir de práticas de consolidação de papéis sociais que fixam identidades das pessoas. Dessa forma, para Augusto Boal (1991), há uma hierarquização social fundamentada na postulação de diferenças entre oprimido-opressor, e essas diferenças favorecem o opressor, sendo consideradas atributos absolutos, fixos e inalteráveis em nossa sociedade. Emancipação seria como um processo de resistência à opressão e às identidades sólidas que confinam as pessoas em papéis

sociais. A luta contra a opressão exigiria des-mecanizar os corpos, desprender-se desses papéis sociais que limitam a liberdade das pessoas. Julian Boal e José Soeiro (2019, p. 101) analisam o entendimento de emancipação em Augusto Boal:

[...] a emancipação pode ser definida como a ruptura da distribuição dos papéis, espaços e lugares nos quais estamos alocados/destinados/confinados. É exatamente isto o que Augusto Boal propõe em seus escritos e exercícios sobre as máscaras, os rituais ou a des-mecanização do corpo: que sejamos liberados das marcações que nos são atribuídas pela divisão social do trabalho. Não há nada no raciocínio de Boal que nos impeça de considerar outros “rituais”, “máscaras sociais” ou “mecanizações” impostos por outras estruturas e divisões da sociedade (como, por exemplo, gênero, raça ou sexualidade [...]) como formas que também limitam nosso ser e que devem ser superadas.

Entendemos, então, que as marcações e as divisões dos papéis sociais podem configurar um obstáculo à emancipação. Augusto Boal (1991) também traz em seu livro, *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, que as opressões não estão atreladas somente à questão econômica e que o processo emancipatório é uma busca contínua, uma luta que nunca cessa, tendo em vista que todas as pessoas são, em diferentes níveis e em diferentes momentos, oprimidos e opressores, pois são práticas naturalizadas e internalizadas que se rearranjam constantemente. Dessa forma, podemos dizer que Augusto Boal tinha a emancipação social e a transformação social no horizonte, mas que, necessariamente, essa busca precisava ser pensada cotidianamente, numa atuação no presente.

Um outro aspecto relevante que Julian Boal traz para a discussão é a crítica que Augusto Boal faz ao núcleo central do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, de certa forma, também questionava o intelectualismo da esquerda brasileira da época. Claro que Augusto Boal expõe essa crítica tendo nas bases de seu pensamento o fazer teatral, uma ação necessária para devolver o teatro ao povo:

Assim, o primeiro dever da esquerda é o de incluir o povo como interlocutor do diálogo central. E quando falo povo, mais uma vez falo concretamente: povo é aquela gente de pouca carne e osso que vive nos bairros e trabalha nas fábricas, são aqueles homens que lavram a terra e produzem alimentos, e são aqueles que desejam trabalhar e não encontram nenhum emprego. Nenhum destes frequenta os teatros das cinelândias e, portanto, é necessário fazer com que o teatro frequente os circos, as praças públicas (BOAL, A., 1968, s/p).

A hipótese de Julian (2017) é que o TO nasce desse contexto em que despontam muitas críticas em relação à incapacidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB), na época a maior organização da esquerda brasileira, em fazer frente ao movimento conservador e organizar as massas.

Para José Soeiro (2012), uma das principais contribuições do TO à tarefa da emancipação é sua força mobilizadora ao propor que o povo se apropriasse dos meios de produção teatral para encenar as suas realidades e ensaiar formas de mudança. Para ele, a revolução de que Augusto Boal fala é, em grande parte, no seu entender,

[...] essa aspiração democrática de fundo, essa possibilidade de pôr em causa a divisão social do trabalho que dá a uns o direito de falar e de pensar e condena outros à condição de observadores passivos do espetáculo do mundo, essa possibilidade de as pessoas e os seus corpos ocuparem um lugar diferente daquele que lhes foi prescrito e, fazendo-o, romperem a ordem social. É esse momento em que se assiste a uma quebra radical das relações de autoridade e de dominação e aos papéis sociais que elas pressupõem (SOEIRO, 2012, p. 5).

Paulo Freire também aborda a relação oprimido-opressor, utilizando uma perspectiva de educação popular na busca um caminho de conscientização e libertação das opressões. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 16) indica e defende uma pedagogia em prol da emancipação de todos e que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores. Freire associa o conceito de práxis à educação, sendo que a Pedagogia do Oprimido só se concretiza na relação teórico-prática, a serviço do diálogo, da reflexão, da conscientização e de ações concretas das pessoas sobre a realidade visando a sua transformação. Isto porque “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1987, p. 17). A pedagogia do oprimido só poderá se efetivar a partir do próprio oprimido, em suas palavras:

Pedagogia do Oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Freire entende a educação como primordial no processo emancipatório e de superação das opressões. Para isso, discorre sobre um projeto de educação para a liberdade em contraposição ao modelo de educação hegemônico em nossa sociedade, denominado, por ele, como “educação bancária”. Segundo Freire (1987, p. 34):

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição.

Em lugar do modelo bancário de educação, Freire propõe uma prática educativa humanizada e crítica, uma educação problematizadora, enquanto um fazer libertador, pois o importante está em que os seres humanos, submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isso a proposta de educação em que educadores e educandos se fazem protagonistas do processo educativo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário” e também a falsa consciência do mundo. Para Freire (1996, p. 23),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Freire não se afasta da questão do conteúdo, ele propõe outras formas de se ensinar e aprender, pelas quais a autonomia do educando seja levada em consideração e o conhecimento do educando esteja vivo, em encontro com o conteúdo estudado, ou seja, seja veículo do que se está aprendendo, em que o educador seja crítico em relação à sua prática e esteja preocupado com sua constante formação, em que o processo educativo não seja conteudista ou treinamento técnico, mas também um processo de formação humana e ética, a consciência de que somos seres inacabados, sempre em processo de mudança e aprendizado. Isso é o que podemos perceber quando o autor nos diz que a importância do papel do educador está quando este compreende que “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar

certo” (FREIRE, 1996, p. 15). A expressão “pensar certo”, que está na obra na qual Freire aponta os saberes necessários à prática educativa, está atrelada às disponibilidades do sujeito em refletir sobre si e sua prática. Para Freire (1996), pensar certo permite estar no mundo e com o mundo como seres históricos, conhecendo-o e nele podendo intervir com rigorosidade ética. Ele complementa, considerando que o “professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 16).

De certa forma, há uma esperança de conserto do mundo, porém, no nosso entendimento, age como mobilizadora de reflexões sobre nossas práticas pedagógicas enquanto educadoras e educadores. Para ele, a “educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social” (FREIRE, 1989a, p. 4). Mas é justamente porque não pode tudo que pode alguma coisa: “é preciso que não nos deixemos cair, de um lado, na ingenuidade de uma educação todopoderosa; de outro, noutra ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação” (FREIRE, 1989a, p. 6). Isso requer uma constante reflexão e reinvenção de nossas práticas pedagógicas.

Reinventar é necessário e ele afirma: “a medida em que os opressores, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1987, p. 26). A sociedade desigual e opressora em que vivemos se expressa no aniquilamento da nossa existência, que passa a ser irreflexiva e passiva. Para Walter Kohan (2021, p. 58) é justamente por isso que,

para transformar uma sociedade não basta aprimorar as condições materiais de existência, vencer a fome, satisfazer algumas demandas materiais, aumentar o nível de consumo. Isso é necessário, mas não é suficiente. É preciso bastante mais: uma vida que se atreva a ousar, ativa e responsável para criar e construir, para admirar e aventurar-se.

Para criar mundos precisamos amar o mundo e a vida, e não há revolução sem amor, afirma Freire (1987, p. 94). O amor que é necessário também, e principalmente, nas relações pedagógicas. bell hooks (2020, p. 237) propõe que o amor na sala de aula se define

como uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Todos esses fatores atuam de modo interdependente. Quando esses princípios básicos do amor formam a base da interação professor-estudante, a busca mútua por conhecimento cria as condições para um aprendizado ideal.

É desse amor que precisamos nos encharcar.

Podemos dizer que, em Augusto Boal e Paulo Freire, existe uma concepção de emancipação associada à libertação das classes oprimidas, existe uma igualdade social almejada, mas que passava pelo entendimento da construção ativa de um outro modo de ser e agir no mundo, repensando as relações na prática cotidiana. Para Rancière, essa igualdade almejada, esse lugar de chegada não existe, porque ele fala da emancipação intelectual que acontece quando há a verificação de uma igualdade de inteligências como princípio de qualquer relação de pessoa a pessoa. Então a igualdade não estaria no final, como objetivo do ensino, mas no início da relação.

No livro *Nas Margens do Político* (2014), até chegar ao conceito de emancipação, o filósofo vai costurando alguns outros. Primeiro, traz a questão da igualdade, exemplificada a partir das reivindicações dos operários franceses, em meados de 1800, apontando que a igualdade entre os homens já era algo que a carta constitucional francesa mencionava, mas que não era uma prática entre os homens, visto que as reivindicações dos operários não eram atendidas pelos chefes das fábricas ou seus representantes, pois os trabalhadores não eram vistos como seres iguais aos homens das classes superiores (RANCIÈRE, 2014). Para ele,

a emancipação é a saída da menoridade, mas ninguém sai da menoridade social senão pelo seu próprio pé, emancipar os trabalhadores não é fazer aparecer o trabalho como princípio fundador na nova sociedade, mas fazer sair os trabalhadores do estado de menoridade, provar que eles pertencem de fato a sociedade, que comuniquem de fato, com todos os outros no espaço comum, que não são apenas seres de necessidade, que se queixam e que gritam, mas seres de razão e de discurso, que podem opor a uma razão a outra e dar a sua ação a forma de uma demonstração. (RANCIÈRE, 2014, p. 67).

É preciso que a lógica de inferioridade e superioridade seja desfeita. Essa é uma provocação que vibra muito nas reflexões que propomos aqui, mas não há uma resposta fechada para isso. Como atuar nesse sentido? O que fazer para que essa

lógica seja superada? São questões que mobilizam cotidianamente ações e posturas que possam se liberar desta premissa.

No livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), que é uma obra bastante conhecida entre educadores e pesquisadores da educação, o conceito de emancipação vai sendo refinado por Rancière (2002) a partir das experiências do pensador e professor francês Joseph Jacotot no século XIX, que funda a concepção de emancipação intelectual com base no princípio da igualdade das inteligências. A descoberta de Jacotot acontece em Louvain, cidade da Bélgica, onde, exilado, é nomeado professor e se depara com o desafio de lecionar para jovens que ignoravam o idioma francês, e ele, o holandês. Sua escolha para estabelecer um vínculo mínimo entre ele e os estudantes foi utilizar uma versão bilíngue da obra *Telêmaco* e, com a ajuda de uma pessoa intérprete, orientou os estudantes a estudarem o texto em francês amparados pela tradução. Para sua surpresa, constatou que os estudantes, sem nenhuma outra orientação, a não ser a tradução e o texto em francês, haviam se saído muito bem. Essa experiência contrapõe toda uma lógica pedagógica que predomina ainda nos dias atuais, a lógica da explicação e a do mestre detentor do conhecimento que será ensinado ao aluno que nada sabe. Para Rancière, a experiência de Jacotot era:

Uma proposta, sem dúvida, polêmica em sua formulação, uma vez que, sob a égide de um certo mito pedagógico – em muito refulgente no ideário coletivo – ensinar pressupõe desnível entre inteligências, e assim só se pode ensinar aquilo que se sabe, nunca o que se ignora. Uma inteligência transfere a outra o seu saber, explica-o a outrem. (RANCIÈRE, 2002, p. 54).

A aventura intelectual de Jacotot, trazida à luz no pensamento de Rancière, possibilita um novo olhar em relação à lógica pedagógica predominante no ensino escolar e não escolar, em que a relação entre mestre e aluno parte da incapacidade e do “não saber” do aluno, e o mestre se utiliza da explicação para fazê-lo sair da ignorância. E é aí que a igualdade das inteligências entra como princípio e a emancipação intelectual se atualiza, pois uma inteligência pode fazer seu percurso próprio de investigação, desde que deseje fazê-lo. O princípio da igualdade das inteligências nega qualquer hierarquização de saberes, pois todos possuem a capacidade intelectual que está proporcionalmente ligada à vontade de possuir esse conhecimento e a consciência de uma igualdade de natureza. É o que se pode perceber no trecho a seguir:

Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido. (RANCIÈRE, 2002, p. 38).

Para ele, não há intenção de sistematizar um método educacional ou uma nova maneira de ensino-aprendizagem, mas, antes, anunciar a igualdade das inteligências, a ser verificada por meio de experiências de ensino em que a inteligência do mestre e a dos alunos se mantivessem livres diante de algo comum a ser observado e estudado. O mestre ignorante é aquele que ignora a desigualdade de capacidades e inteligências naturalmente atribuídas nas relações pedagógicas, “se dirige, portanto, ao ‘ignorante’ não do ponto de vista da sua ignorância, mas de seu conhecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 58). E nosso dever, enquanto educadores, é ajudar nossos alunos a não consentirem com essa desigualdade e se convencerem de sua capacidade para que possam ativar vontade na aventura do saber, pois

O princípio do mestre emancipador proíbe o dito ignorante de se contentar com o que sabe, declarando-se incapaz de saber mais. Ele o ajuda a provar sua capacidade, a continuar sua aventura intelectual com os mesmos meios com que a iniciou. Essa lógica que trabalha sob o pressuposto da igualdade de inteligências e exige a sua verificação, merece o nome de emancipação intelectual.

Percorrer esse caminho, ao ler *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2002), nos faz compreender o que propõe Rancière mais como composições de ideias que se fundam a partir de processos e experiências em educação, que buscam a verificação da igualdade no presente, do que como uma teoria da educação. Inspira, aqui e agora, um princípio que acione cenas de igualdade, questionando os determinantes que definem o lugar de cada um de nós na ordem desigual e das incapacidades, cenas que podem modificar o modo do ver e do dizer. Para ele, a emancipação intelectual surge a partir da vontade e da disposição de construir seu próprio caminho em direção à verificação da igualdade de todos em relação a qualquer pessoa.

A ideia central de seu pensamento em relação à emancipação está atrelada à verificação da igualdade das inteligências, quando ela acontece, em ato, e que não está como objetivo a ser atingido, mas como princípio, como mobilizador inicial e fundamental na relação mestre e aluno. Trata-se de um movimento que ignora o discurso das incapacidades.

Em um país como o Brasil, toda diferença se transforma em desigualdade e toda desigualdade se transforma em superioridade, a igualdade que pensamos, aqui, a partir da ideia de igualdade das inteligências, não é contrária à diferença. Pautada pela igualdade como princípio de qualquer ato/relação, indica que não há os que sabem mais e os que sabem menos, nem os inferiores e superiores no mundo do saber. Todos possuem a igual capacidade de aprender, conforme a sua vontade, a qual esse ato pressupõe.

Para nós, pelas responsabilidades educativas e artísticas que assumimos, esse princípio acaba por encontrar muitas barreiras, a naturalização de relações hierárquicas de forma negativa, pautadas pela diminuição e desvalorização da existência do outro, urgências outras que implicam e afetam diretamente essa disponibilidade e vontade para o mergulho no ato de aprender. Diante desse cenário, penso que minha tarefa enquanto educadora foi, justamente, criar espaços e condições para que essa vontade pudesse existir. Tanto a vontade dos adolescentes em viver as possibilidades da experiência educativa teatral, quanto a minha própria abertura para construção de práticas que rompessem com essas barreiras e pudessem reconstruir e reposicionar esse fazer.

Inspiradas pelos pensamentos que compõem essa escrita, nossas possibilidades emancipatórias no processo artístico educativo em teatro que vivenciamos não estavam atreladas à ideia de progresso, nem somente de intelectualidade ou de técnica. Buscamos inaugurar nossas próprias significações e possibilidades emancipatórias, apoiadas na invenção, de corpos em encontros, em rupturas que puderam fazer emergir formas de ser, pensar e agir não mapeadas, criando assim mais, e até novas sensibilidades.

É daquilo que não se sabe do encontro, daquilo do que não se espera dele, da sua imprevisibilidade, que novos mundos possíveis podem se apresentar a nós: mundos que rompem com as estruturas que dominam nossos corpos, que questionam as estruturas que regulam o ver, o saber e o fazer. Abre-se a

possibilidade de um outro nós, ninguém é capaz de prever o que se passa num encontro.

Nossa proposta emancipatória para o ensino de teatro não se situa como projeto progressista, mas como um processo inventivo, de abertura ao risco, uma prática necessária à vida não apenas da sociedade como um todo, mas do indivíduo em sua singularidade vivencial.

Um ensino de teatro desse tipo contribui para todo tipo de educação em teatro, não escolar como a nossa e escolar, já que o componente curricular Arte é obrigatório.



3.3 CENA - Laura e sua pergunta

Hoje vai ter teatro?

Sempre quando adentrava a sala com a caixa de figurinos e acessórios, alguém me fazia essa pergunta. É curioso como a primeira associação sobre 'fazer teatro' é a representação. Em alguns encontros, levava a caixa para que, ao final da aula, fizéssemos alguns exercícios de improvisação. Não sei se devo chamar assim, pois eram momentos mais livres, digamos assim. Não tinha nem tempo de propor e mediar algum jogo, pois a correria para pegar o figurino era tamanha que, quando via, já estava acontecendo.

A cortina preta costurada a um mastro, improvisadamente pendurada, os fazia automaticamente sentarem ao chão, deixando um espaço livre à frente da cortina, com expectativas de que algo sairia dali. Rapidamente, eles já formam alguns grupos e cochicham sobre as cenas. Faço poucas intervenções. Laura estava com Bruno, Anna e Maria Clara. A cena proposta pelo grupo era um conto de fadas. A leitura que fiz da cena apresentada foi que, no dia de seu casamento, que havia sido arranjado por sua madrasta, a princesa Laura desistiu de casar. Coloco uma música, aquelas valsas clássicas, tocadas em bailes de debutantes. Em certo momento, ela se pôs a dançar; ela girava, girava, estava leve, como se naquele instante essa fosse sua mais pura vontade, e, por alguns segundos que se suspenderam naquele espaço de tempo, seus colegas em silêncio não tiraram o olhar dela. Laura foi parando, devagar, e sentou-se.

Quando a cena acabou, Laura, me perguntou: 'isso que é teatro, sora?'

A pergunta de Laura ressoou.

Isso me fez lembrar do meu encontro com teatro, me fez ter mais convicção da importância da experiência teatral na escola. Isso me fez lembrar de Augusto Boal, que sempre reivindicou um teatro que não fosse só de alguns, de uma elite.

Respondi à Laura que, sim, aquilo também era teatro, que há muita coisa sobre e com teatro para aprender. E aquilo era um pedacinho, o nosso pedacinho de criação.



4 TRANSBORDAR: PROVOCAÇÕES QUE ESCORREM



Estou sentada em uma pedra em frente ao lago.
O quarto e último episódio deste podcast inicia pelo fim.
Final do dia.
Estou muito cansada.
Exausta, para falar a verdade.
Hoje, foi um dia daqueles onde parece que tudo deu errado.
Eu me sinto sobrecarregada, tantas coisas para dar conta. Planejamento,
organização dos materiais para encontro com os responsáveis, preparação de
apresentação... tudo parece gritar, ser enorme.
Passei praticamente a aula toda mediando conflitos.
Nada do que havia planejado saiu do papel.
Além do mais, os materiais que solicitei para as aulas foram negados, não há
recursos financeiros para a compra.
As águas batem nas pedras com força, se misturam ao vento e cantarolam algo
para mim.
O celular que estava no bolso do casaco vibra.
É um áudio da minha irmã gêmea.
Pâmela, também professora de teatro.
“Oi mana, como é que tu tá? Muita correria por aí? Viu, queria te dizer que eu
escutei os dois primeiros episódios do podcast.
E tá muito bonito, muito potente tua pesquisa.

Ouvir teus relatos de experiência como educadora, atriz e pesquisadora me levaram diretamente para o espaço da sala de aula, e com esses atravessamentos, de experiências, de realidades que acontecem nesse cotidiano.

É inspirador te ouvir e lembrar que o trabalho de uma professora artista, é ter esse olhar sensível e libertador, que foge de muitos condicionamentos que vão sendo impostos nessa trajetória”.

Foi a ela que compartilhei de antemão os episódios anteriores desse podcast.

Ouvi-la me fez lembrar do porquê escolhi ser educadora, dedicada ao ensino de teatro.

É preciso, portanto, falar sobre mim.

Não como exercício individualista, mas porque, ressoando as vivências desse período, me sinto transformada nesse processo.

Não são só rastros porque implicam a caminhada futura.

Um caminho,
com suas curvas,
buracos,
tropeços.

Com afetos, carinhos, olhares sinceros, bons encontros que dão fôlego para lidar com as adversidades.

Fizemos muitas trilhas e colhemos muitas pedrinhas.

Vivemos com intensidade.

E, hoje, mais distanciada da prática pedagógica teatral que nos aventuramos, mas ainda muito afetada, percebo que aprendi mais sobre a vida, sobre viver uma educadora melhor a cada dia do que ensinei sobre teatro.

Ouso dizer que as artes humanizam.

A criação teatral em uma sala de aula é também um processo de invenção de mundo, de possibilitar o sonho, de modificar a nossa maneira de ver e estar nesses espaços.

Ao criar esse podcast, nossa intenção foi compartilhar a pesquisa, nossa prática educativa teatral, mas também poder provocar quem nos ouve a inventar cenas emancipatórias.

As possibilidades emancipatórias da educadora que sou aconteceram e acontecem a cada postura, a cada fala, a cada escuta, a cada gesto, a cada vez que me implico mais e mais na construção de experiências junto com os grupos aos quais desenvolvo minha docência, quando ousar me aventurar.

Lembrei de uma passagem do texto *Agreste* (Malva-Rosa), do dramaturgo Newton Moreno, da qual participei de uma montagem no ano de 2014. Ele dizia assim:

“Naquela manhã, ela foi sozinha. Firmou-se frente ao buraco. Tomou coragem e cruzou. Acalmou-se aos poucos. Respirou, deu um passo, dois. Parecia um astronauta movimentando-se pela primeira vez na Lua.

O ar é o mesmo.

O Sol é o mesmo.

O coração era outro.”

Meu coração é outro depois desse caminho,
meu corpo é outro.

Desejo o afastamento de práticas que me endureçam. Que enfraqueçam a potência das experiências com teatro.

Iniciadora de processos, me vi lentamente e intensamente em reconstrução.

Reconstrução de visões de mundo, mas principalmente de ação no mundo.

Mais coletiva, implicada, esperançosa.

Ainda cheia de vulnerabilidades, claro.

Mas determinada a enfrentá-las.

“Ninguém nasce feito”, dizia Freire.

É experimentado-nos

no mundo que nos fazemos.

É preciso coragem para assumir esse compromisso todos os dias.

Para ele, “o amor é um ato de coragem” (FREIRE, 1987, p. 45).

Eu me sinto mais encorajada,
determinada a agir no mundo com educação, teatro e amor.

Mas não é o amor romântico.

É o amor pela vida, pela profissão;
é um amor que se traduz em gestos, ação, que é cuidado, respeito e
responsabilidade pedagógica.

Para bell hooks (2020, p. 259), “é o amor que nos permite sobreviver inteiros”.

Que possamos nutrir esse amor pelo nosso fazer todos os dias.

4.1 Caminhos, Rastros e Atravessamentos

No decorrer da pesquisa-prática com os adolescentes, percebia latentes os movimentos que acionavam em mim tensões, confrontações, deslocamentos e vontade de escrever sobre isso. Assim, resolvi me atentar a olhar sobre meu processo enquanto educadora, num exercício de questionamento da minha prática, mas também de auto-observação, pensando o que aconteceu comigo, entendendo que “o acontecimento em princípio é um laboratório de auto-observação” (DUBATTI, 2014, p. 6). Em uma dessas leituras que arrebatam nosso corpo e passam a reverberar por dias e noites, li a seguinte passagem:

O professor de Teatro como agente político é aquele que defende uma política dos espaços, uma política dos corpos, uma política da recuperação dos desejos no ensinar e no aprender, ao viabilizar a aventura da experiência criativa (MENDONÇA, 2019, p. 182).

Algo que traduz meus desejos e parte do interesse nesta investigação está justamente na vontade que me move todos os dias ao escolher estar onde estou e fazendo o que faço “demarcando a atitude política de quem participa dos contínuos ajustes solicitados (e desajustes criados) por esse modo de inserção na vida: a docência” (CAPRA, 2017, p. 19). A escolha política que fiz nesses meses de prática educativa artística, ao encontrar um grupo de adolescentes e nos aventurarmos juntos a fazer teatro, deve ser presente a cada movimento, a cada fala, a cada olhar, a cada gesto. Entre diversos desafios cotidianos, a busca por encontrar táticas e gambiarras que façam essa escolha reverberar e ser acionada para não cair num abismo de lamentações, para mim, sem dúvidas, foi a mais desafiadora. Tomar minhas atitudes, todas elas, diante desse grupo, como geradoras de acontecimentos que dessem forma à experiência sensível, renovadora, e propulsora de desejos, de viver o processo educativo, com todas as suas possibilidades de amor. Tudo isso não é tarefa fácil, não tem receita e nem há como verificar. Mas essa aventura não é possível se não for tomada como parte fundamental desse percurso.

A possibilidade como categoria histórica redimensiona a esperança e as formas de intervenções e invenções sociais. Hoje, se por um lado temos de conviver com as consequências danosas provocadas por práticas

insustentáveis e desumanas, com uma intensidade, até então, nunca experimentada, por outro vivemos tempos de inéditos-viáveis. (GADOTTI, 2008, p. 8).

Estar preocupada em qual experiência está sendo proporcionada nesse espaço-tempo do encontro parece ser óbvio para quem escolhe essa profissão, mas me parece, cada vez mais, que precisamos reafirmar essa escolha e suas implicações, que não passam apenas por cumprir determinada carga horária e determinado currículo. Já sabemos que as instituições têm suas limitações, por isso é preciso atuar nessas limitações e buscar transformar esses espaços para que o fazer artístico aconteça de forma livre, abrindo portas e janelas para os possíveis.

Busquei, na medida do possível, me aventurar junto com o grupo nas experiências com os jogos e exercícios, demonstrar minha abertura e meu desejo de estar ali, para incentivá-los a participação. bell hooks (2020, p. 47) diz que essa disponibilidade no compartilhamento desses momentos

confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar.

Trata-se de criar um processo educativo em que a inteireza é bem-vinda. Estar inteira na sala de aula, implicada e deixar-se afetar. Para Marina Garcés (2022, p.5)

Ser afetado é aprender a escutar acolhendo e transformando-se, rompendo algo em si mesmo e recompondo-se com novas alianças. Para isso são necessárias inteireza, humildade e gratidão. Aprender a escutar dessa maneira é acolher o clamor da realidade, em seu duplo sentido, ou em seus inúmeros sentidos: clamor que é sofrimento e clamor que é riqueza indecifrável de vozes, de expressões, de desafios, de formas de vida.

Penso que seja uma postura fundamental, e precisamos iniciá-la.

Falando em iniciar, em outro texto, intitulado *Do Mestre Ignorante ao Iniciador: forma escolar e emancipação intelectual* (2020), o autor me provoca a pensar nesse desejo. Ao levantar o debate em torno das questões do *Mestre Ignorante* (2002), propõe um outro lugar, que se situa entre duas posturas distintas: a do mestre emancipador, que se desfaz de qualquer mediação ou explicação na relação

pedagógica entre mestre e aluno, e a postura do mestre embrutecedor, que age nessa distância entre seu conhecimento e do aluno e utiliza da explicação para chegar ao aprendizado. Surge, então,

Um mestre pode ser iniciador porque, iniciado nas artes de uma área do saber, expõe, por seus gestos e palavras, a relação pessoal que foi capaz de estabelecer com certos objetos da cultura, reconfigurando seus sentidos à luz do presente. Iniciador porque presume que a inscrição de um sujeito no seio de uma cultura pressupõe seu igual direito à fruição e ao exercício da inteligência que sempre se processa em sua relação com objetos culturais que o antecedem em um mundo comum. (CARVALHO, 2020, p. 11).

A educadora iniciante que busquei (e ainda tenho exercitado) encontrar se questionava todos os dias sobre suas abordagens, dentro e fora da sala. Iniciante, também buscava iniciar seu processo emancipatório nos detalhes da sua existência, principalmente quando em encontro. Foi implicando-me cada vez mais no nosso fazer coletivo que a força da experiência cotidiana partilhada, cheia de emoções e força de vida me atravessou, para Garcés (2022, p.9) “implicar-se é descobrir que a distância não é o contrário da proximidade e que não há cabeça que não seja corpo. Ou seja, que não se pode ver o mundo sem percorrê-lo”.

Como artista/pesquisadora/educadora que sou, defender o teatro e as sensibilidades como caminhos no meu fazer cotidiano passou/passa por esse refazer e refletir constantemente sobre minhas práticas artística e docente, reconhecer e descobrir as possibilidades (urgentes) de fazer educação com alegria, cores, sons, movimentos, de forma criadora, inventiva, brincalhona, cantante, ousada, aventureira, corajosa e política.

Um educador ou uma educadora pode até se assumir como conservador(a), no sentido de alguém que faz de sua tarefa educacional um compromisso para manter o estado das coisas. O que um educador não pode é considerar que o que faz não tem nada a ver com a ordem política do mundo que habita porque, de fato, fatalmente terá, seja para tentar mantê-la ou transformá-la. Assim, é crucial perceber a natureza política da educação porque é ela que vai determinar a perspectiva que um educador ou uma educadora adotará na sua prática. Isso também vai permitir estabelecer os limites que a educação tem em relação à transformação social. Segundo Freire (1989a, p. 4)

a educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação.

É preciso que não sejamos ingênuos de, por um lado, acreditar em uma educação poderosa a ponto de mudar o mundo, mas de, por outro, não negar a potência dela mesma, pois a questão do educador

não é discutir se a educação pode ou não, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode, é reconhecer os limites que sua prática imponha. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social que ele faz parte. É reconhecer que a educação não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, porém, indispensável à transformação social. (FREIRE, 1989a, p. 5).

Essa reflexão nos inspira a constantemente olhar para o lugar onde estamos inseridos e às pessoas com as quais compartilhamos o processo educativo nas suas singularidades e necessidades, não tomando a prática educativa como um método fechado e enrijecido, pois ele é fluído, diverso e plural. Como seres inacabados que somos,

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente; o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. (FREIRE, 1996, p. 57).

Pensar minha atuação docente nesse processo de pesquisa foi, inevitavelmente, me permitindo fazer reflexões não só voltadas às atitudes enquanto pesquisadora que tem seu fazer profissional como campo de pesquisa, mas também princípios determinantes da minha prática pedagógica daqui por diante assumindo a sala de aula como modo de ser para “transformar a sala de aula em um lugar de engajamento forte e aprendizado intenso” (hooks, 2020, p. 28).

Penso que isso vá além de pensar espaços de maior participação e deve ser efetivado de alguma maneira, deve ser algo que provoque mais que um discurso bonito, que apenas represente atitudes virtuosas. É algo que também acontece no confronto, choque, atrito, nas contradições. Nesses atritos foi onde me vi também

enquanto pesquisadora. Muitas vezes procurava por uma ideia de “material de pesquisa” que forçosamente estava no meu imaginário do que seria fazer pesquisa. Tentativas frustradas de gerar dados por questionários, ou até mesmo conversas, me mostraram que o “material” que procurava estava num lugar de difícil acesso, ou que, por vezes, eu não conseguiria acessar.

Hoje, penso que foi com teatro que passei a me relacionar com o conhecimento de um jeito diferente, a perceber as outras formas que ele se manifesta pelo corpo. O teatro me permitiu estar na vida de outras maneiras e redescobrir o desejo de criar. De certa forma, percebo que meu maior desejo foi que os adolescentes que estiveram comigo pudessem experienciar isso tudo também. Percebo, por fim, que toda essa experiência da docência-pesquisa que se deu de forma singular, situada e bastante especial me atravessou de tal maneira que retrata minhas buscas pelas possibilidades emancipatórias.



4.2 CENA: *Um corpo no mundo e com o mundo*

Como apontado no capítulo III, o uso dos jogos e exercícios propostos por Augusto Boal tinham também a intenção de desmecanizar os corpos, e para que isso acontecesse, realizar ações e movimentos não cotidianos fazem parte do processo. Isso também se mostrou como um grande desafio, principalmente nos primeiros encontros. A vergonha se mostrou como a principal justificativa dada pelos adolescentes ao recusarem fazer os exercícios em alguns momentos.

A tática que usava para tentar quebrar algumas dessas barreiras, nos primeiros encontros, foi fazermos os exercícios de olhos fechados até criarmos formas individuais e coletivas para superação da vergonha, do medo de se expor e, a partir da prática, poder perceber os aspectos positivos de fazê-la.

Se a imagem acima tivesse som, vocês estariam ouvindo uma música calma. A proposição era um exercício de massagem, o convite foi fechar os olhos e tocar seu próprio corpo para descobrir as tensões e “desatar os nós”. Sobre esses exercícios, Augusto Boal (2007, p. 107) diz que as massagens são como um diálogo com o corpo,

um diálogo que deve ser feito sem violência nem tampouco cócegas; nem agressão, nem carinho. Procuramos acima de tudo, localizar as tensões musculares. É um diálogo, uma tentativa de acalmar, de relaxar os endurecimentos, as rjezas musculares, através de movimentos repetitivos, circulares, com as pontas dos dedos ou com a mão.

Começavam massageando os próprios pés, depois as pernas, os braços e o rosto. Encontrando as possibilidades de executar os movimentos. Para além de poder sentir os efeitos da massagem, experimentavam formas corporais no espaço. Nesse sentido, “a corporeidade, na medida em que vai sendo testada e reorganizada pela experiência afetivo-sensorial não cotidiana, estabelece novos contornos para as relações da pessoa com o mundo (SAMPAIO, 2018, p. 4). Assim, desaprender também pode ser uma forma de ultrapassar as formas conhecidas do corpo no espaço.

Mas o que seria desaprender, quando, no tempo em que vivemos, somos constantemente convocados a respostas únicas, saberes fechados, modos pré-estabelecidos de agir no mundo? Como é possível instaurar, nas aulas de teatro,

momentos de criação que se desvinculem desses modos se tudo precisa acontecer em um tempo/espço de 45 ou 50 minutos, como normalmente são os períodos escolares? Nesse sentido, desaprender envolve construir possibilidades outras de ver, escutar, falar, agir e pensar. Não podemos mais considerar apenas uma única maneira de perceber o mundo.

Em muitos momentos ouvia “não consigo” e “não sei”. Sempre busquei alternativas de incentivo para que experimentassem, tentassem e não tivessem medo. Para nós, sempre foi importante demarcar a aula de teatro como um espaço em que todos pudessem exercer a potência do teatro, através da abertura à experimentação de jogos e exercícios teatrais. Sobre as experiências teatrais no contexto educativo, Sampaio (2018, p. 5) aponta que

por meio das experimentações semanais que vão se tornando costumeiras na rotina dos alunos, não só as ações em si possam ser realizadas diversamente, mas também, e principalmente, a dimensão imaginada sobre a existência de si no mundo, imprescindível para o estabelecimento das sensações de confiança, se reorganize em direções muitas vezes não vislumbradas pela pessoa até então. Nessa medida, não se trata apenas de desestabilizar o automatismo corpo-acional, mas também de, para usar uma expressão de Rivera Cusicanqui¹², descolonizar o imaginário da pessoa a respeito de suas relações consigo mesma e com o mundo como um todo.

Através dos nossos encontros com teatro, há uma vontade de poder construir um lugar no qual a igualdade de inteligências pudesse desbancar o sentimento de incapacidade, de modo que pudéssemos, além de desmecanizar nossos corpos, pôr fim aos regimes que controlam e limitam nossa existência. Insistência sem fim, de tentar sempre de novo ou principalmente quando tudo parece apontar para o contrário.

¹² Sílvia Rivera Cusicanqui (1949) é socióloga e ativista boliviana de ascendência aymara, vinculada ao movimento indígena katarista e ao movimento dos cultivadores de coca.

5 PRODUTO ARTÍSTICO EDUCACIONAL

Como um rio e um lago não são feitos de uma margem só, as diferentes margens que compõem o caminho desta pesquisa traçaram encontros inesperados. Foi num desses encontros que surgiu a ideia para o produto educacional deste Mestrado. O Podcast Rastros de uma Educadora Inquieta surge da parceria com o Educador e Artista, Jean Morales. Desde fevereiro de 2023, trabalhamos juntos no mesmo projeto, no CRAS Centro-sul, em Porto Alegre/RS. Nos conhecemos estudando Artes Cênicas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) entre os anos de 2013 e 2017, nesse período, atuamos juntos em produções teatrais, culturais, movimento estudantil e movimentos sociais de juventude.

Esse nosso reencontro no espaço de trabalho acontece de forma inesperada e singular, compartilhando vivências e reflexões cotidianas a partir de angústias, desejos, bibliografias em comum e outras novas. Assim, foi se construindo um lugar fértil, criativo, teatral e educativo. A ideia do produto educacional ser um podcast surgiu de nossas conversas e de uma questão: como podemos tornar o produto técnico tecnológico uma produção artística?

Dessa forma, a intenção foi pensar e construir o produto à medida que as práticas educativas teatrais e a escrita da dissertação iam se constituindo, um material que não se caracteriza como uma extensão da pesquisa em questão, mas que se construiu junto com ela, incorporando seus movimentos. A ideia de um podcast vem ao encontro de tornar o produto técnico tecnológico menos convencional e mais interessante, além do objetivo de torná-lo acessível às pessoas, por isso a opção intitulá-lo como um produto artístico educacional, surge então o ***Podcast Rastros de uma Educadora Inquieta.***

Podemos notar a existência de muitos podcasts com as mais variadas temáticas e diferentes formatos. Eles podem ser acessados no celular, no computador, podem ser utilizados em processos educativos, de usos individuais ou coletivos. Enfim, podcasts podem ser facilmente acessados, principalmente quando disponibilizados em plataformas gratuitas, que é o nosso caso, visto que o produto ficará disponível na plataforma YouTube, bastando acesso à internet para poder acessá-lo. Podcasts são ferramentas potenciais de reflexões, e é nesta perspectiva que surge a produção deste produto artístico educacional.

Nosso olhar volta-se à construção da personagem Educadora que conduz os acontecimentos desse podcast. Ela surge a partir de depoimentos e relatos que compuseram a trajetória e o cotidiano de pesquisa e prática da educadora-pesquisadora junto com o grupo de adolescentes participantes do projeto social do bairro Cavahada. Assim, também perpassa o corpo da pesquisadora, atravessando todas as suas questões performativas (gênero, classe, sexualidade), características que foram se tornando camadas dessa personagem que foi narrando essa experiência em quatro episódios. Buscamos também não alterar os acontecimentos apresentados nos depoimentos, de modo que, apesar de o podcast deslocar elementos e registros da realidade, constituindo-se também enquanto ficção, buscamos não interferir no seu contexto original. Para Rancière (2012, p. 64)

Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação.

Fomos construindo o roteiro de cada episódio por vez. Nosso objetivo era esboçar palavras, lugares, atmosferas e ambientes sonoros que gerassem sentido para criar os cenários desejados. Para isso, fomos captando sons da realidade da pesquisa, como o som do ambiente educacional, som dos jogos teatrais em sala, sons das pessoas nos corredores, som do trajeto da educadora no ônibus, som das águas do Guaíba, entre outros. Esses sons em conjunto às escritas e referências bibliográficas formaram o material de base para edição e criação dos episódios do podcast. O podcast, aliás, se elabora misturando tempos verbais e se encontra entre a ficção e a realidade. Nosso entendimento de imaginário tem embasamento nos estudos do filósofo italiano, Michel Maffesoli (2001, p. 75), que entende que:

O Imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de Aura. Há a materialidade da obra e, em algumas obras, algo que as envolve, a Aura. O Imaginário para mim, é essa Aura, é da Aura: uma atmosfera, algo que ultrapassa a obra.

Para Maffesoli (2001), o entendimento de Imaginário está muito próximo ao pensamento de Benjamin sobre a Aura, que está no imponderável. Aproximando ao produto técnico tecnológico (podcast), a cada episódio se cria um imaginário distinto,

que, para além de uma fala ou um simples texto escrito, expressa uma força ou uma atmosfera que ultrapassa o produto. Chega na ordem do sensível, do tocar, do afetar e ser afetado.

O Imaginário pode ser pensado como uma dimensão artística além dos códigos culturais, de território e temporalidade. Para Maffesoli (2001, p. 75), o imaginário está no campo das sensações com características que tocam o “imponderável, provoca estados de espírito e que carrega um certo mistério da criação, ou da transfiguração”. Cada fragmento escrito que compõe os imaginários deste produto revela a intensidade e vivência de uma realidade particular, mas que, ao mesmo tempo, pode se aproximar a outras, gerando identificações ou distanciamentos, reflexões sobre os desafios na dinâmica dos espaços educativos e na docência em seu fazer cotidiano.

No percurso da construção do produto, fomos pensando formas de inserir algumas das referências bibliográficas importantes neste estudo nas composições dos episódios, permitindo que estes participassem da conversa. Notamos que, assim como no roteiro de teatro ou cinema, poderíamos inserir a presença dos pesquisadores como personagens representados a partir de uma voz. Evocando suas palavras, ensinamentos, reflexões e provocações que permearam a pesquisadora e que, dessa forma, também são constituintes da personagem Educadora.

Além de provocar esse exercício de imaginação, o podcast é um material que aciona a escuta atencional, assim como o rádio. Nossa inspiração vem dessas ferramentas de comunicação buscando aproximações com a pesquisa, tornando-a, assim, um recurso educacional, usando o avanço tecnológico a favor da mediação e da melhoria do processo de conhecimento e construção de saberes. Sobre isso, encontramos sentido no texto a seguir sobre uso desta ferramenta de comunicação e a sua empregabilidade em diferentes âmbitos das áreas educacionais:

O podcast é uma tecnologia que vem se destacando nas últimas décadas, pois apresenta características particulares, como flexibilidade em seus aspectos de produção e distribuição, acrescentando, em razão disso, possibilidades pedagógicas. Por isso, podem ser inúmeras suas formas de contextualização na Educação. Com isto, os alunos podem encontrar informações rapidamente sobre os mais variados assuntos, bem como atribuir independência para o mesmo, possibilitando usar estes recursos em diferentes locais e em tempos distintos. O podcast, possui assim uma gama de vantagens de utilização, podendo ser empregado em diferentes âmbitos e áreas educacionais (SAIDELLES *et al.*, 2018, p. 2).

A reflexão acima confirma a nossa ideia e justificativa para realização de um podcast como produto artístico educacional desta pesquisa, levando em conta as suas vantagens, como flexibilidade nos aspectos de produção, distribuição e acesso. Suas possibilidades pedagógicas e criativas levam a quem acessa o produto encontrar suas informações rapidamente, de forma artística e com uma linguagem popular, podendo ser acessado, ou produzido com diferentes recursos e ferramentas (aplicativos de celular, programas de computador) e em tempos específicos (intervalo do trabalho, no trajeto de cada, na sala de aula etc.).

Por fim, destacamos que o podcast pretende estabelecer conversas, relatar nossas experiências e ser pesquisa, assim como as páginas desta dissertação, se apresentando como um produto com inúmeras possibilidades para sua utilização em diferentes âmbitos e contextos educativos, abrangendo também escolas de educação básica, onde o componente Arte inclusive é obrigatório.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS ATÉ AQUI, PORQUE A CAMINHADA SEGUE

*É tão difícil guardar um rio
quando ele corre dentro de nós*

Jorge Sousa Braga

Talvez uma das partes da dissertação mais complexas de escrever seja esta. É difícil encará-la como um exercício de perceber os rastros, de dotar de sentido esses dois anos de prática e pesquisa e poder escrever algumas impressões. Trata-se de um momento de refletir sobre o que foi e como o que foi produzido (no sentido de produção de conhecimento e de vida) podem contribuir para o campo da educação e para a docência.

Sinto que foram dois anos nas margens do Lago Guaíba recolhendo e guardando tudo que podia. Transbordamos, e, como pesquisa implica não guardar o rio dentro de nós, mas compartilhá-lo, esta dissertação e o podcast intencionam criar correntezas. Longe de querer encerrar as discussões nestas últimas páginas, tentaremos esboçar algumas considerações sobre esse processo (e o possível que foi apresentado neste trabalho).

Chegamos às páginas finais desta dissertação. No primeiro capítulo apresentamos os desejos e o contexto da pesquisa, no segundo, apresentamos nosso agir, na prática teatral e na pesquisa, através do que chamamos *atitudes* necessárias para a caminhada. No terceiro capítulo, tecemos reflexões sobre os acionamentos e deslocamentos teóricos envolvendo o Teatro do Oprimido e o conceito de emancipação. Na quarta e última parte, apresentamos aquilo que para nós foi um atravessamento importante no processo de constituição deste trabalho, e que até então não estava previsto (não na intensidade em que aconteceu) que foram as reverberações e implicações no agir docente da pesquisadora, junto a isso, o produto artístico educacional criado ao longo do processo de pesquisa.

Retornando ao objetivo geral da pesquisa, percebemos que o trabalho se fundamentou a partir da realização de encontros de teatro *com* adolescentes participantes de projeto social no bairro Cavallhada, na cidade de Porto Alegre/RS, propondo reflexões sobre “possíveis cenas de emancipação”, consideradas como

acontecimentos sensíveis, momentos que irromperam de diferentes formas e intensidades a partir e junto com a experiência teatral.

Nesse sentido, a investigação buscou refletir sobre o que aconteceu nesses encontros como possibilidade emancipatória e que puderam contribuir para pensarmos a força e energia do teatro nos processos educativos, como mobilizador de vida, de deslocamentos, de invenções, para repensar as relações coletivas e as experiências em sala de aula. Além disso, o trabalho mostrou-se intensamente atravessado pelas ressonâncias no fazer docente da pesquisadora.

Sabemos que nossos corpos são aprisionados, disciplinados, docilizados, mecanizados, corpos estes que servem a desejos fabricados pelo capitalismo, que, fingindo nos nutrir, consome todo nosso desejo e força criativa, condicionando nossa existência. O fazer teatral no contexto educativo em que essa pesquisa se deu não só nos mostrou que os acontecimentos desses encontros podem perfurar e fraturar essas condições como agem como resistência a elas.

Não é o teatro como salvação da humanidade, nem como conserto do mundo, mas é o teatro como possibilidade de agir no mundo. Podemos, sim, afirmar que criamos situações em que as aulas de teatro puderam fomentar encontros potentes, singulares, junto aos adolescentes. E evidenciamos que, aqui, tratados como pesquisa, acionaram outras maneiras de poder percebê-los, dando atenção a alguns aspectos que talvez, na dinâmica corrida da vida e da docência, passem despercebidos.

Uma das questões que observamos no decorrer desses encontros foi a possibilidade de vivenciar as experiências sem julgamentos, que é uma das grandes dificuldades perceptíveis nos espaços educativos. Nas primeiras aulas de teatro é comum observarmos as dificuldades de participação e lidar com muitas recusas e risos pelos cantos quando algum colega toma coragem e decide fazer o exercício, porque aquilo parece estranho. Essas dificuldades encontradas inicialmente, como a vergonha do corpo, do outro, do toque, de estar sendo julgado e observado, de executar qualquer tipo de movimento que esteja fora dos executados cotidianamente, foi se dissolvendo no decorrer de nossas práticas, foi se transformando em confiança, em pequenos movimentos de abertura e entrega. Acreditamos que seja pela persistência e repetição, mas não só por isso. Há algo que acontece em nós quando entramos em um jogo ou exercício teatral, há algo que

mobiliza nossos corpos a querer experimentar, e que não está na ordem do visível nem do dizível. Por isso, os chamamos de acontecimentos sensíveis e singulares.

Esta investigação pretendeu desenvolver as ideias sobre o ensino de teatro em espaço de educação não escolar, entendendo como primordial a recuperação do desejo de estar implicado na aventura do saber atrelada à prática educativa e artística que vivenciamos, que, no contexto desta pesquisa, também se revelou capturada pela mentalidade capitalista e em muitos momentos refletindo a cultura da violência em que estamos inseridos. Dessa forma, o teatro entrou nessa disputa para criar caminhos desviantes no ato de produzir nossa existência nesse contexto, ensaiando novos corpos no viver.

O ensino de teatro, seja no âmbito escolar, seja no âmbito não escolar, não é tarefa fácil. Confrontamo-nos, sim, com diversas dificuldades, mas são elas que nos desafiam a instaurar experiências sensíveis, como as retratadas em nossas cenas. Longe de nós defender que o que apresentamos aqui é a forma ou o método certo ou errado de construir experiências sensíveis na aula de teatro. Acreditamos que, assim como nós, muitos outros grupos, amparados por educadores e educadoras insistentes, porque implicadas com educação em teatro, vivem experiências muito importantes com teatro, dentro e fora da escola.

A escolha em agir por meio da Prática Artística como Pesquisa (PaR), mostrou-se como uma maneira singular e intensa de fazer pesquisa, à medida que acolheu generosamente as formas e as possibilidades de nós. Nós, enquanto vínculos possíveis entre teatro, educação e nossas cenas emancipatórias, e nós, enquanto coletivo, enquanto grupo que se fez junto.

O podcast Rastros de uma Educadora Inquieta, que busca abrir conversas e reflexões junto a docentes, traz consigo um desejo de esperança, aquela que só tem sentido se for forjada na inquietação criadora. Com desejos de que esse produto possa contribuir para a docência, para o PPGED, e para quem mais, assim como nós, é cutucado todos os dias por essa inquietação.

Foi isso o que nos mostrou o intenso caminho a ser tomado, e que deixa um desejo de mais: um desejo de construir e alimentar nossa sala de aula de experiências sensíveis e que humanizam cada vez mais nossa existência em um mundo tão perverso. É dessa forma que carregamos de sentidos nossos encontros,

em que pintamos, mesmo que no espaço/tempo de cinquenta minutos, nossas cenas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adriana Tulio. Imagens que pensam, que sonham, que sentem. Uma proposta ousada? **Galáxia**, São Paulo, n. 25, p. 211-216, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/SW7HKn4ZSq8fMcRwf7VsdDQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BARBOSA, Inês; FERREIRA, Fernando Ilídio. Teatro do Oprimido e projeto emancipatório: mutações, fragilidades e combates. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/v5HLr7jzGrjkMQZVbgPgjjH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pal. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100232&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2023.

BIANCALANA, Gissela Reis. “CO”: prefixo latino que traz consigo o sentido de “com”. **Paralelo 31**, v. 2, n. 18, p. 132-173, out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/23765>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. Disponível em: https://www.biblioteca.emad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=782. Acesso em: 15 dez. 2021.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Jogos para atores e não atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Programa da Primeira Feira Paulista de Opinião. **Instituto Augusto Boal**, 1968. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/01/17/o-que-pensa-voce-da-arte-de-esquerda/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BOAL, Julian. **Sob antigas formas em novos tempos**: o Teatro do Oprimido entre “ensaio da revolução” e adestramento interativo das vítimas. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/30/teses/911403.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BOAL, Julian; SOEIRO, José. Identities, otherness, and emancipation in theatre of the oppressed. In: HOWE, Kelly; BOAL, Julian; SOEIRO, José (Eds.). **The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed**. Abingdon: Routledge, 2019. p. 94-103.

BELÉM, Elisa. Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva descolonial. **Revista sala preta**, v. 16, n. 1, p. 120- 131, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268337641.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/publicacoes/perguntas_frequentes_SCFV_2022.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais**: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174852>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CAPRA, Carmen Lúcia; MOMOLI, Bruno Momoli. Outras relações entre arte e educação: uma atitude política. **Dialogia**, São Paulo, n. 28, p. 149-159, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8303/3718>. Acesso em: 4 nov. 2021.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 622-641, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648756>. Acesso em: 4 fev. 2023.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Do Mestre Ignorante ao Iniciador: forma escolar e emancipação intelectual. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/SpsbMnzHbVnDVQMm35vjPXM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CORNAGO, Óscar. **Éticas del Cuerpo**. Madrid: Fundamentos, 2008.

_____. Onde acaba a teoria. *In*: NAVAS, C. et al. (Orgs.). **Ensaio em Cena**. Salvador, BA: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas; Brasília, DF: CNPq, 2010. p. 230-233. Disponível em: http://portalabrace.org/impresos/3_ensaios_em_cena.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

DEFFACI, Kátia Salib. **ESPIRAL**: educação somática e primeira infância na licenciatura em dança. 2021. 119 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641858>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. *In*: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; TORRES NETO, Walter Lima (Orgs.). **Da Cena Contemporânea**. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 11-37. Disponível em: http://portalabrace.org/impresos/4_da_cena_contemporanea.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

DUBATTI, Jorge. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. [Entrevista concedida a] Luciana Eastwood Romagnolli & Mariana de Lima Muniz. **Urdimento**, v. 2, n. 23, p. 251-261, 2014. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/1414573102232014251/4049>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

FAGUNDES, Patrícia. O TEATRO COMO UM ESTADO DE ENCONTRO. **Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 31, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11156>. Acesso em: 2 mai. 2023.

FERNANDES, Ciane et al. A Arte do Movimento na Prática como Pesquisa. **Anais da ABRACE**, v. 19, n. 1, p.1-24, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3913>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patricia Flávia. Para além da significação 'formal', 'não formal' e 'informal' na educação brasileira. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Para “Leia”**. São Paulo: Acervo Paulo Freire, 1989. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/1adabe09-070d-4dd8-8b7d-449977308dc4/content>. Acesso em: 4 dez. 2022.

_____. Palestra do professor Paulo Freire no Seminário Educação e Direitos Humanos. São Paulo: **Acervo Paulo Freire**. 1989a. Disponível em: https://www.acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/4529/1/FPF_OCP_04_0484.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCÉS, Marina. A honestidade com o real. **Chão da Feira**, Belo Horizonte, n. 155, p. 1-13, outubro 2022. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno155/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n.44, p. 21-36, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>. Acesso em: 30 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7738522/mod_resource/content/2/Kohan%20-%20Paulo%20Freire%20100%20anos.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

LOPES, Eduardo Simonini. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1370>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LOPES, Sara Pereira. **Diz isso cantando!**: a vocalidade poética e o modelo brasileiro. 1997. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/30>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. O método da cena em Jacques Rancière: dissenso, desierarquização e desarranjo. **Galáxia**, São Paulo, v. 47, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-2553202253828>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MAFFESOLI, Michel. O Imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 15, p. 74-82, agosto 2001. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MENDONÇA, Célida Salume. Corpo, Espaço e Materialidades: o professor de teatro mediando a criação de um novo lugar. *In*: CRUZ, Carla et al. (Coords.). **A busca do comum**: práticas artísticas para outros futuros possíveis. Lisboa: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS, 2019. p. 1182-189. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11594>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PACHECO, Eduardo Guedes. Diferença Preta. **Paralelo 31**, v. 2, n. 15, p. 228-242, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/21009>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação. *In*: FEITOSA, Débora et. al. (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas: UFRB, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrb.edu.br/bitstream/prefix/983/1/Sensivel_Sensibilidade_Pesquisa_Livro_2016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental/Editora 34, 2005.

_____. O desmedido momento. **Serrote**, n. 28, p. 77-97, 2018.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Sobre O mestre ignorante. *In*: CARVALHO, José Fonseca de (Org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2022. p. 51-74.

_____. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

_____. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário. Lisboa: Antígona, 2012.

_____. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. [Entrevista concedida a] Jonas Tabacof Waks, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Lilian do Valle & Maria Beatriz Greco. *In: CARVALHO, José Fonseca de (Org.). Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. p. 25-50.

RIBAS, Cristina. **Augusto Boal - A Estética do Oprimido**: memória política e pedagogia de um laboratório poético. 2022. Disponível em: <https://laescuela.art/es/campus/library/essays/a-estetica-do-oprimido-memoria-politica-e-pedagogia-de-um-laboratorio-poetico-augusto-boal>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. *In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a un joven poeta**. Poemas. Buenos Aires: Losada, 2007.

RODRIGUES NETTO, Eric. **Sobre a tomada da palavra em educação**: uma leitura de Jacques Rancière. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27052022-110234/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SAIDELLES, Tiago et al. A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. *In: 23° Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 2018. (evento online). Resumos expandidos. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1143/724>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Apresentação de Dossiê. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, v. 3, n. 4, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/1685>. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. Arte, Escola, Corpo e Descolonização de imaginários - uma questão sensório-afetiva. **Anais | II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura – SEMLACult**, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/semlacult/2/paper/download/1069/659>. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. De mundos im/possíveis a potências de mundos. **Revista Fabe**: Poéticas de si nos mundos im/possíveis, n. 2, ano 4, p. 36-44, Abril/Maio 2022. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Poeticas-de-si-nos-mundos-im_possiveis-Abril_Maio-de-2022.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. O Teatro do Oprimido e suas contribuições para pensar a prática artística coletiva: Uma experiência na formação de promotoras legais populares. *In: Anais da V Reunião Científica da ABRACE*, v. 10, n. 1, p. 1-5,

2009. Disponível em:

<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2627/0>. Acesso em: 12 jun. 2022.

_____. **A constituição do sujeito histórico freiriano**: construções da práxis de uma espect-atriz/professora. 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1753/1/Fabiane_Tejadada_Silveira_Tese.pdf. Acesso em: 02 mai. 2022.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: Algumas reflexões iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, n. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>. Acesso em: 26 mai. 2023.

SIMÃO, Marina Fazzio; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo – Corpo e Descolonialidade em Composição Poética Cênica. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 665-690, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266078809>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOEIRO, José. Um ensaio da revolução: Teatro do Oprimido, teoria crítica e transformação social. **Instituto Augusto Boal**, 2012. Disponível em: https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2012/12/um-ensaio-da-revoluc3a7c3a3o_final-11.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.