



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ELISÂNGELA OLIVEIRA DOS SANTOS

**TEATRO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS, REFLEXÕES
E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA ARTE-EDUCADORA
EM (RE)CONSTRUÇÃO**

RONDONÓPOLIS

2025

ELISÂNGELA OLIVEIRA DOS SANTOS

**TEATRO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS, REFLEXÕES
E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA ARTE-EDUCADORA
EM (RE)CONSTRUÇÃO**

Texto apresentado à Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferença sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Elni Elisa Willms, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

RONDONÓPOLIS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237t

Santos, Elisângela Oliveira dos.

Teatro, sexualidade e educação: [recurso eletrônico] : memórias, reflexões e narrativas autobiográficas de uma arte-educadora em (re)construção / Elisângela Oliveira dos Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 93 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Elni Elisa Willms.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Arte-educação. 2. Ambiente escolar. 3. Educação. 4. Teatro. 5. Gênero e sexualidade. I. Willms, Elni Elisa, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “TEATRO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS, REFLEXÕES E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UMA ARTE-EDUCADORA EM (RE)CONSTRUÇÃO”

AUTORA: MESTRANDA ELISÂNGELA OLIVEIRA DOS SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em **01** de **SETEMBRO** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ELNI ELISA WILLMS (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DOUTORA JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTOR FERNANDO MANUEL BAETA QUINTAS (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE LISBOA

4. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 01/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Elni Elisa Willms, Docente - UFR**, em 01/09/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente - UFR**, em 02/09/2025, às 09:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Manuel Baeta Quintas, Usuário Externo**, em 09/09/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0552137** e o código CRC **60A3EC15**.

Dedico este trabalho a mim mesma,
por transformar cansaço em caminho
e dúvida em escrita.

AGRADECIMENTOS

Talvez, esta seja a parte mais difícil da minha escrita até o momento. São tantos os agradecimentos. E um medo enorme de não expressar suficientemente o tamanho da gratidão que tenho a cada uma das pessoas que irei mencionar.

Em primeiro lugar, SEMPRE, vou agradecer a minha maravilhosa Mamãe Silvana. Agradeço imensamente por toda a sua fé, em mim, em dias melhores. Quando ninguém mais acreditou, até mesmo eu, a senhora esteve lá. Seu amor é tão grandioso que por ele eu persisti. Obrigada por nunca me deixar caída, pela sua força em me carregar nos braços e por sua coragem de enfrentar o mundo desde sempre por mim. A senhora lutou e continua lutando pelos meus sonhos e quando tudo fica difícil demais, sabe como me fazer continuar. Continue orando por mim. Eu não poderia ter uma mãe melhor! Eu te amo muito!

Quero agradecer também ao meu padrinho Inocêncio e minha madrinha Aparecida pelo colo, pelos conselhos, por igualmente incentivarem e mostrar constantemente que não estou sozinha no mundo. Todo esse amor me fortalece. Amo vocês!

Agradeço a minha irmã Cristiane e meu cunhado Kleber, que me deram dois sobrinhos maravilhosos, João Henrique e Bento, as brincadeiras com vocês, entre uma leitura e outra, renovavam minhas forças. Minha segunda palavra preferida no mundo é “Titia”, e ouvi-la com o som de suas vozes faz toda a diferença. Vocês são o meu coração fora do peito.

Obrigada as minhas amigas Nicaelle, Regiane, Angélica, Dhamaris, Valéria, Tatiane, Inês, Raquel, Amanda, Darliene e ao meu amigo Osmar, que pacientemente souberam aguentar até essa fase passar, não foi fácil, e todos foram pessoas fundamentais nesse processo. A escuta sensível, cada momento que me fizeram sorrir em meio às lágrimas da exaustão, os abraços, as mensagens que não deixaram esquecer o quanto sou querida, tudo isso me ajudou a permanecer no caminho, porque eu sabia que estariam na linha de chegada me esperando para comemarmos mais essa conquista em minha vida.

Não poderia deixar de agradecer, exclusivamente, ao meu amigo Wesley Silva Mauerverck, pois sua amizade foi um pouco além. Mesmo com todas as suas questões que não cabem aqui, mas que bem sabemos, sempre esteve com um sorriso no rosto me esperando. Sem a sua ajuda nada disso teria sido possível efetivamente. Você literalmente me pegou pela mão ajudando em todo o processo, ensinando a escrever, a pesquisar, rindo das minhas perguntas, e respondendo a cada uma, com muita paciência e sabedoria.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos do passado e aos meus alunos do presente. Cada um, de alguma forma, contribuiu para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

As experiências transformadoras, reafirmam meu compromisso com a Arte e com a Educação. Obrigada por me permitirem fazer parte de suas vidas.

Nesse momento oportuno de agradecimento e reconhecimento às pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui, não poderia deixar de mencionar meu querido Mestre, professor, coreógrafo e amigo Cícero Bleydson. Embora sua ausência ainda seja sentida, seus ensinamentos seguem iluminando o caminho. O amor pela arte, o compromisso em buscar se superar sempre, a disciplina e a coragem para enfrentar os obstáculos, seus ensinamentos nunca deixarão de ecoar. Você vive em minhas lembranças.

Deixo também o meu sincero agradecimento, a minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Elni Elisa Willms, obrigada por ter me escolhido como sua orientanda, foi uma honra ter feito parte do encerramento de um ciclo em sua jornada. A minha imensa gratidão pela paciência, pela orientação sensível e respeitosa às minhas particularidades. Sua confiança em meu potencial, o seu olhar atento ao meu trabalho, que mesmo distante se fez tão presente, foram fundamentais para que pudesse me encontrar nessa caminhada.

Um imenso agradecimento à minha banca examinadora que tão prontamente aceitou meu convite: Prof.^a Dr.^a Julma Borelli, Prof. Dr. Fernando Quintas e Prof. Dr. Antonio Henrique Moraes. Obrigada pela leitura sensível, pelas contribuições cuidadosas, pelo olhar crítico e construtivo com que acolheram minha escrita. Essa troca com certeza me transformou. Foi uma honra dividir esse momento com vocês.

Ao meu querido e amado amigo e professor Fernando Quintas, um agradecimento especial, pois sem esse encontro, que se fez além-mar, talvez eu não tivesse seguido e persistido no caminho da docência. O senhor sempre soube, tão grandemente, compartilhar uma enorme paixão pela docência, que contagia, és uma verdadeira inspiração. Sua sensibilidade no trato às particularidades de cada aluno, nos faz querer ser melhor. Em suas aulas fui a “Lisa Total”, como costumava me chamar, e hoje sigo tentando valorizar cada ficha de confiança que depositou em mim. Sua paciência com as minhas dores da saudade do Brasil, seu acolhimento durante meu luto, a crença no meu potencial, agradecer é pouco para dizer o tamanho da importância que tem em minha trajetória. Espero poder compartilhar muitas outras conquistas ao seu lado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento. Essa conquista também é reflexo dessas presenças que, mesmo discretas, são essenciais para a minha formação.

Muito, muito, muito obrigada a TODOS!

ÁGUAS DE MARÇO

É o pau, é a pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um caco de vidro, é a vida, é o sol
É a noite, é a morte, é um laço, é o anzol
É peroba no campo, é o nó da madeira
Caingá candeia, é o Matita-pereira
É madeira de vento, tombo da ribanceira
É o mistério profundo, é o queira ou não queira
É o vento vetando, é o fim da ladeira
É a viga, é o vão, festa da cumeeira
É a chuva chovendo, é conversa ribeira
Das águas de março, é o fim da canseira
É o pé, é o chão, é a marcha estradeira
Passarinho na mão, pedra de atiradeira
É uma ave no céu, é uma ave no chão
É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão
É o fundo do poço, é o fim do caminho
No rosto um desgosto, é um pouco sozinho
É um estepe, é um prego, é uma conta, é um conto
É um pingo pingando, é uma conta, é um ponto
É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando
É a luz da manhã, é o tijolo chegando
É a lenha, é o dia, é o fim da picada
É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada
É o projeto da casa, é o corpo na cama
É o carro enguiçado, é a lama, é a lama
É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É um resto de mato na luz da manhã
São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração

É uma cobra, é um pau, é João, é José
É um espinho na mão, é um corte no pé
São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração
É pau, é pedra, é o fim do caminho
É um resto de toco, é um pouco sozinho
É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã
É um belo horizonte, é uma febre terça
São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração

Pau, edra
Im, inho
Esto, oco
Uco, inho
Aco, idro
Ida, ol
Oite, orte
Aço, zol

São as águas de março fechando o verão
É a promessa de vida no teu coração

Autor: Antônio Carlos Jobim

RESUMO

Esta pesquisa, realizou-se junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu-UFR) na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças. O objetivo foi refletir a respeito das vivências da pesquisadora enquanto arte-educadora em suas aulas nos ambientes escolares, formais e não formais. A pergunta problema que moveu a pesquisa foi: como enfrentar os desafios da docência em Arte, utilizando o teatro como linguagem pedagógica, enquanto se reconhece e acolhe a própria trajetória marcada por adversidades e temas sensíveis? Ressalta-se o teatro entre as linguagens artísticas, com o intuito de enfatizá-lo como uma linguagem estética facilitadora na abordagem de temáticas como gênero e sexualidade, sendo ele capaz de proporcionar grandes transformações sociais que envolvem a subjetividade humana e contribuem nas reflexões e interpretações do cotidiano, de si mesmo e do mundo. O referencial teórico sustenta-se em pensamentos decoloniais e interseccionais para as questões de gênero, com Louro (2014) e Butler (2022); no que se refere a sexualidade Foucault (2022) e para tratar de educação Alarcão (2011), Ferreira-Santos e Almeida (2019), Freire (2023) e hooks (2017). Para uma análise crítica do fazer teatro e da função da arte na educação, respectivamente, Boal (2019) e Barbosa (2012). O método de escrita empregado é autobiográfico (Passeggi, 2020) em que a pesquisadora trará pequenos excertos de acontecimentos vivenciados durante as aulas de artes, e para isso emprega-se a abordagem hermenêutica de interpretação (Ricoeur, 1990) com a função de guiar a compreensão textual de maneira profunda, para que a pesquisadora seja capaz de deslocar-se da postura de neutralidade diante do que é posto, para uma postura compreensiva mais ativa, dinâmica e intensa. A pesquisa mostra que são inúmeros os desafios que o ensino da arte enfrenta, assim como reconhece também a relevância do teatro dentro da escola, manifestação que permite em muitos casos a abertura de caminhos para o diálogo com as diferenças e proporciona ambientes de criatividade e receptividade, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo nos estudantes por ter uma função educativa e política. Conclui-se que a trajetória profissional da pesquisadora, como professora de arte, ao fazer uso do teatro, permite que aconteça uma relação de ensino e aprendizagem para o aluno, contribuindo para a construção de uma educação crítica, sensível e política em uma sociedade com diversidades e em constante transformação.

Palavras-chave: Arte-educação, Ambiente escolar, Educação, Teatro, Gênero e sexualidade.

ABSTRACT

This research was conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu-UFR), under the Research Line *Education, Culture, and Differences*. Its objective is to reflect on the experiences of the researcher as an art educator in her teaching practice within both formal and non-formal educational settings. The guiding question of this research was: *How can one face the challenges of teaching Art, using theatre as a pedagogical language, while recognizing and embracing one's own trajectory marked by adversities and sensitive topics?* Theater is emphasized among artistic languages, with the aim of highlighting it as an aesthetic language that facilitates the exploration of themes such as gender and sexuality. Theater is seen as a powerful tool for social transformation, capable of engaging human subjectivity and fostering reflection and interpretation of daily life, the self, and the world. The theoretical framework is grounded in decolonial and intersectional perspectives on gender, with contributions from Louro (2014) and Butler (2022); on sexuality, from Foucault (2022); and on education Alarcão (2011), Ferreira-Santos & Almeida (2019), Freire (2023), and Hooks (2017). For a critical analysis of theater practice and the role of art in education, the work draws on Boal (2019) and Barbosa (2012), respectively. The writing method employed is autobiographical (Passeggi, 2020), in which the researcher presents brief excerpts from events experienced during art classes. To support this approach, a hermeneutic interpretative framework was used (Ricoeur, 1990), aimed at guiding a deeper textual understanding—one that allows the researcher to move from a neutral stance to a more active, dynamic, and engaged position. This study acknowledges the numerous challenges faced in art education while also recognizing the relevance of theater in schools. Theater is a form of expression that often creates opportunities for dialogue about differences, fosters creative and receptive environments, and encourages critical and reflective thinking among students, fulfilling both educational and political roles. It concludes that the researcher's professional journey as an art educator, through the use of theater, fosters meaningful teaching and learning relationships, contributing to the construction of a critical, sensitive, and political education within a diverse and constantly evolving society.

Keywords: Art education, School environment, Education, Theater, Gender and sexuality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O INÍCIO DE TUDO	12
1.1 Uma memoração de mim	13
1.2 Passado e presente: As mulheres na dramaturgia brasileira.....	17
1.3 A tal da subjetividade.....	22
2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	25
2.1 Narrativas e Reflexões.....	29
2.1.1 Narrativa 1: Hoje ele vai ser ela, hoje pode!	30
2.1.2 Exercício de interpretação da narrativa 1.....	34
2.1.3 Narrativa 2: Vai ficar tudo bem, não vai professora?.....	36
2.1.4 Exercício de interpretação da narrativa 2.....	41
2.1.5 Narrativa 3: Isso não é sobre mim, mas sobre todos os outros!	44
2.1.6 Exercício de interpretação da narrativa 3.....	48
3 TEATRO	52
3.1 Métodos e práticas: o teatro como linguagem pedagógica.....	53
3.1.1 Teatro do Oprimido	54
3.2 O teatro como espaço de aprendizagem e transformação no ambiente escolar.....	55
4 EDUCAÇÃO	58
4.1 Linhas tênues entre: a arte de educar, seus desafios e diálogos sensíveis	59
5 ARTE	67
5.1 Uma breve contextualização sobre o início do ensino da Arte no Brasil	68
5.2 dimensões subjetivas, políticas e pedagógicas da experiência artística	72
6 SEXUALIDADE	75
6.1 Desafios e possibilidades na abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar	77
7 UM PONTO E VÍRGULA NESSA TRAJETÓRIA	83
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. O estudo é uma construção autobiográfica, em forma de narrativas, das minhas próprias experiências de vida, pessoais e profissionais, enquanto pesquisadora. Atualmente, como arte-educadora na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, iniciei meu percurso profissional em organizações não governamentais, realizando trabalhos artísticos envolvendo as artes cênicas e artes plásticas com crianças e adolescentes em situação de risco, vulnerabilidade social e conflitos com a lei.

Por se tratar de uma pesquisa autobiográfica, o texto tem como ponto de partida o memorial, que traz um breve percurso de vida acadêmica e profissional, para auxiliar na compreensão da escolha do tema. O teatro é apresentado como uma das principais escolhas de linguagem estética nas aulas de arte, atuando como um facilitador na abordagem de temas sensíveis, como a sexualidade, nos ambientes escolares.

A pesquisa tem como tema teatro, sexualidade e educação. O objetivo é oportunizar uma reflexão mais profunda em relação às minhas próprias vivências, interpretando como cada uma dessas experiências, pessoais e coletivas, foram responsáveis ou não por minha formação humana e profissional, e como se deu esse processo de construção.

A questão problematizadora que moveu a pesquisa foi uma questão pessoal: como enfrentar os desafios da docência em Arte, utilizando o teatro como linguagem pedagógica, enquanto se reconhece e acolhe a própria trajetória marcada por adversidades e temas sensíveis? Busquei compreender como minhas experiências de vida, enquanto pesquisadora, influenciaram, ou não, minhas escolhas acadêmicas e profissionais, refletindo sobre de que forma essa trajetória contribuiu para o meu trabalho com crianças e adolescentes, auxiliando na transformação e no processo educativo desses sujeitos. Essa análise ocorre por meio das narrativas autobiográficas.

O referencial teórico utilizado para as questões de gênero foram, Louro (2014) e Butler (2022); no que se refere a sexualidade Foucault (2022) e para tratar de educação Alarcão (2011), Ferreira-Santos e Almeida (2019), Freire (2023) e Hooks (2017). Para uma análise crítica do fazer teatro e da função da arte na educação, respectivamente, Boal (2019) e Barbosa (2012). A metodologia empregada foi a narrativa autobiográfica (Passeggi, 2020) em que trarei pequenos excertos de acontecimentos vivenciados durante as aulas de artes e, para isso,

emprega-se a abordagem hermenêutica de interpretação (Ricoeur, 1990) com a função de guiar a compreensão textual de maneira profunda.

Esta pesquisa concebe educação a partir da ótica de Brandão (2013), na qual é possível entendê-la de forma ampla, pois é um processo que acontece ao longo da vida, a todo momento, em todos os espaços e lugares. Na ótica do autor tal prática social constitui e forma a todos por toda a vida. Para ele, “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.” (Brandão, 2013, p. 9).

O primeiro capítulo traz um pouco da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e mostra os motivos das escolhas temáticas abordadas. No segundo capítulo é abordado o método autobiográfico e são apresentadas as histórias de vida, fazendo uma reflexão acerca de cada história, analisando as contribuições pessoais e coletivas. No terceiro capítulo, o teatro é apresentado a partir de questões práticas, teóricas e metodológicas, para entender o quanto educativo pode ser o teatro. No capítulo quatro, é proposta uma reflexão sobre a educação formal e não formal. No quinto capítulo, trata-se do que é ser professor de arte, como é a formação acadêmica desse profissional e o que lhe é exigido, e, principalmente, a importância da arte na vida das pessoas. No sexto capítulo, são postas as dificuldades de falar sobre sexualidade no ambiente escolar. Por fim, o capítulo que abarca a conclusão deste trabalho, fica com uma reflexão em aberto, pois entende-se que as experiências continuam ao longo da vida, e as mudanças de pensamento e comportamento continuarão acontecendo e, com isso, o processo de (re)construção não tem fim.

Este trabalho, por meio de narrativas autobiográficas, reflete sobre como as experiências e escolhas pessoais podem e/ou estão relacionadas com as experiências e escolhas profissionais. Como a trajetória pessoal reflete e contribui positivamente ou negativamente na construção do eu profissional, tendo o teatro como linguagem estética para esta reflexão.

CAPÍTULO 1

1 O INÍCIO DE TUDO

Recordo o exato momento da minha vida em que me vi na carreira docente. Sempre muito comunicativa e extrovertida, atuante no mundo das artes, com o sonho de brilhar nos palcos dos teatros mundo a fora, senti que a docência seria, talvez, uma possibilidade, e que ela também me caía muito bem, no sentido de ter me feito sentir tão realizada quanto estar nos palcos.

Estava frequentando o segundo ano do ensino médio e me recordo de apresentar um seminário sobre *Tiradentes*. Na época não havia datashow para reprodução de slides, então, gastei cada centavo que tinha imprimindo imagens sobre o tema em transparências e as reproduzi no retroprojetor, foi épico. Enquanto explicava cada detalhe dos fatos históricos, políticos e sociais sobre *Tiradentes*, um estado de êxtase foi tomando conta de mim, da mesma forma que ocorria nos palcos, quanto mais meus colegas e a professora, me olhavam deslumbrados, mais eu me entregava nas explicações, ao final eu não queria mais sair dali, foi nesse dia que a docência me chamou.

Como artista, sempre senti que compartilhar o conhecimento teria uma capacidade transformadora muito maior do que a simples contemplação da arte. Mesmo sem conhecimentos acadêmicos, apenas com a pouca vivência artística, era claro para mim, que nos momentos em que havia as trocas de conhecimentos e experiências nas aulas de teatro, ambos, professor e aluno, saíam transformados, e eu queria isso.

Enquanto para muitos adolescentes falar em público causa extremo constrangimento, a mim era um tanto quanto estimulante. No teatro, ao estar nos palcos encenando, ter os olhares dos espectadores me “fitando”, seja para admirar ou desprezar meu personagem, rir ou chorar com ele, a depender do tema, era como combustível, minha motivação. Da mesma forma sinto nos dias de hoje nas aulas de arte, pois em cada sala de aula visto um personagem, diferente a cada ano, a cada turma, porém, com o mesmo nome, professora, afinal, lecionar é uma arte.

Trilhei, a partir deste fato, acredito que inconscientemente, caminhos que colaboraram para chegar até aqui. A arte e a educação foram e são minhas metas e missões de vida. Contudo, para um melhor entendimento sobre a escolha do tema da pesquisa e todos os seus desdobramentos, é importante conhecer a trajetória desta pesquisadora, e por esse motivo inicio esta pesquisa trazendo as recordações das experiências que julgo responsáveis por me trazerem até este momento.

1.1 Uma memoração de mim

Sinto-me pouco confortável quando necessito abrir as portas da memória, tenho receio de que possa soar como algo inventado, talvez por parecerem de longe, como diz um velho ditado: “boas demais para ser verdade”, ou sofridas demais para alguém ter suportado. Sei bem que minha trajetória não tem nada de extraordinário e, assim como a de muitas outras pessoas, é cheia de altos e baixos.

Talvez, o que tenha de diferente é o fato de a arte estar sempre presente na minha vida de alguma forma, sem esse refúgio muito provavelmente não teria suportado o processo. A poesia na infância, por exemplo, me serviu de recurso para expressar os sentimentos que não tinha maturidade para compreender, ela me ajudou a enfrentar e superar cada um deles.

Venho de uma família humilde e, apesar disso, a cultura sempre foi vista como algo que devemos cultivar, propagar e consumir. A música, o teatro, a dança e a literatura fizeram parte das minhas vivências e estão presentes nas minhas memórias mais vívidas.

Hoje me reconheço como arte-educadora e não me imagino em outro ofício, minhas escolhas de vida me trouxeram onde estou hoje e se precisasse percorreria pelos mesmos caminhos, pois sei que, apesar dos percalços que atravessei, eles foram cruciais para tornar o que me tornei.

Filha de pais separados, vivenciando preconceitos por conta disso, negligenciada pelo próprio pai, desenvolvi uma fantástica habilidade de imaginação, o que me protegeu por um tempo, mas não por tempo suficiente. Me vi obrigada a amadurecer muito cedo e me tornei uma menina agressiva, sem limites e completamente perdida na minha revolta.

Quando digo que a arte salva, cura e liberta é porque sou fruto desse poder.

A dança me trouxe de volta à vida; foi o meu primeiro amor de verdade. Nela encontrei a disciplina que precisava para conseguir ficar em pé dentro do tornado de sentimentos que a pré-adolescência me colocou.

A dança me completou, ocupou vazios, me deu carinho, me disciplinou, me ensinou a transbordar e a evoluir. Com ela fiz amigos e aprendi o conceito de rede de apoio e entendi que família nem sempre é quem tem laços sanguíneos. A resiliência é uma lição difícil de aprender, mas foi nessa fase que percebi sua importância e com uma simples frase sempre dita pelo meu mestre Cícero Bleydson quando algo saía completamente fora do controle, aos poucos, as coisas e os acontecimentos, ficavam leves. Hoje essa frase é um dos mantras que me acompanha:

“É o que temos para hoje!”

O teatro foi meu terceiro contato com o mundo das artes, ainda na adolescência. Com os sentimentos sempre à flor da pele, sempre com a necessidade de falar mais alto, creio que o teatro veio para me ajudar a organizar os pensamentos e sentimentos, além de ter sido a ferramenta para expressá-los.

Ainda buscando entender o meu papel no mundo e tentando colocar cada sentimento no lugar correto, a arte se tornou minha profissão, deixei de ser apenas filha, irmã, amiga e aluna para ser atriz e bailarina, e isso superou todas as outras funções que desempenhava na sociedade por muito tempo.

Ganhei alguns prêmios tanto como atriz quanto como bailarina. A primeira conquista com o teatro e a mais significativa foi o prêmio de melhor atriz profissional do estado do Mato Grosso, com apenas 17 (dezessete) anos de idade, o que marcou e definiu a partir daí para onde iria direcionar meus estudos. Esse foi um percurso de grandes realizações e descobertas antes de iniciar minha jornada acadêmica.

Nessa fase enquanto minha vida profissional ia sendo definida pelas minhas conquistas e habilidades, no âmbito pessoal posso dizer que aconteciam inúmeras descobertas, alguns acontecimentos dolorosos que prefiro não reviver por meio das palavras, mesmo sendo memórias vivas, são feridas que ainda se encontram abertas.

Amorosamente e romanticamente muitas confusões aconteciam em minha mente e corpo, sensações que não tinha coragem de expor nem a uma melhor amiga, tampouco compreendia seus significados. Tais sensações e desejos, por vezes foram ignorados e silenciados por entender, naquela época, que eles não deveriam ser expostos, assim como Foucault (2022, p. 08) escreve em sua obra a história da sexualidade I, que

[...] ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos [...] O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras.

Minha sexualidade, ainda inexplorada como gostaria ou imaginara que deveria, por conta de tais silenciamentos, por alguns anos, neguei sentimentos homoafetivos, por medo das possíveis consequências. No teatro encontrei um espaço seguro para explorar minha mente, meus sentimentos e meu corpo diante das vivências e o mais importante, sem pré-julgamentos.

Após um período em um curso amador de teatro no SESI em Campinas-SP, ingressei no curso Técnico de Artes Dramáticas no Conservatório Carlos Gomes – CCG, também em

Campinas, onde pude aprofundar ainda mais meus conhecimentos no teatro por meio de diferentes abordagens, obras teatrais e dramaturgos. Meus professores tinham um certo fascínio por temáticas desafiadoras, o que nos permitia aprofundar cada vez mais em nós mesmos. Era um mar de possibilidades, e cada um de nós com suas singularidades, se deleitava nesse extraordinário espaço de experiência que, a meu ver, somente o teatro proporciona com tamanha grandeza e segurança.

Apesar de no passado ter trabalhado como instrutora de dança, acredito que a minha trajetória profissional se inicia verdadeiramente como arte-educadora nas Organizações Não Governamentais – ONGs, em que trabalhei enquanto estudava no CCG. Por alguns anos, compartilhei minhas vivências no mundo da arte com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, entre eles: moradores de rua e internos da Fundação Casa. Posso dizer com total certeza que foi a maior e melhor contribuição para minha formação enquanto pessoa e profissional na área da educação. Assim, mediante essa experiência, fui consolidando meu interesse pela arte-educação e despertando a vontade de ensinar e contribuir na vida de crianças e adolescentes por meio da arte.

Muitas foram as vezes em que no ambiente seguro do ateliê, dentro da ONG, as crianças se sentiram acolhidas, ouvidas e respeitadas. A arte tem inúmeras funções e uma delas é o acolhimento da dor, dos sentimentos, dos pensamentos e ao mesmo tempo auxilia na tradução deles.

Como a vida não “para”, tudo acontece em simultâneo e em paralelo, assumi publicamente relacionamentos homoafetivos, me entendi como uma mulher lésbica e me casei com uma mulher que veio a transformar a minha ideia de amor romântico entre duas mulheres, um fracasso, meu primeiro relacionamento abusivo. Por fora e aos olhos dos outros, uma mulher alegre, divertida, realizada profissionalmente e academicamente. Por dentro, uma menina ferida, maltratada e humilhada, vivendo no mesmo corpo e mente, e tentando compreender como isso era possível. O teatro foi a válvula de escape para não sucumbir totalmente à dor de não saber quem era. Mais uma vez salva pela arte!

Ao término do curso Técnico em arte dramática, iniciei a Faculdade de Artes Visuais com ênfase em Design pela Pontifícia Universidade Católica – PUC, ainda em Campinas-SP. Vale ressaltar que todas as minhas experiências acadêmicas foram com bolsas de estudos, essa condição é particularmente especial, pois como já mencionado, não tive ajuda de um pai, que mesmo possuindo condições para tal sempre se negou a ajudar. Porém, por outro lado, sempre pude contar com a dedicação e a ajuda sem limites de uma mãe que acredita no meu potencial

mais do que eu consigo descrever, seu apoio e sua crença em mim foram, e são até hoje, os meus combustíveis.

Fazer faculdade na PUC foi particularmente um sonho realizado, a escolha do curso foi pensando em ampliar meu repertório cultural e conhecimentos técnicos em outras linguagens artísticas, para com isso conseguir melhorar e abranger vários aspectos do ensino e aprendizado dentro da arte-educação. O curso de Artes Visuais me mostrou um novo universo artístico.

Ser uma aluna bolsista em uma das melhores faculdades particulares do país não foi uma experiência prazerosa como imaginei. Para não dizer o pior, fui excluída por muitos dos colegas de sala, alguns professores sempre que podiam proferiam falas preconceituosas, insinuavam que o motivo de seus baixos salários era por culpa dos alunos “não pagantes”, foram anos penosos.

Contudo, entre as tristes aulas na faculdade, um relacionamento amoroso abusivo e situações extremas e delicadas enfrentadas na ONG em que trabalhava, surgiu outra grande oportunidade, estudar na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa em Portugal – FBAUL. Fiz parte de um processo seletivo em nível nacional, enfrentando fortes concorrentes de todo Brasil, éramos milhares para apenas 7 (sete) vagas, fui classificada em 5º lugar. Fui desacreditada por parentes, os tais “colegas” de classe questionaram os critérios adotados, professores se recusaram a dar o aval para minha partida, mas consegui, mais uma conquista.

Realizei, então, o intercâmbio que teve duração de 2 (dois) anos intensos, carregados de descobertas, ensinamentos e conquistas maravilhosas no âmbito acadêmico e na vida pessoal. As perdas ditaram suas regras, a plenitude nunca foi um sentimento que pude desfrutar, sinto que sempre vivi e vivo no pior e no melhor dos dois mundos ao mesmo tempo, creio ser esse o fardo que um artista deve carregar.

Durante os 2 (dois) anos que lá estive, cursei Escultura e me especializei na arte do mosaico e vidro, aprendi diversas técnicas de vitrais e vidrados, participei nos estudos do projeto de doutorado de um amado e querido professor chamado Fernando Quintas, que foi para além de um mestre, um amigo e um protetor. Seu Doutorado foi realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, e, graças a essa parceria, consegui atravessar o luto pela perda de um irmão e não desistir dos estudos.

Nesse período de intercâmbio em Portugal tive ainda a oportunidade de realizar uma residência artística com o primeiro escultor contemporâneo de Portugal, o artista José Aurélio (1938). Entre outras oportunidades que agregaram e muito à minha trajetória profissional e acadêmica, destaco a minha participação em um concurso para eleger uma peça escultórica que

serviria posteriormente de troféu para artistas portugueses em um evento chamado Lúmen RTP, onde uma peça de minha autoria foi a escolhida.

Retornei ao Brasil e iniciei os trabalhos como professora de arte no ensino regular, na educação básica da rede Estadual de ensino, passei pelos Estados de São Paulo, Mato Grosso e atualmente me encontro no Estado do Mato Grosso do Sul. Em cada uma das minhas experiências como arte-educadora, seja no ensino não formal, em ONGs, ou no ensino regular, na rede estadual ou privada de ensino, não importa, uma coisa é comum a ambas, a diversidade e a interseccionalidade de raça, etnia, cor, sexualidade e gênero, entre outros marcadores, se fazem presentes nos corpos dos meus alunos e alunas.

Nos dias de hoje, pesquisando sobre questões de gênero e sexualidade na escola e tendo o teatro como uma linguagem estética capaz de alcançar a todos, por meio de um diálogo inclusivo e seguro, sinto cada vez mais a necessidade e o dever de lutar por esse espaço, colocar e mostrar a arte nesse papel fundamental da existência humana que somente ela pode interpretar.

1.2 Passado e presente: As mulheres na dramaturgia brasileira

Até o século XIX, o mundo das artes dramáticas era um território exclusivamente masculino, sendo proibido o acesso pelas mulheres, restringindo a existência feminina e permitindo seu acesso apenas como espectadoras e limitando-as aos camarotes, pois as mulheres que ainda ousavam atuar, eram consideradas mulheres promíscuas.

A falta de oportunidades para as escritoras e artistas mulheres em geral foi tema na obra teatral *Cancros Sociaes* do ano de 1865, escrita pela dramaturga brasileira, Maria Angélica Ribeiro, conforme elucida Andrade (2011, p. 26). Na obra teatral, a dramaturga “denuncia os preconceitos a que estavam sujeitas suas contemporâneas com aspirações literárias. No mesmo texto, mostra ter consciência de que, com seu talento, daria sua contribuição à literatura dramática brasileira”. Esclareço transcrevendo um trecho da obra:

As europeias, sim, essas inteligentes e talentosas podem estudar e escrever; poetar ou compor dramas e romances; podem satisfazer as ambições da sua alma, ter culto, e conquistar renome... Entre nós, não, que nada disso se pode dar! O que sai de lavra feminina ou não presta, ou é trabalho de homem. E, nesta última suposição, vai uma ideia oculta e desonesta. E para que compraríamos, nós mulheres, a fama de sermos autoras de trabalhos que não fossem nossos, se com ela nada ganhamos, nem temos possibilidade de obter lugar ou emprego pelos nossos méritos literários? Valem-nos eles de coisa alguma? (Ribeiro, 2021, p. 55).

Maria Angélica de Sousa Rego, conhecida artisticamente como Maria Angélica Ribeiro ou apenas como Maria Ribeiro, casada com o artista plástico João Caetano Ribeiro, mãe de 3 (três) filhos, tendo sido duas meninas e um menino, é considerada, na atualidade, fundadora da dramaturgia brasileira de autoria feminina. Conforme é descrito na *Coleção escritoras do Brasil*, por Valéria Andrade, a dramaturga Maria Ribeiro não foi a primeira teatróloga, mas foi a primeira autora brasileira a ter uma peça encenada no país.

Em um incêndio ocorrido no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, quase todos os originais das obras de Maria Ribeiro foram destruídos, restando apenas: *Um dia de Opulência*, *A ressurreição do primo Basílio*, *Opinião pública* e *Cancros Sociais*, sendo o último, mencionado anteriormente. Esta peça, *Cancros Sociais*, entre tantos questionamentos, traz consigo inúmeras reflexões sobre questões sociais da época como, por exemplo, gênero e etnia, preconceitos sobre mulheres negras e mestiças, abusos e exploração sexual pelo homem branco.

As obras de Maria Ribeiro são carregadas de denúncias sobre desigualdades sociais, o drama vivido pelas pessoas escravizadas com foco na situação da mulher em relação a esta sociedade escravista, machista e preconceituosa da época. Em meio a esta sociedade ainda foi capaz de trabalhar ativamente por 25 (vinte e cinco) anos e escrever mais de 20 (vinte) peças teatrais.

Ela foi, sem sombras de dúvidas, uma dramaturga extremamente empenhada em abrir caminhos para novas mulheres escritoras. Precursora da abolição, acreditava na potência do teatro em mudar vidas fora dos palcos, tanto para quem o vivenciava, quanto para quem apenas o observava. Assim, como a oitocentista Maria Angélica Ribeiro, que nos agraciou com a produção de profundas obras teatrais, contando histórias do eu, do outro e do mundo, o século XX, também recebeu muitas outras Marias, a exemplo de: Rachel de Queiroz, Clô Prado, Maria Jacintha, Edy Lima, Leiah Assumpção, Consuelo de Castro, Isabel Câmara, Maria Adelaide Amaral, Renata Pallottini, Hilda Hilst e Grace Passô.

Os caminhos pelos quais minhas antecessoras percorreram foram espinhosos, mas com muita maestria, delicadeza e resistência aos poucos conseguiram se fazer presentes, serem ouvidas e respeitadas, foram conquistando seus lugares de fala, apresentando mostras de uma outra subjetividade na composição de suas peças teatrais. Andrade (2011, p. 2) acrescenta

[...] apropriando-se da palavra escrita para dizer de si e de um novo lugar para si neste mundo, algumas delas começam também a se mover no sentido de assumir a autoria de palavras que, pela mediação do fenômeno teatral,

dramatizam-se, ou seja, tornam-se ação, carregando em si o impacto de uma outra possibilidade de ser e de estar no mundo.

Na contemporaneidade, já vislumbramos maior aceitação e inúmeras mulheres alcançando seus espaços. Um desses exemplos, a quem muito admiro é o trabalho que dialoga com minhas verdades, da artista Grace Passô, uma mulher que entende a dimensão política do teatro e o poder que ele carrega consigo.

Ela: Grace Passô

Atriz, dramaturga, diretora, brasileira, mineira, mulher, negra, órfã de pai, formada pelo Centro de Formação Artística Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado, na capital de Minas Gerais, possui até o momento onze peças teatrais escritas e encenadas. Uma artista ligada e interessada nas reflexões sobre sua pretitude, e como ela se relaciona, contribui e transforma a dramaturgia brasileira. Podemos dizer que Grace Passô se encantou pelo teatro por conta das múltiplas possibilidades que ele é capaz de proporcionar, os encontros e as trocas das mais diversas histórias de vida, entendendo que o fazer teatro só existe e é possível por meio das relações e interações, com o espaço, com o público, com outros atores e principalmente consigo mesmo. Por sua dificuldade em se reconhecer nos textos que lia, nas narrativas dos outros, por muitas vezes eurocentradas, Passô foi alimentando dentro de si o desejo pela escrita dramática, na intenção de imprimir nos textos, sua própria realidade de mulher negra.

Posso considerar que temos as mesmas opiniões no que se refere aos significados do fazer teatral, acreditamos que o teatro é um exercício de cidadania, que nos dá uma maior consciência sobre as coisas e a realidade em que vivemos, sobre nosso papel social, na construção de nossa própria identidade. Grace traz em suas obras marcadores muito fortes, como: a sociedade machista e patriarcal, o racismo, entre outros modos de vida.

Um de seus textos mais marcantes, é “*Vaga Carne*”, que aborda de forma muito poética o lugar de fala e problematiza esta questão sob a perspectiva de uma mulher, negra e grávida. Tal peça teatral é vista por muitos como um delírio da linguagem, entretanto para a artista, este texto “é um jogo entre palavra e movimento”, trazendo a ideia de voz como uma metáfora muito potente e simbólica. Fala sobre um corpo que não sabe como reagir e perde a voz.

Suas obras de maneira geral são carregadas de um imaginário complexo e de sensibilidade única, sua dramaturgia traz consigo uma abordagem existencial, de luta e

resistência sobre o feminismo negro e sobre o seu lugar de fala. Num exercício de olhar para a produção dessa mulher, passaremos a olhar para uma de suas peças.

A obra: Vaga Carne

Nesta obra teatral o personagem principal é uma voz, que durante todo o espetáculo faz questionamentos sobre sua própria existência acompanhada de questões sociais, se diz capaz de ocupar qualquer espaço, e que resolve invadir um corpo e passa a tentar descrevê-lo por dentro. No entanto, tal corpo se encontra paralisado pelo mundo. Essa voz, então, começa a narrar esse corpo, o que sente e a fazer parte desse corpo. Em um determinado momento, quando encontra os olhos e começa a descrevê-lo por dentro, percebe que há diversos outros olhares que observam esse corpo por fora, nesse instante começa a tentar descrever esse corpo, invadido e observado, enquanto construção social.

Essa voz, então, descobre e entende que está em um corpo de mulher, um corpo negro, e tenta a todo momento fazer esse corpo reagir e falar por si. Essa mulher está grávida e a voz decide não mais sair desse corpo, começa a conversar com esse feto que o corpo carrega.

Essa peça fala sobre a diferença entre falar e agir, a saga de uma voz tentando entender quem é aquele corpo, é uma metáfora para falar que a construção de uma identidade está sempre em movimento. A consciência da própria identidade vem com muitos embates, não é uma certeza, ao longo da vida vamos encontrando e nos identificando com diversos outros marcadores.

A ideia central do texto é falar sobre o que é estar diante de um corpo que não se conhece, quais são os julgamentos que fazemos diante de um corpo desconhecido. Nesse sentido, essa peça oferece muitos subsídios para pensar a construção da identidade dos nossos estudantes, jovens que possivelmente experimentam esse desconforto de ser e estar no mundo com os outros, até se identificar como uma pessoa que tem corpo e voz, que é o que é, que se assume sendo negro(a), gordo(a), heterossexual, homossexual, periférico(a), quilombola, indígena, enfim, em suas diversidades e singularidades cambiantes e em movimento.

Eu: Carne Vaga

Arte-educadora, atriz, dançarina, escultora, mulher, bissexual, brasileira, matogrossense, branca... Quando preciso me identificar, dizer quem sou, apesar de todos os marcadores que me atravessam, sinto-me, ainda, como um corpo vago, carne vaga, incompleta.

A obra teatral mencionada anteriormente me atravessa no instante em que me deparo com a seguinte passagem: “Sabem que nome tem esse bicho? Sabe como se denomina esse bicho? Sabem que nome tem? O olhar dos outros”.

Durante toda minha trajetória de vida me senti julgada, e realmente fui. O olhar dos outros por diversas vezes me feriu a alma e a carne. Convivo com uma voz interior que também me julga com o olhar dos outros, que me faz sentir não pertencente a nenhum lugar de fala, e insuficiente. Analisando toda a minha trajetória, me questiono por vezes, por que faço o que faço? Será talvez para agradar? Agradar a quem? Assim como no texto quando a voz pergunta: “quer que eu te ajude a ser a imagem que o outro quer ver”, me questiono como e por que cheguei aonde cheguei? Como professora, também me sinto atravessada e interpelada pela obra. Eu também me assumo como uma pessoa em movimento, em (re)construção, talvez passando pelos mesmos embates que meus estudantes quanto a ser e estar no mundo com os outros. Essa tríplice condição – ser e estar com os outros no mundo – é o ponto fulcral a partir do qual posso me situar, mesmo que de forma provisória. E se me sinto assim, posso abrir canais de diálogo com meus estudantes, a partir dessas brechas, por sentir o que sentem, por experimentar o que eles experimentam. Como numa peça de teatro em que se encena e se representa algo que é da vida mesmo.

O teatro sempre foi para mim esse espaço de questionamento, de encontro entre a técnica e a ilusão. Um lugar onde os personagens me preenchiam e falavam por mim, os sentimentos podiam ser sentidos e manifestados, sem muitas explicações.

Grace Passô sente a necessidade de escrever para se encontrar e eu a necessidade de atuar para me perder, me perder de mim mesma, e dessa maneira fui me encontrando, aprofundando cada vez mais em mim mesma, com técnica, sem julgamentos e muito acolhimento para aquilo que era exposto nos jogos cênicos, nas aulas de teatro.

Hoje busco proporcionar esse mesmo espaço seguro de mergulho. No passado as dramaturgas brasileiras escreviam para se libertar, hoje eu educo para libertar. Libertar corpos e mentes, presos nos olhares dos outros, e entendo que faço o que faço porque venho desse mesmo lugar confuso, complexo e dinâmico, que as crianças e os adolescentes. Não me esqueci da caminhada e busco acolher cada história de vida que chega a mim.

No teatro nem sempre é preciso falar, o silêncio tem o mesmo efeito e é uma linguagem. Nos jogos teatrais compreende-se que as possibilidades de transformar a si e ao mundo que o cerca, se torna infinitamente maior com o outro, no coletivo, nas relações.

1.3 A tal da subjetividade

Aqui, o meu objetivo é fazer, brevemente, uma contextualização sobre como o filósofo Michel Foucault abordou as questões de subjetividade e sujeito, para que possamos, inclusive, compreender a própria subjetividade tanto do tema abordado na pesquisa, quanto das reflexões feitas por quem a escreve. Tomo como ponto de partida os escritos iniciais de Foucault, reflexões que duraram praticamente trinta anos de sua vida, mais precisamente entre os anos de 1954 a 1984. Suas publicações foram complexas e heterogêneas, pode-se dizer, inclusive, que se encontra uma certa incoerência em seus textos, nos mostrando, assim, as complexidades de se tentar compreender as questões “de e do” sujeito.

Os estudos de Michel Foucault encontram-se divididos em três partes, a primeira, conhecida como período arqueológico, em que ele trata sobre o modo de investigação, objetivando o sujeito que produz. No texto “*O sujeito e o poder*”, o autor aponta que, “Não foi analisar o fenômeno do poder (...) meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault apud Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 231), um pensamento que já nos mostra de antemão que há diversas maneiras de se constituir o sujeito. Dessa forma, o autor supõe que a noção de sujeito ou subjetividade não é uma espécie de condição pertencente à pessoa, deixando de ser, por exemplo, apenas um fundamento histórico.

Foucault ao falar sobre o sujeito, e como ele é constituído, vai trazer reflexões sobre a relação do sujeito com o próprio sujeito, do sujeito com o outro e com o mundo, entendendo que de algum modo é também condicionado a fatores históricos, mas não somente. Assim, não haveria “O sujeito”, e, sim, modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos, sendo o sujeito resultado de um determinado jogo, nesse processo histórico.

Em diversos momentos em seus estudos, Foucault deixa claro uma necessidade de estabelecer um outro nível de análise, diferente das teorias sobre o sujeito da sua época. Em seus estudos sobre o sujeito, na década de 1950, ele vai publicar teorias totalmente contrárias entre si, de um lado toma o sujeito a partir de uma visão fenomenológica existencial, e do outro lado a partir de uma visão materialista histórica, dois tipos de análises diferentes, todavia, estudos fortemente presentes naquela época.

Com isso, é relevante considerar que Foucault possuía interrogações muito mais amplas sobre as questões de sujeito, tentando analisar criticamente de todos os ângulos as possibilidades de sua composição. Para ele, as diferentes relações entre teoria e prática revelam novas questões a serem analisadas sobre a própria constituição da subjetividade.

Essas relações conflituosas entre as teorias clássicas e modernas sobre a subjetividade humana, e as relações conflituosas dessas teorias com a prática, dentre outros fatores, conduziram Foucault a não fundamentar uma teoria única sobre o sujeito e seu processo de formação, e, sim, a procurar compreender da melhor forma as condições históricas nas quais as questões “de e do” sujeito se tornaram possíveis.

Dessa forma, Foucault tentou buscar sobre o sujeito na história, ao invés de tentar formular uma teoria sobre o sujeito. Desde sempre ele entendia que as diferentes teorias sobre o sujeito estavam, de certa forma, interligadas a uma mesma série de problemas comuns. Essa forma de encarar as questões de sujeito trouxeram questionamentos como: qual era, então, o problema comum às teorias de sujeito, em relação ao sujeito? O que era, então, comum a ambos? Para Foucault (2016), havia um mesmo conjunto de condições históricas e de possibilidades que definiria teorias e ciências diferentes, em épocas diferentes, definiria também modalidades de sujeitos diferentes.

Na segunda parte de seu trabalho, que vai ser conhecido como período genealógico, principalmente com os textos escritos por ele nos anos 70, vamos ter o que ele chama de “(...) práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior em relação aos outros. Este processo é objetivo. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (Foucault apud Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 231).

A rede que perpassa e constitui essa relação entre indivíduos dispare é o que torna possível essa divisão entre um e outro, entre o louco e o são por exemplo. Em um viés genealógico, ele conduz duas séries de problematizações divisoras nas quais ele analisa como a sociedade moderna realiza o projeto de analisar a si própria, constituindo por meio desse processo individualidades possíveis.

Tais individualidades emergem a partir de diferentes estratégias de exercícios de poder, sejam elas por meio das tecnologias disciplinares ou da biopolítica. No primeiro caso, das tecnologias disciplinares, o reconhecimento das técnicas dessas estratégias de poder tem como foco a análise de pequenos poderes, que nos impõe uma individualidade e uma identidade. No segundo caso, a biopolítica passa a se interessar pela vida, em vez da morte, ou seja, o poder manifesta interesse pelos corpos dos sujeitos, por sua sexualidade, entre outros aspectos que os definem como pessoas.

Para concluirmos, a terceira fase de seu trabalho, que abrange os últimos anos de sua vida, concentrou-se na constituição ética da subjetividade. Essa fase propõe reflexões sobre como o sujeito se constitui a si mesmo, explorando a ética do cuidado de si como meio de resistência às normas de subjetivação impostas pela biopolítica.

Foucault tinha para si que cada sujeito tinha sua individualidade controlada pelo poder, ou seja, somos resultado do poder exercido sobre nós e que nós também exercemos sobre os outros. Para ele, o sujeito não nasce pronto, é constituído ao longo da vida, historicamente, socialmente, culturalmente, por meio das relações, desses pequenos poderes.

Compreendendo que saberes e poder não eram o foco de seus estudos e, sim, as questões de sujeito, Foucault vai trazer sempre questionamentos a respeito de como se dão os processos de conhecimento. Acreditando que ao olhar para o presente é possível pensar o passado, e compreender que o que nos perpassa, as interseccionalidades, as práticas divisoras contribuem para o entendimento das diversas subjetividades.

Finalizando a reflexão sobre a “tal” subjetividade, a partir de Foucault, é preciso reconhecer que os sujeitos são agentes de sua própria transformação e de seus modos de ser. Trataremos sobre isso no próximo capítulo, ao abordar as narrativas autobiográficas como suporte epistemológico e metodológico desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Primeiramente, faz-se necessário, mesmo que em poucas palavras, compreender o que é ciência, e o que nos foi dito é que: ciência é tudo aquilo que podemos demonstrar, experimentar e comprovar. Contudo, tal conceito se tornou raso, por não conseguir responder a diversas questões e fenômenos, de caráter subjetivo, relativo ao comportamento humano e social. Isso posto, a pesquisa autobiográfica surge como método de pesquisa para elucidar tais questões.

Para me aproximar da metodologia das narrativas autobiográficas eu busquei assistir a uma série de vídeos de pesquisadores da área, pois é a minha maneira de me apropriar de um assunto: consigo compreender melhor ouvindo. Nesse sentido, vou elencar e comentar, ainda que brevemente, algumas palestras que assisti e que me permitiram, posteriormente, elaborar um texto que expressa, então, a minha compreensão baseada no que ouvi e também no que li.

Erbs e Oliveira (2021)¹ apontam uma série de recomendações sobre como proceder com esta metodologia, os cuidados éticos quando do contato com os depoentes, mesma recomendação válida para narrativas em que o próprio pesquisador menciona as pessoas pesquisadas, como alunos e colegas de trabalho. O seminário apresentado por Elizeu Clementino de Souza (2019)², da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) é uma importante referência quando se trata de pesquisas autobiográficas em solo brasileiro. Souza aponta para questões de métodos e como proceder na análise dos dados, uma vez que em todas as áreas do conhecimento há diversas pesquisas que se valem das narrativas autobiográficas. Numa entrevista para o canal da UNIVESP, a professora Viviam Batista Silva (2020)³, da Faculdade de Educação da USP, traz à tona a importância da memória, o uso do memorial, como um instrumento necessário para a formação docente, pois trata-se de um texto que aborda como a

¹ ERBS, Rita Tatiana Cardoso; OLIVEIRA, Adelson Dias de. Método de pesquisa (auto)biográfico: caminhos, experiências e possibilidades. Julho. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P6AjQlnlWY0&t=1524s> Acesso em: 04 abr. 2024.

² SOUZA, Elizeu Clementino de. Seminário Temático Diálogos sobre biografia e entrevista narrativa: questões de método e análise. 10 de Jun. 2019. Disponível https://www.youtube.com/watch?v=hBDF_Ukemw&t=341s Acesso em: 04 abr. 2024.

³ SILVA, Viviam Batista. A narrativa autobiográfica. Entrevista ao canal da UNIVESP. 27 abr. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FG1ztY7jNGo> Acesso em: 10 mar. 2024.

pessoa viveu os seus processos formativos e por isso ele é nuclear, pois as pessoas podem refletir sobre si mesmas, nas palavras da professora.

A partir dos vídeos e textos mencionados, entendemos que, em meio a construção de um estatuto epistemológico da pesquisa qualitativa, emerge como um método de pesquisa as narrativas autobiográficas. Em outras áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia e o movimento da história oral, essa forma de pesquisa é também conhecida como histórias de vida. Surgiu nos anos 20, nos Estados Unidos, em uma escola de Chicago, em um curso de sociologia, em um momento forte de migração dos poloneses aos Estados Unidos.

Neste período, os pesquisadores e sociólogos americanos, utilizaram como documentos do cotidiano, as cartas, bilhetes, fotografias e as entrevistas realizadas com os imigrantes poloneses para realizar as pesquisas, no intuito de entender o que sente um imigrante quando migra de seu país de origem. Essa pesquisa, por meio da análise desses registros, propiciou o surgimento do movimento história de vida.

Na educação, esse método inicia com a intenção de compreender a formação dos professores, entendendo que não basta apenas orientá-los em relação aos planos de aula, a gestão de sala de aula, as avaliações, e qualquer outra questão burocrática e/ou técnica, mas também é preciso que os profissionais da educação reflitam sobre sua própria história, sua trajetória pessoal e profissional.

No Brasil, o professor e pesquisador português Antônio Nóvoa vai ser a principal influência de um grupo da Universidade de São Paulo, GEDOGE - Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero, que trabalha a formação a partir da relação entre memória e gênero. Por meio de seus livros, as abordagens dos estudos no campo educacional ganham amplitude.

Epistemologicamente, a hermenêutica, os discursos, o sujeito quando narra sua própria história, emprega os princípios da fenomenologia. As narrações a partir de nossas memórias são realizadas a partir do eu do presente. Utilizamos um conceito chamado recordações referenciais, que está orientado nos conceitos de experiência.

São as diferentes experiências que vivenciamos ao longo da vida que nos formam enquanto indivíduo. Dewey (2023, p. 54-55) esclarece

[...] uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente [...] O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando.

Parte dessas experiências somos capazes de recordar, outras não. Para aquelas que perduram na memória, pode-se dizer que de alguma forma contribuíram para nossa formação humana, foram impactantes e constituem nossa identidade. O conceito de experiência, ou de experiências educativas, são conceitos fundamentais para o trabalho da memória que construímos no campo da formação, ou seja, lembramos o que vivemos, o que experienciamos, mas lembramos a partir do presente, do que somos hoje.

Para o registro dessas memórias, atualmente temos uma variedade de possibilidades, as redes sociais por exemplo, proporcionam para a pesquisa narrativa, um olhar digital para o modo de guardar e registrar, e conseqüentemente, analisar. Epistemologicamente, trabalha-se com os princípios da fenomenologia, da hermenêutica, dos discursos, da própria perspectiva da narrativa, do sujeito quando narra sua própria história.

A escrita narrativa autobiográfica é um processo de recodificação de significados, assim como Delory-Momberger descreve em sua tese *Biografia e Educação* (2008), é uma hermenêutica prática em que (re)interpretamos nossas vivências.

O método autobiográfico nesta pesquisa de mestrado parte da intenção de buscar e construir respostas, mesmo que provisórias, sobre questões vividas durante o percurso docente e artístico da própria pesquisadora. Trata-se de um texto pessoal e reflexivo sobre as memórias de uma arte-educadora em constante processo de (re)construção. Por isso, em alguns momentos desta dissertação eu trarei algumas narrativas, recortadas do amplo vivido, como se fossem um pedaço de um mosaico, para interpretar o sentido desses vividos, tentando combinar com as temáticas que aqui abordo: a educação, o teatro, a construção da subjetividade e da sexualidade.

Por vezes, a escrita autobiográfica é considerada sem relevância científica, porém escrever sobre si mesma é um processo autocrítico de extrema importância na compreensão da construção e da identidade da pessoa que escreve suas vivências, aquilo que a moldou a cada nova experiência. Não é de maneira nenhuma algo fácil, pois implica em voltar o olhar para o vivido para dele extrair algo que possa ser comunicado e que possa contribuir com outras pessoas. Essas narrativas convidam o profissional a pensar sobre a própria formação, os próprios percursos, antes de olhar para o percurso do(s) outro(s). É fato também que não há um padrão único para um relato autobiográfico, nem sequer podemos afirmar que o relato de hoje será o mesmo de amanhã.

Será, então, por meio das análises bibliográficas que as reflexões e interpretações sobre a sexualidade no ambiente escolar nas aulas de teatro irão perpassar, seguindo assim o entendimento de Severino (2010), enxergando como uma mediação prática para a realização da

pesquisa as fontes bibliográficas como livros, artigos, teses e dissertações. Segundo Minayo (1993, p. 24), pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa do tipo qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

A hermenêutica, por sua vez, auxiliará a pesquisa na compreensão da vida, nas estruturas sociais circundantes, nos preconceitos, acessando de maneira profunda a realidade e o conhecimento. Entendo-a como uma forma de desvendar também os discursos dos autores que embasam teoricamente a pesquisa, auxilia na compreensão e proporciona uma interpretação profunda dos discursos referentes ao tripé da sexualidade, do teatro e da educação.

Na busca por compreender o teatro no ambiente escolar, enquanto linguagem estética e educativa na abordagem da sexualidade, a apreciação das análises bibliográficas ocorrerá, nesse sentido, por meio do método hermenêutico, que busca estabelecer uma relação entre o significado dos textos e as ações humanas por meio de uma interpretação aprofundada. De acordo com Ricoeur (1990, p. 56)

É essa dimensão referencial absolutamente original da obra de ficção e de poesia que, a meu ver, coloca o problema hermenêutico mais fundamental. Se não podemos definir a hermenêutica pela procura de um outro e de suas intenções psicológicas que se dissimulam por detrás do texto; e se não pretendemos reduzir a interpretação à desmontagem das estruturas, o que permanece para ser interpretado? Responderei: interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto.

A hermenêutica vem sendo usada para aspirar a essência dos textos, mostrando a necessidade de “libertarmos” a mente para o novo e nos livrarmos de preconceitos estabelecidos, percorrendo caminhos inexplorados. Com esse método permeamos o pensamento de que a interpretação não é simplesmente um processo de descobrir o significado objetivo do texto, mas também um processo de compreensão do contexto histórico e cultural em que a obra foi escrita – ou no meu caso, como a experiência foi vivida na relação dos temas discutidos nas aulas de artes com meus alunos – e por fim como o leitor se posiciona diante desses mundos desvelados pelos textos, pois nesta perspectiva hermenêutica, compreender é compreender-se diante dos textos. Como aponta Gadamer (2005, p. 493)

[...] quando tentamos considerar o fenômeno hermenêutico guiados pelo modelo da conversação que se dá entre duas pessoas, o caráter comum que serve de orientação entre essas duas situações aparentemente tão diversas, entre a compreensão do texto e o acordo numa conversação, consiste sobretudo no fato de que toda compreensão e todo acordo têm em mira alguma coisa com a qual estamos confrontados. Da mesma forma que nos pomos de acordo com o nosso interlocutor sobre algum assunto, também o intérprete compreende a coisa que lhe diz o texto.

Sendo assim, a hermenêutica, como método científico de compreensão, direciona o pesquisador para uma imersão no texto como se ele fosse a própria vida vivida pela pessoa na sua relação com as outras pessoas no contexto em que se inserem. Dessa forma é-se estimulado a abandonar a neutralidade diante da obra para se afirmar diante dela, com seus inacabamentos e imperfeições, mas igualmente com as conquistas possíveis diante da realidade sempre tão desafiante.

Para esse mergulho teórico, a priori, escolhi autores fundamentais para esta pesquisa: Michael Foucault, Guacira Lopes Louro, Gayatri Chakravorty Spivak e Judith Butler para compreender as questões de gênero e sexualidade. Para falar sobre teatro, arte e educação temos Augusto Boal, Ana Mae Barbosa, Bell Hooks, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

A partir desse caminho de análise espera-se em um primeiro momento na pesquisa, realizar uma compreensão crítica sobre o meu percurso como arte-educadora. Faço isso em forma de pequenas narrativas de acontecimentos na rotina escolar em que situações delicadas sobre gênero e sexualidade surgem e por meio das aulas de arte, tendo o teatro como linguagem, essas questões são trabalhadas. Em um segundo momento, a partir desses exemplos, reflito sobre a importância do teatro no contexto escolar em que ele se insere. Para exemplificar, trarei uma narrativa que, de muitas maneiras, tem reverberado como algo que foi muito significativo na minha trajetória.

2.1 Narrativas e Reflexões

Narrar fragmentos de vida é mais que recordar, é também uma possibilidade para ressignificar as marcas deixadas em cada etapa vivida. Ferreira (2017, p. 77) diz que “[...] O momento da escrita favorece tanto pensar e compartilhar as afetividades experienciadas [...] quanto uma possibilidade de reposicionar-me sobre vitalidade de uma investigação que pode, alhures, apresentar facetas ainda encobertas, com o objetivo de apontar outras formas de narrar e interpretar experiências”. Será nesse exercício de recordar as experiências que minha escrita pretende se apresentar como um gesto político.

Ao me aprofundar em minhas memórias, conforme Passeggi, Nascimento e Oliveira (2021, p. 118) “a pesquisa ancora-se na sociologia do sujeito, na antropologia da educação e na pesquisa (auto)biográfica em educação”. Esse exercício de olhar para as memórias é uma forma de construção de sentidos, de tomada de consciência. Ferreira (2017, p. 83), completa o raciocínio ao dizer que

[...] Essa escrita narrativa imbrica-se a um processo permanente de rememorar, de deixar vir à tona algo que completa o sujeito e permite a compreensão de situações, de histórias, de lembranças e episódios guardados na memória. [...] busco nas lembranças compreender, na atualidade, a partir da escrita narrativa, os caminhos percorridos durante o meu processo de formação pessoal e profissional.

Não poderia fazer melhor uso das palavras, dito isso, esses fragmentos vêm para elucidar o pensamento de que as histórias de vida têm poder formador e, principalmente, transformador.

2.1.1 Narrativa 1: Hoje ele vai ser ela, hoje pode!

A área social sempre me atraiu. Fui fígada ainda muito nova quando ministrava aulas de dança gratuitamente, mas agora aos 23 anos de idade não posso me dar a esse luxo, tenho contas a pagar! Estou aqui pensando nisso, minutos antes do despertador tocar, para ver se me convenço que preciso mesmo ir trabalhar.

De casa para o trabalho são 90 minutos em um ônibus lotado, vou em pé porque não tenho coragem de fingir que estou dormindo para não ceder o lugar a algum velhinho, me seguro na cordinha, fecho os olhos e vou repassando na cabeça o roteiro da aula de teatro de hoje.

- Dona! Dona! A senhora veio!

Cinco ou seis, ou será que são sete?! São muitas mãos e braços me apertando ao mesmo tempo e no meio desse frenesi, eu penso: por que diabos me chamam de “dona”, não sou dona de nada! Não entendo o espanto e a alegria por eu ter vindo, não tinha escolha, como disse, tenho contas a pagar!

Mas essas crianças e adolescentes que são atendidas por mim e outros colegas educadores nessa ONG, estão acostumadas com o abandono, essa é a realidade de suas vidas, a regra, e o contrário é a exceção.

Confesso que no início foi difícil conquistar a simpatia delas nas aulas de teatro, mas os exercícios de confiança, concentração, imaginação e relaxamento ajudaram. No começo era um grande jogo de resistência, passava uma aula inteira só explicando a importância de eles participarem, do bem que faria a eles, que “estava tudo bem” e ali era um lugar “seguro”.

Quando dizia essa frase podia sentir em alguns uma tristeza tão profunda e ao mesmo tempo um alívio, como se naquela sala eles pudessem baixar a guarda, e foi assim. As armas foram sendo guardadas, os muros baixados e eu pude acessá-los, um a um.

- Pessoal! Já decidi, vamos ensaiar a peça “Rapunzel” na festa da primavera, a comunidade toda vai ser convidada, vai ser muito legal. Quem topa?!

Foi aí então, que vi em seus olhos, um brilho tão forte que irradiou para o seu corpo e quase não foi possível contê-lo. Eis que aquele garoto que todos o nomeavam como “difícil” e “briguento”, muitas vezes “agressivo”, se levanta e fala:

- Eu quero ser a bruxa má!

Silêncio! Ninguém diz uma palavra por um tempo, foi como se estivéssemos brincando de estátua, o tempo congelou e de repente, começaram a falar sobre figurinos e cenários, decidiram entre si quem será cada personagem, ele será a bruxa e a aula segue normalmente. Fico de longe apenas observando, perplexa pela naturalidade com a qual estão todos lidando com o fato de ele querer ser ela. Dou espaço a eles para se organizarem, percebo que Bruno está sorrindo, eu nunca o vi sorrindo, a mãe morreu quando ele era muito pequeno e o pai o abandonou, hoje a avó é quem o cria, nele só se via raiva e rancor, mas hoje não, ele está feliz e radiante, se enturmou e o pessoal está se divertindo com as trocas de papéis, mas ele está realizado!

Esse mês que antecedeu a apresentação foi puxado, muita coisa para se preparar. Cada aluno recebeu uma função, ninguém fica de fora, o trabalho em equipe é fundamental, e aquela sala problemática se transformou aos poucos em um grupo unido e engajado num trabalho que fazia algum sentido para eles.

Cenários, figurinos, maquiagem, essa era a preocupação deles, a minha era como será que os outros vão reagir às trocas de papéis. A pergunta de milhões: Devo contar à gestora da unidade?

Enfim, já se passou um mês, a apresentação é semana que vem, eu ainda não falei nada sobre Bruno com ninguém. Na minha visão ele está feliz, está fazendo tão bem a ele, é como se ele tivesse se encontrado, poderia me pautar na liberdade cênica, no teatro realizado na Grécia antiga onde apenas homens atuavam fazendo inclusive os papéis femininos, poderia desviar de várias formas possíveis e imagináveis o fato de que nada tem a ver com sua sexualidade. Mentira!

Todos estão ansiosos pela apresentação, no refeitório não se fala de outra coisa, os alunos estão empolgados. Um educador veio “curiar”:

- É impressão minha ou você está nervosa?
- Tô normal!

Dei uma risadinha sem graça e tratei logo de sair de perto, eu não sei fingir. Nervosa? Eu? Pânico seria a palavra correta.

A instituição é mantida pela igreja católica, quando o padre vir que é um menino no papel de menina, eu imagino o olhar fulminante que vou receber seguido de um sermão, mas eu estou preparada, vou soltar logo uma aula de história e perguntar se não eram os padres jesuítas que encenavam as passagens bíblicas para catequizar os povos indígenas, incluindo os personagens femininos, e vou tentar dar muita ênfase em padres e femininos.

Besteira! Não vai adiantar, eles não entendem.

- Eu preciso mesmo ir trabalhar?

Bufoi em voz alta para ver se alguém respondia. Hoje é o dia, hoje é o grande dia! Os alunos estão tão empolgados que chegaram mais cedo, estão arrumando a quadra, as cadeiras já estão quase todas organizadas e o palco improvisado também, falta pendurar os panos nas laterais, vamos fingir que é a coxia.

Temos uma sala na lateral e lá será o camarim, meu medo é que alguém fique nervoso demais e desista de se apresentar, principalmente Bruno, mas para a minha surpresa ele já estava quase todo caracterizado, quando entrei na sala ele estava rodopiando e balançando o vestido de um lado para o outro, tinha tanta luz saindo do sorriso dele, como alguém pode desejar outra coisa senão a felicidade de alguém?!

A comunidade já começou a chegar e se sentar nas cadeiras, nunca vi a quadra tão cheia, acho que a divulgação da peça foi forte. Na primeira fileira estão os padres responsáveis pela instituição, eles estão tão sérios, como se não estivessem gostando de alguma coisa.

Para a gestora, hoje, mais do que qualquer outro dia, tudo tem que sair perfeitamente bem, ela precisa justificar o dinheiro gasto. Ainda bem que ninguém escuta nossos pensamentos. Ela está vindo na minha direção, ela e o Bispo, não tem para onde correr!

- Olá professora!

- Bom dia, padre. Tudo bem com o senhor?!

- Ele quer dar uma palavrinha com as crianças antes da apresentação Lisa. Onde eles estão?

Ela tem uma voz irritante. Eu sei que esse fato não é relevante, mas penso nisso ao mesmo tempo que eu penso no que responder.

- Eles estão se concentrando para entrar.

- Vai ser rápido, só quero abençoá-los.

No caminho até a sala, foi como se estivesse no corredor da morte, meu fim se aproximava. Quando abri a porta da sala estavam todos eufóricos, pulando, gritando, e prontos, principalmente Bruno, com seu vestido, maquiagem e peruca, uma rosa pink, que por acaso, combina com a calça da gestora.

O olhar do Padre foi direto para ele, o padre não conseguiu disfarçar sua cara de horrorizado, a turma parou, ficou aquele silêncio ensurdecedor na sala. Os alunos não estavam entendendo muito bem, porque para eles “estava tudo bem”. Um grito!

- Garoto! Que roupa é essa?!

- Um vestido padre, não está vendo?

Bem desaforado, e eu tive que me controlar para não rir, foi engraçado. O medo era da reação do padre ou da gestora, agora é tarde demais, o jeito vai ser assumir a bronca e me colocar na frente dos alunos e ser o escudo, alguém teria de ser. Mas antes que eu pudesse reagir em defesa, um outro aluno se colocou entre o Padre e o Bruno e disse:

- Hoje ele vai ser ela, hoje pode!

Ninguém disse mais uma só palavra, naquele momento me enchi de orgulho, minhas aulas estavam surtindo efeito e eles estavam se empoderando, foi lindo de ver, eu que sempre enxerguei o teatro como uma força política capaz de transformações, presenciar esse momento é sem dúvida uma experiência inenarrável.

A apresentação aconteceu, todos amaram, inclusive os padres, e os alunos foram aplaudidos de pé!

Hoje, ela continua sendo ela, e está deslumbrantemente linda e feliz!

2.1.2 Exercício de interpretação da narrativa 1

Uma atitude que se tornou normal, infelizmente, em todos os ambientes educacionais em que já passei, são os comentários dos professores em relação aos alunos marcados como “problemáticos”. Adota-se uma postura defensiva em relação a esses alunos e se torna mais fácil dizer que é impossível trabalhar com tal aluno, do que tentar realizar o impossível. Muitos destes tipos de professores, são adeptos apenas ao método tradicional de ensino. Como diz Dewey (2023, p. 14), “o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo, e de fora para dentro”. Esta é uma postura que com certeza não cria conexões e não enxerga nas experiências de vida dos próprios educandos, potencial educativo.

Acredito na conexão entre educação e experiência pessoal, por vezes fui essa aluna “problemática”, e tive um professor que não desistiu, talvez essa seja a diferença. Acredito, ser por conta das minhas experiências enquanto aluna, que hoje sendo professora me vejo nesses alunos, e minha forma de olhá-los e, principalmente, tratá-los é muito diferente. Por consequência, o êxito nos resultados que alcanço com eles é proporcional ao empenho que emprego nas inúmeras tentativas de alcançá-los.

Quando entrei naquela Organização Não Governamental, que usarei o nome fictício de Dona Ana, eu ainda não possuía muita experiência em sala de aula, mas tinha certeza de que queria fazer a diferença na vida daquelas crianças. Os primeiros contatos não foram fáceis, não tinha apoio dos outros colegas educadores, precisei me “virar” sozinha. Sem nenhuma orientação, tomei a decisão de agir com aquelas crianças e adolescentes da mesma forma que eu gostaria que tivessem agido comigo. Não posso dizer que didaticamente foi a forma mais correta, e que é seguramente um recurso eficiente, o que posso dizer é que, no meu caso, a

identificação das minhas experiências com as dos educandos criou uma conexão que fez tudo acontecer. Acredito que se não fosse por essas experiências, seria verdadeiramente mais difícil essa conexão.

O educando desta narrativa, que recebeu o nome fictício de Bruno, nas primeiras aulas iniciou comigo um jogo de resistência e enfrentamento para ver até onde iria. Dia após dia, fui mostrando que não iria a lugar nenhum e não desistiria, fui ganhando cada vez mais espaço, toda vez que compartilhava com a turma alguma experiência semelhante que tive que enfrentar e que me deixava vulnerável de alguma forma. Percebia que lá do fundo da sala, Bruno me olhava de lado, com as sobrancelhas arqueadas, com cara de desconfiança.

No começo, ele se sentava no fundo ao canto, sozinho, aos poucos foi chegando mais perto, entrando na roda, até que um dia brigou pelo lugar ao meu lado, e naquele momento eu percebi que estávamos conectados.

A docência tem se tornado cada vez mais difícil porque o que antes eram dois ou três casos como este por turma, hoje temos mais da metade de uma turma que exige uma certa atenção especial, e dar atenção plena para todos é uma tarefa exaustiva. Mas a escolha de seguir com a docência traz consigo essa tarefa. Não tenho a falsa ideia de que todos serão modificados e se tornarão melhores com as experiências em minhas aulas de teatro. Contudo, assim como explana Dewey (2023, p. 39), acredito que

[...] uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências.

Ao proporcionar boas e significativas experiências nas aulas de teatro, posso em algum momento da vida deles, dentro ou fora do ambiente escolar, provocar uma mudança, mesmo que pequena, porém significativa, na forma em que eles encaram a realidade e isso faça com que queiram transformá-la. Assim como afirma Bondía (2002, p. 20), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Por meio das aulas de teatro, nos jogos teatrais, nos exercícios cênicos, nas pesquisas e nos debates críticos sobre os enredos e os personagens, na busca pela verdade cênica, os alunos e principalmente Bruno, neste caso específico, se modificou, se encontrou e foi modificado pela experiência.

2.1.3 Narrativa 2: Vai ficar tudo bem, não vai professora?

Mais um ano, outra escola, novas descobertas, desafios, mundos a serem desvendados. Tudo normal!

Essa é a vida de uma professora contratada. Cada ano uma nova comunidade escolar, com suas particularidades a serem entendidas e respeitadas, e assim que se começa a compreender o funcionamento de um grupo, logo o ano acaba e uma nova escola é designada.

E cá estou eu, me preparando novamente para a descoberta de um mundo novo, com muitos questionamentos e receios.

- Será que os alunos vão gostar de mim? (penso enquanto me arrumo para o primeiro dia na nova escola)

Essa é sempre a minha principal preocupação, os alunos, a relação que eu vou conseguir estabelecer ou não, com eles. A equipe pedagógica, os colegas de profissão são importantes também, mas quando os alunos não se simpatizam com um professor a relação fica bem complicada. E eu sei bem como é! Sem contar que passamos 90% do tempo com eles, então nada mais natural, do que querer que esse tempo seja bem aproveitado, não é mesmo?!

Tenho sempre duas premissas comigo em relação a qualquer escola, a primeira é que, toda escola pensa da mesma forma, toda escola vê a disciplina de arte como o mesmo recurso, uma possibilidade para fazer algo bonito e diferente em uma data comemorativa e se destacar entre as demais escolas, com uma “dancinha”, um “teatrinho”.

- Os alunos A – DO – RAMMM!

É o que a coordenação geralmente diz, com aquela ênfase no adoram, sem nenhum pingão de vergonha por estarem exagerando. Alguns alunos realmente gostam, mas a realidade é que essa parcela de alunos engajados em se expor em uma apresentação escolar vai diminuindo com o passar da idade, e a pré-adolescência? Ahhh, ela complica tudo!

Isso me leva a segunda premissa: de que é difícil encontrar um grande número de alunos que goste de teatro, mas em TODA escola SEMPRE vai haver uma LISA, sedenta por um evento artístico. Porque para alunos como eu fui, essa é a única possibilidade de se destacar, já que é nisso que somos realmente bons.

O primeiro contato é sempre muito tímido, mas para um professor sensível aos sinais, algumas falas e comportamentos são fáceis de se mapear logo de cara. O aluno que gosta de chamar a atenção, o conversador, o introvertido, aquele que gosta de ajudar, e o artista/ator. Ah, esse eu vejo logo de cara! Sempre cheio de opiniões e ideias, amigo da “galera”, o primeiro a levantar a mão, muito extrovertido, destemido. Nem sempre é essa receita de bolo, mas quase sempre dá certo.

O ano letivo nessa escola já havia começado quando cheguei, então muitos direcionamentos já haviam sido tomados e cabia a mim apenas acatá-los. Foi então que o coordenador me chamou para conversar assim que coloquei os pés na escola.

- Você sabe que temos um calendário de eventos, e a escola espera que você contribua de alguma forma!

E eu não esperava outra fala. Muito curto, para não dizer grosso. Com o tempo, isso até se tornou algo positivo, pois dessa forma pudemos estabelecer um diálogo honesto, mas a primeira impressão foi bem intimidante.

- Posso saber, exatamente, o que a escola espera?

Já com milhões de coisas passando em mente, mas nunca o que ele disse, aquilo foi a primeira vez.

- Me surpreenda!

E assim a reunião acabou, com o famoso “tudo certo, nada resolvido!”. Tratei de olhar o calendário escolar e para as datas comemorativas destacadas. E com o peso daquela fala, o bloqueio criativo estava estabelecido.

Nos dias que se seguiram, as aulas foram tranquilas, tudo dentro do programado, o primeiro e o segundo bimestre superado, e uma turma em especial, do nono ano do ensino fundamental, foi chamando minha atenção. Seus medos, seus anseios, era o último ano deles nessa escola, e todos querem de alguma forma deixar sua marca registrada nesse lugar.

Essa escola foi a casa deles durante 8 (oito) anos de suas vidas, cada pedacinho desse lugar presenciou um acontecimento, a primeira briga com o amiguinho, o joelho ralado, a briga pelo lugar na fila, as risadas, as brincadeiras, as confidências, e para eles a dor era semelhante

a perda de um ente querido. Enquanto os dias passam, dá para ver em seus olhos o quanto está sendo cada vez mais difícil aceitar que essa fase está também acabando. Eles não entendem que podem olhar para o novo como uma possibilidade de realizar coisas especiais, e isso para alguns tem sido motivo de paralisia e para outros, motivo de revolta e fazendo com que deixem de aproveitar o tempo que resta, da melhor forma possível.

Foi então que tive a ideia de escrever uma peça teatral, contando a história de um ex-aluno que revisita sua antiga escola para matar a saudade de seus antigos professores e devolver um livro. Nessa peça teatral, clichês foram pensados para trazer um ar de comédia, a professora “brava”, a professora “desastrada” (para essa professora confesso que fui a inspiração), o aluno “bagunceiro”, a aluna “CDF”, enfim, personagens com características que geralmente vemos circulando pelas escolas de modo geral.

Já com muitos dias corridos, entrando no terceiro bimestre, consegui estabelecer uma conexão com eles extraordinária, uma relação de amizade muito forte. Aproveitei para propor a encenação da peça, e todos acolheram muito bem a ideia, porque a vontade de encerrar esse ano com chave de ouro, supera a vergonha de uma apresentação para toda a comunidade escolar. Com a turma toda empenhada, fizemos as escolhas dos personagens e quem não fosse atuar ficou responsável pelo cenário e objetos cênicos.

A produção iniciou a todo vapor, os ensaios acontecendo no contraturno, as confecções do cenário em sala de aula, como proposta de atividade dentro do planejamento aliado ao conteúdo programático. Estava realmente tudo dando certo, mas, sempre tem um “mas”.

Nessa turma, tem um aluno sexualmente assumido como gay, e todos o aceitam e o respeitam muito bem, não há problemas, assuntos de gênero e sexualidade, são sempre tratados com muita naturalidade, por esse motivo, não acreditei que nessa turma pelo menos, esses assuntos seriam questão com que devesse me preocupar.

Mas, também tem uma aluna que do primeiro bimestre para o terceiro, tem apresentado uma mudança de comportamento muito marcante, no começo era a tal aluna cheia de opiniões e ideias, amiga da “galera”, a primeira a levantar a mão, muito extrovertida, destemida, e de repente tudo mudou. Os próprios colegas começaram a falar pelos cantos, ou quando ela se afasta, o quanto ela está estranha, calada, triste.

Sempre que fico por alguns momentos a sós com ela eu lhe pergunto se está tudo bem, deixo sempre “a porta aberta” para o diálogo, mas ela sempre diz:

- Vai ficar tudo bem, não vai professora? No final sempre fica, de um jeito ou de outro.

Parece uma frase decorada, ela me diz a mesma coisa umas tantas vezes, e confesso que de início não compreendi muito bem, a preocupação e o medo do que ela quer dizer com “de um jeito ou de outro”, me perturba.

Levei a questão para a coordenação, mas eles dizem que nada podem fazer, e que não é nada, ela não está com problemas de indisciplina nem notas baixas, mas eu sei que ela não está bem, que precisa de ajuda de alguma forma, mas também não quero ser invasiva, não adiantaria de nada, ela precisa me pedir, e torço para que isso aconteça antes que o pior passe por sua cabecinha.

Os dias não param, e o foco agora são os ensaios, espero que de alguma forma, os exercícios cênicos, os jogos teatrais, consigam fazer ela se sentir segura para falar, confiante para enfrentar o que estiver acontecendo com ela.

Antes dos ensaios sempre proponho algumas “brincadeiras” como costume chamar, porque exercício parece tarefa, obrigação, e jogos me remete a competição, e as aulas de teatro para mim tem que ter um clima de leveza e alegria. Então, brincadeiras teatrais para desenvolver a concentração, a memória e principalmente a confiança e autoestima, estão sempre na lista.

O quarto bimestre chegou, que loucura, o ano passou voando, o dia da grande apresentação chegando, e infelizmente, ela ainda distante. Mas agora eu já tenho minhas suspeitas sobre o motivo de sua mudança, não era uma certeza absoluta porque não veio de nenhuma confiança ou afirmação dela, mas sim a partir do que pude observar em seu comportamento nos ensaios, no contraturno, onde a pressão e a postura de sala de aula eram menores. Por isso gosto de pensar nas aulas de teatro como um espaço seguro, onde o aluno pode explorar, experienciar, sem julgamentos.

Nos ensaios, os alunos não deram tudo de si, a parte cômica não apareceu nem no texto muito menos na encenação, e isso me preocupa, porque obviamente sempre queremos que seja um grande espetáculo, um motivo de orgulho para todos, principalmente para os alunos que estarão em cena.

O dia da apresentação chegou, o cenário está lindo, tudo bem estruturado, algumas adaptações de luz e som, a escola não possui um espaço próprio para as apresentações, como toda escola que já passei, então muitas “gambiarras” foram improvisadas. Antes de toda apresentação gosto de reunir os alunos para conversar e tentar acalmá-los, e dessa vez não seria diferente.

- Estão todos aqui?! Vamos dar as mãos e formar uma roda bem apertadinha e aconchegante, pra gente se sentir seguro. Agora todos fechem os olhos e só me escutem enquanto vocês respiram lentamente...

Muita coisa foi dita nesses minutos antes deles entrarem em cena, mas acho que teve uma parte de todo o meu discurso que tocou a tal aluna.

- ... aproveitem para deixar, ali no palco, todos os seus sentimentos!

Todos assumiram seus lugares, e soei os três sinais do teatro, e enfim o espetáculo começou. Ela faz o personagem principal, o ex-aluno que retorna a escola querendo rever seus professores e devolver um livro, a cada contato com cada personagem ela foi crescendo, sua interpretação foi contagiando a todos os outros em cena, cada personagem conseguiu fazer o público rir e entender o lado caricato de cada um. Os professores se identificando, as “tias” da limpeza rindo, os alunos que estavam assistindo apontando para os colegas do lado e dizendo:

- Esse é você!

E ela? Ah! Ela colocou tanto drama, tanta dor, tanta angústia e confusão em seu personagem, que todos sentiam o seu desconforto por não encontrar seus professores, seu desespero por ninguém conseguir entender que ela só queria “entregar o seu livro”. A atuação foi crescendo e ela foi deixando no palco todos os seus sentimentos.

E quando na última cena, no último ato, a personagem enfermeira entrou revelando que tudo o que todos haviam assistido, fazia parte da imaginação de uma paciente de um hospital psiquiátrico, o silêncio tomou conta da escola. Quando ela foi acolhida pelo cobertor que a enfermeira trouxe, e finalmente o choro de um ano saiu, ali eu pude ver que já não era mais a personagem e sim a aluna, que durante um ano carregou consigo uma angústia e um medo torturante só por ser quem ela é.

Quando a apresentação acabou, enquanto eu organizava o espaço, eu a vi com sua rodinha de amigos rindo e conversando, assim como eu via no primeiro bimestre, e antes de ir embora, quando estava no carro guardando as coisas ela veio carregando uma caixa, me ajudando a guardar as coisas e disse:

- Eu vou ser psicóloga!

- E eu, acho que você vai ser a melhor psicóloga!

Ela sorriu com o olhar lacrimejando e ali ela confessou. Disse não ter dúvidas sobre sua bissexualidade, que já havia contado para sua família e que todos receberam a notícia com tranquilidade, que ela tem inclusive um tio e uma tia que são homossexuais e que isso não seria um problema, mas o que a torturou durante um ano foi imaginar que ficaria sozinha, sem sua melhor amiga, aquela que durante oito anos de sua vida foi sua parceira em tudo, mas que faz parte de uma família conservadora cristã, e por isso não sabia qual seria sua reação. Perder a amizade por conta de sua orientação sexual era o seu pior medo!

Como disse anteriormente, eu já suspeitava dessa questão, pois sua melhor amiga não tratava mal o aluno assumidamente gay, mas também não aceitava muita proximidade, sem contar na maneira que ela brincava e tratava uma determinada colega de outra turma.

E o que a fez mudar de ideia e revelar tudo a essa amiga, logo no último dia de aula? e ela contou:

- A última fala da enfermeira era me dizer que não tinha tomado meus remédios e que não podia sair do hospital sozinha, mas ela não disse isso! Ela mudou completamente a fala, ela disse – Eu estou aqui, vai ficar tudo bem, pode chorar! – e eu senti prof que não era a enfermeira, mas minha amiga falando comigo, eu senti prof.

E finalizou chorando e rindo, alegre, livre e leve:

- Vai ficar tudo bem, não vai professora? No final sempre fica, de um jeito ou de outro.

2.1.4 Exercício de interpretação da narrativa 2

Ao longo da minha trajetória como arte-educadora, fui compreendendo que ensinar vai além da mera “reprodução” de conteúdos, é também afeto, escuta ativa, presença genuína. Para acrescer ainda mais à reflexão, Freire (2023, p. 41) afirma que “[...] a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”.

A cada novo ano letivo, uma nova escola, novas histórias, novos desafios, novas oportunidades. E a cada novo ano, a mesma crença que o ensino de arte, em especial o teatro,

é um espaço de coletividade, afetividade e escuta. Um espaço seguro e potente para versar sobre temas sensíveis e subjetivos como a sexualidade.

A história de vida narrada no tópico anterior é um convite à reflexão sobre o papel da arte como linguagem pedagógica. Essa história permeia o ensino de arte, especificamente o teatro, um pedido silencioso de ajuda e uma latente necessidade de uma turma, em fase de transição, em eternizar memórias. E foi a partir dessa realidade que foi realizada uma peça teatral em que, metaforicamente, pudessem ser tratadas questões como a despedida, a dor da saudade e as dificuldades de seguir em frente, ao mesmo tempo em que evidenciava a potência da arte no ambiente escolar, capaz de criar um espaço de acolhimento e libertação.

Está claro para mim que o teatro é mais que uma linguagem pedagógica, é um lugar para a subjetivação, a experimentação e experienciação. Na rotina escolar, questões relacionadas a sexualidade, aos vínculos afetivos e ao medo das rejeições nem sempre têm espaço para diálogo. A escola, possui muitas vezes, uma lógica pedagógica alicerçada na produtividade. Contudo, faz-se necessário compreender que a formação integral de um sujeito se dá no olhar sensível para o todo que o compõe. Seguindo esse pensamento, a arte proporciona ao aluno, meios e espaço para ele expressar aquilo que com palavras não é possível.

Dessa maneira, compreendo que a Arte enquanto área de conhecimento precisa estar em consonância com a vivência do aluno, com o que ele sente, pensa, experiencia e traz para o ambiente escolar. Como destaca Dewey (2023, p. 137) “[...] a educação, para alcançar seus objetivos tanto referentes ao indivíduo como à sociedade como um todo, deve ter como base a experiência - que é sempre a experiência presente na vida de qualquer indivíduo”. Dessa forma, o teatro se apresenta como uma linguagem estética capaz de mediar pedagogicamente o mundo interior do aluno com a sua realidade circundante, possibilitando uma conexão entre o eu e o mundo, entre o sentimento e a expressão.

A peça teatral apresentada, embora tenha sido escrita com a intenção de passar um ar de comédia, na culminância da atividade se revelou quase como um rito de passagem. O teatro performático permitiu que se cumprisse a função catártica da arte, ensejando que quem encenasse pudesse deixar no palco, sua dor, seus medos e suas angústias. No enredo a visita do ex-aluno a sua antiga escola serviu como metáfora para o desejo evidente de permanecer, de continuar e de pertencer. Na encenação a performance foi tão intensa e sensível, que a peça teatral superou a fixação, ganhando novas camadas emocionais.

Ao acompanhar as sutilezas emocionais dos alunos, percebo que grande parte das dificuldades que eles enfrentam não são expressas verbalmente. O silêncio, o olhar, a ausência, tudo comunica. E eu procuro exercitar uma escuta mais sensível de todas essas linguagens que

vão, de um jeito ou de outro, “aparecendo” no trato cotidiano com os jovens. Olhando para essa história de vida percebo o quanto, por vezes, negligenciamos o poder pedagógico das relações. Paulo Freire (1996) já nos alertava que ensinar exige saber escutar e, me permito dizer que exige, inclusive, escutar o que nem foi dito com palavras, mas revelado nos gestos, no próprio silêncio, na mudança abrupta de comportamento.

A prática docente carece de maior sensibilidade, sobretudo de abrir mão, por vezes, do controle e dar espaço a uma escuta ativa, compreendendo que quem fala é um adolescente, também em constante transformação de sua subjetividade e identidade. Essa escuta sensível é o que permite ao educador ultrapassar os conteúdos e alcançar o sujeito em sua totalidade, reconhecendo sua dor mesmo quando ela se disfarça em silêncio ou em resistência.

O teatro escolar não busca de maneira nenhuma a perfeição, mas o encontro do sujeito consigo mesmo e com o outro. Cada ensaio é um convite à confiança. Cada “brincadeira” cênica é um exercício de acolhimento. Pois, assim como descreve Desgranges (2020, p. 91)

[...] o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve, ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente.

Na apresentação como resultado a todo o trabalho realizado ao longo do bimestre nos ensaios, o choro em cena representou mais do que um êxito artístico, foi, simbolicamente, um momento de libertação. O teatro proporcionou a coragem e o acolhimento para se sentir segura o suficiente para se expressar com mais liberdade, sem imposições e sem julgamentos, apenas o acolhimento, puro e simples, de sua subjetividade. Concordo com Freire (2023, p. 38) quando diz que “[...] a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade. Quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

Essa experiência de vida e pedagógica me proporcionou refletir sobre a força que a arte possui, sua capacidade de transformar não apenas uma aula, mas uma vida, ou até várias vidas. Trata-se de uma vivência que ultrapassa o simples fazer teatral e se aproxima do que Larrosa (2022, p. 28) define como experiência “[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, o que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Dessa forma, as aulas de arte, tendo o teatro como linguagem estética, configura uma experiência significativa, capaz de provocar mudanças nos sujeitos envolvidos.

Por fim, anseio pelo dia em que o ensino de arte nas escolas, em especial o teatro, será visto para além de um mero adereço para datas comemorativas, sendo reconhecido como uma linguagem pedagógica rica e essencial na e para a formação dos sujeitos e de suas subjetividades emocionais, éticas e cidadãs.

2.1.5 Narrativa 3: Isso não é sobre mim, mas sobre todos os outros!

Este é meu segundo ano na mesma escola, o que para mim é algo novo. Em uma nova escola o receio é se irei agradar e agora o medo é se continuarei agradando. Pode parecer bobagem, mas noventa por cento do meu bom desempenho em sala de aula com os alunos, se deve ao fato deles apreciarem o meu trabalho e por isso engajarem nas minhas propostas de atividades.

Na minha visão, o professor sempre deve se preocupar se seus alunos estão satisfeitos com sua didática ou não, isso não deve ser sua única preocupação, obviamente, mas para mim serve como termômetro, para buscar sempre fazer o melhor que posso.

Na chegada a escola, sou recepcionada por um grupo de alunas sedentas por respostas.

- Você vai dar aula pra gente esse ano professora?! (diz uma aluna me abraçando)
- Diz que sim professora! (outra aluna aos gritos)
- Fala professora, esse ano a senhora é nossa?! (outra aluna me puxando pelo braço)

Todo esse frenesi se deve ao fato que, no ano anterior tivemos boas produções artísticas, principalmente na dança e no teatro, elas experienciaram verdadeiramente a arte, e acredito que as expectativas dessas mocinhas estão altíssimas para este ano, o que só faz aumentar o medo de não ser boa e inovadora o suficiente. Essa fase da adolescência é carregada de dúvidas e emoções à flor da pele, sentimos muito, queremos muito, é sempre tudo tão intenso.

Para contribuir, este ano, a desmotivação em mim, tem pegado mais pesado que nos anos anteriores, não sei se comentei, sou cheia de questões, mas, quem não é. Não é mesmo?! A depressão e a ansiedade têm sido companheiras há muitos anos. Ainda continuo atuando na educação pelos alunos, por essas crianças e esses adolescentes que possuem grande potencial, mas por vezes têm desperdiçado seu talento por se sentirem incompreendidos, excluídos, imperfeitos. Eu na minha imperfeição, sinto que consigo de alguma maneira ajudá-los, porque eu os vejo e os sinto.

Ano passado, teve uma aluna em especial que se destacou de uma maneira diferente, apesar da pouca idade, tem uma mentalidade muito madura e opiniões muito assertivas sobre determinados assuntos, era sempre muito polêmica em suas falas. Era capaz de silenciar a sala com uma única frase e criar uma explosão, metaforicamente, na cabecinha de seus colegas, que na grande maioria eram machistas e homofóbicos. Tão pequenos, mas sim, eram declaradamente extremamente preconceituosos.

Bem, todo o caos era sempre instaurado na sala, porque havia uma outra aluna, carregada de vários dilemas pessoais e familiares, que se declarava “não-binária”. A aluna em questão não tinha muita clareza sobre o assunto, dava para notar quando eu a questionava sobre algo para tentar entender melhor.

Mas a questão é que, não importava para a aluna “defensora”, se a amiga tinha certeza ou não, se estava confusa ou não, ela defendia o fato de que todos têm o direito de ser o que quiser. Seguir com sua própria vida da maneira que lhes faz bem.

E neste segundo ano, com a mesma turminha, prevejo que o foco não vai ser sobre a sexualidade de algum indivíduo em particular, mas sobre o direito de ser o que quiser ser e como quiser ser de um modo geral, sem preconceitos.

Algumas semanas se passaram e a aluna que vou chamar carinhosamente de “Defensora”, veio me procurar revoltada.

- Professora, preciso falar com a senhora! Só a senhora pode me ajudar.

Acho fofo como eles acreditam que determinados professores têm poderes de resolver o mundo, mesmo quando o nosso próprio mundo está desmoronando. A impressão que tenho, é que eles pensam que nossos poderes são sobrenaturais.

- Depende, me conta primeiro o que está acontecendo.

Ela deu aquela longa pausa, e depois de uma profunda respiração ela soltou.

- Aqueles meninos da minha sala são todos uns Babacas professora, não param de implicar com Zuri⁴.

⁴ Este não é o nome da aluna, mas como foi necessário nomeá-la, busquei um nome neutro para respeitar sua identificação como não-binária, assim como era em sala de aula, com o aval inclusive de seus pais que a aceitavam e a apoiavam, apesar de não adotar ao longo do texto pronomes neutros.

Zuri é muito introvertida, então os colegas faziam “brincadeiras”, os chamados bullying velado, e ela não reportava a ninguém, ficávamos sabendo pelos outros alunos e quando chamávamos para confirmar ela se negava a dizer qualquer coisa.

Isso já estava ficando insustentável, e foi aí que a Defensora teve a grande ideia.

- Professora, a senhora não disse pra gente que a arte é capaz de mudar o mundo, mudar o pensamento das pessoas? Então a gente TEM que fazer alguma coisa.

Quanta responsabilidade, naquele momento pensei, como uma andorinha só vai fazer verão naquela escola? Não sabia se sentia orgulho por ela ter realmente absorvido as mensagens passadas nas aulas de arte, ou se me arrependia de ter sido tão inspiradora.

Disse a ela que iria pensar em algo, e todos os dias que se seguiram, quando ela me avistava vinha logo perguntando, se já tinha alguma ideia. E é claro que eu não tinha, eu também não estava na minha melhor fase.

Alguns dias depois a coordenadora me chamou para uma conversa. Essas “conversas” pedagógicas vêm sempre com pedidos fora do planejamento. E dessa vez não foi diferente, até porque, a gestão também tinha as suas expectativas com base no ano anterior.

- Professora, a senhora está bem? Quer uma bolachinha?

Quando se entra na coordenação, e estão todos simpáticos e te oferecem uma “bolachinha pedagógica”, pode esperar que vem bomba, uma bucha das grandes.

- Vamos fazer um espetáculo? Uma peça teatral? Um musical? O que a senhora acha?!

Eu não acho nada. Minha vontade era dizer isso, mas eu apenas sorri e isso para ela soou como um sim. Ela toda entusiasmada, já foi logo definindo a data. Saí da sala da coordenação e dei de cara com a Defensora e antes que ela perguntasse, eu já fui logo dizendo.

- Vamos fazer uma peça de teatro e vamos falar através dos personagens sobre todas essas questões.

Ela só me abraçou, agradeceu e saiu correndo para contar aos colegas, parecia que havia ganhado um prêmio. Mas aquilo de alguma forma também me ajudou, me senti melhor, ou pelo menos, menos triste, um pouco entusiasmada.

Na semana seguinte, na sala de aula, foi o momento de conversarmos sobre o espetáculo, era preciso que todos participassem de algum modo, e gosto que toda a construção tenha a participação da grande maioria, para que o sentimento de pertencimento seja aflorado, para que eles olhem para o resultado e se sintam capazes de grandes realizações. Porque são sempre esperadas grandes apresentações com pouquíssimos recursos. Isso no começo assusta quem não aprendeu a “tirar leite de pedra”, mas essa é a realidade de todo professor de arte.

Antes de qualquer coisa partimos para a escolha do tema, da peça teatral, e conseqüentemente a guerra dos gêneros foi estabelecida, após duas aulas, e muitos argumentos, depois de várias votações para escolher uma peça de teatro, duas permaneceram em empate. Tive então a brilhante ideia de fazer uma adaptação, unir as duas histórias.

Seria a oportunidade perfeita de criar uma nova perspectiva sobre as histórias das princesas, como se fosse um metaverso. Era fato que Zuri não iria querer ser a personagem principal, a princesa que na verdade não é princesa, ou pelo menos não se veste como princesa, não se comporta como se espera que toda princesa se comporte.

A história era basicamente, e de forma bem resumida, sobre um personagem que se perdia no mundo dos sonhos, enfrentou muitos desafios, e precisou se salvar sozinha.

Os meninos que praticavam o bullying, fizeram parte tanto da montagem do cenário, quanto de alguns personagens, a Defensora foi obviamente a personagem principal e Zuri participou também da construção do cenário.

A elaboração das falas dos personagens e das cenas, foram intencionalmente elaboradas junto com a turma, foi o momento perfeito para fazer com que eles refletissem sobre suas atitudes através dos personagens, pois chegamos a um ponto da montagem, que cada personagem era tão pessoal para cada um, que ninguém queria que seu personagem fosse humilhado, ofendido, desprezado, ou algo do tipo, em cena.

Eu percebia em seus olhares, nos momentos em que eu fazia uma simples pergunta.

- Mas porque não? Por que isso não pode com o SEU personagem?

Eles emudeciam, perdiam os argumentos, e dava para ver em seus olhos, algo dentro deles ia se modificando, e em suas próprias atitudes, era notável o quão mais gentil eles estavam

com Zuri. A turma se tornou mais harmônica, os momentos introspectivos de Zuri diminuíram e os episódios de “brincadeiras” indevidas cessaram.

Estava chegando a data da nossa apresentação, e seria aberta a toda a comunidade escolar, era esperado muitas pessoas para virem nos prestigiar, os ensaios começaram a acontecer no contraturno para termos mais tempo e deixar tudo perfeito.

E apesar das questões relacionadas às atitudes preconceituosas terem cessado, as emoções estavam à flor da pele, pela expectativa, pelo medo, pela vergonha, pela insegurança. Este espetáculo, está sem dúvida duas vezes mais elaborado que o do ano passado, e isso conforta meu coração, mas causa pânico nos alunos. Todos querem fazer um excelente trabalho, todos querem ser reconhecidos pelos seus feitos.

No dia da apresentação, enquanto estavam todos afobados, correndo de um lado para o outro, ajeitando e organizando tudo, eu observei Zuri do outro lado da quadra, de frente para o palco improvisado que montamos, com cortinas e coxias. Estava realmente encantador. E eu pensei que era isso que Zuri admirava. Me aproximei.

- Obrigada professora! Obrigada mesmo, eu sei o que a senhora fez.

Recebi um abraço forte, fiquei confusa, eu estava tão preocupada com a apresentação que realmente não havia entendido o que quis dizer então fiquei em silêncio, mas Zuri continuou.

- Eu sei que toda essa peça de teatro é sobre mim, sobre minhas confusões, sobre o mundo paralelo que eu criei ao meu redor, mas no final essa peça não é mais SÓ sobre mim, mas também sobre TODOS os outros.

E sim, a peça começou sendo sobre Zuri, e todas as suas complexidades, e se tornou uma reflexão para todos os outros, que não enxergavam com clareza seus preconceitos e não percebiam o mal que faziam. E mais uma vez, eu presenciei a arte trazendo mudança, silenciosa, mas profunda!

2.1.6 Exercício de interpretação da narrativa 3

As experiências mais significativas no ambiente escolar são estabelecidas nas relações interpessoais silenciosas, nos olhares atentos e na capacidade de uma escuta sensível. Na

terceira história de vida, o teatro se mostrou capaz de ressignificar e transformar sentimentos, medos, frustrações. E nesta tentativa de interpretação me proponho a refletir sobre a potência do teatro, na sua capacidade de mobilizar sentidos, afetos e reconstruir subjetividades, e quais são seus limites e alcances do teatro na prática educativa.

Essa história de vida expõe, paralelamente, por um breve momento, uma realidade que no momento presente tem sido comum entre os professores: o chamado cansaço emocional silencioso. A depressão e a ansiedade não são exclusividades da minha pessoa, elas se fazem presentes na minha vida, interferem no meu desejo pelo novo, assim como provavelmente também deve ocorrer com todos os outros professores que, por um motivo ou outro, estão desgastados com a profissão.

Essa exaustão muitas vezes silenciosa não é um fenômeno isolado, como já mencionado. Ela está diretamente relacionada à sobrecarga de funções que são impostas aos professores, muitas vezes, sem o mínimo de suporte adequado e sem tempo suficiente para planejar e refletir. Alarcão (2011, p. 33) já alertava que “as escolas e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função dos seus novos papéis”. Abrindo um breve parêntese, isso apenas aponta para o quanto os professores vêm sendo sobrecarregados com as exigências burocráticas, e essa sobrecarga emocional está diretamente relacionada a essas excessivas demandas. Entretanto, mesmo enfrentando uma fase desafiadora, o entusiasmo e as altas expectativas dos alunos acabam por me contagiar. A consciência de que meu trabalho deixou marcas positivas e experiências enriquecedoras nos estudantes me faz refletir sobre o fato de que, mesmo quando estamos frágeis, a nossa simples presença pode significar força para alguém, neste caso para os alunos.

A escola é um local em que de diversas formas o preconceito é travestido de “brincadeira”, a dor do outro se torna invisível, a instituição escola se torna omissa, muitas vezes pelo fato de não saber como agir diante da diversidade. Contudo, na escola há sempre um aluno ou um grupo de alunos que tentam enfrentar as violências de diferentes maneiras. Nesta história de vida a arte foi o caminho escolhido. Por meio de um pedido de ajuda, que para mim soou como um chamado ético, compreendi que a arte possui em sua essência, a possibilidade de transformação social por meio da expressão lúdica e simbólica.

Buscando aplicar em minha prática docente ensinamentos deixados por Paulo Freire e Augusto Boal, algo que sempre ressoa, principalmente, nas aulas de teatro é a ideia de que tanto a educação, quanto o teatro, são atos políticos. Tanto um quanto outro, provoca, inspira, faz refletir, criticar e agir.

Como estratégia pedagógica, optei por um trabalho totalmente coletivo, do texto teatral até a montagem do cenário. Dessa maneira, em alguns momentos, de forma indireta e sensível, foi possível ir trazendo para o diálogo as questões de preconceito que cercavam aquela turma. Ao deparar com propostas de ridicularização estratégica de determinados personagens, percebia-se que, quando o aluno se recusava a colocar “o personagem” em uma situação de desvantagem – era evidente que naquele momento – algo se modificava. Era a resignificação das subjetividades, de forma sensível e não impositiva, e o valor da empatia era estabelecido. Porém, para que a mudança realmente aconteça de forma satisfatória, é essencial que o aluno compreenda a importância de sua atuação ativa no próprio processo de formação. Como afirma Freire (2023, p. 63), “isso significa que sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, sua ação sobre a realidade, um aprofundamento de sua tomada de consciência da realidade.” Essa compreensão vai ao encontro da linguagem teatral aplicada, em que cada aluno ao construir seu personagem foi também se reconstruindo como sujeito crítico e sensível ao outro.

A escolha do tema do espetáculo também não foi ao acaso. Conduzi a produção textual para que estivesse carregada de metáforas sobre as questões de conflito daquela turma, como gênero e padrões impostos, possibilitando, por meio dos atributos de cada personagem e suas falas, que as reflexões fossem possíveis.

Essa maneira de abordar o fazer artístico proporcionou autoconhecimento crítico e reflexivo. Isso ocorreu por meio das dramatizações no texto de cenas violentas e vexatórias, que reproduziam as mesmas condutas de quem praticava e de quem presenciava passivamente, atos de preconceito e desrespeito. Indiretamente, as reflexões e as transformações, mesmo que silenciosas, foram acontecendo.

Contudo, para que tal reflexão pudesse ocorrer de forma sincera foi necessário criar um ambiente seguro, onde os alunos pudessem se expressar sem medo de julgamento, exercitando sua autonomia e consciência. Segundo Alarcão (2011, p. 48) “a capacidade reflexiva é inata do ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Dessa forma, o teatro se apresentou como uma linguagem estética sensível, onde os alunos puderam questionar seus próprios valores e rever comportamentos. O que, para mim, reforça a importância do ambiente artístico-pedagógico como espaço propício para o exercício da consciência crítica e da empatia.

O teatro, enquanto um local seguro de fala e ações, permitiu que eles vissem espelhadas suas próprias atitudes em seus personagens. A partir do incômodo gerado, foram surgindo sutilmente, um senso de responsabilidade afetiva, arrependimentos silenciosos, e a construção

de uma consciência crítica. O processo de montagem para o espetáculo se tornou um exercício para a cidadania. Essa abordagem escolhida voltada à transformação, encontra respaldo na visão de Boal (2019, p. 16)

[...] o teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo. O espetáculo é o início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. O fim é o começo! O teatro do oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos.

A peça teatral, portanto, não se findou no palco. Ela proporcionou mudanças no comportamento dos alunos, abrindo espaço para o diálogo. O teatro foi o método, mas a transformação foi vivida no coletivo.

Creio que o ensino da arte deve proporcionar ao aluno um sentimento de pertencimento. À medida que alguns foram ressignificando seus comportamentos, outros foram se fortalecendo e se estabelecendo enquanto sujeito pertencente àquele grupo, marcando sua presença, mesmo que discretamente. A compreensão madura sobre o enredo do espetáculo, que se iniciou a partir da dor de um único sujeito, se transformou em espelho das dores e contradições dos outros integrantes. Dessa maneira, ficou claro o quão complexo é sermos quem somos em um mundo que ainda impõe moldes e expectativas excludentes.

Essa história de vida me fez refletir sobre o papel da escola enquanto espaço de escuta, acolhimento e transformação nas interações sociais. Também refleti sobre a função da arte nesses ambientes, que não ensina apenas a técnica, mas também proporciona afeto e provoca a crítica, atuando na formação ética dos sujeitos de maneira sensível. Entretanto, essa consciência e a efetiva ação exigem do educador um compromisso ético e afetivo que ultrapassa as linhas dos planejamentos pedagógicos, cobrando do profissional uma entrega ainda maior e, consequentemente, um desgaste significativo.

Para finalizar, compreendo que a maior realização que posso alcançar dentro do trabalho artístico-pedagógico não é o resultado, e sim o processo: as transformações pessoais, as ressignificações das subjetividades, os afetos construídos. Trata-se de um trabalho docente que requer uma disponibilidade que ultrapassa o conteúdo programático e que permeia a escuta ativa, o acolhimento e a presença genuína.

Essa história de vida não foi, nem de longe, sobre uma professora e uma apresentação de teatro. Foi sobre a arte enquanto espaço de reflexão e reconstrução de subjetividades, sobre a possibilidade de transformar o caos em diálogo e esperança. Sigo vislumbrando o teatro como uma das linguagens mais poderosas de resistência, denúncia e reflexão crítica.

CAPÍTULO 3

3 TEATRO

Ao longo dos séculos, o teatro foi possuindo inúmeras roupagens, metamorfoseou-se, e, como menciona Peixoto (2003), o teatro permeou inúmeros caminhos, apresentando questões religiosas, políticas, percorreu extremos, da indiferença Niilista à epifanias caóticas e anárquicas. Ainda segundo o autor, pode-se mencionar que “[...] engajado, o teatro sempre esteve ou na defesa de valores progressistas e mesmo revolucionário ou, até por omissão, empenhado na defesa de ideias conservadoras” (Peixoto, 2003, p. 22).

[...] O teatro, inúmeras vezes parece uma expressão em crise. Em certas épocas quase perde o sentido. Em outras é perseguido. Às vezes refugia-se em pequenas salas escuras, às vezes sai para as ruas e redescobre a luz do Sol. Sua função social tem sido constantemente redefinida. (Peixoto, 2003, p. 7)

O teatro, possui uma trajetória que nos remete a cerca de 3000 anos antes de Cristo, com os primeiros sinais de representação lúdica, indicados nos papiros do antigo Egito, ilustrando a morte de Osíris. Ao longo dos anos, em cada época, para cada civilização, o teatro serviu para propósitos distintos, seja com o objetivo de ensinar de maneira divertida no Oriente, para catequizar nas américas, expor as preocupações da sociedade renascentista, por meio da comédia, do drama ou da tragédia, o teatro tem sido ao longo dos séculos, uma ferramenta poderosa na arte de instruir e comunicar.

O teatro, foi palco de reflexões e estudos de si mesmo, explorado por teóricos como Stanislavski, Brecht, Spolin, Boal, entre tantos outros. Cada um à sua maneira, por meio de suas teorias, fizeram uso das potencialidades teatrais da melhor forma possível. Houve também momentos em que o teatro ficou esquecido, contudo, assim como explana Peixoto (2003, p.73) “[...] o teatro é um instrumento para libertar possibilidades e quebrar repressões”, um recurso de participação política, portanto, por mais que, vez ou outra, seja esquecido ou menosprezado, não perde seu caráter reflexivo, crítico, libertário e, principalmente, revolucionário.

3.1 Métodos e práticas: o teatro como linguagem pedagógica

Parto do seguinte questionamento: De que maneira o teatro pode colaborar com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar? Pois, ao elencar essa questão básica, para tratar de iniciativas artísticas na educação, é necessário um olhar e uma escuta aberta, capaz de pensar caminhos a serem percorridos, para aliar arte e educação nas escolas por meio do teatro.

Além de democratizar o aprendizado, o teatro é uma atividade coletiva em que o indivíduo encontra espaço para desenvolver uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo a sua volta, das suas potencialidades, do contexto histórico, político e social em que está inserido e qual seu papel na sociedade. Contudo, conforme Desgranges (2020, p. 21) “em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa”. Dessa forma, uma das dificuldades do professor de arte, nas aulas de teatro, tem sido compreender e explicar o valor pedagógico intrínseco à experiência teatral no ambiente escolar, seja como aluno-ator ou aluno-espectador.

Refletir sobre a aprendizagem de arte na escola é fundamental para se compreender de que maneira, por meio do teatro, o aluno será capaz de se expressar, seja coletivamente ou individualmente, se identificar com o outro e, ao mesmo tempo, trilhar um caminho de autoafirmação. De acordo com Desgranges (2020, p.23), “quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história”. Dessa forma é válido considerar que os atravessamentos entre as diferentes linguagens artísticas e experiências arte-educativas são campo fértil e fundamental para mediar saberes, compartilhar conhecimentos e transformar a realidade circundante destes estudantes.

Quando se propõe uma reflexão sobre o ensino de teatro nas escolas, é preciso pensar também sobre quais corpos, seus modos de estar e ver o mundo, chegarão até a sala de aula de teatro em um ambiente escolar. É necessário, assim como Louro (2014) coloca, compreender que os sujeitos possuem identidades plurais, que se transformam, não sendo fixas e permanentes, podendo ser inclusive contraditórias.

A realidade escolar é repleta de desafios, se tratando do ensino de arte nas escolas, um deles é a ausência de um local preparado para experienciar a arte, que garanta um ambiente propício e seguro para o ensino do teatro. Outra ausência relevante, é da compreensão dessa linguagem artística por parte da comunidade escolar.

O teatro, por vezes, encontra certa resistência, pois é uma linguagem artística que vai ao encontro do corpo, da voz, do sentimento, e proporciona o encontro com o outro e consigo mesmo, é uma experiência revolucionária. Assim como hooks (2017, p. 13) diz que “[...] a educação tem a ver com a prática da liberdade”, o teatro, por sua vez, é uma ferramenta pedagógica que exerce a prática da liberdade do corpo e da mente. Para Boal (2019, p. 11), “[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele”.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. (hooks, 2017, p.21-22)

O teatro vem sendo utilizado ao longo dos séculos, para além de um mero entretenimento, também como uma ferramenta educativa de extrema relevância. Por meio das artes dramáticas, pode-se explorar as inúmeras faces que o aprendizado possui, sejam elas de conhecimentos técnicos ou referentes a habilidades socioemocionais.

Na antiguidade clássica, por exemplo, o teatro era um mecanismo utilizado para propagar valores morais e cívicos. Diversos foram os contextos educacionais em que pensadores e educadores, como Paulo Freire e Augusto Boal, puderam desenvolver métodos e técnicas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, que corroboram para reforçar o valor inerente do teatro como linguagem pedagógica.

3.1.1 Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido teve sua origem nas resistências à ditadura militar em um período de repressão e é um Método que tem como objetivo estimular o diálogo, e, por meio de uma reflexão crítica da sociedade, causar uma transformação social, buscando maneiras de se discutir a realidade, encenando-a para encontrar maneiras de transformá-la, dialogando sobre as experiências, sempre na busca pela libertação do oprimido, ou por ao menos tornar essa realidade mais fácil e acessível.

A proposta de diálogo inserida no teatro do oprimido é entendida como uma via de mão dupla, em que ambos os lados, opressores e oprimidos, estão abertos o suficiente para ouvir e compreender o que o outro diz. Nesse processo dialógico, mesmo não concordando com o pensamento do outro, aprende-se algo, de alguma forma, em alguma medida.

Para Augusto Boal (2019), o teatro do Oprimido tem como premissa a escuta, em relação ao oprimido e igualmente em relação ao opressor, desde que este esteja disposto a mudanças, pois a partir dessa compreensão por meio do diálogo é possível compreender seus pensamentos, atitudes, a forma de opressão empregada e em contrapartida a isso, aprende-se a lidar da melhor forma possível para que deixemos de ser oprimidos.

Trazendo esse pensamento filosófico do teatro do oprimido para a educação, é evidente que além do auxílio para debater temas complexos e delicados como a sexualidade e política, o método pode se tornar uma ferramenta de trabalho, além da ligação profunda com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

Para Paulo Freire (2023), a pessoa precisa ser alfabetizada, mas a partir da leitura que elas fazem do mundo, não adianta apenas reconhecer a palavra, é preciso conhecer seu significado para poder usá-la. E Augusto Boal vai fazer o mesmo dentro da política, através do teatro.

Para Boal (2019) o processo de análise reflexiva das ações humanas, parte do encorajamento do público a participar do espetáculo, se tornando um “especta-ator”, um espectador atuante, que se transforma em um agente em cena. As técnicas dentro do método foram pensadas a partir de experiências vividas na realidade, no cotidiano, a partir do coletivo, mostrando de forma concreta e objetiva as necessidades de transformações. As técnicas que foram desenvolvidas dentro do método foram os frutos das problematizações reveladas a partir das trocas de experiências coletivas.

O teatro do oprimido, acima de qualquer coisa, é uma ferramenta política de libertação “perigosa”, um ato coletivo e revolucionário, capaz de revelar a forma como uma pessoa pode ser oprimida, assim como essa mesma pessoa pode oprimir. Pois, segundo Boal (2019), todo oprimido tem a capacidade para oprimir.

3.2 O teatro como espaço de aprendizagem e transformação no ambiente escolar

Por mais que as atividades teatrais proporcionem benefícios pedagógicos, na prática encontramos alguns desafios, principalmente no ambiente escolar. Entre os obstáculos encontrados, podemos destacar: a falta de recursos; tempo satisfatório para a execução da prática; formação adequada dos professores. Para este último, Desgranges (2020, p. 102) diz que, “[...] o professor precisa ter clara noção do processo proposto ao grupo, com uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes”. Tais questões, intrínsecas ao fazer teatral-pedagógico, são constantemente

negligenciadas. Dessa forma, a concretização, de forma proveitosa, dos benefícios do teatro no processo de ensino-aprendizagem, se torna algo extremamente moroso.

Ademais, uma efetiva inclusão de todos os estudantes, nas aulas de teatro, independentemente de suas habilidades, precisa ser garantida. Contudo, desafios já mencionados anteriormente tornam a prática, muitas vezes, impossível de se concretizar.

A arte teatral, pedagogicamente, é um recurso que traz um enriquecimento significativo e transformador para a experiência educacional. O estímulo às práticas teatrais proporciona ao aprendiz o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e criativo dos estudantes. Desgranges (2020, p. 23) acrescenta que, “a experiência teatral desafia o espectador a deparar-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral provoca o espectador a perceber, decifrar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico”. No entanto, para almejarmos que isso se concretize em sua plenitude, é fundamental que tanto os educadores tenham a formação adequada, quanto as escolas invistam em recursos para tal.

O teatro, ao envolver os alunos nos jogos dramáticos, estimula o desenvolvimento cognitivo, ao exigir nos exercícios, a atenção para compreender as sequências do que se está sendo elaborado, a memória para fixar as falas dos personagens, o poder de resolução de problemas, tomada rápida de decisões nos casos de improvisações. Ainda segundo Desgranges (2020, p. 88)

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo.

A prática pedagógica do teatro, favorece, também, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, proporcionando ao aluno, um ambiente propício a reflexões empáticas que proporcionem e possibilitem ver e viver o mundo por diferentes perspectivas, a partir das experiências por meio dos personagens, das montagens cênicas e dos jogos teatrais. Concomitante a isso, admitindo-o como um espaço prazeroso de construção e re-construção do ser, Desgranges (2020, p. 115) elucida ainda que,

O grupo, a partir da experiência, criará uma maneira particular de se apropriar da linguagem teatral. Isto porque os jogadores não partem em busca de algo, de uma verdade cênica previamente construída, mas partem em direção à produção de conhecimentos sobre teatro.

A liberdade de expressão, possibilitada pelas aulas de teatro, permite que o potencial criativo do aluno seja plenamente explorado no processo de ensino-aprendizagem, permite explorarem suas emoções, fortalecendo vínculos e estabelecendo uma relação de confiança entre os envolvidos nos jogos cênicos. Dessa forma, Desgranges (2020, p. 26) contribui dizendo que, “[...] a experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro”. O estudante, com as contribuições recebidas nas aulas de teatro, se vê, conseqüentemente, motivado a refletir e se expressar de forma mais assertiva, criando no aluno maior interesse em seu processo de aprendizagem.

Toda essa reflexão sobre o teatro como um espaço de aprendizagem e transformação no ambiente escolar, se deu a partir da experiência real de dentro das escolas por onde passei. Ficou mais do que claro, na minha prática docente, que o teatro traz consigo possibilidades de fazer surgir o que está escondido, dar voz ao que, em outros espaços, é silenciado.

São inúmeras as recordações de alunos que por um longo período em sala de aula se mantiveram arredios, mas após alguns momentos de jogos dramáticos e a sensação de segurança e respeito que consegui estabelecer em sala de aula, permitiram que aos poucos suas subjetividades fossem surgindo. O exercício do teatro aprofunda, conforme descreve Peixoto (2003, p. 10) “[...] o conhecimento lúcido e crítico da própria realidade que o cerca”. Dessa forma o aluno encontra nos jogos, maneiras sutis – seja através da fala, do olhar ou do movimento corporal – de se expressar e externar o que lhe aflige.

O Teatro do Oprimido, como mencionado anteriormente, retira o espectador de uma postura inerte e o direciona para a ação. Em sala de aula, essa metodologia teatral aliada a prática pedagógica, convida o aluno a refletir, intervir e alterar os rumos de sua própria história. Dessa forma, sinto que exerço a política, por meio da escuta e do acolhimento às diferenças, sem militância explícita.

A maneira como atuo como arte-educadora, dialoga intimamente com os pensamentos de Freire (2023, p. 36) quando diz que “[...] não há educação sem amor”. Tenho consciência de que os jogos cênicos não irão transformar todos os problemas do mundo, mas podem proporcionar conhecimento para reconhecê-los e desejar transformá-los. Como diz Peixoto (2003, p. 39) o teatro é “[...] a arte do questionamento, não das respostas”. Procuro deixar em cada aluno que passa por minhas aulas, uma fagulha, um desejo de mudança, os tornos questionadores e críticos de suas próprias realidades, e essa é a minha maior forma de demonstrar amor.

CAPÍTULO 4

4 EDUCAÇÃO

A partir da ótica de Brandão (2013), é possível compreender a educação de forma ampla, pois ela é um processo que acontece ao longo da vida, a todo momento, em todos os espaços e lugares formais e não formais. Para este autor, tal prática social constitui e forma a todos por toda a vida. Para ele, “a educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 2013, p. 10).

A educação, chega a nós de diversas formas, desde o dia em que nascemos diversas lições são transmitidas, absorvidas e transformadas, moldando o sujeito em sua totalidade, por meio das experiências sociais, do convívio familiar, da rotina escolar, entre tantos outros modos de estar no mundo. O ato de educar e aprender vai muito além dos muros dos espaços escolares, “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome” (Brandão, 2013, p. 16).

A visão revolucionária e libertadora com que Paulo Freire compartilha seus pensamentos o torna um dos mais influentes teóricos da educação no século XX. Em seus livros, ele descreve a sua perspectiva sobre educação como um instrumento de libertação, o caminho para a transformação social, ao invés de ser vista e usada como uma ferramenta de opressão. A exemplo desta opressão na educação temos a educação bancária, “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2023, p. 81). O autor critica vigorosamente tal pensamento, pois se trata de uma maneira de ensinar em que, o professor enxerga o aluno como um mero receptor passivo do conhecimento que ele, o professor, único detentor de toda a sabedoria, irá “depositar”.

Em contrapartida a esse pensamento opressor, Freire propõe uma educação em que tanto professor, quanto aluno, numa relação de troca, podem refletir criticamente e aprender juntos e desta forma transformar a realidade. A formação dessa atitude de reflexão no aluno é essencial para que a educação de caráter catártico ocorra e a opressão se finde. Contudo, a busca por essa libertação é um caminho árduo, segundo Freire (2023, p. 48)

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da

contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

A imagem do parto expressa o esforço e o sofrimento necessários para romper com estruturas opressoras e formar um sujeito crítico e consciente de sua história. Nesse processo, o ato de trazer para fora – chamado por Sócrates de Maiêutica – o conhecimento que já está dentro do educando se dá através de práticas dialógicas em que o professor vai puxando, por meio de perguntas e outras provocações, aquilo que está difuso ou latente dentro do educando. No ato de dizer no grupo – a dor, a opressão, a desigualdade e etc. –, de falar, está a potência das práticas libertadoras para todos os envolvidos: os que falam, os que ouvem e refletem e a partir disso tomam uma nova consciência de si na relação com o mundo. O diálogo entre professor e aluno, dentro dos métodos freirianos na educação, promove uma sensibilização e compreensão mútua que permite que, os sujeitos envolvidos nessa troca, consigam reconhecer suas potencialidades e se transformem, em agentes de sua própria mudança.

4.1 Linhas tênues entre: a arte de educar, seus desafios e diálogos sensíveis

Enquanto arte-educadora com experiência profissional na educação formal e não formal, em redes privadas, públicas e em ONGs, posso explanar sobre os desafios da minha prática docente, do quão difícil tem sido dialogar sobre temas sensíveis, porém necessários, como por exemplo, as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Muitos são os desafios encontrados que envolvem desde a realização prática das teorias da disciplina de arte, até uma condução coerente, emocional e psicológica, dentro da sala de aula. Contudo, para que se busque mudanças aos paradigmas já impostos sob o fazer pedagógico “[...] é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva” (Alarcão, 2011, p. 47). A prática docente nos mostra que a teoria educacional, muitas vezes, por mais consistente e formidável que possa aparentar, encontra no dia a dia, inúmeras vezes, barreiras para conseguir alcançar nossos objetivos pedagógicos.

O objetivo aqui não é “jogar pedras” na teoria, mas explanar sobre os desafios no percurso entre tentar e efetivamente conseguir aliar prática e teoria dentro de sala de aula, colocando um foco de luz nas pedras que os professores encontram pelo caminho, que passa pela minimização desse sofrimento, pela falta de recursos e espaços adequados, desinteresse do estudante e os obstáculos que, enquanto arte-educadora, enfrento ao tentar buscar inovação no

fazer artístico dentro do ambiente escolar. Ferreira-Santos e Almeida (2019, p. 13, grifo nosso), complementam quando afirmam que,

Não se trata de eliminar ou substituir o conhecimento produzido pelas mais diferentes áreas epistemológicas [...] mas de dialogar com elas, de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar, com o intuito último de tentar compreender o fenômeno humano em que uma paisagem antropológica, para nos instalarmos nas tramas desse tecido *com o nosso próprio colorido*, textura, densidade no lançar imprevisto das agulhas no tear da existência, assim como nos lançamos ao mar aberto no desejo da aventura de conhecer o outro e o mundo... que é o mesmo que dizer: conhecer a nós mesmos.

Neste ponto, creio ser relevante refletirmos também sobre o modo que temos vivenciado os métodos pedagógicos que julgamos pertinentes ao nosso fazer docente. Para além dos limites da sala de aula, perceber como este aluno chega até mim e como o conteúdo chega até ele, o atravessa e o modifica. Essa reflexão, sobre o nosso próprio fazer pedagógico, também faz parte da docência, pois, “[...] a tarefa como educador é, portanto, ver em que direção caminha uma experiência” (Dewey, 2023, p. 44). Ainda segundo Dewey (2023, p. 42),

[...] cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção. Além disso, toda experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrem.

Sendo assim, a busca por modos mais sensíveis de olhar para este sujeito, incentivar e proporcionar um ambiente questionador, porém seguro, não encarando uma única forma de prática pedagógica como verdade absoluta, são reflexões, que para uma comunicação mais assertiva e uma experiência mais estimulante, devem ser colocadas como parte da relação que se pretende estabelecer entre professor e aluno. Essa relação só é possível quando o professor assume uma escuta ativa, assim como nos alerta Gusdorf (2022, p. 6)

[...] o melhor mestre não é aquele que se impõe, que se afirma como dominador espaço mental, mas, ao contrário, o que se torna aluno de seu aluno, aquele que se esforça para acordar uma consciência ainda ignorante de si mesma e de guiar seu desenvolvimento no sentido que melhor lhe convém. Em vez de captar a boa vontade inocente, procura respeitar a espontaneidade natural do jovem espírito que tem como missão libertar.

Estabelecer uma comunicação sensível entre professor e aluno é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, contudo, nem sempre acontece de forma

clara e objetiva. A comunicação entre as partes, por vezes, acaba por encontrar pelo caminho alguns desafios que dificultam e fazem surgir ruídos nessa troca de conhecimentos, não permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente.

Um dos desafios que encontro na prática da docência, não se finda com o cumprimento do conteúdo programático por exemplo, tampouco com aumento das burocracias que nos consomem, ano após ano. O que verdadeiramente tem se tornado cada vez mais, um desafio nessa troca, nessa relação que se estabelece ou não com os estudantes, é a capacidade de ambas as partes compreenderem o quão tênue é a linha que nos aproxima e/ou nos afasta, ora criando resistências, ora criando possibilidades. É preciso aceitar, antes de qualquer planejamento, qualquer estratégia, qualquer método pedagógico, que a sala de aula não é um espaço neutro, ali muitos mundos colidem, colapsam e se fundem. Todos carregados de vivências, por vezes silenciosas. Contudo, Ferreira-Santos e Almeida (2019, 244) nos deixam um alerta

Abordar limites, desafios e perspectivas da educação contemporânea exigem certo distanciamento hermenêutico para se evitem os problemas específicos de seus vários desdobramentos, uma vez que a educação mostra-se multifacetada em polarizações (pública versus privada, formal versus não formal), em níveis (infantil, básica, superior etc) e em tendências (principalmente tecnológicas: educação a distância, utilização de multimídias, webquest, moodle).

Ao longo dos anos, na prática efetiva em sala de aula, pude compreender algo que foi um divisor de águas em muitos momentos. O diálogo entre professor e aluno, muitas vezes, não é uma via de mão dupla, nunca verticalmente, mas sim um momento de negociação cautelosa, cercado por sutilezas invisíveis de que se constitui, afinal, o ser humano. Dessa forma, compreendi que o educador não é simplesmente um “transmissor” de conteúdos, mas apenas mais um indivíduo, que ajudará a formar integralmente e subjetivamente outro(s) indivíduo(s). Dessa forma, quando se trata de temas sensíveis como a sexualidade no ambiente escolar, é fundamental, que nós educadores, tenhamos uma sensibilidade ainda maior para dialogar, para acolher esse ser em desenvolvimento que, por um instante, caminha conosco.

Proporcionar espaços onde seja possível o diálogo sobre a sexualidade na escola, é um exercício de resistência e coragem. Abrir espaço para um diálogo sensível sobre sexualidade vai além de conhecimentos teóricos, está relacionado também, com a capacidade de acolher, muitas vezes o que nem mesmo foi dito. Para os alunos o ambiente escolar, já é sinônimo de inúmeros desafios que eles precisam enfrentar durante seu processo de construção e afirmação de sua própria identidade. A sexualidade é apenas um, entre tantos outros atravessamentos.

Se como educadora tenho ciência das dificuldades que os alunos enfrentam na escola, em relação a socialização, ao pertencimento, a aprendizagem, entre tantos outros desafios inerentes ao processo de crescimento e amadurecimento; se entendemos que o processo de ensino aprendizagem é infinitamente mais rico na interação, nas experiências bem-sucedidas entre o sujeito e o ambiente; então é certo que não podemos permitir que a escola feche os olhos ao mundo vivido pelos estudantes, tanto dentro quanto fora de sala de aula, para que a experiência escolar não se torne inútil. Assim como elucidou Gusdorf (2022, p. 17)

[...] Na escola, no colégio, na universidade, em todas as instituições que têm por função ministrar o saber, a criança, o jovem passa por experiências que serão decisivas em suas vidas. Esses locais não são, para eles, simplesmente o cenário de certos jogos da inteligência e da memória. É a personalidade inteira que aí faz seu aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surja agregada à tomada de consciência dos valores. O espaço escolar define o lugar das primeiras relações humanas, fora do círculo familiar. É neste espaço que a criança é bem ou malsucedida na tentativa de autoafirmação na convivência.

As vivências que os alunos trazem para o ambiente escolar, vem carregadas de conhecimentos, verdades e dúvidas. Enquanto educadora, ignorar isso é um erro, o que se deve é encontrar caminhos onde se possa abrir espaço para um diálogo sensível e uma escuta ativa, sem julgamentos. Convidando o aluno a “[...] autorreflexão, que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (Freire, 2023, p. 52).

Em minha prática docente, esses caminhos, até o momento, têm encontrado maneiras de existir e resistir. Como educadora, também volto o olhar para as minhas próprias práticas pedagógicas, compreendendo o que funciona e o que não funciona, e partir desse entendimento, sigo na tentativa de construir pontes entre os conteúdos formais exigidos e os saberes da vida que os alunos necessitam para se formar enquanto sujeitos. Compreendendo que, “a educação concreta propõe-se encontrar, para cada caso particular, a melhor, ou a menos má, das soluções possíveis. A verdadeira pedagogia surge como algo individual, que se dá de pessoa para pessoa.” (Gusdorf, 2022, p.24).

Ensinar exige coragem, uma coragem para enfrentar os paradigmas impostos por uma sociedade que acredita que ao se falar, ou até mesmo, apenas ouvir, sobre sexualidade dentro do ambiente escolar, estamos doutrinando os jovens. Discursos rasos, de quem obviamente não entende nada de educação. No entanto, tudo isso se trata, a meu ver, de tentar garantir ao estudante, o direito de se compreender enquanto sujeito, em sua totalidade com todas as suas

subjetividades e também compreender o outro da mesma maneira, em alguma medida. Nesse sentido, com as palavras de Gusdorf (2022, p. 65) complemento e me afirmo educadora:

Se a educação, no sentido mais amplo do termo, tem por finalidade promover o advento da humanidade no homem, deveria organizar-se em função dessa experiência espiritual fundamental. Não lhe cabe a forçar as coisas, pois somente o interessado pode descobrir e recorrer a certezas que só a ele pertencem. Mas o professor deve estar atento ao acontecimento: deve fazer perguntas e, muitas vezes, sugerir respostas, mantendo-se a uma distância respeitosa. Queira-o ou não, faz parte desse debate em que a criança o toma como testemunha de suas inquietações e angústias. Sob a máscara do calendário ou do trabalho escolar e, na maior parte das vezes, indiretamente, um confronto incessante se dá entre o jovem e o professor, ao qual reconhece uma autoridade ligada ao saber e à experiência. O professor tende a esquivar-se, argumentando que esse tipo de debate não lhe diz respeito, que não está aí para isso. Mas, mesmo que se disponha a não ser receptivo à interrogação muda, sua atitude negativa ainda constitui um testemunho, na medida em que é interpretada num sentido ou noutro, aconteça o que acontecer. O professor incorre numa responsabilidade inegável e que, em certos casos, se ele não intervém, pode ter consequências trágicas. Aquele que se recusa a comprometer-se, torna-se culpado pela não-assistência a alguém em perigo; porém aquele que aceita responder ao apelo, também não tem uma tarefa fácil.

Ao longo dos anos como arte-educadora, tanto nas ONGs, quanto nas escolas de ensino “formal”, busquei manter essa atitude de uma escuta sensível sugerida por Gusdorf. Essa prática nem sempre foi fácil, ela foi se moldando aos ambientes, se transformando e reconstruindo principalmente a minha prática pedagógica. Compreendi que atuar como professora de arte, precisa ir muito além de uma simples reprodução de técnicas artísticas e do domínio da teoria da história da arte, é sobretudo, ter sensibilidade ao se defrontar com os desafios e saber como lidar com as adversidades que o cotidiano escolar faz surgir.

Apesar das resistências que enfrentamos, dos silêncios incômodos, das reações imprevisíveis, ao se tentar abordar dentro da escola, temas sensíveis como a sexualidade, é notório, o quanto a arte é um “campo fértil” para as reflexões críticas e o acolhimento das subjetividades que circulam esses espaços. Nesse sentido, o ato educativo se configura como um encontro profundamente humano e transformador, pois, assim como diz Gusdorf (2022, p. 32) “[...] a realidade fundamental continua sendo esse diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas em cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas”.

A docência e as tentativas, às vezes bem-sucedidas, outras fracassadas, de proporcionar espaços onde a subjetividade pode ser acolhida, deixaram marcas profundas. Sem romantismos, minha trajetória mostrou o quão grande é o abismo entre teoria e prática. Cada vez mais, as

estruturas burocratizadas, precárias e desumanizadas que os professores são submetidos, têm alimentado em alguns momentos, o sentimento de impotência e indignação.

O professor, na teoria é tido como essencial para o processo de formação de cidadãos críticos e reflexivos, detentor do conhecimento necessário para alcançar êxito em seu trabalho, lhe é conferido responsabilidades a tudo o que se refere esses sujeitos. Contudo, somos vedados até mesmo para tomarmos as decisões mais simples. Ser educador exige uma conduta consciente do próprio processo de formação, resistência e muitas vezes ousadia.

O ensino da Arte nas escolas promove a criatividade e a curiosidade, que resulta em uma certa inquietação e favorece o desenvolvimento da autonomia. Mesmo sem recursos, em um cenário desfavorável a estímulos artísticos, a arte-educação tem a capacidade de provocar o aluno, no sentido de fazer com que ele saia da inércia e passe a se questionar, questionar o outro e sua própria realidade. Em consonância com o que diz Freire (2023), a educação deve ir de encontro com a transformação social do sujeito, conferindo-lhe responsabilidade social e política, capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel no mundo. Mas, para que isso ocorra, o próprio educador precisa ter consciência de sua prática pedagógica, um olhar crítico sobre ela, um posicionamento ético, político e profissional, assim como diz Freire (2001)

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Essa postura do educador diante de sua prática, separa o professor que apenas cumpre sua função, daquele que tem a docência como escolha. Não excluo dessa reflexão as pedras lançadas, mas faço delas um mosaico de encontros, movimentos, transformações, desafios e descobertas e novas combinações inusitadas surgem a cada ano escolar. Pois, proporcionar um espaço onde o diálogo para temas sensíveis seja possível, de encontro com uma escuta ativa, e respeitosa, surge em mim como uma necessidade de garantir o direito à formação integral humana dos alunos, e isso ultrapassa os conteúdos curriculares. Ainda que, esbarremos com discursos de ódio e a ignorância de conservadores que acreditam que no simples ato de falar

sobre sexualidade estamos promovendo “ideologia de gênero⁵”, sigo acreditando e proporcionando esses momentos de debate, reflexão, experiência e acolhimento nas aulas de Arte.

O teatro, por sua natureza simbólica e subjetiva, permite que esses temas surjam de maneira natural e sensível, sem pré-conceitos. O objetivo nas aulas e perante a comunidade escolar é refletir sobre o reconhecimento e o respeito da diversidade. Meu corpo também carrega histórias, possui uma identidade, uma sexualidade, uma subjetividade e não é, e nem poderia ser, neutro. Como bem pontua Gusdorf (2022, p. 39)

[...] O professor fala, mas uma palavra não é somente uma palavra diante da classe, é uma palavra dentro da, com e para a classe. Não se trata pois de executar mais ou menos brilhantemente um número de oratória, para um público mais ou menos aprovador. Na verdade, o público do orador ou do artista tem sua parte na criação da eloquência ou do teatro. Porém a classe é mais que um público cuja cooperação se limita a um recolhimento receptivo e a uma aprovação intermitente e controlada.

Como arte-educadora não vejo possibilidades de me ater apenas ao conteúdo programático, pois enquanto sujeito vivente, experiencio o meu fazer artístico-pedagógico e nesse nó de significações vivas e pulsantes, nas relações com o outro, vivencio a potência da arte como linguagem formadora e transformadora. Assim, por meio da experiência artística no ambiente escolar, muros são fissurados e por vezes derrubados, silêncios são rompidos e uma pluralidade de existências são acolhidas. A arte-educação indicando que toda subjetividade importa, sem julgamentos, e que toda história tem espaço, vez e voz.

Apesar de nos depararmos ainda com modelos pedagógicos, muitas vezes rígidos e tecnicistas, que tentam padronizar e prezam pelos resultados quantitativos, a escola ainda é um espaço de inúmeras possibilidades, onde diferentes vozes podem se encontrar. Aprofundando o pensamento, nas palavras de Gusdorf (2022, p. 41) “é preciso admitir que a verdadeira pedagogia não faz caso da pedagogia. A educação essencial passa pelo ensino, mas realiza-se apesar dela e sem ela”.

Na desarmonia que limita os planejamentos, mas que não elimina o desejo de abarcar as múltiplas complexidades desse espaço, o educador verdadeiramente comprometido com o seu fazer pedagógico, com consciência crítica e reflexiva, reconhece a extrema necessidade de

⁵ Expressão usada por grupos conservadores, para censurar estudos acadêmicos sobre gênero e sexualidade. As ciências sociais e humanas, percebem o gênero como uma construção social e cultural, distinta do sexo biológico. O uso dessa expressão, deslegitima os debates sobre a diversidade que contribuiriam para uma educação de respeito para com todas as formas de existência, com dignidade.

redescobrir caminhos e criar fissuras para que as subjetividades tenham lugar. Finalizo com Gusdorf (2022, p. 22)

O lugar e a encenação da pedagogia já são meios pedagógicos. São partes integrantes da dramaturgia que coloca frente a frente o professor e seu aluno ou, mais exatamente, o aluno consigo mesmo, se acreditarmos, com o Sócrates do Mênon, que esse é o meio para a procura do conhecimento pleno.

Não há um único caminho para a educação, não há fórmula mágica, o que existe, ainda, são educadores esperançosos, em constante enfrentamento, que em meio aos tropeços se reinventam e continuam trilhando o caminho do conhecimento, com o objetivo de formar sujeitos críticos e sensíveis, entendendo que esta é uma das missões mais importantes que a educação contemporânea carrega.

CAPÍTULO 5

5 ARTE

A Arte, no contexto educacional, defronta-se com dificuldades tanto na compreensão de sua dimensão prática quanto pedagógica. No Brasil, ao longo dos anos, passou por inúmeras mudanças. Em alguns momentos, a Arte é vista como uma simples atividade complementar e, em outros, como campo fundamental na formação integral dos sujeitos. Todo esse processo revela apenas como a sociedade valoriza – ou não – a experiência estética, o pensamento crítico e a sensibilidade educativa.

Nas escolas da rede pública no Brasil, a Arte vivenciou avanços e retrocessos. Apesar de a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 reconhecerem a relevância do ensino de Arte como fundamental para a formação integral do aluno, muitas adversidades são encontradas pelo caminho. Em muitos momentos, o componente curricular é visto como recurso visual para as práticas decorativas e para a organização de eventos em datas comemorativas, os quais, muitas vezes, em nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Essa condescendência torna evidente outro aspecto que inviabiliza o processo de valorização do componente curricular, que é a falta de profissionais verdadeiramente preparados, com domínio teórico, prático e estético na Arte.

Apesar das inúmeras possibilidades pedagógicas que o universo artístico proporciona, ser professora de Arte, na atualidade é atuar em terreno instável, travando diariamente batalhas em direção ao reconhecimento e ao respeito de toda a comunidade escolar. Além dessa desvalorização simbólica da área, lidamos com as limitações estruturais.

Contudo, me esforço para proporcionar experiências transformadoras nas aulas de Arte, para que os alunos se descubram criadores de sentidos e agentes transformadores de sua realidade. Assim como descreve Walter Smith (apud Barbosa, 2012, p. 49) penso que “[...] uma criança que não saiba desenhar as formas dos objetos que o seu olhar descortina, tão prontamente como escreve e repete as palavras que lhe tocam o ouvido, está apenas em meio a educação”. Mesmo com todas as dificuldades, a sala de aula torna-se um local de escuta e acolhimento, seguro para as experiências de suas multiplicidades. Sobretudo, acredito que a educação estética contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis, reflexivos e humanos.

5.1 Uma breve contextualização sobre o início do ensino da Arte no Brasil

Poucos são aqueles teóricos, preocupados com metodologias educacionais, que doam parte de seu tempo em pesquisar sobre o ensino da arte. Por vezes, o conhecimento oferecido pela unidade curricular de artes é menosprezado. No Brasil, na contemporaneidade, a arte encontra dificuldade em ser valorizada, e quando discutida no âmbito escolar é ainda mais ignorada, colocada de canto, considerada de pouco valor acadêmico.

Se buscarmos na história sobre a entrada da arte erudita em solo brasileiro, verificaremos que foi a elite europeia, os colonizadores portugueses em sua grande maioria, os responsáveis por essa invasão. Segundo Barbosa (2012), parte do preconceito a respeito da arte, que ainda existe nos dias atuais, são resquícios dessa invasão europeia, que dava voz e vez apenas a elite e a pessoas ligadas a ela. Ainda segundo a autora, “também um preconceito de ordem estética iria envolver os inícios do ensino artístico no Brasil” (Barbosa, 2012, p.18).

Como é sabido, a arte erudita ganhou força com a chegada da Missão Artística Francesa no início do século XIX, iniciando construções pelo território brasileiro de Academias Imperiais de Belas Artes, com enfoque no Ensino Superior. Contudo, quando aqui desembarcaram, encontraram, “[...] uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais” (Barbosa, 2012, p. 19). Por conseguinte, em decorrência dessa influência com a chegada de artistas europeus e criações de escolas voltadas para o ensino superior de arte, como aponta Barbosa (2012), a arte foi sendo pouco a pouco afastada do cotidiano popular, ficando limitada a elite, contribuindo para a disseminação do preconceito acerca da arte e do fazer artístico, sendo vista pela sociedade, a partir desse momento até a contemporaneidade, como algo supérfluo.

Uma outra questão que levava a sociedade da época a rejeitar a arte, era o fato de haver precariedade nos alicerces e na economia do nosso país, tais questões que perduram na atualidade. Para o povo brasileiro daquela época, havia outras preocupações sociais, dessa forma, a arte era e é vista como um ornamento, algo dispensável.

Enquanto o ensino da arte, como a pintura e o desenho, era atribuído à educação dos príncipes, – fazendo parte do currículo nas escolas dos padres encarregados da educação da monarquia no Brasil no período colonial – e academias de ensino superior eram criadas, de acordo com Barbosa (2012), as profissões que exigiam trabalho manual eram desvalorizadas por serem realizadas pela exploração da mão de obra escrava. Esse preconceito foi sendo desfeito com o fim do trabalho escravo, havendo um incentivo à arte aplicada à indústria.

Quando avançamos um pouco mais na história, precisamente no início do século XX, para o ensino superior em arte nada muda, porém, para o que hoje chamamos de educação básica, segundo Barbosa (2012), inicia-se a implementação do ensino de arte no ensino primário e secundário, bem como sua obrigatoriedade, tendo atenção ao fato de que tal ensino se resumia ao desenho.

O desenho, então, passa a ser visto como uma forma de comunicação do pensamento, um complemento ao ato de escrever, uma maneira de manifestar uma ideia. Barbosa (2012, p. 36), esclarece que

Esta identificação do desenho com a escrita que ultrapassou as Barreiras do modernismo, foi argumento não só para tentar vencer o preconceito contra a arte como também argumento para demonstrar que a capacidade para desenhar era natural aos homens ou, pelo menos, acessível a todos e não um dom ou vocação excepcional.

Apesar dos esforços em equiparar a importância da arte com outras atividades na tentativa de extinguir a imagem equivocada sobre ela – criada desde o período colonial, por ser uma ocupação exclusiva da elite, tornando-a desprezível – é evidente que, as demonstrações de preconceito em relação a profissão artística e ao seu ensino, se perpetuam na contemporaneidade.

O ensino da arte foi sendo mais bem aceito pela sociedade brasileira, como elucida Barbosa (2012), quando esta era associada ao desenho industrial e a educação técnica, pois tal aprendizagem geraria fonte de renda e contribuiria para o desenvolvimento do país, fazendo assim sentido em aprendê-la. Ainda sobre o ensino da arte voltada para uma perspectiva de utilidade, a respeito de um manual de desenho geométrico elaborado na época, “parece ter sido a primeira tentativa de educação de massa baseada na ‘ideia da necessidade de se propagar pelo povo o ensino do desenho’ e de educar a nação para o trabalho industrial” (Barbosa, 2012, p. 54-55).

Na década de 1920, o ensino do desenho geométrico possuía local de destaque em relação às outras disciplinas, recebendo fortes influências americanas no início do século XX. Contudo, foi Rui Barbosa, sob a influência do liberalismo, que compartilhou 8 (oito) princípios metodológicos para o ensino do desenho geométrico na época. Porém, Barbosa (2012, p. 61), menciona que

Embora já tenha mostrado a influência dos princípios positivistas, nos pareceres sobre educação, de Rui Barbosa, no que diz respeito ao ensino do

desenho foi a orientação liberal que prevaleceu, não só do ponto de vista dos objetivos, mas dos métodos. A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria.

Embrenhando-se um pouco mais nas questões do ensino da arte no Brasil, duas são as correntes que lutavam para determinar seu futuro. De um lado, encontramos o liberalismo e, do outro, o positivismo. Nas palavras de Barbosa (2012, p. 80), “ambas as Correntes concebiam o desenho como uma forma de linguagem”. Embora os liberais tivessem como objetivo o ensino do desenho voltado para a preparação para o trabalho, os positivistas priorizavam a formação do caráter e da inteligência.

O liberalismo pautado nas ideias de Rui Barbosa “[...] se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento” (Barbosa, 2012, p. 44-45). Dito isso, qualquer prática de desenho com a intenção de produzir tão-somente beleza e enfeitamento era tratada com severa rigidez.

Entretanto, as ideias de Rui Barbosa, sobre o ensino de arte, foram sendo aprimoradas por outras fontes estrangeiras, e conforme Barbosa (2012) aponta, passou a defender, ser a favor de uma aprendizagem intuitiva através dos sentidos, tomado pelo Romantismo. Muitas são as informações a respeito dos pensamentos de Rui Barbosa e a corrente liberal no ensino da arte no Brasil, mas este não é o foco deste trabalho, para tanto, finalizo esta questão com a seguinte citação de Barbosa (2012, p. 63-64).

Embora as propostas de Rui não apresentassem nenhuma originalidade, foram resultado de uma longa pesquisa: “usando de uma cultura especializada e técnica até então desconhecida entre nós” e vasta fundamentação bibliográfica, articulava exemplarmente os modelos estrangeiros no sentido de sua adaptação ao Brasil. Seus planos, exequíveis e de grande validade se aplicados, teriam retirado de imediato as escolas secundárias e primárias da influência asfixiante da academia de Belas-Artes, colocando-as sob a orientação das Escolas Normais de Arte Aplicada. Possivelmente, isso teria criado condições para acelerar o processo de dicotomia entre Arte e Técnica, já delineado àquele tempo e que estava implícito no pensamento de Rui quando afirmou a necessidade da existência de uma Academia de Belas-Artes para o cultivo *superior* da Pintura e Desenho, deu uma Escola Normal de Arte Aplicada para o cultivo das formas de arte aplicadas à indústria. Isto apesar de sempre colocar em destaque a importância do desenho geométrico industrial como meio não só de educar para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais.

A tendência positivista, que também tentava definir os parâmetros do ensino de arte no Brasil, teve sua origem em um grupo de estudantes brasileiros formados na Europa, e encontraram inúmeros adeptos. Segundo Barbosa (2012), com a Reforma republicana, os positivistas tinham a intenção de abolir a Academia Imperial de Belas Artes e reestruturá-la por completo, que passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes, o que na prática foi apenas uma troca de rótulos. Os planos de mudanças não se limitavam à Academia, ou seja, ao ensino superior, mas também a todos os outros níveis de educação, assim como expõe Barbosa (2012, p. 66).

Com o objetivo de regenerar o povo, achar ainda que o governo devia difundir o ensino da arte em todas as escolas públicas de todos os graus, dele devendo encarregar-se os estudantes de pintura e escultura nomeados em virtude de prévio concurso, aos quais caberiam também a função de preparar os professores e professoras das escolas públicas para presidirem as aulas artísticas.

Nesse momento, é interessante abrir um parêntese e ressaltar que, em relação a preparação dos professores para o exercício da docência no primário e secundário, no que diz respeito ao ensino da arte, de acordo com Barbosa (2012) não havia sequer a necessidade de experiência, conhecimento ou formação em arte para ensinar desenho. A falta de critérios para ser um professor de arte, no caso, desenho, contribuiu para a desvalorização da profissão.

Na perspectiva positivista, “a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio” (Barbosa, 2012, p. 67). Acreditavam que boa parte da crise moral da sociedade se dava pela insuficiência intelectual, nas palavras de Barbosa (2012, p. 67), “o aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político”, porém, desde que ficasse a cargo dos métodos positivistas.

Durante todo esse percurso inicial, o ensino da arte foi restringido apenas ao estudo do desenho – cópia da natureza, cópia de estampas, cópia de objetos industriais, geometria – muito diferente do que vemos no currículo das escolas atualmente. A geometria chegou a ser matéria cobrada, inclusive, em exames para o ingresso em faculdades, não apenas de artes.

Para encerrar essa breve análise sobre o início do ensino da arte no Brasil, e adentrarmos no que temos como parâmetro em relação ao ensino da arte na atualidade, Barbosa (2012) explana que houve um processo de rigorosidade das formas por meio da geometrização em resposta à submissão do realismo na época, e com isso conclui com Barbosa (2012, p. 76) que,

[...] do ponto de vista do ensino da Arte, o liberalismo de Rui Barbosa orientou-se em direção a uma metodologia romântica, e o positivismo em direção a uma metodologia realista, especialmente no campo do ensino superior, embora este realismo estivesse envolvido por uma atmosfera Mística resultante de um romantismo generalizado. No ensino secundário e primário, o estabelecimento de uma pragmática articuladora das duas Correntes foi tentada principalmente no período de 1901 a 1910.

Muitas foram as mudanças que o ensino da arte sofreu no Brasil, reitero que o objetivo aqui não é descrever cada passo, cada tendência ou metodologia educacional, mas sim apresentar uma breve contextualização e ter um norte sobre os caminhos do ensino da arte. Entretanto, agora, compreender que sempre houve, e sempre haverá, um grupo de pensadores e estudiosos, que vão dizer o que pensam ser o certo a fazer e como devemos ensinar.

5.2 Dimensões subjetivas, políticas e pedagógicas da experiência artística

Os ensaios artísticos que tive a oportunidade de experienciar em minha trajetória de vida nunca foram neutros. Desde sempre, serviram como refúgio e, ao mesmo tempo, como atos de protesto. As lembranças dos palcos improvisados e das apresentações amadoras nos pátios das escolas que participei – ora como aluna, ora como professora – deixaram marcas profundas e a certeza de que o ato de criar é resistência, mas, sobretudo, é educar para a autonomia de ser o que se é. Ao revisitar minha trajetória de vida, reconheço, assim como destaca Dewey (2023, p. 44), que “[...] toda experiência é uma força em movimento”. Dessa forma, enquanto arte-educadora, preciso manter-me atenta à direção que essa força, presente nas experiências que proponho em minhas aulas de Arte, irá seguir.

A dimensão subjetiva da arte do teatro, de que me ocupo neste texto, se manifesta justamente nessa capacidade de provocar mudanças, transformar e continuar seguindo. Em muitos momentos, quando as palavras não são suficientes para expressar o que se sente, é no gesto expressivo, nos movimentos silenciosos do corpo em cena ou no olhar profundo encarando o público que se encontram caminhos e formas de se dizer o indizível.

A arte me mostrou que certos saberes não se encaixam dentro dos muros de escolas com posturas tradicionais e, quando falamos de experiência artística no ambiente escolar, concordo com Dewey (2023, p. 27), que afirma “[...] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências”. A escola promove um ambiente em que o silêncio e a obediência ensinam a disciplina e se sobrepõem como única forma viável de alcançar o conhecimento,

desconsiderando os desejos e os afetos dos estudantes e até dos professores. Sob esse prisma, Dewey (2023, p. 27) destaca que

[...] Não é suficiente insistir na necessidade da experiência [...] tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores.

A arte revela a incompletude do ser e do saber, não como algo falho, mas como possibilidade de reinvenção. Ela nos permite transformar e compreender a nós mesmos e ao ambiente que nos cerca. Ao refletir sobre o ambiente escolar, Freire (2023, p. 33) diz: “[...] o homem se sabe inacabado e por isso se educa [...] o homem pergunta-se: Quem sou?”. Nesse sentido, a experiência estética se alinha a essa ideia de que ação e reflexão caminham juntas para a transformação do sujeito, não apenas para a contemplação passiva de sua subjetividade, mas e também como forma de inserção ativa no mundo, como resistência e/ou afirmação das múltiplas possibilidades de ser humano.

Como dimensão política, a arte se impõe como uma força motriz capaz de desafiar as estruturas rígidas da educação e de provocar profundas transformações sociais. A arte educa, mas também denuncia. Nas escolas onde certos sujeitos são constantemente excluídos, silenciados e invisibilizados, fazer arte torna-se um ato revolucionário, um ato de coragem que rompe o silêncio imposto. Cada aluno que ousa contar sua história – com toda a liberdade que a arte permite – desafia as estruturas invisíveis, porém reais, de uma sociedade que condena e que, por vezes, destrói. A arte transcende, assim, a condição de mero ato expressivo para assumir um caráter político. Dentro desse contexto, Boal (2019, p. 27) observa que

[...] desde Aristóteles e desde muito antes, já se colocavam os mesmos temas e argumentos que ainda hoje se discutem. De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que, pelo contrário, a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou de demorá-la.

Nas vivências com o teatro no ambiente escolar, foi possível observar que, para educar em plenitude, é preciso permitir que os alunos se expressem independentemente e, ao mesmo tempo, justamente por suas marcas, dores e história. Ensinar por meio da arte é comunicar nas entrelinhas e reconhecer que cada gesto carrega, em si, mundos inteiros. O ato educativo não se limita apenas aos conteúdos dos livros didáticos, ele se revela também nas trocas de experiências com esses sujeitos. Quando carregada de sensibilidade, as intersecções entre arte

e educação transformam o encontro entre educador e educando em um processo contínuo de construção e reconstrução dos modos de ser e estar no mundo.

A dimensão pedagógica da experiência artística – como mencionado no trecho anterior, não se limita ao domínio teórico e técnico das diversas linguagens estéticas previstas no currículo de Arte. Ela constrói um modo ético-político⁶ de se relacionar com os sujeitos, e com o conhecimento. Nos projetos artísticos, os alunos (re)descobrem caminhos, desenvolvem o pensamento crítico por meio de experiências significativas. Nesse sentido, Dewey (2023, p. 79-80) defende que

[...] O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolvam essas capacidades. O planejamento deve ser flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade de experiência e, ainda assim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades dos alunos.

No exercício da prática docente, a luta é conquistar a flexibilidade que rompe as amarras do tradicional. Como nos lembra Dewey (2023, p. 14), “[...] o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro”. É justamente contra essa rigidez que a experiência artística se ergue, abrindo um espaço de liberdade estética onde o novo pode emergir e a criatividade florescer. É sempre uma aposta, é quase como trabalhar nas brechas daquilo que é possível, mas que ao fim se revela potente por contribuir para a expressão de outros modos de ser e habitar o mundo.

Para concluir, a arte, em suas dimensões subjetivas, políticas e pedagógicas, juntas entram em cena como atores essenciais, encenando transformações profundas que despertam consciências, desafiam roteiros estabelecidos e abrem espaço para novas histórias e possibilidades de ser.

⁶ Modo ético-político é a atitude do educador que, consciente das consequências de sua prática, assume a responsabilidade ética de respeitar e valorizar a singularidade dos sujeitos, entendendo que educar é também intervir no mundo. Essa postura reconhece as relações de poder presentes no espaço escolar e assume a responsabilidade de contribuir para a transformação social.

CAPÍTULO 6

6 SEXUALIDADE

A escola é um local onde a interseccionalidade se faz presente em todos os espaços, sendo a sexualidade apenas um entre tantos outros marcadores que crescem nas relações desses sujeitos nos espaços onde circulam. A maneira como a comunidade escolar lida com essas questões, dirá, de alguma forma, como sucederá a passagem desse estudante na escola e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

São inúmeros os desafios que a educação enfrenta e as questões de gênero e sexualidade são também fatores de extrema importância que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. É importante reconhecer não ser possível a dissociação do sujeito e de seu gênero e ainda mais de sua sexualidade, eles se fazem presente em todos os espaços por onde o estudante circula.

Questões que atravessam o gênero e a sexualidade no ambiente escolar necessitam de um olhar e uma escuta sensível, que nos permita pensar em novos caminhos possíveis a serem percorridos. Inúmeras são as situações nos espaços das escolas, que trazem como foco tais questões.

Para além de ter se tornado relevante discutir sobre esse tema, as reflexões geradas contribuem, e muito, para o cotidiano escolar. A escola precisa ser compreendida como um espaço plural, onde a interseccionalidade de raça, gênero, sexualidade, cor, classe social, deficiências, etnia, religião, entre outros marcadores, circulam, se encontram, dialogam, modificam o espaço e influenciam as práticas pedagógicas. Com tudo isso, afirma-se aqui a escola como uma instituição social que, por isso mesmo, de muitas formas reflete tudo o mais que circula na sociedade mais ampla. Essa compreensão é fundamental para que os professores possam exercer, também, o papel de educadores à medida em que podem contribuir, no diálogo com os estudantes, para a compreensão de como todos esses marcadores sociais afetam os jovens e como eles podem se posicionar, enfrentar, resistir ou até superar aquilo que são na conquista de se tornarem pessoas capazes de afrontar aquilo que se apresenta como fatalidade.

Foucault (2022, p. 8) traz duas reflexões significativas, a primeira seria, “[...] ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções”. Nesse viés, pode-se compreender que a sociedade na época em que o autor escreveu (meados do século XX), preferia mascarar a realidade a lidar

com ela, esconder e “fingir” que não existe o que de fato pulsa diante dos olhos de quem é sensível para ver. Entretanto, olhando para os dias atuais, percebemos que essa ainda é uma prática adotada, principalmente nas escolas, onde o receio em abordar temas sensíveis – como a sexualidade dos jovens –, tem se tornado cada vez mais inegável e difícil, diante da corrente conservadora que aprisiona os pensamentos e corpos com ideias falso moralistas. Ainda segundo Foucault (2022, p. 8)

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fã-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras.

Nesta segunda passagem, fica evidente que o receio sobre a abordagem de temas sensíveis tem um porquê de existir, pois, por mais que queiramos e que tentemos discutir e refletir sobre questões de gênero e sexualidade, seja na época de Foucault, ou na atualidade, qualquer manifestação de discurso ou ações, qualquer tentativa de existir do diferente, do que foge à heteronormatividade, será anulada. Dessa forma, não falar sobre questões de sexualidade, negá-la, fingir que não existe, tem sido a prática mais aceitável socialmente, como se não admitir sua presença fosse extinguir sua existência. Na verdade, não dialogar sobre ela e não buscar a compreensão não apaga tampouco anula sua presença: apenas causa mais dor e sofrimento.

De uma mirada humana que vê, escuta, acolhe e recebe pessoas com o intuito de educar esses sujeitos que transitam pela comunidade escolar, independentemente de seus atos ou palavras, não podem ser, simplesmente, postos de lado como se não existissem, em uma tentativa inútil de reprimi-los ou transfigurá-los. hooks (2017, p. 22) nos alerta dizendo que

[...] Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

O espaço escolar por vezes é responsável por promover a diferença, a distinção e a desigualdade. No entanto, para que isso deixe de ocorrer, faz-se necessário compreendermos, que os sujeitos possuem “[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (Louro, 2014, p. 28). As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação, contudo, não de maneira imposta.

Tais reflexões sobre a sexualidade são de fundamental relevância para a construção de um ambiente escolar digno, e está longe de encontrar denominadores comuns que atendam todas as especificidades que permeiam o tema. A busca é para que no mínimo se compreenda que, ao adotar o caminho da não neutralidade sobre temas sensíveis dentro do ambiente escolar, será necessário, para além da sensibilidade, a coragem para se construir uma pedagogia de acolhimento, que questiona e transforma, entendendo que educar será sempre um ato político.

6.1 Desafios e possibilidades na abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar

Quase sempre, a docência é marcada por um certo entusiasmo inicial. Como arte-educadora, acreditava – ingenuamente – que, por meio da arte, seria capaz de provocar mudanças nas estruturas rígidas que regem a educação; causaria profundas transformações na forma de agir e pensar dentro da comunidade escolar. Entretanto, no meu processo de amadurecimento e constituição da minha identidade docente, a realidade do cotidiano escolar logo se encarregou de expor os limites que, outrora, foram estabelecidos para abordar determinados temas sobre “certos” sujeitos. Da mesma forma, hooks (2019, p. 145) aborda a mesma questão e vai além, dizendo que

[...] muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens.

A sexualidade sempre esteve presente em discursos pedagógicos – direta ou indiretamente – não com o intuito de silenciamento, mas produzindo invisibilidade política em relação aos corpos considerados “fora do padrão”, estabelecendo inúmeros modos de regulação e controle dentro do ambiente escolar. Ainda que se trate de um tema sensível, frequentemente “evitado”, a sexualidade sempre foi demasiadamente “vigiada” nos espaços escolares produzindo discursos, fabricando corpos, regulando afetos e impondo invisibilidades. Dessa forma, Louro (2014, p. 84-85) aprofunda a discussão e diz que

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta... indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz... essa presença da

sexualidade independente da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

O ambiente escolar afirma nas entrelinhas do currículo os corpos que podem ou não podem ser vistos. A forma como se ensina, o que se ensina, determina quem fala, quem é ouvido e quem deve ser silenciado, apagado e excluído. A respeito de como o sexo⁷ tem servido a essa estrutura de ensino, Foucault (2022, p. 27) traz a seguinte reflexão “[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se”. Assim, tudo o que desafia existir e não se encontra dentro dos padrões estabelecidos da heteronormatividade – vista como única verdade permitida – é empurrado para a margem.

Esses limites entre o existir e o não-existir das subjetividades e a normatividade dentro do ensino da Arte são cotidianamente testados pelos próprios sujeitos marginalizados. Simples exercícios cênicos trazem para a roda situações e reflexões que fazem emergir violências sofridas por esses corpos, que tentam seguir na contramão da norma e nos mostram o quão profundas são as marcas que ficam.

Se “revelar” neste espaço que deveria ser de acolhimento se torna um risco. Transbordar não é permitido. Criar condições para que este sujeito possa ser visto, ouvido, aceito e respeitado dentro do ambiente escolar é visto como inadequado pelos colegas do corpo docente e igualmente marginalizado.

[...] se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, a inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a Liberdade Futura (Foucault, 2022, p. 11).

Os discursos sobre a sexualidade fazem parte de estratégias de controle sobre os sujeitos, não se tratando apenas das ações, mas também das palavras. No que se refere ao discurso de temas sensíveis a escola não vigia somente o aluno, mas também o professor determinando

⁷ O termo “sexo” neste contexto – é importante frisar – está sendo compreendido no sentido mais amplo da palavra, envolvendo questões como: gênero, identidade e sexualidade. Aspectos que perpassam os sujeitos e suas subjetividades impactando direta ou indiretamente suas experiências no ambiente escolar.

quem pode, como pode e quando pode ensinar. Acrescentando ao assunto, Louro (2014, p. 96) diz que

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido... O Mestre... é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício.

Contrariamente ao que se espera de um “mestre exemplar”, defendo, nesta dissertação, que o ensino da Arte deve ser exercido como uma forma de resistência, que permite ao estudante experimentar novas formas de ver e de se ver. Na linguagem teatral, por exemplo – por meio da liberdade performática – é possível abrir espaço para o diálogo e romper com os padrões impostos. Sem romantizar esse fazer pedagógico que busca ouvir, em vez de fazer calar, mesmo buscando manter-me no “limite do aceitável”, sou constantemente interpelada por minha postura de acolhimento e respeito ao dito “anormal”. Entretanto, naquela margem possível de autonomia que me concede o exercício da minha profissão, exerço a resistência como uma atitude honesta de ser o que sou e permitir que todos(as) os(as) outros(as) também possam ser e se manifestar com dignidade e respeito.

Quando a proibição e a exclusão não alcançam os resultados esperados, a inibição, por meio da vigilância excessiva, é utilizada como recurso para fazer calar os indivíduos no ambiente escolar. O controle simbólico se torna tão eficaz quanto uma censura explícita. Foucault (2022, p. 49) adverte que

[...] A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introduz-lo nas condutas, torna o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem.

Ainda na continuação do texto de Foucault (2022, p. 49), ele nos questiona se faremos a “[...] exclusão desses milhares de sexualidades aberrantes?”. Penso que a escola é um universo plural, constituído por inúmeras outras pluralidades, e que o professor deve, ou deveria, acolher sem julgamentos. Contudo, sabe-se que não é dessa forma que esses sujeitos são recebidos em sua esmagadora maioria. A exclusão é, sim, uma das formas encontradas para controlar esses corpos vistos como “aberrantes”.

Minha sexualidade, embora particular e não manifestada explicitamente no cotidiano escolar, está presente, não como ato militante, mas como parte indissociável da minha subjetividade, a qual esculpe o meu modo de ser, agir e ensinar. Ser quem sou é um ato político por si só, pelo simples fato de existir, assim como toda pessoa onde quer que esteja. Cada escolha, desde a linguagem estética escolhida em sala de aula para ministrar um conteúdo, até o silêncio que decido interromper, causando desconforto em quem fala e em quem ouve, afeta de alguma maneira as engrenagens do ensino no qual estou inserida.

A formação docente não nos prepara para certas complexidades. Alguns professores tendem a se calar, uns por medo ou ignorância⁸, outros por conta de um falso moralismo. Sobre como a escola lida com essas complexidades, Louro (2014, p. 61) diz “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”. Por isso, volto a dizer que a escola deveria ser um espaço de acolhimento, contudo, o que observo nestes anos de experiência docente é que, na maioria esmagadora das vezes ela não é. Falar disso, escrever sobre essa conduta, aqui nesta dissertação, é uma forma de denúncia sobre o que temos feito enquanto instituição educativa.

O propósito não é transformar a escola em um local libidinoso e permissivo, mas propor um espaço de escuta e respeito. A Arte permite que sujeitos exponham suas subjetividades sem julgamentos maldosos; não impõe verdades e abre caminhos para o diálogo e a reflexão sobre essas e tantas outras existências. Assim como Louro (2014, p. 92) acredito que “[...] as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação”. Dessa forma, procuro pensar e proporcionar, nas aulas de Arte, um local de acolhimento. Ao acolher, eu reconheço a existência e isso, por si só, é um ato de resistência. Pode parecer pouco, mas, como professora de Arte, faço o possível e muitas vezes é o suficiente para garantir a continuidade da existência de certas pessoas e mesmo que seja pouco, consigo construir na sala de aula espaços de escuta, acolhida e respeito. E quando isso acontece, se fortalece em mim o amor pela profissão que abraço.

Buscar um espaço de sensibilidade, onde tudo está programado para o controle e punição, é no mínimo exaustivo. Porém, sem ter professores dispostos a “bater de frente” com essas pedagogias que promovem a exclusão, por meio da ignorância a respeito desses sujeitos considerados “anormais”, a escola permanecerá sendo um local de fabricação de corpos

⁸ *Ignorância*, neste contexto, refere-se à ausência de conhecimento, compreensão ou informação.

normativos e úteis apenas para o mercado. Refletindo sobre isso, Louro (2014, p. 143, grifo do autor) diz

[...] no entanto, a ignorância sobre a homossexualidade é, seguramente, uma ignorância sobre a sexualidade (e, portanto, é *também* uma ignorância sobre a heterossexualidade). O que está suposto nessa ativa ignorância é a ideia de que se a sexualidade é uma questão do âmbito do privado, sem “consequência pública”.

Esse caminho retira da educação sua função política e ética, ao marginalizar, excluir e silenciar esses sujeitos. Por meio do silenciamento imposto pela sociedade e aderido pela comunidade escolar para negar a existência desses sujeitos, Louro (2014, p. 142) ressalta que “[...] de algum modo, *não saber* sobre essas comunidades parece que funciona como uma espécie de garantia de que o/a estudante irá preferir ser heterossexual”. Isso, obviamente, é uma hipocrisia.

A disciplina de Arte, por sua própria natureza plural e complexa, cria e provoca espaços onde as diferenças podem emergir, quando, de outro modo, seriam silenciadas ou invisibilizadas. É justamente essa liberdade expressiva que a Arte propicia, ao permitir que outras subjetividades se manifestem e corpos fora da norma encontrem visibilidade, gerando certo incômodo institucional, uma fenda por onde podem se expressar. O desconforto não reside no conteúdo formal da disciplina, mas nas possibilidades que ela abre para o questionamento de estruturas normativas e para a reflexão crítica sobre temas considerados sensíveis ou incômodos pela lógica escolar tradicional.

A sociedade tem se voltado a deixar claro, desde cedo, que alguns corpos são mais legítimos que outros e, na comunidade escolar, não seria diferente. A heteronormatividade determina o que é digno de existência; tudo o que for contrário a essa norma é visto como transgressão. De acordo com Butler (2022, p. 47)

[...] Combater a opressão exige que se entenda que vidas são apoiadas e mantidas de formas distintas, que existem diferenças radicais nas maneiras pelas quais a vulnerabilidade física humana é distribuída por todo o globo. Certas vidas são altamente protegidas, e revogar suas reivindicações de sacralidade será suficiente para mobilizar as forças da guerra. E outras vidas não encontrarão apoio tão rápido e furioso, nem serão qualificáveis como “enlutáveis”.

Nos deparamos, então, com alunos que, ao não encontrarem espaços seguros de acolhimento, também adotam o silêncio e o sofrimento como estratégia, não para controlar seus

corpos, mas para sobreviverem aos riscos que podem surgir, tornando-se alvos das mais variadas formas de violência. Por isso, o exercício da docência deve, ou deveria, ser pautado em uma escuta sensível. Para além do conteúdo, é necessário criar vínculos de afeto que possibilitem ao sujeito sentir-se digno de existência. Butler (2022, p. 53) elucida que “[...] Servir em nome da transformação significa precisamente romper com o que se tornou um conhecimento estabelecido e uma realidade cognoscível, e usar, por assim dizer, a irrealidade para fazer uma reivindicação que de outro modo seria impossível ou ilegível”. Na esteira desse pensamento, busco contribuir para a construção de uma pedagogia em que o medo não supere a curiosidade, em que os sujeitos e suas multiplicidades não sejam silenciados. Conforme Butler (2022, p. 61) descreve

[...] Quando lutamos por direitos, não estamos apenas lutando por direitos que se ligam à minha pessoa, mas estamos lutando *para sermos concebidos como pessoas*. E há uma diferença entre o primeiro e o segundo. Se estamos lutando por direitos que se associam ou deveriam se associar a minha personalidade, então presumimos essa personalidade como já constituída. Mas se estamos lutando não só para sermos concebidos como pessoas, mas para criar uma transformação social no próprio significado de personalidade, então a reivindicação de direitos torna-se uma forma de intervir no processo social e político pelo qual o humano é articulado.

Diante de tais reflexões, é fundamental elevar a educação a um status em que o ambiente escolar seja de acolhimento e compreensão, ao lado da transmissão de conteúdos. Uma coisa não exclui a outra e essas duas atitudes podem dar as mãos para juntas construírem relações educativas sensíveis e saudáveis. Entendendo que a sexualidade é parte constitutiva desse processo educativo e que sua existência não “fere” a integridade física ou moral de nenhum outro sujeito por mais distintos que possam ser.

CONCLUSÃO

7 UM PONTO E VÍRGULA NESSA TRAJETÓRIA

A arte tem sido muitas vezes a linguagem usada para expressar os anseios dos próprios artistas. No traço de uma pintura, no gesto do corpo na dança, no silêncio entre as falas de uma peça teatral, a alma do artista se revela. Nas pinturas de Artemisa Gentileschi vemos, por exemplo, mais do que técnica, cor e composição, é uma clara expressão de dor, raiva e desejo de justiça. Em “*Judite decapitando Holofernes*”, para quem conhece sua história, a obra se revela como denúncia. Nesse encontro entre o artista e sua obra, belezas e angústias coexistem, revelando o poder da Arte – em suas múltiplas formas – de manifestar os sentimentos de um artista.

Figura 1: Judit decapitando Holofernes, por Artemisia Gentileschi.



Fonte: Wikipédia⁹

Compreender a arte como uma linguagem estética capaz de dar forma a sentimentos abstratos e subjetivos foi uma das propostas deste trabalho. Trouxe minha trajetória enquanto

⁹ Disponível em:

<https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Judit_decapitando_a_Holofernes_por_Artemisia_Gentileschi.jpg>.

Acesso em: 23 Fev. 2025.

artista, estudante, arte-educadora, e agora, pesquisadora. Foi pelos palcos das artes cênicas que percorri grande parte do meu caminho e, por este motivo, não poderia ser outro senão o teatro a assumir o papel principal nesta encenação reflexiva.

Na Grécia antiga, o teatro era utilizado como um recurso educativo e religioso, para explicar as leis e normas de conduta; dar sentido a certos acontecimentos; buscando por uma tentativa desesperada e inútil, de encontrar respostas ao destino cruel imposto pelos “deuses”. Hoje, esse mesmo teatro, busca a compreensão de si. No palco, já não se dão respostas, produzem-se questionamentos e exige-se ação. Quem se entrega ao ato teatral não pretende convencer, mas, sim, compreender a si mesmo. No teatro novos mundos são criados e a liberdade é lei, nele o sujeito se torna inteiro e múltiplo. Com o teatro o artista tem a possibilidade de criar uma nova realidade e dar o desfecho que melhor lhe agrada, sem julgamentos, nada é questionado, o ato de atuar é pautado na liberdade de expressão, o ator se sente livre, mesmo diante de um texto que lhe direciona.

A escrita autobiográfica também proporcionou essa liberdade, assim como o teatro. Se tornou o palco das minhas memórias, não para justificar caminhos, mas para compreendê-los. Esse caminho contribuiu para a compreensão da minha prática pedagógica, na minha relação com a arte e sobretudo ajudou a pensar sobre as contribuições pedagógicas do teatro nas ações escolares e indicar possibilidades e também as limitações nos diálogos sobre sexualidade no ambiente escolar.

Convido, portanto, quem me lê a enxergar na pluralidade e complexidade de cada ato, não uma sequência isolada de acontecimentos, mas um continuum de um todo que, por mais que eu me esforce, não consigo abarcar. Ofereço fragmentos – cenas vividas, pensadas e sentidas – como peças de um mosaico maior, o drama cotidiano de ser professora de arte em espaços diversos, formais e não formais. Os cenários mudam, os figurinos se alteram, alguns personagens são sempre novos, esta professora que narra também vai se compondo diferente a cada ato.

A estudante, a artista iniciante, a viajante em intercâmbio, a mestrandia, a concursada – todas estas, são versões que me habitam. Nenhuma se apaga. Todas se atravessam. Cada nova turma é um novo e sempre desafiante convite para uma nova encenação, ainda que o roteiro pareça o mesmo, o drama nunca será idêntico. Vez ou outra aparecem novos personagens que me fazem compreender algo inusitado, algo que eu não havia compreendido ainda lá no início da carreira.

É certo que alguns personagens e cenários se repetem, mas nunca são os mesmos e com eles vou compondo essa grande peça chamada “*Teatro, sexualidade e educação: memórias*,”

reflexões e narrativas autobiográficas de uma arte-educadora em (re)construção". Este trabalho foi um ensaio delicado de partilha. Uma entrega. Uma escuta. Meu desejo é que possa tocar outros corpos, outras histórias. Que possa, talvez, inspirar outras(os) educadoras(es) a reconhecerem a beleza e a força que tem a arte-educação, poética e política.

No percurso, do que pareceu a mim, uma longa jornada, me debrucei sobre inúmeros textos, alguns diretamente ligados à minha temática – que foram citados e entrelaçados ao corpo do texto – outros, no entanto, se juntaram a mim em silêncio. Embora, não apareçam explicitamente, fizeram parte desse espetáculo como uma rotunda, provocando reflexões, que embora paralelas, intimamente ligadas à tal (re)construção dessa educadora. Serviram de inspiração, ampliaram saberes, provocaram meus sentidos, abalaram minhas certezas sobre a arte, a educação, os afetos, o sujeito e a própria existência humana.

Cada linha que escrevo abarca vestígios dos encontros literários que me moldaram ao longo do caminho. Ao refletir sobre temas sensíveis na educação, revisitando o universo artístico, compreendendo as subjetividades, olhando para o teatro como um espaço transformador, fui colando e formando cada peça do mosaico que constitui a minha forma de experienciar o fazer docente na arte.

Minha escrita está imbuída das palavras de autores como Miguel Arroyo, José Mario Azanha, Luiza Carolina Galio, Laurinda Ramalho, Abigail Mahoney, Vera Trevisan, Thamy Ayouch, Jay Parini e tantos outros, que trouxe ao texto camadas profundas de reflexão, mesmo não tendo sido textualizadas, compõem a subjetividade de quem refletiu sobre esta dissertação.

Inúmeras foram os aprendizados extraídos e postos a prova a partir destas leituras. Compreendi que a relação aluno-professor é subjetiva e atravessada por contextos que ultrapassam o chão da escola. Entendi que ensinar é também saber se relacionar com os silêncios e as contradições. Até aceitar alguns limites que naquele momento se colocaram como intransponíveis.

Essas obras foram como um foco de luz no centro do palco, após um blackout, iluminando um objeto cênico para atrair a atenção do público como se fosse um doce que se oferece a uma criança. Reconheço-as como parte essencial do meu estudo. O ato da leitura, funciona como um exercício de construção e reconstrução, nesse movimento de aprender a falar de si no plural com tantas vozes que se atravessam.

O início desse caminho reflexivo – sobre o teatro no ambiente escolar como linguagem estética para abordar temas sensíveis – foi como pisar no chão de um palco teatral em meio à escuridão pela primeira vez. As luzes aos poucos vão surgindo, em cores variadas, no início é difícil de se ver a plateia. Os olhos vão se acostumando e contornos, memórias vão surgindo.

Ao escrever esta dissertação, me vi sentada neste palco, com inúmeros focos de luzes sobre os diversos papéis que encenei, sem máscaras, narrando com coragem, sem filtro, sem falsetes. Busquei, tanto quanto possível, ser autêntica.

Esta dissertação não foi apenas escrita, foi sentida: um caminho onde dores e delicadezas tomaram forma e me conduziram a um processo profundo de libertação. Revisitar as memórias, os corpos, os silêncios, as palavras, é atravessar uma trilha invisível onde cada passo revela marcas que ainda vibram em mim, ao mesmo tempo em que lança luz sobre os vestígios deixados nas práticas educativas e nos discursos que moldaram meu percurso como arte-educadora.

Dissertar sobre o teatro, sexualidade e educação em primeira pessoa foi uma escolha assustadoramente empolgante de princípio. Invadida pela sensação de estar sobre uma linha tênue entre minhas subjetividades e o político, entre me sentir vulnerável sobre me expor e enxergar a potência sobre fazer emergir a voz das experiências que me atravessam. A escrita foi como uma possibilidade de reivindicar – mais uma vez – a legitimidade de narrar a própria história como gesto pedagógico e um ato de resistência: uma ação que se quer também educativa.

Refletindo sobre a questão inicial que moveu este trabalho, talvez, agora, não careça de uma resposta, apenas de uma escuta sensível. Como estar diante dos desafios da docência? ESTANDO. Nesse presente contínuo que o gerúndio anuncia: ser e estar no PRESENTE. Com toda a minha inteireza, com todas as minhas dúvidas, com todo o meu amor pela Arte, com todo o meu carinho pelos meus alunos, com tudo aquilo que há em mim, que me constitui enquanto ser humano, enquanto arte-educadora. Escutando mais do que questionando ou julgando, acolhendo mais do que lutando ou condenando. Aprendendo a aprender, me (re)construindo sempre que necessário. Com amor.

Minha trajetória, obviamente, não se encerra por aqui. A escrita, por si só, não é capaz de dar conta de tudo, e nem precisa. Paro por aqui, deixando a essência do Teatro do Oprimido, que ressoa na incompletude, que convida à ação, no diálogo aberto com o outro. Sem entregar respostas prontas, mas provocando o leitor a refletir sobre sua prática pedagógica. Assim como o teatro que se faz corpo e voz, esta dissertação segue viva nos encontros, nas escutas e nas cenas que ainda estão por vir.

E se não coloco um ponto final, é porque sigo. Em movimento. Me (re)construindo. Em cena.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; VILLAS BÔAS, L. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ANDRADE, V. Dramaturgas brasileiras no século XIX: Escritura, Sufragismo e outras transgressões. **Plural Pluriel: revue des cultures de langue portugaise**, nº 8, 2011. Disponível em: https://www.plural.digitalia.com.br/index4559.html?option=com_content&view=article&id=323:dramaturgas-brasileiras-no-seculo-xix-escritura-sufragismo-e-outras-transgressoes&catid=80:numero-8-les-femmes-dans-le-theatre-bresilien&Itemid=55 Acesso em: 20 set 2024.
- ANUNCIATO, R. M. M.; MARTINS, R. M. Histórias de vida, Memórias e Narrativas: Apontamentos Teórico – metodológico. In e-book: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa. Formação de Professores: **Embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica**. EdUFR, 2022.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AYOUCH. T. **Psicanálises e Homossexualidades: teoria, clínica e biopolítica**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 26-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 2020.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERREIRA, L. C. P. Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 75–87, 2017. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n4.p75-87. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3129>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Antropológicas da educação**. 3. Ed. São Paulo: FEUSP, 2019.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 14. Ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 49. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 86. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADAMER, H. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GUÉNOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 4. Ed. São Paulo: Editora EMF Martins Fontes, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 143–156.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G.L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARTINS, R.; RIBEIRO, J. Narrativas, arte e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 11–18, 2017. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n4.p11-18. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3596>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

PARINI, J. **A arte de ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PARREIRA, M. G. O teatro como processo de formação. In e-book: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Editora UFSM, 2017.

PASSEGGI, M. C. DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 133–135, 2017. DOI: 10.26843/v6.n1.2013.105.p133 - 135. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/105>. Acesso em: 29 jun. 2024.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 54, p. 111–125, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PASSÔ, G. **Vaga Carne**. Belo Horizonte: Javali, 2018.

PEIXOTO, F. **O que é Teatro**. São Paulo: editora brasiliense, 2003.

RIBEIRO, M. **Cancros Sociais: drama original em cinco atos / Maria Ribeiro; Apresentação, biografias e atualizações Valéria Andrade**. v. 6. Brasília: Senado Federal, 2021.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias, organização, tradução de Hilton Japiassu**. 4^a. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (Orgs.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.