

Janaína Rangel
Valéria Marcelino

TIRANDO OS SAPATOS

Laboratório de escrita autobiográfica

encontrografia

A pair of footprints is visible on the wooden floor in the bottom right corner of the image, suggesting a path or journey.

Janaína Rangel
Valéria Marcelino

TIRANDO OS SAPATOS

Laboratório de escrita autobiográfica

encontrografia



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

S586t Silva, Janaina Bárbara Rangel

Tirando os sapatos: laboratório de escrita autobiográfica [recurso eletrônico] / Janaina Bárbara Rangel Silva e Valéria de Souza Marcelino. -- Campos dos Goytacazes (RJ), 2024.

5077kb

ISBN: 978-65-5456-112-9

1. Professores de representação teatral - Formação - Brasil. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Métodos de ensino. I. Marcelino, Valéria de Souza. I. Tirando os sapatos: laboratório de escrita autobiográfica

CDD 792.07

DOI: 10.52695/978-65-5456-112-9

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos mais que especiais	10
Prefácio.....	12
1. Da dissertação ao livro	15
2. Sankofa: sobre acessos, violências e descobertas.....	18
3. O Método (Auto)biográfico	23
Contexto histórico	24
O Método (Auto)biográfico na Educação: formar-se enquanto se forma...	27
Biografização: a escrita de si em texto, imagem e som	29
4. Formação Docente em Teatro	33
Pedagogias Teatrais.....	40
5. O Teatro do Oprimido	47
A Estética do Oprimido	48
O Método.....	51
O solo fértil do Teatro do Oprimido: a filosofia	57

6. Tirar os sapatos para quê?	62
Etapa 1: (Auto)formação	63
Etapa 2: Formação	67
Etapa 3: Formando Formadores.....	72
7. Diálogos finais: pesquisadora e licenciandos	76
8. Proposta para um Laboratório de Escritas (Auto)biográficas	80
Referências	97

No teatro, tirar os sapatos é um código silencioso; uma carta de aceite. Mais que despir os pés, é revelar-se para si e para o outro. Tirar os sapatos, em uma sociedade calçada (e cansada), é o mesmo que parar o tempo e, por alguns instantes, entrar novamente em contato consigo mesmo. No teatro, quando se tira o sapato, o jogo começa.

Agradecimentos mais que especiais

À minha mãe, Jandira, por ter dividido comigo cada etapa deste processo. Como agradecer em poucas palavras? Obrigada por tudo, mãe, obrigada por tanto.

À minha filha, Sarah, meu grande amor, por ser minha companheira de vida. É por você que me levanto todos os dias! É para que seu mundo seja melhor que escrevo. Obrigada por tanto carinho e encorajamento e me desculpe pelas ausências. Te amo mais que a mim mesma.

Ao meu irmão, André, às minhas irmãs, de coração, Maré e Raquel, aos pequenos Rafa e Antônio (que a dinda ama) e a Maria Clara. Minha rede de apoio, sempre presente. Amo vocês!

Aos licenciandos *Silva, Tavares, Ramos e Sabino* (nomes fictícios) por me acolherem e compartilharem suas histórias comigo. Vocês me trouxeram para o jogo novamente e serei eternamente grata por isso.

À minha orientadora, e coautora desta obra, Valéria Marcelino – mulher surpreendente – pelo companheirismo em todo esse percurso, indo além dos muros da universidade.

Aos professores do MPET por toda a generosidade e por nos fazer acreditar, desde o início, que seria possível chegar até aqui.

À professora Alissan Silva e ao professor Décio Guimarães, membros de minha banca, por aceitarem fazer parte deste momento especial e por suas contribuições, mais que decisivas, para um novo olhar sobre minha pesquisa. Obrigada!

Aos meus alunos e alunas, especialmente os do Itinerário Formativo, por compartilharem tanto comigo e me proporcionarem momentos inesquecíveis. (Re)aprendemos a sentir juntos!

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nesta caminhada: motoristas abençoados – que me conduziram pela estrada até Campos dos Goytacazes –, meus colegas de trabalho, os funcionários do Instituto Federal Fluminense e os colegas professores que sempre me incentivaram a prosseguir.

A Deus e Meishu Sama por me manterem de pé nesta caminhada.

Prefácio

Conheci Janaína no ano em que me dedicava à coordenação do curso de Licenciatura em Teatro, enquanto ela era mestranda no programa de Mestrado em Ensino e suas Tecnologias, ambos cursos do Instituto Federal Fluminense. Ela nos apresentava o desejo de desenvolver a prática laboratorial de sua pesquisa junto ao nosso curso. Sua proposta, que buscava explorar o Método (Auto)biográfico na formação docente em Teatro, convergia com as perspectivas curriculares que adotávamos, especialmente considerando disciplinas como *Teatro-Educação I* e nossos LEATs, *Laboratórios de Ensino e Aprendizagem em Teatro*. Esses componentes curriculares já acionavam atravessamentos epistemológicos essenciais às demandas das pedagogias do Teatro na atualidade e latentes nos posicionamentos de nossos estudantes, como teatro e comunidades, diversidades culturais e relações étnico-raciais, acessibilidade cultural, gênero e sexualidades.

Como nos lembra o professor Flávio Desgranges, “se muda o espectador, muda o Teatro; se muda o Teatro, muda o espectador”. A proposta de investigação elaborada por Janaína, orientada pela prof.^a Dr.^a Valéria Marcelino, saltava-me aos olhos como professora e coordenadora, pois vislumbrava um alargamento das experiências estético-sensíveis formativas para nossos licenciandos em Teatro, evidenciando sua capacidade de se perceberem como protagonistas de seus próprios processos formativos.

A experiência promovida por Janaína em nosso *LEAT 5*, cuja temática é Gênero e Sexualidade, junto à turma de discentes e à prof. regente Taianã Garcia, também nos trouxe contribuições valiosas para refletir sobre a curricularização da extensão. Sua pesquisa transbordou as atividades de ensino, gerando materiais e experiências extensionistas articuladas com as parcerias que ela estabeleceu, tanto na iniciativa privada quanto no âmbito das políticas públicas, além de proporcionar possibilidades sobre como a extensão pode se integrar ao currículo de forma inovadora.

Em um momento em que as perspectivas decoloniais estão em voga no discurso acadêmico, mas ainda buscam consolidar-se nas práticas institucionais, este trabalho nos oferece uma reflexão de grande relevância. Embora, na esfera artística, a experiência biográfica do sujeito seja cada vez mais reconhecida como material legítimo da obra, no contexto educacional, ainda enfrentamos resistências à aceitação da história de vida como aporte formativo.

Este livro, fruto de sua pesquisa de mestrado, apresenta-nos o Método (Auto)biográfico na Educação como uma proposta de formação contínua que coloca o sujeito em formação no centro do processo, destacando sua agência e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado. Uma obra que apresenta uma abordagem teórico-metodológica pensada com e para a formação docente em Teatro.

Ela traça um panorama relevante sobre a formação docente em Teatro, abordando seus aspectos históricos e legislativos, e aciona as pedagogias do Teatro como um campo de conhecimento em constante transformação. Sua pesquisa também estabelece uma ponte entre o Teatro do Oprimido e a Estética do Oprimido, de Augusto Boal, propondo um cruzamento com o Método (Auto)biográfico para elaborar uma pedagogia concernente às especificidades epistemológicas do ensinar, do aprender, do aprender a ensinar e do ensinar a aprender Teatro.

Assim, ao abordar o gesto simbólico de “tirar os sapatos”, Janaína e Valéria nos aproximam como uma comunidade unida pela docência em Teatro, convidando-nos a acompanhar as etapas da investigação prática desta pesquisa junto aos licenciandos. A ação de tirar os sapatos, tão singular para as aulas de Teatro, irmana-nos enquanto professoras e professores de Teatro, especialmente aqueles da Educação Básica; torna-se uma metáfora potente para experiência do Teatro como acontecimento sendo efetivado.

Dessa maneira, não nego ao leitor, a quem convido conhecer este trabalho, que minha fala não está isenta da paixão pelo meu curso, nem da emoção em enxergar estes, que também são meus alunos, contribuindo com esta construção metodológica, especialmente conduzida pela professora-artista-pesquisadora Janaína Rangel. Fomos, de fato, testemunhas de uma pesquisa que ultrapassou os limites da sala de aula e que ainda reverbera no processo formativo desses futuros professores de Teatro.

Os professores de Teatro, especialmente os formados na Educação Básica pública, ainda enfrentam grandes desafios para consolidar a presença e legitimação do ensino de Teatro, conforme preconizado pelas legislações vigentes. A formação docente em Teatro no Brasil é uma luta constante, especialmente diante de discursos que ainda minimizam as Artes como área de conhecimento. Nesse contexto, a realização de trabalhos como este, em um programa de pós-graduação que não é especificamente voltado para as Artes Cênicas, é um ganho significativo tanto para o seu programa de pós-graduação quanto para o nosso curso, que se destaca como o único público, federal e gratuito fora da capital no estado do Rio de Janeiro.

Para o campo das Pedagogias do Teatro, encontramos com um trabalho realizado por quem está na lida com o ensino do Teatro no chão da escola, conhece as realidades formativas e perpassou por diversas encruzilhadas em sua trajetória docente. E nós sabemos que essa é uma característica ímpar para renovar e compromissar os currículos formativos docentes com o Teatro, a escola e a sociedade.

Alissan Maria da Silva

Doutora em Artes Cênicas (Unirio)

Professora do Curso de Graduação em Licenciatura em Teatro

Instituto Federal Fluminense – *campus* Campos Centro

1

Da dissertação ao livro

Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória, imaginem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência. Agarrar a vida, a existência, e escrevê-la em seu estado de acontecimentos.

Conceição Evaristo, *Histórias para ninar menino grande*, 2022.

De fato, “[...] traduzir os intensos sentidos da memória [...]” (Evaristo, 2022, p. 9) é tarefa árdua, visto que, por vezes, não encontramos palavras para nomear o que somente os sentidos conseguem traduzir e, quando as encontramos, pode ser que não nos sirva, dado que “[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p. 14).

Então, como ouvir o que está no silêncio? Como nomear o que ainda não foi dito? Como dizer a sua palavra (Freire, 2013)? E no que essas questões afetam a formação docente em Teatro?

Ao longo deste livro, apresentaremos os caminhos percorridos para compreender essas questões e outras tantas, que se mostraram ao longo do percurso.

Antes, porém, gostaríamos de advertir que este trabalho não foi construído nos moldes do paradigma tradicional da pesquisa científica, embora seja resultado de uma dissertação de mestrado. Muito antes, insere-se em um paradigma emergente (Santos, 2008), com bases hermenêuticas (Gadamer, 1999).

Nesse sentido, a subjetividade e a objetividade coabitam em cada página deste livro que, embora traga em suas páginas o pronome singular, foi escrito a quatro mãos, com a prof.^a Dr.^a Valéria Marcelino, minha orientadora e coautora desta obra. De modo que, mesmo ao narrar sobre minhas experiências, seu olhar científico esteve presente nos diálogos e na busca por outras vozes que contribuíssem para pavimentar essa estrada construída entre os anos de 2022 e 2024, no Mestrado Profissional de Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal Fluminense.

Sendo fruto de uma pesquisa inserida na linha “Formação Docente”, desenvolvida junto a licenciandos do curso de Teatro da própria instituição, compreendendo que a formação desses profissionais deve contemplar processos formativos, autoformativos e de formação de formadores, considerando sua possibilidade de atuação em diferentes contextos, não só escolares. Por essa razão, interessou-nos investigar abordagens metodológicas que fossem capazes de articular essas três dimensões de sua formação.

Nessa busca, primeiramente, encontramos com o Método (Auto)biográfico: uma resposta ao positivismo, ainda predominante no meio acadêmico. Um método que defende a validação dos saberes adquiridos ao longo da vida por meio de diferentes percursos formativos. Saberes esses comumente acessados por meio de narrativas (auto)biográficas, em processos de biografização.

Posteriormente, debruçamo-nos sobre o repertório do Teatro do Oprimido (T.O.), especialmente o Método Arco-Íris do Desejo, no qual encontramos uma possibilidade instigante de articulação com o Método (Auto)biográfico para a produção de narrativas mais críticas e emancipatórias que fossem fruto de processos capazes de romper com uma cultura do silêncio que emudece, especialmente os mais vulneráveis.

Dessa articulação, surge o dispositivo pedagógico autobiográfico (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015) “Tirando os sapatos: laboratório de escrita (auto)biográfica”. Um dispositivo cujo conteúdo tomou corpo a partir da *práxis* pedagógica das duas experiências descritas neste livro: com estudantes do Ensino Médio e com trabalhadores da Política de Assistência Social.

Todavia, reconhecer que a estrada para chegar a esses resultados não poderia ser construída nem percorrida de forma linear – muito antes, teria de ser de forma espiralar, (re)visitando, além de textos, a própria vida, de modo a trazer à consciência alguns dos “porquês” que fizeram de mim a pessoa e professora que sou hoje, bem como desta proposta – fez com que eu, inicialmente, mirasse os olhos para trás.

2

Sankofa¹: sobre acessos, violências e descobertas²

Gostaria de iniciar por um tempo anterior a esse. Mas não um tempo passado, pois este se encontra presente em mim e nos meus. Gostaria de iniciar afirmando que as palavras que escrevo não são só minhas. Que não estou só, porque elas contêm as histórias de luta de muitas e muitos para que eu chegasse até aqui. Contudo, como nos disse Conceição Evaristo, agarrar a vida em texto não é tarefa fácil, logo é provável que não tenha alcançado em minha escrita todas as sutilezas da vida vivida, mas traduzir em palavras o que, por vezes, nunca foi nomeado é, de fato, desafiador. De qualquer forma, convido você a “tirar os sapatos” e partilhar dessa experiência de incompletude comigo.

**

Durante a infância, enquanto moradora da cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro – lugar onde havia grande oferta de espetáculos teatrais –, ouvi

1 Símbolo africano representado por um pássaro cujo peito mira para frente, enquanto o pescoço volta-se para trás. Seu significado refere-se à importância de olhar para o passado para projetar o futuro; ou algo como “volte e pegue”.

2 Trecho do texto original *Narrativas (Auto)biográficas: ressignificando histórias únicas, na formação docente em Teatro* (Silva; Marcelino, 2023).

de minha família e vizinhos que teatro era “coisa de gente rica”; que não era para mim. Então, logo na infância, pude experimentar o que Teixeira Coelho define como “o abismo que as separa [as pessoas como eu] dos ‘tesouros culturais’”³ [...]” (Coelho, 2001, p. 8) e aceitei que o teatro não era meu lugar!

Isso até ir ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro e assistir ao balé o *Lago dos Cisnes*,⁴ em uma excursão da escola (pública). Hoje, ao me lembrar daquele dia, revivo o encantamento de subir aquelas escadas. Adentrar aquele lugar mágico foi como acessar um portal: nunca tinha imaginado que poderia existir um prédio tão lindo! Foi uma experiência única, em todos os sentidos, visto que nunca mais retornei. Ainda assim, foi minha chance de acessar um lugar no teatro: o de plateia.⁵

Avançando um pouco, ao entrar no Ensino Médio, como bolsista em uma escola particular, experimentei, em meu próprio corpo, uma das possíveis violências cometidas no teatro feito na escola. E, da pior forma, acessei um outro lugar no teatro: o de atriz. Nessa experiência, durante uma aula de História, fiz o papel de uma mulher escravizada. Experiência duplamente danosa!

Primeiro, pela reprodução de antigos valores, ainda presentes na cena teatral brasileira, que subjugam mulheres negras a assumirem papéis (personagens) secundários e grotescos (Nascimento, 2004). Segundo, porque, pelo claro despreparo da professora ao conduzir a atividade, acabei sendo vítima do que Bourdieu e Passeron (1992) chamam de violência simbólica legítima, isto é, de uma ação pedagógica “[...] que reproduz a cultura dominante, contribuindo deste modo para reproduzir a estrutura das relações de força [...]” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21). Fato que, ainda hoje, ocorre com frequência em espaços escolares (G1, 2022). Uma violência que assume diferentes características, mas que tem na “permissão da vítima” uma de suas faces mais assombrosas.

Contudo, apesar dos danos – somente compreendidos na fase adulta –, comungo com Chimamanda Adichie (2019) da opinião de que “todas as histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é

3 Vale enfatizar que o termo “tesouros culturais” encontra-se entre aspas em uma clara ironia acerca da diferenciação de valor que era impressa à dita cultura popular e erudita.

4 Balé clássico, russo, de fins do século XIX, com várias remontagens mundo afora.

5 Palavra polissêmica que se refere tanto ao lugar onde ficam sentados os espectadores, para ver um espetáculo, quanto ao próprio grupo de pessoas que estão neste espaço.

simplificar minha experiência e não olhar para as muitas histórias que me formaram” (Adichie, 2019, p. 14). E assim, ainda na adolescência, no bojo das manifestações políticas *pró-impeachment* do então presidente Fernando Collor, participei novamente de uma prática teatral: dessa vez, como aluna em uma oficina de teatro.

E, quase que por acaso, vi-me em uma sala grande, no centro do Rio de Janeiro, onde, sentados em círculo, no chão, descalços, uma escova de cabelo nos foi apresentada com o seguinte dizer: “Isto não é uma escova de cabelo. Isto é”. A atividade, conduzida por um senhor cabeludo muito divertido, consistia em dar um novo sentido para aquela escova. Lembro-me da sensação da descoberta, do riso com os amigos e de pensar: então teatro pode ser feito com uma escova de cabelo? E o que isso tem a ver com política?

Anos depois, no Curso Técnico de Formação de Atores, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), enquanto um professor, de quem não me recordo o nome, falava sobre as transformações do teatro brasileiro e de como figuras importantes nascidas aqui impactaram o teatro no mundo, reconheci, em uma das imagens, aquele professor da “escova de cabelo”: era o Augusto Boal (teatrólogo que nos acompanhará ao longo de todo este trabalho).

E assim, durante os três anos de formação técnica, seguidos pelos quatro da Licenciatura em Artes Cênicas – passando brevemente pela Direção Teatral –, outros nomes (em sua maioria masculinos, estrangeiros e pálidos) foram se chegando às experiências com montagens de espetáculos, festivais, oficinas e na produção cultural. Mas a verdade é que Boal não se fez presente em minha formação. Até agora!

Em 2010, já como mãe solo e professora substituta no Departamento de Artes (DEART), da UFOP, girava mais uma vez minha espiral de parcerias com o teatro: agora como docente no Ensino Superior. E, nesse contexto, um convite especial tornou-se um divisor de águas em minha carreira: ministrar as disciplinas de História da Arte, no curso de Artes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O curso acontecia em módulos, durante finais de semana, e recebia docentes no *campus* Teixeira de Freitas, no sul da Bahia; mulheres, em sua maioria absoluta. Professoras há anos, que vinham de diferentes localidades, carregando seus filhos e cadernos. Mulheres que traziam muito conhecimento em

sua bagagem: histórias sobre suas comunidades, tradições, personagens que habitavam o imaginário coletivo, cores e formas em suas vestimentas marcantes. Elas traziam muitas histórias!

Nesse sentido, relembro Passeggi (2016), essas professoras eram pessoas plenas de “[...] experiências, com capacidade para refletir sobre si, e que tinham muito mais para nos contar sobre a escola, do que a produção científica atual dispõe sobre o tema” (Passeggi, 2016, p. 69). No entanto, como também nos alerta a autora em outro trecho, “[...] ao reingressarem, como professoras ‘leigas’, elas eram destituídas de sua identidade docente” (*ibid.* p. 79). Aspecto evidenciado em sua *autodesvalia*, isto é, “[...] uma introjeção que fazem eles (os oprimidos) da visão que deles têm os opressores” (Freire, 2013, p. 52). Sim, elas tinham tanto a oferecer, mas não se viam ocupando o lugar de detentoras de conhecimento.

Assim, refletindo sobre essa experiência, dei-me conta de que, apesar de terem muito mais experiência em sala de aula do que eu, para elas, a única professora naquele curso era eu. Que o único conhecimento que importava ali era o acumulado em um *pen drive* cheio de *slides* com nomes de homens estrangeiros e esbranquiçados! Um universo muito distante – não necessariamente melhor – da experiência estética que vivenciamos durante aquele semestre.

Elas ignoravam a beleza do movimento de seus corpos, organizando suas painéis cheirosas, em panos coloridos – alimento do corpo e da alma para nutrir o longo tempo em que passávamos juntas – ou em suas imitações de “fulano ou ciclano”, nos intervalos das aulas. Como nos diz Boal, elas eram teatro!

Dessa forma, guardada em um lugar especial da memória, essa experiência não foi coberta pela poeira do tempo. Muito pelo contrário. Os olhares daquelas baianas têm me acompanhado desde então e me fizeram compreender que o caminho para a docência é movediço, repleto de curvas e de percalços. E, por isso, é necessário ampliar nosso olhar ético, estético e político sobre as *bonitezas* de ser gente (Freire, 1996).

Assim, findo o contrato com a UFOP, uma nova história a ser escrita me aguardava, agora na cidade de Macaé, estado do Rio de Janeiro. Servidora pública na Secretaria de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos e Acessibilidade (SEMDSHA) do município, descobri um outro viés de minha profissão: a docência em serviços públicos socioassistenciais.

Então, durante seis anos, atuei como oficina de artes em um Centro de Referência em Assistência Social, no bairro Botafogo (CRAS Botafogo), equipamento da política pública de Assistência Social. Nesse lugar, enquanto responsável pelos grupos de crianças e adolescentes, recebia muitas delas encaminhadas pelo Conselho Tutelar, pois estavam em situação de trabalho infantil, violência, abandono ou abrigadas por outros motivos.

Sem dúvida, o trabalho diário no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) foi o segundo divisor de águas em minha carreira docente. O encontro com aquelas crianças e adolescentes me trouxe a preocupação de não reproduzir com elas prescrições sobre as artes e o teatro, que eu havia escutado, vivenciado e recontado. No âmbito pedagógico, a necessidade de elaborar e de gerir um planejamento anual, de atividades diárias, para “turmas” multisseriadas e, ao mesmo tempo, de romper com concepções limitantes e acríicas, sobre arte-educação, sempre foi motivo para buscar novos conhecimentos e ampliar as possibilidades de resposta às demandas diárias de um serviço tão complexo.

Por um lado, a necessidade gritante de abordagens problematizadoras, promotoras de criticidade, que valorizassem a percepção de mundo daqueles sujeitos e suas escolhas estéticas, contribuindo para o fortalecimento de vínculos na comunidade. Por outro lado, como valorizar e fortalecer percepções de mundo que, cada dia mais, são construídas sob óticas preconceituosas e excludentes, beirando a violência física? Como abordar temáticas sensíveis em meio às contradições vivenciadas por uma comunidade na periferia urbana?

Hoje, pude repensar essas e muitas outras histórias únicas que me contaram – contei e vivenciei – sobre o teatro e o meu lugar no mundo e daqueles que compartilharam momentos de *ensinagem* (Anastasiou, 2015) comigo. E, assim, tornou-se urgente refletir sobre meu lugar enquanto professora e formadora de formadores, como “[...] seres capazes de reconhecer o poder da cultura [...], mas também de avaliar e projetar alternativas para viver melhor e contribuir para que outros também vivam melhor nas suas relações com o poder que emana da cultura” (Passeggi, 2016, p. 73).

3

O Método (Auto)biográfico

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual.

Antônio Nóvoa e Mathias Finger, 2014.

Houve um tempo em que o ser humano precisou desvendar os mistérios deste planeta para sua própria sobrevivência. Alguns povos assumiram que nem todos os mistérios poderiam ser desvendados e (des)envolveram seus saberes sob esse véu de encantamento. Outros, no entanto, apostaram em uma busca incessante por verdades que descortinassem tais mistérios. E assim, embora em ambos os casos tenham sido produzidos conhecimentos valiosos para a humanidade, nos últimos 400 anos, apenas estes últimos foram considerados como válidos. E a esses demos o nome de ciência.

Uma forma estruturada de investigação a partir de regras universalizadas que constituem o que chamamos de método científico, capaz, supostamente, de responder às inquietações humanas, em relação a todos os fenômenos que nos cercam: sejam eles naturais, lógicos ou sociais. Um método capaz de testar hipóteses, buscando produzir verdades definitivas baseadas em procedimentos carregados de objetividade.

No entanto, o que se tem observado, na atualidade, é um descompasso entre um desejado estado de Bem Viver (Acosta, 2016) da humanidade e essas verdades definitivas. É notório que o pensamento estritamente racional, defendido pelo método científico, não abarca todas as camadas da experiência humana, excluindo outras formas de viver e dizer a sua palavra (Freire, 2013).

Em tempo, esse não se trata de um discurso negacionista à medida que os avanços promovidos pela ciência moderna não podem nem devem ser abandonados indiscriminadamente. Não é disso que falaremos aqui. Muito antes, essa é uma discussão que se dá na encruzilhada entre as ciências humanas, sociais e o teatro.

Dito isso, torna-se necessário (re)pensar uma outra forma de conhecimento que não necessariamente nos separe daquilo que estudamos; afinal, por trás de todo microscópio, existe uma pessoa, um corpo no tempo com suas histórias. Há, portanto, que se devolver à subjetividade os espaços que lhe foram negados ao longo desse tempo positivista.

Nesse contexto, o Método (Auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2014) apresentou-se, para nós, como uma possibilidade de acessar essa outra forma de conhecimento. A partir dele, o que se pretende é escavar o terreno das histórias únicas em busca das verdades que foram soterradas ao longo do tempo, aprisionadas em “caixinhas” nas quais elas não cabiam. Nesse movimento, pretende-se promover a validação de saberes oprimidos que somente são acessados – quando acessados – por meio de um (re)encontro consigo e com o outro; quando se “tiram os sapatos”.

Contexto histórico

Durante o século XX, concomitante aos avanços da ciência moderna, resgata-se a subjetividade presente em outras formas de produção de conhecimento. Formas que direcionam um olhar mais atento e respeitoso aos indivíduos e seus objetos de análise, distanciando-se da objetividade imposta por uma falsa neutralidade e por leis sociais aleatórias estabelecidas a partir de uma única perspectiva.

Era um momento em que as pessoas queriam um reencontro com suas narrativas, com suas práticas ancestrais; compreender como seus sonhos, suas respostas individuais e seus comportamentos foram forjados ao longo

de sua vida. Era necessária uma ciência das mediações (Ferrarotti, 2014), uma hermenêutica social que traduzisse como as estruturas sociais estavam presentes nesses comportamentos e, dessa forma,

[...] a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social (Ferrarotti, 2014, p. 29).

Desse contexto, emerge o Método (Auto)biográfico como uma aposta científica não-positivista a esse novo cenário de pesquisas, tendo como objeto de investigação os rastros de vida, as fontes (auto)biográficas materializadas em relatos orais, fotografias, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, dentre outros. Vale ressaltar que a reivindicação dessas fontes como forma de conhecimento, segundo Nóvoa e Finger (2014), surge ainda “[...] no final do século XIX na Alemanha, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos 1920 e dos anos 1930 (Escola de Chicago)” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 20).

A premissa é de que “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma *práxis* individual” (Ferrarotti, 2014, p. 29). Dessa forma, a realidade social é lida pela perspectiva do indivíduo historicamente determinado. Um método que:

[...] situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental. Os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente bastante pouco numerosos e marginais: a biografia provém quase inteiramente do domínio do qualitativo. [...] Como é que a história de uma vida, o *Erlebnis* de um comportamento, pode confirmar ou negar uma dada hipótese geral? (*idem, ibidem*).

Vale lembrar, que, considerando suas características vanguardistas, o Método (Auto)biográfico não surgiu sob aplausos da audiência. Muito pelo contrário. Para alguns, tal como Bourdieu (1998), tratava-se de “[...] uma daquelas noções do senso comum que entram de contrabando no universo acadêmico” (Bourdieu, 1998, p. 183). Afinal, o acolhimento às subjetividades humanas e às diversas dimensões das relações sociais (políticas, econômicas,

religiosas, linguísticas...), como fonte de informações, tensionava as fronteiras dos limites impostos pelo paradigma tradicional vigente.

Entretanto, ainda sob protestos de alguns, há, na década de 1980, uma eclosão de publicações provenientes de diversos campos e disciplinas. Com essa abordagem, o movimento (auto)biográfico ganha corpo com a formação de inúmeras redes de pesquisadores, fundações, associações e eventos científicos. Bem como “[...] produções escritas ou audiovisuais” (Pineau, 2006, p. 331).

Assim, o autor citado acima considera que, após a fundação dos alicerces do Método (Auto)biográfico e sua eclosão, inicia-se um movimento de transformações e de inovações, disseminando novas perspectivas para a “[...] formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico” (*ibid.*, p. 336).

Nesse sentido, ao analisar as publicações e redes formadas pelo movimento, Pineau (2006) ressalta a importância de identificá-las não como uma inovação pedagógica, mas como um movimento que retira a exclusividade dos “homens notáveis da elite” no compartilhamento de suas histórias de vida.

No Brasil, o movimento ganha força a partir dos anos 2000 e se fortalece com a realização dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), eventos que vêm consagrando as diferentes abordagens da temática e demonstrando sua fluidez no trânsito entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente na Educação.

Dada essa multiplicidade de possíveis entradas no mundo acadêmico, especialmente na formação docente, Elizeu Clementino de Souza (2004) define essa abordagem como uma “[...] prática multidisciplinar e polissêmica” (Souza, 2004, p. 137) e sinaliza que:

Os caminhos trilhados desde o início do século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação (Souza, 2004, p. 150).

Em tempo, em se tratando de suas terminologias, Pineau (2002 *apud* Pineau, 2006) nos apresenta uma gama de termos identificados nas diferentes correntes que se utilizam desse método. Dentre eles: biografia (biografia educativa, biografia profissional, biografia da linguagem), autobiografia (autobiografia refletida, autobiografia com crianças), relatos de vida (que liberam a palavra das letras, tendo na ampliação do uso das tecnologias multimídias um catalisador para sua expansão) e histórias de vida (entrelaçadas as demais, diferenciando-se pela perspectiva de construção temporal de suas narrativas).

Enfim, um método que surge como uma aposta de um paradigma emergente (Santos, 2008), que questiona a universalidade do paradigma tradicional, e vem sendo largamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação, com resultados que têm contribuído para dar visibilidade e credibilidade a conhecimentos subalternizados, como veremos a seguir.

O Método (Auto)biográfico na Educação: formar-se enquanto se forma

No âmbito da Educação, inicialmente, carece-se de uma breve discussão sobre a palavra “formação”, que implica em uma dificuldade semântica porque pode tanto se referir ao processo formativo quanto ao resultado da ação empreendida. Além dessa polissemia, o conceito também se encontra ambíguo na medida em que não permite distinção entre a ação de formar e a ação de formar-se. É justamente nessa ambiguidade que se sedimenta a razão de ser do Método (Auto)biográfico: o formar-se enquanto (se) forma.

Nesse sentido, a introdução do método biográfico no campo da Educação se deu de forma bastante intuitiva e, segundo Nóvoa e Finger (2014), a importância do método “[...] se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 21), valorizando as especificidades de cada sujeito. Isso porque:

[...] o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores [...] e permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador (*idem, ibidem.*).

Essa problemática da autoformação, segundo Nóvoa e Finger, tem constituído um dos eixos essenciais desse tipo de abordagem, considerando que o esforço pessoal para narrar um percurso de vida implica também em uma tomada de consciência. Nesse sentido, os autores ainda ressaltam que “[...] a pessoa que se implica numa abordagem desse gênero está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 23).

Essa impossibilidade de separar a pesquisa da formação (pesquisa-formação) implica também no reconhecimento do contexto sociopolítico e cultural em que o narrador está inserido e em como este impacta em sua leitura de mundo, assim como no confronto com as tradições e preconceitos (Gadamer, 1999) do pesquisador. Dessa forma, o Método (Auto)biográfico caracteriza-se por ser uma aposta *epistemopolítica* (Passeggi *et al.*, 2018) que valida vozes, muitas vezes, silenciadas por sistemas excludentes que elegem narrativas hegemônicas como histórias definitivas (Adichie, 2019).

Além da autoformação, a formação de formadores também se apresenta como um dos domínios de inserção do método. Segundo Nóvoa e Finger, a razão é clara, tendo em vista que “[...] dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 24).

Nesse lugar, a abordagem biográfica assume uma dupla função: por um lado, contribui para o reconhecimento das estratégias adotadas pelos formadores em seus processos de aquisição de competências para o exercício de sua função e, por outro lado, ela identifica as carências formativas desses profissionais e facilita a definição dos saberes necessários à sua profissão.

Todavia, Nóvoa e Finger (2014) ainda nos alertam dos riscos de deslizamento da abordagem biográfica, para um viés intimista “[...] à medida que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um no processo de formação de adultos” (Finger; Nóvoa, 1988, p. 26).

Assim, a investigação baseada no Método (Auto)biográfico – na escrita de si, em suas inúmeras formas – é apresentada como uma epistemologia da formação e compreende que “[...] não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente” (Passeggi;

Souza, 2014, p. 11). Nesse lugar, destacamos também pesquisas recentes com narrativas de/com crianças (Passeggi, 2018).

Dessa forma, esse tipo de investigação “[...] amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos” (*ibid.*, p. 6). Mas, afinal, quem se forma nesse processo: o educador ou o educando? Ou, como nos indaga Christine Josso (2014), “que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (Josso, 2014, p. 57)

Como esse processo de aprendizagem, sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre como nos relacionamos com estes, pode dar visibilidade a diferentes produções de sentido – muitas delas invisibilizadas pela cultura do silêncio (Freire, 1981) –, ampliando possibilidades narrativas e desconstruindo histórias definitivas? Uma das possibilidades apontadas pelo Método (Auto)biográfico está no processo denominado biografização, conforme veremos a seguir.

Biografização: a escrita de si em texto, imagem e som

Narrar é humano, biografar-se é civilizatório!

(Maria da Conceição Passeggi, 2010)

Na pesquisa (auto)biográfica, uma das grandes questões está relacionada ao objeto a ser analisado. Assim, pergunta-se o que está em jogo no relato observado: o ato de viver, o ato de contar ou o texto produzido pela atividade narrativa? (Delory-Momberger, 2012). Por essa razão, é preciso considerar que, enquanto relata, o sujeito também é acionado; ele age e produz ação ao mesmo tempo. Logo, esse relato não pode ser considerado apenas o resultado do ato de contar, mas também “[...] de produzir efeitos sobre aquilo que relata” (Delory-Momberger, 2012, p. 529).

O reconhecimento desse viés formativo e emancipador das narrativas (auto)biográficas fez com que fossem desenvolvidos diversos protocolos de investigação, baseados em processos de *biografização* – neologismo que se refere aos processos de escrita de si, mediados por pares, cujos recortes temporais, ou temáticos, são previstos anteriormente por meio de um acordo biográfico (ASIHVIF, 2016).

Nesse sentido, muitas são as estratégias que adotam a biografização como dispositivo de pesquisa e formação (Passeggi *et al.*, 2018). E, muito embora algumas sejam bastante similares, seus resultados se mostram distintos, podendo ser praticados com pessoas de qualquer idade, utilizando os recursos da oralidade, a grafia da língua escrita ou falada ou mesmo: “[...] fotobiografias, autobiografias, vídeo biografias [...]” (Delory-Momberger, 2006, p. 36).

Contudo, além do conteúdo a ser narrado, também a forma como o é (sua dimensão estética) diz muito sobre o narrador à medida que os marcadores sociais de seu percurso de vida são forjados “[...] nas instituições e nos espaços sociais, que condicionam nossas (suas) representações da vida e nossa própria vida” (Delory-Momberger, 2011, p. 335). Logo, compreender que nossa relação com as experiências vividas ao longo da vida é sempre mediada pela cultura – ou, como nos diria Gadamer (1996), filtrada pela *tradição*, isto é, por “como”, “onde”, “quando” e “com quem” vivemos essas experiências – permite-nos ter uma percepção crítica da realidade e das histórias que assumimos como verdade, identificando sua origem e ampliando nosso entendimento acerca das razões pelas quais foram cristalizadas.

Nesse contexto, ao elaborar uma narrativa sobre essas experiências, isto é, selecionando e hierarquizando seus elementos, evidenciamos a percepção de valor que aprendemos a dar a eles e é, nesse momento, que pode se dar uma mudança dessa percepção – especialmente no confronto de narrativas que nos imobilizam sob diferentes perspectivas. Como nos diria Freire, já em 1968,

É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (Freire, 1981, p. 33).

A superação dessa “[...] percepção ingênua [...]”, simplista, permite-nos sair da superficialidade dessas narrativas, permitindo-nos admirá-la (mirar de dentro, em sentido freireano), munindo nosso olhar, até então desarmado, para o enfrentamento dessas realidades. Esse é o objetivo central da pesquisa (auto)biográfica.

Por essa razão, a observação da dimensão estética dessa narrativa, isto é, das estruturas e formas utilizadas para construí-la, também devem ser ob-

servadas, visto que “[...] não são decisões unilaterais do sujeito, mas antes refletem e condicionam, simultaneamente, as relações entre os indivíduos, a coletividade e o mundo, em determinada cultura imersa em determinado tempo” (Delory-Momberger, 2011, p. 4), assumindo um viés também discursivo, visto que, ainda como a autora supracitada, considera que:

Se o discurso narrativo constitui um modo essencial da atividade biográfica, esta se estende igualmente ao conjunto das atitudes e dos sinais pelos quais os membros de uma sociedade (de uma cultura, de um grupo social, de uma faixa etária etc.) constituem e manifestam seu ser individual: apresentação do corpo, modos de inscrição no espaço físico e social, comportamentos ritualizados, atos performáticos (*ibid.*, p. 369).

Dessa forma, em consonância com a autora, neste trabalho, consideramos como narrativa (auto)biográfica todo o conjunto que envolve o discurso narrativo: o enunciado e sua enunciação, as atitudes e sinais pelos quais manifestamos nosso ser individual.

Entretanto, torna-se imprescindível que seja fruto de uma reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), materializada, dentre outras formas, por processos de biografização (Delory-Momberger, 2012), nos quais a história de vida do sujeito, ao ser (re)escrita, potencializa processos mentais que a ressignificam, fazendo emergir verdades inalcançáveis por meio de procedimentos positivistas.

Diante de tamanha diversidade, deter-nos-emos nas contribuições de Maria da Conceição Passeggi no que tange a sua proposta da mediação biográfica como prática de formação, admitindo que “[...] a experiência vivida permite experimentar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico” (Passeggi *et al.*, 2018, p. 150).

Exemplo disso é o protocolo de pesquisa do projeto internacional de narrativas infantis – o qual nos serviu de guia para a construção do material didático da Oficina de Acolhimento em Gênero e Sexualidade, descrita mais à frente –, denominado “Raconter l’école en cours de scolarité” [“Contar sobre a escola durante a escolaridade”], coordenado por Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), desenvolvido, em rede, por pesquisadores da França, Polônia, Colômbia, Portugal e coordenado no Brasil pela professora Passeggi.

Nesse protocolo, a mediação biográfica é realizada por um fantoche “alienígena” que, por ter vindo de outro planeta, estabelece um diálogo curioso com os participantes de uma roda de conversa. Dessa forma, o principal recurso desse protocolo é estabelecer vínculos afetivos com os participantes do encontro, facilitando, assim, a espontaneidade na produção de narrativas sobre determinado tema. Um formato que dialoga de perto com a prática docente em teatro.

Todavia, vale ressaltar que as escritas das histórias de vida não estão vinculadas à valorização de um *eu influencer*, narcisista, mas, sim, na busca de um sujeito empírico (Passeggi, 2016), o sujeito da experiência; um sujeito de “carne e osso” que vive a experiência do mundo sob sua perspectiva, distante da universalidade exigida de um sujeito epistemológico (*ibid.*), o sujeito de laboratório, isolado de todas as variações que o tornam um humano.

Por essa razão, ao escrever uma narrativa (auto)biográfica, o sujeito não só relata sua história como essencialmente a constrói, à medida que, nesse movimento de selecionar, hierarquizar e organizar os episódios, pessoas e lugares, ele os ressignifica. Um processo autoformativo capaz de agenciar transformações significativas tanto no sujeito quanto em seu entorno e em suas relações com o meio.

Entretanto, não se deve ignorar a dimensão política da palavra; isto é, apesar de carregar consigo um potencial emancipatório, ela pode ser também excludente e limitante. Por essa razão, defendemos que a utilização do Método (Auto)biográfico na formação docente seja baseada não só nos usos da palavra (escrita ou oralizada), mas especialmente em sua articulação com outros recursos expressivos, potencializando, assim, a produção de narrativas mais críticas e emancipatórias, por diferentes narradores.

Nesse sentido, no contexto específico da formação docente em Teatro, defendemos ainda que essa articulação privilegie as pedagogias dessa área do conhecimento, dada a importância de reconhecermos em tais saberes as especificidades dessa formação.

Contudo, perguntamo-nos: quais pedagogias seriam mais adequadas a esta articulação? Será que todas as formas de *ensinagem* no Teatro são propícias à produção de narrativas (auto)biográficas críticas e emancipatórias? De que teatro estamos falando? Estamos falando somente de teatro em seu sentido hegemônico?

4

Formação Docente em Teatro

Sinto sincero respeito por todos aqueles artistas que dedicam suas vidas à sua arte – é seu direito ou condição. Mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida. Em defesa da arte e da estética, em tempos de crise e de paz.

Augusto Boal *A Estética do Oprimido*, 2009.

Partindo da premissa boalina⁶ de que todos somos teatro, mas alguns fazem teatro, e cientes de que essa é apenas uma das inúmeras manifestações cênicas no mundo (Dumas, 2022), estabelecemos um recorte para este capítulo pautado na formação inicial, em nível superior, do professor de Teatro. Para tanto, versaremos sobre: 1) o histórico legal do ensino de Arte na Educação Básica – especialmente do Teatro e 2) Pedagogias teatrais e seus percalços.

Iniciando as discussões, gostaríamos de chamar a atenção para a guerra de denominações – pegando de empréstimo o termo cunhado por Antônio Bispo dos Santos (2015), mais conhecido como Nego Bispo – que se observa nos documentos legais que amparam a presença do ensino de Arte na

6 Adjetivo referente a conceitos presentes na obra de Augusto Boal

Educação Básica, demonstrando claramente os desafios para a construção da mentalidade do que seja arte e de como ensiná-la.

Em 1961, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) – documento que organiza e regulamenta a Educação Básica brasileira, compreendida pelo Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos – falava, em seu artigo nº 38, em “atividades complementares de iniciação artística”, de caráter não-obrigatório. Uma denominação que deixa evidente que a arte não era vista como uma área de conhecimento, mas, sim, escrita no plural, como uma das inúmeras “atividades” presentes no currículo.

Já o termo “complementares” nos conduz na direção da falta de protagonismo dessas atividades. Um mero complemento às disciplinas reconhecidamente mais valorizadas no currículo. Por último, seu caráter “iniciante” assegurava certo conforto com os resultados estritamente decorativos, terapêuticos ou tecnicistas dessas atividades, distanciando-se de reflexões avançadas acerca de sua epistemologia.

Já em 1965, há a promulgação da Lei nº 4.641, que “dispõe sobre os cursos de Teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes” (Brasil, 1965). Nessa lei, dentre outras profissões, consta a do professor de Arte Dramática, em uma clara associação ao teatro produzido de forma predominante à época, cujo texto dramático assumia o protagonismo na cena, bem como às metodologias de ensino de Teatro voltadas para a dramatização.

Segundo a legislação, sua formação deveria ser “[...] em cursos de nível superior [...]” e suas atribuições, definidas no artigo 6º, da referida lei, eram “lecionar nos cursos de nível médio disciplinas de arte dramática” (Brasil, 1965, art. 6). No entanto, segundo Marly Bonome, pesquisadora brasileira do Teatro na Educação, citada por Ricardo Japiassu (2001):

Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964 [...], o teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática, nessas escolas, mesmo na década de 70, não eram ignoradas pelo regime militar - que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal. Em 1968, essas escolas foram “invadidas” e “fechadas” e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional (Japiassu, 2001, p. 49).

Chegando à década de 1970, ainda sob a tutela de um governo ditatorial, a Lei nº 5.692/71 define, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da Educação Artística ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Um “refresco” na Educação, na qual “[...] as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (Barbosa, 1989, p. 170).

Entretanto, ao reunir sob uma única denominação, “iniciação artística”, todas as inúmeras formas de expressão artísticas,

[...] o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada” (Japiassu, 2001, p. 50).

Por outro lado, a LDBEN/71 (Brasil, 1971) foi responsável pelo aumento da demanda por cursos de licenciatura e, posteriormente, de pós-graduação, visto que se tornou evidente a escassez de professores para ministrar as aulas inicialmente na Educação Básica e, logo, no Ensino Superior. Segundo Arão Santana, “[...] à época da implantação da educação artística não existiam mais de 30 cursos superiores nas diversas áreas, quase todos em âmbito de bacharelado, sendo a maioria de artes plásticas” (Santana, 2002, p. 248).

No entanto, esses cursos, denominados Educação Artística, tinham como objetivo uma formação polivalente, inicialmente na modalidade de curta duração (dois anos). O que, nas palavras de Ana Mae Barbosa (1989), particularmente aplaudida por nós,

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas (música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico) (Barbosa, 1989, p. 170).

Nesse contexto, dada a obrigatoriedade da disciplina e a escassez de licenciados nela, o governo acionou professores de áreas afins (Comunicação e Expressão ou Educação Física) para ministrarem os conteúdos previstos. Uma outra estratégia para o cumprimento da lei foi a oferta de uma disciplina baseada no conteúdo de desenho geométrico (conteúdo de matemática).

Como se pode observar, as estratégias de precarização do ensino de Arte vêm de longa data, repetindo-se de forma escandalosa ainda nos dias de hoje. Mas, como nos diria Ana Mae Barbosa (2002), “No Brasil, nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo” (Barbosa, 2002, p. 14).

Nesse íterim, no início da década de 1980, com o começo do processo de reabertura política, em decorrência da mobilização da sociedade civil, foi criada a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), um “[...] importante instrumento para o encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em artes e educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais)” (Japiassu, 2001, p. 51) até os dias de hoje.

Com a promulgação de uma nova Constituição (Brasil, 1988) e os esforços de grupos organizados, tais como a FAEB, iniciou-se o movimento para a nova LDBEN, que foi promulgada em 1996. Um documento que representou um avanço nas discussões propostas pelos movimentos de arte-educadores, definindo, em que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, cap. II, art. 26).

Posteriormente, em 1998, no âmbito das políticas para o teatro, é fundada a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), mas, somente em 2005, houve a “[...] retificação do termo que designa a área de conhecimento ‘Educação Artística’ pela designação: ‘Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro’” (Brasil, 2005, p. 1), permitindo que:

[...] às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, (pudessem) receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação

em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 2005, p. 2).

Dando suporte a essas novas demandas, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), referentes às áreas de conhecimento, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação. Um documento não normativo que não só direcionava os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas trazia consigo perspectivas emancipatórias de cada um desses conteúdos.

Diante dessa movimentação, tornou-se imprescindível a criação de licenciaturas plenas em cada linguagem específica. Nesses novos cursos, o currículo se concentrava no aprofundamento, prático e teórico, em uma dessas linguagens, bem como nos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente (Concílio, 2018). Dessa forma, os professores polivalentes, formados nos cursos de Educação Artística, deveriam ser gradualmente substituídos por profissionais das áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas.

Uma mudança de paradigma no que tange à valorização dessas licenciaturas na medida em que as anteriores eram vistas como “[...] cursos menores, que não primavam por uma formação sólida nas linguagens artísticas, formando profissionais considerados aquém daqueles formados pelos bacharelados em arte [...]” (Ferreira, 2008, p. 2). No entanto, em se tratando das Artes Cênicas, somente em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro (Brasil, 2004).

Ainda sem alcançar o objetivo primeiro de implantar as quatro linguagens na rede, é publicado o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2015), que inicia um processo amplo de consultas públicas e seminários regionais para a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018). Um texto que, apesar de não apresentar consenso, seria resultado de um amplo debate nacional.

O documento é uma normativa que define os conteúdos anuais a serem abordados, em todo território nacional, pela rede pública e privada de ensino, buscando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem ao estudante adquirir competências em áreas de conhecimento pré-estabelecidas. A elaboração dessa normativa foi sinalizada já em 1996, no âmbito da LDBEN/96, prevendo que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, cap. II, seção I, art. 26).

Vale ressaltar que, em 2016, o Brasil entra em um dos momentos críticos de sua política, ainda processando um silencioso golpe de Estado que trouxe ao comando da nação um grupo político que compartilha da ideia de uma educação voltada para demandas neoliberais. Assim, em 2017, esse grupo conseguiu a aprovação da BNCC, trazendo um novo desenho para a Educação Básica.

Dentre outras mudanças, foram estabelecidas, para os anos finais do Ensino Fundamental, as seguintes áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Linguagens, sendo esta composta, nessa etapa, por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

Esse novo desenho impacta sobremaneira o campo da Arte. Primeiramente, porque retira dele o *status* de área de conhecimento, ignorando suas especificidades epistemológicas e submetendo-a a componente curricular. Outros aspectos negativos são a consequente redução da carga horária destinada a essas disciplinas e o impacto disso na articulação das seis dimensões do conhecimento, previstas para serem abordadas pelas quatro linguagens artísticas: da criação, da crítica, da expressão, da reflexão, da fruição e da estesia, sendo esta a disposição para a vivência de uma experiência estética; o contrário de anestesia.⁷

Por fim, em relação à oferta das quatro linguagens artísticas na Educação Básica, o fato é que, passados quase 30 anos da LDBEN/96, essa realidade ainda se encontra muitíssimo distante de ser concretizada nas escolas brasileiras, mesmo nas particulares. Nesse cenário, o retrocesso a uma cultura de ensino de Artes com professores polivalentes tem se tornado cada vez mais comum.

As aulas de Teatro, por exemplo, agonizam imersas em uma carga horária mínima de dois tempos, chegando, por vezes, a 50 minutos quinzenais (quando acontecem), em salas de aula inapropriadas para práticas corporais e, em muitos casos, conduzidas por profissionais de outras áreas que ministram as aulas

7 Suspensão geral ou parcial da sensibilidade, provocada por fatores diversos.

de Artes.⁸ Um cenário que demonstra claramente a incompreensão e, conseqüente, a desvalorização da área. Afinal, o que em outras profissões seria um crime – o exercício ilegal da profissão –, no Teatro, é prática recorrente, inclusive em turmas regulares, ainda que velada por uma normativa que ressalta a importância de que:

[...] o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro), o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2018, p. 196).

Um cenário que remonta, claramente, os anos de 1970 e 1980, nos quais inúmeros professores

[...] deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (Brasil, 1997, p. 28).

Nesse contexto, foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação, no “apagar das luzes” de 2019, a Base Nacional Curricular - Formação (BNC-F), como Resolução nº 02, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 1).⁹

8 IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

9 Informamos que, em 03 de junho de 2024, foi publicada, em Diário Oficial, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Em ambas as normativas, estão preconizadas novas perspectivas para a educação brasileira, redesenhando as áreas de conhecimento, seus componentes curriculares, competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito escolar, ainda que sob intensos debates sobre sua revogação.

Como vimos, as licenciaturas em Teatro, ao longo do tempo, foram se adequando às demandas da educação escolar em diferentes dimensões. Contudo, além dessas, houve também um aumento da demanda por professores de Teatro na educação não-escolar (Ferreira; Sirino; Mota, 2020), realizada em instituições não-governamentais, como organizações da sociedade civil (OSC), templos religiosos, museus, parques, etc.

Em tempo, conforme vimos em minha narrativa inicial, em se tratando de espaços não-escolares, especialmente no âmbito de serviços socioassistenciais,¹⁰ o despreparo técnico e pedagógico dos profissionais pode contribuir sobremaneira para uma violação de direitos, na medida em que, nesses espaços, as violências simbólicas se dão de modo ainda mais intenso, dada a vulnerabilidade dos usuários desses serviços.

Diante desse percurso legal, repleto de incertezas e fragilidades, concordamos com Silva (2008) que “[...] é preciso buscar nos fundamentos da Educação, da Arte/Educação, do Teatro e do seu ensino, elementos para uma epistemologia da formação de professores de Teatro [...]” (Silva, 2008, p. 4), assegurando coerência à formação desse profissional. Para tanto, buscamos na Pedagogia do Teatro os fundamentos para a proposta de formação inicial de que trataremos neste trabalho.

Pedagogias Teatrais

Embora, desde os primórdios, as práticas cênicas estejam presentes em diferentes grupos sociais, as discussões sobre o ensino de Arte na educação escolar, como podemos ver até aqui, são bastante recentes e surgem no bojo das transformações na área da Educação que caracterizam o século XX. No início desse, as disciplinas presentes no currículo escolar concentravam:

[...] o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional,

10 Serviços ofertados, gratuitamente, pela Política de Assistência Social.

valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os ‘dons artísticos’, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte (Brasil, 1997, p. 25).

Prática bastante comum eram os exercícios semiprontos que exigiam do estudante apenas a cópia do modelo, seguindo os padrões estéticos com função decorativa ou aplicação ao mundo do trabalho. Nesse contexto, as atividades de teatro e dança só eram valorizadas como “ingrediente surpresa” nas festividades e datas comemorativas. Ou em situações, no mínimo inusitadas, como esta abaixo, descrita por Ana Mae Barbosa (1989):

[...] aconteceu no incidente de 1979 em São Paulo, quando o Governador — indicado pelo governo militar e não eleito — determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos, ele iria aumentar seus salários cinco pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!) (Barbosa, 1989, p. 174).

Em paralelo a essa realidade, pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas, revelaram, além de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, também novas perspectivas culturais que colocavam em xeque o paradigma tradicional que definia os modelos de ensino e aprendizagem praticados até então, inclusive acerca das tendências estéticas vigentes.

Assim, em meados do século passado, uma eclosão de trabalhos de pesquisa, principalmente americanos, erigiram as bases de um novo ensino de Artes, articulado em um duplo movimento que, por um lado, questionava a “livre expressão” e, por outro, discutia a natureza da Arte como forma de conhecimento, “[...] procurando definir a contribuição específica das artes para a educação do ser humano” (Brasil, 1997, p. 23).

Essas mudanças propostas nas bases epistemológicas impactaram diretamente as práticas desenvolvidas em sala de aula, deslocando “[...] o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno” (Brasil, 1997, p. 21).

No campo das Artes, ainda segundo os PCNs, essas teorias foram materializadas no desenvolvimento espontâneo do estudante e ganharam força por meio de práticas de “[...] livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística [...]” (Brasil, 1997, p. 22). Talvez, segundo Ana Mae Barbosa,

[...] como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente inco- mum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles (Barbosa, 1989, p. 171).

No entanto, a distorção desses princípios trouxe ao ensino de Arte vícios que se perpetuaram em algumas práticas docentes, tais como “o aprender a fazer fazendo”, promovidas indiscriminadamente que geram deformações e simplificações no ensino de Arte – a famosa aula do “desenho livre”.

A questão é que, à medida que o professor assume um papel irrelevante e passivo, o mantra da “arte para desenvolver a criatividade e a sensibilidade”, por meio de ideias vagas e imprecisas, materializa-se na falta de planejamento – ou em propostas que poderiam, facilmente, estar presentes em outras disciplinas –, o que, indiretamente, endossa o discurso de que, mesmo sem formação adequada, qualquer um, com “boa intenção”, é capaz de ministrar o conteúdo de Arte na escola.

Em se tratando do teatro, partimos da premissa que, enquanto campo de saber, esse concentra em si modos específicos de fazer e de circular sua produção, bem como implica em modos de recepção que o caracterizam enquanto uma linguagem autônoma. Dessa forma, embora sempre articulado com outras áreas de saber, o Teatro, como qualquer outro campo de conhecimento, deve ancorar suas metodologias de ensino em pressupostos epistemológicos específicos, devendo acionar uma pedagogia própria: uma pedagogia teatral.

Segundo Maria Lúcia Pupo, essa é a área de investigação responsável pela “[...] reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]” (Pupo, 2006 *apud* Cabral, 2007, p. 1), isto é, ao método acionado pelo professor para direcionar sua prática docente bem como o planejamento resultante dessa escolha.

Contudo, Gilberto Icle (2009) nos alerta sobre algumas questões que devem ser consideradas antes mesmo da discussão sobre as inúmeras possibilidades de pedagogias teatrais, a começar pela reflexão de que:

Se o teatro é um ambiente movediço, disperso, partido, descontínuo, a sua pedagogia, ou uma suposta pedagogia, uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro, se torna objeto difícil de ser delimitado, enquadrado e retido nas fronteiras de uma arte que insiste em mudar” (Icle, 2009, p. 2).

Assim, ainda segundo o autor, transitar pelo território da Pedagogia do Teatro implica em tropeçar em questões como: 1) delimitações discursivas, 2) delimitações metodológicas e 3) a gênese do termo. Percalços que discutiremos logo a seguir.

Quanto às delimitações discursivas, isto é, quanto às verdades teatrais, Icle (2009), em diálogo com Pradier, questiona a definição universal de teatro, afirmando que a insistência nesse ponto de vista universalista seria “[...] bastante etnocêntrico, uma vez que o que chamamos de ‘Teatro’ é tão somente um tipo de manifestação humana espetacular” (Icle, 2009, p. 2).

Nesse lugar, também a professora Alexandra Dumas (2022) reflete que:

Para algumas pensadoras e alguns pensadores, categorizar as diversas práticas de encenação como sendo teatro é determinar, a partir de um centro de poder, ou seja, do modelo aristotélico-europeu, a definição do outro. Isso se revela, em grande parte, como uma ação autoritária, pois geralmente destitui-se do seu próprio contexto cultural de realização, entronando os postulados estéticos e conceituais do teatro universalizado europeu como o ponto de origem e as demais manifestações de ordem cênica como seus derivados subalternos (Dumas, 2022, p. 11).

Dessa perspectiva, as manifestações cênicas afro-diaspóricas, indígenas ou de outros grupos minorizados que se utilizam de padrões estéticos distintos aos hegemônicos ou que partam de fundamentos que não dialogam com a poética de Aristóteles (IV a. C.) não poderiam ser consideradas teatrais.

Sob essa perspectiva, a pedagogia teatral não seria senão “[...] uma verdade construída dentro de nosso modelo, ou melhor dizendo, de nosso modo de falar sobre as coisas [...]” (Icle, 2009, p. 2). O que fica muito evidente ao retornarmos ao percurso legal de construção da profissão, especialmente nas denominações dadas ao que, hoje, chamamos de professor de Teatro – anteriormente “professor de arte dramática” – o que hoje não faria sentido diante, por exemplo, dos estudos sobre o teatro pós-dramático.

Nessa seara, esbarramos nas delimitações metodológicas, isto é, enquanto há uma discussão acerca do que seria teatro, também se arrastam questões “[...] sobre o que ensinar, o que aprender e como essas tarefas podem ter êxito” (Icle, 2009, p. 2) ou não – quando inviabilizadas por fatores externos. Um bom exemplo disso se refere a uma das dimensões do conhecimento previstas pela BNCC: a estesia, que, segundo a normativa, está relacionada

[...] à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência” (Brasil, 2018, p. 194).

Pensando nas aulas de Teatro, para que essa experiência estética possa de fato acontecer, é necessário, como nos diz Rancière (2005), que os corpos envolvidos partilhem de um mesmo espaço-tempo, compreendendo que:

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas (Rancière, 2005, p. 2).

Na esteira desse pensamento, percebemos que a “participação em um conjunto comum” – ou “tomar parte” – nem sempre é possível em uma aula de Teatro. Que existe uma distância considerável entre a experiência estética, preconizada pela BNCC, e a vivência estética possível de ser promovida pelo professor de Teatro, evidenciando que, também no âmbito do sensível, as desigualdades invadem o chão da escola.

Refletindo sobre os espaços dessas aulas – na maioria das vezes, a própria sala de aula –, percebemos o quanto eles são imobilizantes: repletos de interferências internas (mobiliário impróprio, chão não convidativo a práticas corporais, falta de isolamento acústico, ausência de recursos de exibição de imagem, etc.) e externas (a violência dentro e fora da escola, prédios precarizados, etc.), impossibilitando o desenvolvimento sensorial do corpo.

Conseguir usufruir de uma experiência estética em toda a sua plenitude, conhecer o mundo que o rodeia – reconhecer-se nesse mundo – não é rápido nem tarefa simples. É necessário suporte e acompanhamento e, nas aulas de Teatro, essa função é destinada ao professor, que deveria, em tese, mediar esse processo a partir de sua formação em nível superior bem como de seu repertório cultural. Mas será possível produzir conhecimento, na dimensão da estesia, nessas condições?

O que fazer para formar um professor-curador, visto que a aquisição de um repertório artístico e cultural diverso não é demanda somente dos estudantes, mas também desses profissionais? Buscando por respostas, dialogamos com Beatriz Cabral (2007) que, acerca do repertório cultural, aponta para a “[...] necessidade de desconstrução das diferentes abordagens de ensino para análise de suas especificidades e implicações [...]” (Cabral, 2007, p. 3), desconstruindo, assim, padrões culturais e sociais hegemônicos.

Na prática, a adoção dessa premissa significa que os estudantes devem ser orientados a ler criticamente esses códigos bem como identificar os limites desses.

Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento como romper barreiras e cruzar fronteiras para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder. Pensar o cruzamento entre a aquisição do conhecimento em uma área específica e reprodução cultural, requer a releitura constante de métodos e abordagens, para sua atualização e apropriação em contextos e circunstâncias distintas (*idem, ibidem*).

Inclusive como estratégia contra o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras à medida que

Aplicar referências e metodologias europeias para o estudo de práticas brasileiras sem considerar efetivamente suas particularidades demonstra um tipo de relação com um ideal de cunho dominador que atravessa as universidades brasileiras, inclusive os cursos de graduação em Teatro (Dumas, 2022, p. 350).

O terceiro percalço, apontado por Icle (2009) para aqueles que caminham pelo território das pedagogias teatrais, é a gênese do termo. Uma reflexão que implica em compreender em que medida “[...] ensinar teatro ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo [...]” (Icle, 2009, p. 2)

Mas de que prática teatral estamos falando? “[...] Será mesmo possível ‘transformar’ indivíduos em cidadãos com algumas poucas horas de prática de improvisação?” (*ibid.*, p. 5). Práticas que, ainda segundo o autor, vêm sendo executadas de forma prescritiva, bancária e homeopática.

Seu questionamento perpassa a soberania da situação pedagógica como agente dos processos de humanização, sendo “[...] ela mesma protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Sendo que, agora, não seria mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver” (Icle, 2009, p. 4). Lógica que pode, infelizmente, subsidiar a negligência das políticas culturais de produção e circulação de espetáculos teatrais.

Diante desses percalços, torna-se evidente que a escrita dessa pedagogia não pode ser no singular, mas no plural: pedagogias teatrais. E que abarquem outras formas de ver e viver o mundo de maneira mais inclusiva e emancipatória, que questionem as hierarquias de saberes criadas pelo pensamento hegemônico. Pedagogias que busquem valorizar saberes e práticas artísticas de diferentes tradições, acionando outras vozes emudecidas até então.

Assim, pode-se imaginar as inúmeras faces que a pedagogia teatral assume na contemporaneidade, compreendendo que hoje, mais que ontem, essas escolhas passam muito mais pela construção de saberes ancorados em práticas sociais do que em propostas isoladas de seus contextos ou que imprimem a seus praticantes padrões hegemônicos de ensino de Teatro. Neste trabalho, optamos pelo Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, pelas razões que veremos a seguir.

5

O Teatro do Oprimido

O brasileiro Augusto Boal (1931-2009) é um dos grandes nomes do teatro do país. Um homem que atravessou o século XX e suas mudanças. Um multiartista que, entre os anos de 1956 e 1971, foi o diretor de um dos mais importantes grupos de teatro de nossa história: o Teatro de Arena (Boal, 1982), em São Paulo, cujas atividades foram encerradas durante a ditadura militar brasileira.

Exilado, Boal se aprofundou nas pesquisas e sistematização de um método de ensino de teatro que se tornaria referência mundial para formação estética e cidadã: o Teatro do Oprimido (T.O.). Um imenso

[...] sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana (de ser teatro), tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemáticas sociais e interpessoais” (Boal, 1991, p. 28).

Dessa forma, o que se propõe é um reencontro com nossa vocação mais primitiva, a de ver-se em situação, de *ser teatro* para a discussão de problemas comuns presentes em diferentes contextos de opressão. Não somente para a formação daqueles que desejam ter o teatro como profissão, mas para todas

as pessoas que desejam evocar seu ser teatro: deixar de ser um espectador passivo das histórias que se apresentam para se assumir também como sujeito da ação, como um *espect-ator*.

Figura-chave para o método, esse trata da corporificação do humano que se vê em ação, que age enquanto se observa. Um sujeito não mais assujeitado pelo banco da plateia passiva, mas que, além de desconstruir a quarta parede,¹¹ toma para si a decisão sobre os rumos da história contada; ela(e) propõe. Sobe ao palco. Não há mais a diferenciação entre atores e plateia.

Para Boal, como “o Teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (Boal, 2009, p. 28), não uma exclusividade de alguns iluminados – comumente integrantes das elites. Assim, o autor acredita que se faz urgente e necessário que os meios de produção teatral sejam compartilhados entre todas as pessoas. Desse modo, retira-se essa exclusividade de contar apenas as histórias autorizadas de/por determinado grupo social.

Esse pensamento rendeu a Augusto Boal o reconhecimento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1994, com a Medalha Pablo Picasso, e, em 2009, sua indicação para Embaixador do Teatro, pouco antes de sua morte. Um ano antes, em 2008, Boal também foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

A Estética do Oprimido

Mas de que estética estamos falando? Segundo Boal (2009),

A Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade. [...]. Fosse a Estética somente a ciência do Belo e do Sublime, teríamos que inventar uma outra palavra genérica, parceira e antônima da Estética, que englobasse o não-Belo e a Fealdade (Boal, 2009, p. 31).

Na esteira desse pensamento, Boal, ao longo do processo de criação de seu método, estendeu suas reflexões também na direção da escrita de uma estética

11 Expressão utilizada para definir essa parede imaginária existente em alguns espetáculos teatrais que “separa” o palco da plateia, fazendo com que esta assuma um papel passivo em relação ao que é feito no palco.

que, além dos processos de criação, também se interessasse pelos processos de dominação, presentes nas relações humanas. Uma estética que observasse também a fealdade imposta aos sentidos por meios simbólicos.

Assim, Boal, em sua *Estética do Oprimido* (2009), sustenta duas teses:

- 1 — existem duas formas humanas de pensamento – Sensível e Simbólico – e não apenas esta que se traduz em discurso verbal. São formas complementares, poderosas e são, ambas, manipuladas e aviltadas por aqueles que impõem suas ideologias às sociedades que dominam;
- 2 — como todas as sociedades estão divididas em classes, castas, etnias, nações, religiões e outras confrontações, é absurdo afirmar a existência de uma só estética que a todos contemple com suas regras, leis e paradigmas: existem muitas estéticas, todas de igual valor, quando têm valor (Boal, 2009, p. 16).

O pensamento simbólico ao qual Boal se refere é aquele traduzido por um discurso verbal, produzido por meio de símbolos (palavras e códigos) compreensíveis em determinada linguagem e que, por apresentar uma forma objetiva, segundo um paradigma tradicional, seria o único a produzir conhecimento verdadeiro. Um posicionamento que visivelmente ignora a subjetividade existente na produção de qualquer conhecimento, visto que os sentidos e significados de um símbolo estarão sempre sujeitos às tradições daquele que o interpreta (Gadamer, 1999).

Além desse, na *Estética do Oprimido*, é-nos também apresentado o pensamento sensível, produzido pelos/nos sentidos e complementar ao simbólico, sendo aquele tão ou mais poderoso que este. Isso porque, para o teatrólogo, a compreensão do dizer passa por mais canais sensíveis que simbólicos, isto é, a importância do que se diz está muito mais evidente no “como” se diz, considerando, inclusive, que a utilização de símbolos incomunicáveis com a audiência é um dos principais entraves para uma boa compreensão.

O pensamento sensível também seria responsável por suprir lacunas durante os processos de comunicação, visto que a tradução verbal não abarca todos os sentidos e significados de uma experiência sensorial. As palavras têm um campo limitado de atuação se comparadas aos processos mentais desencadeados por essas experiências.

Dessa forma, o autor defende a complementaridade desses processos, mas, antes de tudo, a democratização das oportunidades de fala dos sujeitos, advertindo-nos sobre o perigo da má utilização dos meios de produção de conhecimento (som, imagem e também palavra) por aqueles que concentram seu domínio. Pessoas, instituições e governos que têm total consciência de que não é “[...] só com palavras (que) se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminar, inconsciente, profunda!” (Boal, 2009, p. 16).

Vale ressaltar que, ainda hoje, pessoas são privadas de produzir um pensamento simbólico, considerando que, somente no país, 9,6 milhões brasileiros, entre 15 anos ou mais, não sabem ler e escrever (IBGE, 2022).¹² Quanto ao pensamento sensível, Boal nos diz que é tão (ou mais) lamentável que o primeiro, pois se dá em decorrência de um analfabetismo estético que impede pessoas, mesmo letradas, de falar, ver e ouvir (Boal, 2009).

Essa *castração estética*¹³ vulnerabiliza as pessoas à medida que essas são obrigadas “[...] a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las!” (*ibid.*, p. 15), sem poder exercitar suas próprias escolhas – muitas delas sem nem mesmo terem consciência disso, visto que esse é um processo silencioso e perverso. Por essa razão, Boal propõe que haja uma democratização desses meios de produção, de modo que outras vozes sejam ouvidas e outras histórias possam ser contadas das mais diferentes formas, por meio dos mais variados meios.

Para tanto, ao longo de aproximadamente quatro décadas, Boal sistematizou o Teatro do Oprimido. Um sistema de atividades e princípios que caminham de forma interdependente cujo principal objetivo é a transformação social, a (re)escrita de histórias de pessoas oprimidas nos mais diversos contextos e em suas inúmeras dimensões.

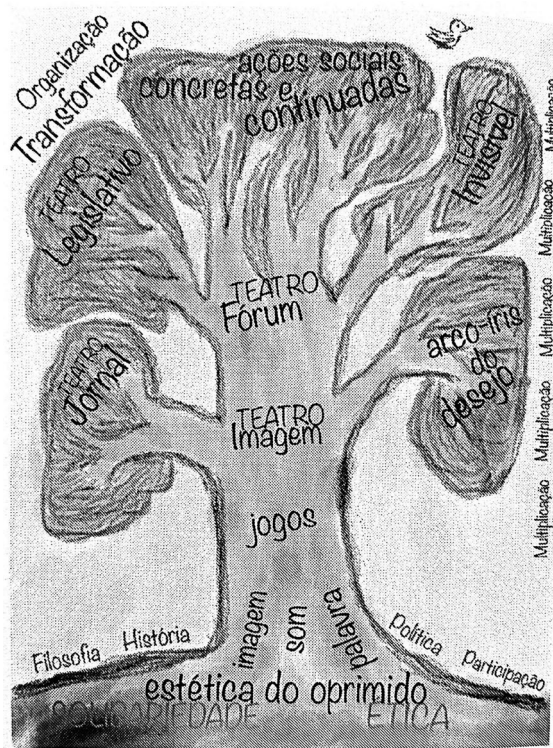
12 IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua:** Educação 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 09 mai. 2023.

13 Termo equivalente a *analfabetismo estético*, isto é, a privação de se desenvolver esteticamente.

O Método

O método é representado por meio da metáfora de uma árvore, conforme a figura 3, cuja estrutura foi desenvolvida a partir de 2004, chegando à sua versão final em 2008, um ano antes do falecimento de Boal.

Figura 3 – Árvore do Teatro do Oprimido¹⁴



Fonte: Santos, 2016, p. 152.

- 14 Descrição: Desenho de uma árvore em preto e branco. Nas raízes, estão escritas as palavras Solidariedade, Ética e Estética do Oprimido. Sobre o solo, estão descritas as palavras Filosofia, História, Política e Participação. Na base do tronco: Imagem, Som e Palavra. No meio do tronco, subindo: Jogos, Teatro Imagem e Teatro Fórum. Na copa, da esquerda para a direita, estão escritos, sobre cada folhagem, Teatro-Jornal, Teatro-Legislativo, Teatro-Invisível, Arco-Íris do Desejo. No galho do alto da árvore, está escrito Ações Concretas e Continuadas. Na margem direita, está escrita a palavra Multiplicação cinco vezes, de baixo para cima. No alto à esquerda, estão escritos: Organização e Transformação, e, no alto, à direita, tem o desenho de uma pombinha.

A árvore, enquanto um organismo vivo, traz em suas partes os elementos constituintes do método, deixando evidente a interdependência entre eles. Segundo Bárbara Santos (2016), trata-se de “[...] um todo composto por partes inter-relacionadas que têm os mesmos princípios e visam ao mesmo fim [...] e, para viver, a árvore está em constante diálogo com o ambiente [...] Parece não sair do lugar, mas está em constante movimento” (Santos, 2016, p. 143), tal como o Cajueiro de Natal.¹⁵

E, assim como a árvore, também o método se mantém vivo e expansivo, se observadas algumas condições essenciais a esse desenvolvimento. Optamos por detalhá-las, observando-a de baixo para cima, apenas como uma opção metodológica, não necessariamente algo preconizado pelo método.

O solo em que o método precisa ser germinado deve ser adubado pela *história, filosofia, política e participação popular*. Nutrientes importantes para promover o compartilhamento de saberes e sustentar uma produção artística crítica realizada por qualquer pessoa e amparada por uma mudança de perspectiva de consumo de arte para o da produção de arte. Afinal,

[...] se apenas alguns têm direito a produzir, significa que aos demais resta apenas a possibilidade de consumir. Como o consumo não está disponível para todos e todas, uma parte da sociedade estará alijada dessa produção, tanto como produtora quanto como consumidora (Santos, 2016, p. 297).

Essa possibilidade do sujeito de criar metáforas de suas experiências, confrontando-as com as verdades que lhes chegam como histórias únicas, é um princípio caro ao T.O., pois “[...] exige que o sujeito se afaste do objeto observado, busque compreendê-lo a partir de uma perspectiva própria, levando em consideração o contexto que o circunda, e expresse e registre essa percepção em sua criação artística [...]” (Santos, 2016, p. 300); um processo de hermenêutica da própria experiência.

Subindo pelo tronco da árvore, vemos *a palavra, o som e a imagem*. Canais pelos quais a *estética do oprimido* “alimenta” toda essa árvore, possibilitando o surgimento das técnicas desenvolvidas pelo T.O., por meio de *jogos e exercí-*

15 Árvore situada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no nordeste do Brasil, que é conhecida como o maior cajueiro do mundo.

cios, destacadas nos galhos e tronco da árvore: *Teatro-Imagem*, *Teatro-Jornal*, *Teatro-Legislativo*, *Teatro-Fórum*, *Teatro-Invisível* e *o Arco-Íris do Desejo*.

No alto da árvore, o galho destinado às *ações sociais concretas e continuadas* faz-nos lembrar de que todo o conhecimento produzido, de forma estética, no T.O., deve ser apropriado em ações voltadas para a transformação social de forma contínua. A pombinha ilustrando a *multiplicação* simboliza o quanto esse conhecimento deve “voar” para diferentes horizontes, promovendo a formação de novos núcleos artísticos – o que vem acontecendo de forma sistemática mundo afora.

Voltando às técnicas, o contexto de surgimento de cada uma delas diz muito sobre seu viés político. Sob o crivo dos regimes militares que eclodiram na América Latina a partir da década de 1960, Boal inicia suas pesquisas buscando responder às situações que se apresentavam em contextos específicos. Segundo Bárbara Santos, sua companheira de trabalho por mais de 20 anos, de início, era urgente enfrentar a censura, desenvolver técnicas que pudessem “[...] revelar a manipulação feita na notícia para redesenhar a imagem do real” (Santos, 2016, p. 70).

Assim, germinaria a semente do Teatro do Oprimido: o *Teatro-Jornal*. Uma metodologia que consiste em, por meio de técnicas simples, desvelar, nas notícias veiculadas pelos meios de comunicação, o que foi encoberto pela censura. Originalmente, uma resposta estética a governos declaradamente ditatoriais cuja censura limava as notícias, deturpando-as. Atualmente, a técnica vem sendo utilizada para a identificação e respostas a *fake news*.

Com o endurecimento do regime militar, Boal foi detido e, ao sair da prisão, seguiu para o exílio – primeiramente, em países da América Latina. No Peru, o teatrólogo passou a colaborar com um programa de alfabetização popular para adultos; contudo, viu-se diante do desafio de comunicação verbal e da criação artística com pessoas falantes de línguas distintas e costumes variados.

Nesse contexto, iniciou as pesquisas com o *Teatro-Imagem*, amparado pela linguagem não-verbal, que, segundo Bárbara Santos, é uma “[...] técnica teatral [na qual] questões, problemas e sentimentos são representados em imagens concretas, individuais e coletivas. A partir da leitura da linguagem corporal, busca-se a compreensão dos fatos apresentados” (Santos, 2016, p. 78).

Ainda no Peru, Boal desenvolve, junto a grupos de campesinas, a dramaturgia simultânea que consiste em, a partir de um problema real do contexto

em questão, estabelecer um espaço de debate voltado para a sua solução, que será encenada pelos atores da companhia. No entanto, a partir de um episódio histórico (e hilário) em que uma das mulheres da plateia não se contenta com a cena apresentada pelos atores e ela mesma, a convite de Boal, sobe ao palco para “resolver o problema”,¹⁶ a dramaturgia simultânea assume outro *status*.

Mediados por um ator *curinga*¹⁷ que auxilia a plateia na análise e resolução do problema proposto, inicia-se ali o *Teatro-Fórum*, técnica que permite aos “donos da história” encená-la a partir de sua própria perspectiva e por meio de seus próprios recursos. Os espectadores tornam-se, então, *espectatores*, figura-chave para o método.

É um sujeito não mais assujeitado pelo banco da plateia passiva. Mas que, além de desconstruir a quarta parede, toma para si a decisão sobre os rumos da história contada. Não há mais diferenciação entre atores e plateia e, assim, o Teatro-Fórum se fortalece como uma de suas práticas mais executadas e com inúmeros desdobramentos, sendo um deles criado em 1993 pelo próprio autor: o *Teatro Legislativo*.

Adiantando-nos no tempo cronológico, essa modalidade surge com o mandato para vereador de Augusto Boal, em 1993. Sua proposta é que suas leis fossem desenvolvidas a partir da participação popular, o que, na época, era um processo inovador.

Dessa forma, criava fóruns, mediados também por curingas, nos quais a população podia discutir problemas públicos e apresentar propostas para serem “metabolizadas” por uma equipe de especialistas na questão, isto é, uma equipe que “aceleraria” o processo de sistematização da ideia em propostas de projeto de lei que deveriam ser votadas por aqueles participantes. Nesse processo, trinta e três propostas de projetos de lei foram encaminhadas para a Câmara Municipal do Rio de Janeiro e, dessas, quatorze “[...] se tornaram leis municipais ou emendas parlamentares” (Santos, 2016, p. 111).

16 Esse episódio está relatado em textos do próprio Boal e outros autores, mas também pode ser visto no documentário *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido*, de Zelito Viana, além de vídeos no YouTube.

17 A grafia com “u” vem sendo difundida em trabalhos recentes, embora outras grafias sejam encontradas em diferentes obras, especialmente em livros da década de 70/80, nos quais Boal ainda escreve “coringa” (Boal, 1982).

Retornando à década de 1970, vale destacar que, nesse período, Boal escreve sua obra de referência: o *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas* (1991). O título do livro, sugerido por seu editor, conduz-nos imediatamente à obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, publicada no Brasil no mesmo ano de 1974, embora tenha sido escrita entre 1967 e 1968.

Ambas as obras encontram um mesmo veio identitário: a libertação de povos oprimidos, sendo uma pelo viés da estética a outra pelo da educação (se é que é possível fazer essa distinção). Vale ressaltar, que embora nascidos em “berços” distintos – um na classe média carioca tijuicana e o outro no agreste pernambucano –, “[...] como contemporâneos que foram, vivenciaram experiências culturais, sociais e políticas similares. Tornaram-se amigos, compartilharam ideias e se influenciaram mutuamente” (Santos, 2016, p. 87).

Nesse ínterim, Boal exila-se na Argentina, mas, com o endurecimento do regime militar naquele país, fica impedido de fazer teatro dentro do teatro, dentro do edifício teatral. Nesse contexto, inicia uma nova pesquisa estética para desenvolver alternativas cênicas que possibilitassem o exercício da atuação sem que necessariamente fosse visto como tal. Surge dessas experiências o *Teatro-Invisível*.

Essa técnica busca dar visibilidade às injustiças que são naturalizadas no cotidiano. As cenas acontecem onde o fato poderia estar ocorrendo realmente, tal como caixas de supermercado, filas de banco, postos de gasolina, etc., sem que os transeuntes se deem conta de que se trata de teatro. Vale recordar que uma (in)apropriação da técnica se difundiu em programas televisivos como “pegadinhas”¹⁸ – o que empobreceu muito seu viés político.

Passada essa experiência na Argentina, mas ainda por conta do aumento da violência dos regimes militares, Boal se vê obrigado a ir para a Europa. Em seu novo exílio, realizou diversas oficinas de teatro em diferentes países. Nessas oportunidades, Boal se deparou com uma série de relatos que destoava de sua experiência em meio aos regimes autoritários. Agora, as opressões eram desconhecidas.

Contudo, segundo o próprio autor (2009), esses relatos de “[...] solidão, incapacidade de se comunicar, medo do vazio, e outras mais [...]” (Boal, 2009, p. 23)

18 No Brasil, exemplos dessa (in)apropriação são os programas televisivos comandados por Silvio Santos, Fausto Silva e Rodrigo Faro.

pareciam-lhe superficiais e pouco dignos de atenção, considerando as opressões concretas e visíveis que aconteciam nos países latino-americanos. Em tempo, eu, como professora de uma escola com estudantes de alto poder aquisitivo, também me questiono onde está a opressão em um contexto de abundância? De que opressão estamos falando?

Naqueles países, todas as necessidades básicas já haviam sido atendidas pelo Estado, tais como educação, alimentação e moradia. No entanto, de forma surpreendente, Boal se deu conta dos altos índices de suicídio em países com essas características, como Suécia e Finlândia. “Por aqui (América Latina), morre-se de fome; por lá, de overdose, pílulas, lâminas e gás. Seja qual for a forma, é sempre morte” (Boal, 1996, p. 23).

Diante desse cenário, o teatrólogo iniciou seu trabalho de sistematização de técnicas teatrais de combate a essas novas opressões. E assim, a partir de seus estudos com sua esposa Cecília Thumim Boal, foi colocada em prática, em Paris, a oficina *O Tira na Cabeça*,¹⁹ que partia da hipótese de que, mesmo em uma sociedade livre, ainda existem opressores dentro de nossas cabeças, manipulando-nos e privando-nos de usufruir dessa liberdade. Dessa forma, a pesquisa que se iniciava tinha por objetivo descobrir como esses tiras (policiais) entraram nas mentes das pessoas e buscar caminhos, baseados no teatro, que pudessem tirá-los de lá.

Assim, tecendo relações entre o T.O. e o Psicodrama (Moreno, 1997) – técnica terapêutica que se utiliza de esquemas cênicos –, Boal desenvolve o *Método Arco-Íris do Desejo* (Boal, 1996), organizado em *Técnicas Prospectivas*, *Introspectivas* e de *Extroversão* que, em sentido figurado, “tentam ajudar a analisar-lhe as cores para recombina-las noutras proporções, noutras formas, noutros quadros que se desejam” (Boal, 1996, p. 29).

Em sua maioria, jogos teatrais desenvolvidos ao longo de sua carreira como teatrólogo, em especial aqueles que se dedicam à criação de imagens enquanto discurso (*Teatro-Imagem*). Contudo, diferenciando-se em sua abordagem das opressões que estão tratando: externas ou internas.

Dessa forma, as *Técnicas Prospectivas* propõem o confronto entre problemas individuais e sociais por meio de quinze jogos teatrais. Enquanto

19 Título relacionado à tradução de “policial” como um “tira”, um opressor que, nesse caso, não se encontrava na rua, mas dentro da cabeça do oprimido.

as *Técnicas Introspectivas*, divididas em nove jogos teatrais, mais intensas e complexas (incluindo aquela que dá nome ao método: a *Imagem do Arco-Íris do Desejo*), buscam desvelar os desejos ocultos de cada participante, materializando-o de modo que possa ser enfrentado de forma consciente. Enquanto as *Técnicas de Extroversão*, em “Improvisações”, “Jogos” e “Espetáculos”, buscam experimentar variantes de seu comportamento, físico e mental, habitual.

Como podemos observar, o Teatro do Oprimido surge como resposta estética às inúmeras opressões decorrentes das ditaduras militares que eclodiram na América Latina a partir da década de 1960, mas também abarca opressões desconhecidas que nos aprisionam, que calam nossas vozes. Nesse caso, como nos diria o próprio Boal, “Teatro não é terapia, mas é terapêutico” (Boal, 1996, p. 29).

Entretanto, embora mantendo suas raízes na ética e na solidariedade, com o tempo, a sua inserção em diferentes espaços de saber tem ampliado suas possibilidades pedagógicas, garantindo que seus objetivos continuem aliados à transformação social, tal como descrito abaixo.

Nessa oportunidade, refletimos sobre como a filosofia dialoga com o Teatro do Oprimido, lembrando que Boal a define como um dos adubos necessários para tornar o chão fértil capaz de fazer o T.O. germinar. Um início de diálogo que nos permitiu identificar confluências nos trabalhos de Augusto Boal e Hans-Georg Gadamer, em benefício da transformação social, em ambiente escolar.

O solo fértil do Teatro do Oprimido: a filosofia²⁰

As produções humanas são representadas por meio de narrativas que permeiam o imaginário coletivo de diferentes formas. Nesse sentido, ciência e arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, são:

[...] produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia de ciência como disciplina autônoma,

20 Trecho do texto original apresentado no I Colóquio de Pesquisa em Educação em Ciências Fenomenológica e Hermenêutica, realizado de 05 a 07 de fevereiro de 2024, na Universidade Federal do Paraná. Aguardando publicação.

distinta da arte, é produto recente da cultura ocidental. Nas antigas sociedades tradicionais não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos grupos humanos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano; a ciência era exercida por curandeiros, sacerdotes, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade” (Brasil, 1997, p. 34).

Mas, embora algumas dessas narrativas científicas surjam cercadas de encantamento, outras podem reproduzir lógicas perversas de exclusão, estabelecendo uma espécie de hierarquia do conhecimento na qual é permitido a alguns iniciados produzir; a outros privilegiados receber; e, à grande maioria, manter-se fora dos espaços de poder provenientes dessas trocas.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessária a manutenção/estímulo desse (re)encantamento pela descoberta; ou, como nos diria Freire (1999), por essa curiosidade epistemológica em todos os campos do saber. Afinal, não seria essa a matéria-prima do conhecimento: a curiosidade? Contudo, na mesma medida, é necessário alargar os horizontes de modo a alcançar conhecimentos nas mais distintas esferas do saber, que, comumente, são ocultados por histórias únicas (Adichie, 2019).

E, ao falarmos em alargamento, estamos nos referindo à atualização de narrativas construídas pela modernidade que ignoram a trajetória científica de diferentes povos em todo o mundo. Estamos falando em alargar o discurso dominante “euro-americanizado” que desconsidera outras tantas. Estamos nos referindo a um alargamento que perpassa a (re)descoberta de outros valores, outras tradições, mas também cria condições para que os grupos excluídos dos ambientes de produção de conhecimento possam encontrar a sua palavra e fazer dela uma ferramenta de transformação social.

Dessa forma, correndo algum risco de anacronismo, buscamos, com olhar em retrospectiva, nas obras do filósofo Hans-Georg Gadamer e nas de Augusto Boal, aproximações que amparassem uma discussão acerca da necessidade de (re)construir narrativas plurais em diferentes áreas do conhecimento e de como o teatro pode contribuir para esse feito.

Diante do exposto, essa certamente seria uma discussão impressa nos recentes debates acerca do giro epistemológico que tem ressignificado narrativas em diferentes áreas do conhecimento:

[...] giro decolonial (que tensiona) à didática, num esforço de desprender-se de seus ranços modernistas/positivistas, na perspectiva já posta por Candau (2016), que tem reivindicado a presença das relações interculturais, críticas e democráticas na certeza de uma didática decolonial (Franco, 2022, p. 18).

Contudo, como dito anteriormente, neste trabalho, interessa-nos olhar em retrospectiva para pensadores que, muito embora não tenham se inscrito nos pensamentos decoloniais contemporâneos, inauguraram discussões anteriores que certamente contribuíram para que hoje novas narrativas pudessem ser escritas.

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002) pode ser considerado um construtor de pontes entre tradições (Lawn, 2007). Um Hermes²¹ que revisita a hermenêutica clássica – vista como uma ciência [técnica; ferramenta] da interpretação de textos sagrados e jurídicos –, atualizando autores antigos de modo a fazê-los dialogar com a contemporaneidade. Dessa forma, propõe que o fenômeno do entendimento seja observado não somente sob a perspectiva da compreensão de textos, mas também de pessoas, coisas, do ambiente e de si próprio.

Nesse sentido, alguns conceitos que, na atualidade, marcam presença em debates importantes têm, na hermenêutica filosófica de Gadamer (2009), algumas de suas discussões iniciais. A começar pelo questionamento do “[...] predomínio do modelo de conhecimento das ciências da natureza (que) conduz ao desacreditamento de todas as possibilidades do conhecimento, que se encontram fora dessa nova metodologia [positivista]” (Gadamer, 1999, p. 151).

A partir dessa perspectiva, Gadamer (2009) admite que, no fenômeno da interpretação, existe uma dimensão que é maior que a dimensão técnica: a dimensão subjetiva. Nessa dimensão, estariam os elementos que comumente são (ou eram) desconsiderados pela análise científica, tais como as tradições e as percepções de mundo, a temporalidade e a linguagem, que, segundo o

21 Deus grego considerado responsável por fazer pontes entre as “mensagens divinas” e os seres humanos.

autor, “[...] são modos de experiência, nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metódicos da ciência” (*ibid.*, p. 32).

Ao assumir esse pressuposto, descolando as “inúmeras verdades” da metodologia científica, primeiramente, o filósofo abre precedentes para que novos formatos de investigação possam emergir no meio acadêmico, ainda que sob um viés eurocentrado. Segundo, reaproxima o sujeito do objeto investigado, reconhecendo a impossibilidade de uma neutralidade nas pesquisas, mesmo no campo científico, considerando a ciência também como uma produção humana: feita por/para humanos.

Para tanto, o filósofo propõe uma metáfora que representa esse instante de compreensão; um momento em que os horizontes de interpretação se fundem dando origem a uma *fusão de horizontes*. Por meio dessa imagem, Gadamer admite a possibilidade de se compreender um texto, mesmo os não-verbais, a partir do que se revela no confronto entre os horizontes do texto e do intérprete; suas tradições (linguagens), preconceitos e temporalidade.

De modo que, antes de se reconhecer enquanto indivíduo, o sujeito precise se reconhecer enquanto uma identidade construída socialmente e culturalmente a partir de vínculos que sempre estiveram intimamente conectados, mas que, muitas vezes, precisam ser desvelados, tal como propõe Augusto Boal. Nesse contexto, de que forma o conceito boalino de pensamento sensível pode ser atualizado, sob uma perspectiva estética, ética e política, em ambas as teorias?

Voltando a algumas páginas, o conceito insere-se como fundante da *Estética do Oprimido*. Como dito anteriormente, uma estética que se interessa pelos processos de dominação por meio dos sentidos. Assim, para Boal, deve-se “[] repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminar, inconsciente, profunda!” (Boal, 2009, p. 16).

Gadamer, por sua vez, amparado em sua hermenêutica filosófica, muito embora não tenha se utilizado da mesma terminologia – pensamento sensível – também defende a existência de uma verdade que se alcança ultrapassando o pensamento simbólico (racional), como ele mesmo nos diz: “Também a experiência estética é um modo de compreender-se” (Gadamer, 1999, p. 168).

Entretanto, é válido pontuar que, para ambos, esse pensamento sensível carrega consigo um papel fundamental não só em uma perspectiva particular,

mas também como um percurso de construção ética, estética e política, conduzindo a construção de uma sociedade mais justa e capaz de discutir suas diferenças, respeitando suas tradições. Tanto é, que para Gadamer, o palco teatral “[...] é uma instituição política de extraordinária espécie [...] [porque] Ninguém sabe com anterioridade qual será o ‘resultado’” (Gadamer, 1999, p. 236).

Dessa forma, ambos defendem que o sujeito deve se reconhecer em suas tradições, identificar seus preconceitos (em sentido gadameriano: *pré-compreensões*) e, a partir de encontros com outros sujeitos (fundindo seus horizontes), produzir novas formas de conhecimento, tornando-se autores/atores de suas narrativas.

Contudo, deve-se estar atento a esse momento autoral para que sirva à ruptura de um *status quo* exclusivista, evitando que se replique um “[...] repertório [que] se distancia mais e mais do criar contemporâneo e se adequa à necessidade de uma auto-afirmação, que é característica para a sociedade instruída que sustenta essa instituição [o teatro]” (Gadamer, 1999, p. 155). Assim, é necessário utilizar o “palco” para romper com silenciamentos históricos e produzir novas narrativas: *metáforas estéticas* e *ascese* (conceitos boalinos diretamente relacionados ao conceito de pensamento sensível).

As metáforas estéticas são as representações, por meios estéticos, de uma situação particular que revela as dinâmicas sociais que lhes deram origem. No teatro, é o espetáculo em si que, mais que contar uma história, faz com que uma expressão artística avance para um fazer político à medida que caminha da encenação de uma situação individual (micro) para a consciência de um contexto social (macro), realizando, assim, a ascese:²² o exercício de compreensão de que o contexto social é determinante no acontecimento particular.

Estaria aí a importância de se discutir em cena questões que sejam suscitadas pelo próprio grupo, que sejam do conhecimento de todos, de modo que o participante da plateia, ao entrar em cena (tornando-se *spect-ator*), por mais que traga consigo verdades compartilhadas pela sua tradição, trará também a sua leitura dos fatos, o que, de alguma forma, contribuirá para a construção de novas narrativas.

22 “Ascese: palavra grega que significa simplesmente ‘exercício’. No cristianismo, Ascese se refere ao conjunto de exercícios praticados pelos fiéis (ascetas) – orações, sacrifícios e até a mortificação física – para uma espécie de purificação e perfeição espiritual [...] Também relacionado ao conceito de ascensão: subida aos céus” (Santos, 2016, p. 199).

6

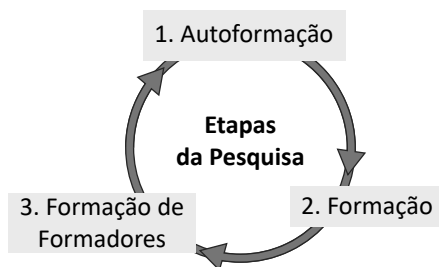
Tirar os sapatos para quê?

Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo’[...]

Paulo Freire, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1981).

A pesquisa que deu origem a este livro foi organizada em três etapas distintas, apenas como recurso didático, visto que, como dito anteriormente, “formação” é palavra polissêmica, podendo se referir tanto ao processo formativo quanto ao resultado da ação empreendida, não permitindo, portanto, distinção entre a ação de formar e a ação de formar-se.

Figura 4 – Esquema das Etapas da Pesquisa²³



Fonte: elaboração própria.

Etapa 1: (Auto)formação

[...] aprendi a ver o ser humano em luta contra seus próprios problemas individuais que, mesmo por não abrangem a totalidade de sua classe, abrangem a totalidade de uma vida. E nem por isso são menos importantes.

Augusto Boal, *O Arco-Íris do Desejo* (1996).

O início dessa caminhada me levou a um (re)encontro com Teatro do Oprimido (T.O.), mas, antes de tudo, a buscar estratégias para restituir minha identidade docente, no âmbito da pós-graduação. Era a minha vez de ocupar as cadeiras nas quais um dia sentaram, à minha frente, aquelas baianas “destituídas de sua docência”.

Compreendi, finalmente, como se sentiam, porque, à medida que somos submetidas à polivalência – tanto pela Educação Básica quanto pela vivência de uma maternidade solo –, afastamo-nos do aprofundamento necessário ao aperfeiçoamento dos conteúdos específicos para os quais fomos formadas. Nesse sentido, embora com quase 15 anos de docência, não me via como professora de Teatro, mas, sim, como um subproduto educacional forjado no cotidiano escolar.

23 Descrição: Retângulo contendo a imagem de um círculo formado por três setas que apontam para as palavras: 1. Autoformação, 2. Formação e 3. Formação de Formadores, sendo que esta retorna para a primeira, simbolizando um processo ininterrupto. Ao centro do círculo, está escrito “Etapas da Pesquisa”. As setas estão em azul escuro, as letras são pretas e o fundo, branco.

Desse lugar, reconhecer nessa experiência saberes importantes para serem aprofundados foi o primeiro desafio. Para tanto, iniciei essa caminhada por meio de processos (auto)formativos, de modo a buscar respaldo teórico-prático. De início, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do Método (Auto)biográfico e da Formação Docente em Teatro, e especialmente no repertório do Teatro do Oprimido, fui buscar por técnicas que pudessem dialogar com as escritas (auto)biográficas. Assim, deu-se meu encontro com o Método Arco-Íris do Desejo.

No entanto, para transformar esse conhecimento em *práxis*, foi necessária uma formação teórico-prática, que se deu no Centro de Teatro do Oprimido (CTO), no Rio de Janeiro, durante uma semana, em maio de 2023, conforme certificado e registro fotográfico, na figura 5:

Figura 5 — Certificado e registro fotográfico do curso Arco-Íris do Desejo²⁴



Fonte: Arquivo pessoal.

24 Descrição: À esquerda, certificado do curso. Um retângulo com fundo branco. No alto à esquerda, está escrito: CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO. No alto à direita, a logomarca do Centro do Teatro do Oprimido. No corpo do certificado, está escrito: “Concedemos este certificado à JANAINA BÁRBARA RANGEL SILVA, por sua participação no Curso do Arco-Íris do Desejo, realizado pelo Centro de Teatro do Oprimido, de 23 a 26 de maio de 2023, com jornada de 20 horas. A experiência apresentou uma trajetória investigativa a partir das técnicas mais introspectivas do Teatro do Oprimido para entender as repercussões sociais do processo de internalização da ideologia dos opressores. Ao se compreender que as opressões internalizadas tiveram e guardam íntima relação com a vida social, ampliam-se as chances de superá-las”. Ao centro, abaixo, as assinaturas dos curingas responsáveis pelo curso Monique Rodrigues e Gabriel Horsth. À direita do certificado, uma fotografia com os participantes, sentados e de pé. Aparecem, na foto, 18 pessoas, entre cis e trans, incluindo os curingas. Uma seta vermelha sinaliza minha posição na foto.

O curso, cujos participantes eram profissionais de diferentes áreas e não somente artistas, foi fundamental, por um lado, para o aperfeiçoamento no método e, por outro, para melhor compreender sua potência como metodologia autoformativa e de criação estética.

Vale dizer que me entregar a uma experiência como estudante de Teatro, após tantos anos, foi indescritível. Sentir meu corpo pulsando em uma arena novamente me trouxe para mais perto das inseguranças de meus alunos – e das minhas. E, novamente, vi-me jogando sob o comando de curingas muito experientes do CTO. Eu me sentia capaz mais uma vez.

Vale dizer que, antes de iniciar o curso, comecei a escrita de minha autobiografia – aquela apresentada no começo do livro. Todavia, a dificuldade em organizar e hierarquizar minhas experiências gerou um verdadeiro bloqueio, que somente foi resolvido a partir da prática dos jogos e exercícios experimentados no curso, o que me trouxe a convicção de que aquelas práticas teatrais poderiam, de fato, contribuir no “desbloqueio” de uma escrita (auto)biográfica.

Em tempo, a tomada de consciência e valorização de meu próprio percurso formativo foi determinante para perceber as diferentes camadas que constituem a profissional que me tornei e como elas dialogavam com minha pesquisa. A partir dessa análise, compreendi que o ponto de intersecção entre essas experiências estava em como as vozes que mediaram esses encontros “entraram na minha cabeça” e como eu, enquanto uma voz mediadora em sala de aula, reproduzo ou não esse sentimento junto aos estudantes.

Em paralelo, tive a oportunidade de experimentar alguns dos conhecimentos adquiridos em uma prática docente por meio de um laboratório, na Educação Básica, criado para essa experimentação. Assim, mais confiante com as possibilidades do meu trabalho, retornei a Macaé para dar continuidade a esse laboratório no âmbito de um itinerário formativo no Ensino Médio.

Essa experiência foi apresentada, originalmente, no artigo *Entre Cenas, Poemas e Canções: histórias de vida no Ensino Médio* (Silva; Marcelino, 2024) cujos trechos são descritos logo a seguir. Isso, não sem antes explicitar que os estudantes aos quais me refiro não foram participantes da pesquisa, embora tenham contribuído, de forma decisiva, em meu processo (auto)formativo.

Uma experimentação biográfica no Ensino Médio

Os Itinerários Formativos são arranjos curriculares implementados pela Lei nº 13.415/2017, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018),²⁵ cuja implementação ainda gera tensionamentos em diferentes segmentos da sociedade. Por questões várias, os debates sobre sua (des)continuidade seguem escancarando a quem se destinam as fatias recheadas da educação deste país.

Uma dessas questões diz respeito aos conteúdos a serem abordados no Ensino Médio. Enquanto disciplinas como Sociologia, História, Educação Física e Arte perderam espaço no currículo, outras têm se disseminado Brasil afora. Inúmeras notícias dão conta de conteúdos, no mínimo questionáveis, tais como “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets S.A.” (Jornal O Globo, 2023), que começaram a fazer parte do cotidiano dos estudantes.

Nesse contexto, em que pese nossa luta por sua revogação, temos a convicção de que, enquanto esses arranjos estiverem vigentes, nossos estudantes não podem ficar sujeitos a gambiarras pedagógicas (Silva *et al.*, 2022) que somente contribuem para o desperdício de um recurso essencial, especialmente nessa fase dos estudos: o recurso tempo. Isso exige, portanto, propostas que garantam a continuidade da formação, mesmo diante de um cenário tão adverso.

Na esteira desse pensamento, buscamos, no repertório do Teatro do Oprimido (Boal, 1991), técnicas que pudessem contribuir para processos de *biografização* (Delory-Momberger, 2012), de modo a promover novas formas de ser e estar no mundo, potencializando o desenvolvimento integral dos estudantes também como cidadãos reflexivos.

O Teatro do Oprimido (T.O.) foi desenvolvido a partir da década de 1970, com foco na (trans)formação de sujeitos por meio do teatro, em diferentes contextos de opressão, e, desde então, vem sendo praticado nos cinco continentes (Santos, 2016). Seu fundador, o teatrólogo brasileiro Augusto Boal, defendia que os meios de produção teatral – e das artes, de modo geral – devem ser compartilhados entre todas as pessoas. Isso porque, através dos canais de

25 Em 31 de julho de 2024, foi instituída a Política Nacional de Ensino Médio por meio da Lei nº 14.945/2024. A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do ensino médio.

comunicação (texto, imagem e som) são mantidas, diariamente, relações de poder, alicerçadas em histórias únicas.

Por outro lado, as narrativas (auto)biográficas, nas pesquisas em Educação, evidenciam o potencial (trans)formador da ação autorreflexiva materializada em processos de biografização, definidos por Delory-Momberger (2012) como “[...] todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (Delory-Momberger, 2012, p. 525). Ações que permitem que o sujeito que narra construa sua própria história, alargando frestas para que vozes oprimidas possam ecoar, inclusive nos discursos acadêmicos.

Etapa 2: Formação

Convicta da importância do afeto em todas as relações educacionais, na etapa dois da pesquisa, essa premissa não seria diferente. Se considerarmos que uma escrita de si implica em uma exposição pessoal, ela também exige que se estabeleça um ambiente de confiança entre os pares. Por essa razão, passei a frequentar as aulas do Laboratório de Ensino e Aprendizado de Teatro do Instituto Federal Fluminense (LEAT/IFF), que, naquele semestre, tinha como tema “Gênero e Sexualidade”.

Assim, entre aulas presenciais e remotas, fui estreitando os vínculos com os quatro licenciandos, estudantes cujas identidades foram preservadas sob os pseudônimos *Silva, Tavares, Ramos e Sabino*.

Em certo momento, precisei recalcular a rota diante da possibilidade de ofertarmos uma oficina de teatro sobre gênero e sexualidade aos orientadores sociais da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Direitos Humanos e Acessibilidade (SEMDSHA), do município de Macaé – também meu local de trabalho.

Esses profissionais, como dito anteriormente, atuam em serviços socioassistenciais, ofertados pela SEMDSHA, destinados a públicos que se encontram em diferentes situações de vulnerabilidade (econômica, social, cultural...) e que, portanto, têm por direito ter suas demandas acolhidas de forma humanizada.

Suas atribuições, dentre outras, conforme último edital de processo seletivo (Macaé, 2013), versam sobre “[...] 1. auxiliar os usuários²⁶ para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; 2. organizar as fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada usuário, de modo a preservar sua história de vida [...]” (Macaé, 2013, p. 3).

No entanto, por mais evidente que seja a complexidade desse trabalho, a escolaridade exigida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/ SUAS) é a de Ensino Médio, sem formação técnica. O que não assegura a garantia de direitos, tendo em vista que, em seu contexto de atuação, a necessidade de abordar temas sensíveis, tais como os que envolvem violência de gênero, exige desse profissional, dentre outras coisas, um confronto com suas próprias *tradições e preconceitos* (Gadamer, 1999), que, muitas vezes, estão relacionados à sua falta de formação e de repertório socioculturais.

Assim, seguimos rumo ao desafio de apresentar a esses profissionais uma possibilidade de percurso formativo, por meio do teatro, que lhes permitisse ampliar seu repertório nessas questões. Um novo impulso a esse trabalho, tanto para licenciandos quanto para mim – e, futuramente, esperamos que também para os orientadores sociais.

Para os licenciandos, seria a oportunidade de experienciar o que haviam visto somente enquanto um projeto de pesquisa; para mim, de poder validar o esforço de pesquisa realizado até ali, além de ter a chance de participar da elaboração coletiva de um produto educacional. Em última instância, mas não menos importante, poderia contribuir para a melhoria de políticas públicas, potencializando o desenvolvimento de uma *práxis* que possibilitasse o estreitamento dos vínculos entre os orientadores e os usuários dos serviços, acessando suas histórias de vida de forma mais humanizada, buscando empoderá-los e emancipá-los.

E, assim, após a formalização da oficina por ambas as instituições, partimos para seu planejamento, baseando-nos em jogos teatrais já conhecidos pelo grupo e em alguns procedimentos da pesquisa (auto)biográfica. O primeiro passo

26 Embora o termo *usuário* esteja associado, no senso comum, aos usuários de substâncias entorpecentes, no contexto socioassistencial, se refere a qualquer pessoa que acione um dos serviços, programas, projetos ou benefícios ofertados pela política de assistência social.

foi um encontro remoto com uma das orientadoras da SEMDSDHA. Uma conversa muito produtiva, que fluiu de forma tranquila e empolgante.

O universo dos orientadores sociais se descortinava para os licenciandos – locais de trabalho, rotina, legislação, etc. – e, a cada pergunta respondida de forma solícita pela nossa convidada, mais eles se tornavam confiantes para a tarefa que os aguardava, especialmente para o desenvolvimento de estratégias baseadas na linguagem teatral e no método (auto)biográfico para a abordagem de uma temática com camadas tão sensíveis, tais como as envolvidas com gênero e sexualidade.

Dessa forma, a partir dessa conversa, a pergunta que passamos a nos fazer era: como a dimensão estética do Método (Auto)biográfico, por meio do teatro, pode contribuir na formação de orientadores sociais para questões de gênero e sexualidade?

Na busca por respostas, concordamos que havia a possibilidade de alguma resistência quanto à temática, considerando que os embates envolvendo valores e crenças sobre o assunto não é uma exclusividade do município de Macaé; em tempos de crescimento da extrema direita, eles têm se tornado mais comuns do que gostaríamos em diferentes lugares do mundo. Portanto, deveríamos estar preparados caso o grupo apresentasse tal comportamento.

Por essa razão, nossa estratégia foi, inicialmente, imprimir maior esforço na *desmecanização* (Boal, 2009) de seus corpos, desconstruindo posturas rígidas e limitantes de modo que, ao serem acionados para o jogo teatral, estivessem dispostos a jogar. Dessa forma, nosso objetivo era de que o grupo chegasse às suas conclusões sobre o tema pelo viés dos sentidos, isto é, por seu pensamento sensível (Boal, 2009) e, somente em um segundo momento, pelo diálogo, articulando seu pensamento simbólico (Boal, 2009).

Assim, precisávamos desenvolver estratégias para esse diálogo, porque, como nos diria Paulo Freire (2013), caso fôssemos *divergentes* em alguns aspectos, não poderíamos ser *antagônicos* em se tratando da legitimidade do tema e de sua importância para as políticas públicas. E, assim, como estratégia para a construção do roteiro da oficina, adotamos a técnica do *brainstorming* (“tempestade de ideias”), na qual várias ideias são colocadas em discussão até que se chegue a um consenso.

Como resultado desse *brainstorming*, a oficina foi organizada em cinco momentos: 1) Jogos de aquecimento, 2) Teatro-Imagem (do repertório do T.O), 3)

Roda de conversa mediada pelo “Alien”, 4) Biografização e 5) Roda de Conversa Final. Acordamos, então, que cada licencianda/o ficaria responsável por estruturar um plano de aula, com seu recorte da oficina, incluindo referências bibliográficas, e que a professora da disciplina ofereceria suporte, caso necessário, enquanto eu ficaria observando e realizando os registros em foto e vídeo.²⁷

Vale destacar o envolvimento dos licenciandos nesse processo de planejamento, indo desde *Sabino*, que trouxe um boneco marionete para ser o nosso *Alien*, confeccionado artesanalmente por ela, até *Ramos*, que introduziu mudanças significativas para o protocolo apresentado, “*Raconter l’écôle en cours de scolarité*” (“Contar sobre a escola durante a escolaridade”),²⁸ agregando-lhe novos elementos teatrais. Dentre eles, o Alien, proposto inicialmente, ganhou uma caixa mágica com “materiais interplanetários” que realizavam desejos instantaneamente em seu planeta de origem.

Bem como outros “companheiros” (fantoques), que ganhavam voz com a manipulação dos participantes da oficina.

27 Vale ressaltar que esses registros não tiveram intuito de publicização, mas, sendo uma ação em parceria entre duas instituições, eram necessários. Além do que, como dito anteriormente, a análise das narrativas em imagem, som e movimento, produzidas na oficina pelos participantes da pesquisa – licenciandos (as) –, também seriam importantes.

28 Descrito na página 22 deste trabalho.

Figura 6 – Alien²⁹



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Caixa Mágica do Alien³⁰



Fonte: Arquivo pessoal.

29 Descrição: Na imagem, aparece a mão de uma pessoa, de pele clara, segurando um boneco/fantochê de cerca de 70 centímetros de altura, feito de papel machê – técnica à base de papel e cola para modelagem –, com características humanas, tais como duas pernas, dois braços, tronco, pescoço e cabeça, mas, na cabeça, só existem dois botões de camisa no lugar dos olhos – sem boca, nariz, orelhas ou cabelo. O boneco está de pé, apoiado em uma mesa de madeira cercada de cadeiras brancas, em uma sala ampla com janela ao fundo. O boneco está vestido com retalhos de tecido estampado, nas cores azul, vermelha, preta e branca.

30 Descrição: Caixa de papelão forrada, na base, com tecido roxo e bolinhas brilhantes e, na tampa, um tecido amarelo. Na tampa, está a cabeça de um boneco com aparência de um homem idoso, de cabelos, barba e sobrancelha brancas, olhos azuis, usando um chapéu de palha e um cachecol do mesmo tecido da base da caixa. Esse boneco representa o mago, dono da caixa.

Figura 8 – Fantoches³¹



Fonte: Arquivo pessoal.

Etapa 3: Formando Formadores

Findado o planejamento da oficina, agendamos a data e local de sua realização, em parceria com a Coordenação de Políticas de Acesso e Gênero. O local definido foi o auditório da sede da SEMDSDHA, na Av. Lacerda Agostinho, no bairro Virgem Santa, em Macaé, das 10h às 12h.

31 Descrição: A imagem é um quadro com três fantoches de mão, dispostos um ao lado do outro, com um pequeno espaço entre as imagens. O primeiro, da esquerda para direita, é um fantoche feito com uma meia cinza, olhos resinados para artesanato, fitas amarelas. No topo da cabeça, como se fossem cabelos, pequenos cristais de acrílico representando os dentes em uma boca grande feita com papel vermelho, onde se encaixa a mão, por dentro, para fazer o movimento de abre e fecha a boca do fantoche. O do meio repete o padrão dos olhos e da boca, mas é feito com uma meia preta e cabelos de lã amarela. O terceiro, da direita, segue o padrão deste último, sendo que em uma meia cinza e cabelos com lã marrom. Os três estão sendo exibidos em posição de uso, contudo só aparece o punho de seu manipulador.

Figura 9 – Oficina de Acolhimento em Gênero e Sexualidade / Momento 1 / Jogos de Aquecimento³²



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 10 – Oficina de Acolhimento em Gênero e Sexualidade / Momento 2 / Teatro-Imagem³³



Fonte: Acervo pessoal.

32 Descrição: Sala ampla, com paredes brancas e lâmpadas frias, com uma janela com cortina ao fundo, um quadro branco na parede ao lado de uma estante vazada. Aparecem oito pessoas de pé; aparentemente, estariam em movimento de caminhada. Estão propositalmente desfocadas.

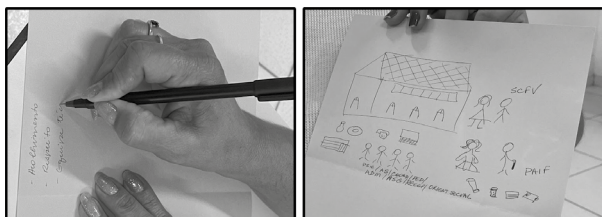
33 Descrição: Sala ampla, com paredes brancas, janela ao fundo com cortina preta, lâmpadas frias. Na imagem, duas pessoas ao centro: uma delas, com calça preta e camisa branca, sugere um soco no rosto da outra pessoa, um pouco mais alta, vestida de bermuda e calça preta, que está com as mãos na cintura em posição de enfrentamento. Ao fundo, outras quatro pessoas observam a cena, de pé. A imagem está propositalmente desfocada.

Figura 11 – Oficina de Acolhimento em Gênero e Sexualidade / Momento 3/ Roda de Conversa com o Alien³⁴



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 12 – Oficina de Acolhimento em Gênero e Sexualidade / Momento 4/ Registros de Biografização (texto e imagem)³⁵



Desejos para o Serviço:
“Acolhimento, Respeito,

Desejos para o Serviço:
desenho de uma equipe

Fonte: Acervo pessoal.

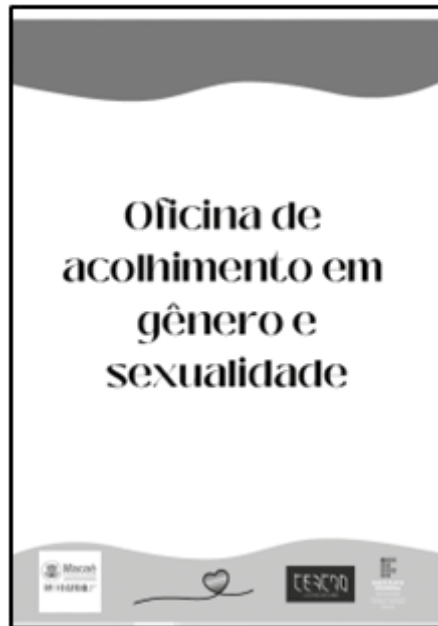
34 Descrição: Sala ampla, com paredes brancas, janela ao fundo com cortina preta, lâmpadas frias e estante vazada ao fundo. Sentadas, em roda, aparecem oito pessoas. Ao centro da foto, está uma pessoa de vermelho (esta é a manipuladora do Alien). A imagem está propositalmente desfocada.

35 Descrição: À esquerda, uma mão feminina, com anel e esmalte claro, escreve, em um papel pardo, seus desejos para os serviços “Acolhimento, Respeito, Equipe Téc.”. Logo abaixo dessa imagem, as palavras foram reescritas de modo a facilitar a leitura. À direita, outra mão feminina, de unhas vermelhas, segura uma folha verde com desenhos que também simbolizam seus desejos para o serviço. Abaixo do desenho, está escrita uma legenda com o que a própria narradora nos contou: “desenho de uma equipe completa, com material de trabalho e todos os serviços em funcionamento”.

Ao final, ainda sentados em roda, houve um momento de compartilhamento das experiências, o que foi muito positivo em todos os sentidos. Foram discutidas diferentes questões relacionadas ao tema proposto, tais como o machismo no âmbito da assistência social – uma área que ainda é dominada por mulheres que são vistas como cuidadoras – e como o Teatro-Imagem desvelou valores e crenças limitantes daquelas servidoras.

Finalizando, como parte formativa da oficina, disponibilizamos, em PDF, um material didático, com 26 páginas, contendo passo a passo de todas as ações executadas, de modo que a oficina pudesse ser replicada nos equipamentos da Assistência.

Figura 12 – Capa do material didático³⁶



Fonte: Arquivo pessoal.

³⁶ Descrição: Folha A4, fundo branco, com borda superior azul e inferior rosa. Ao centro, o texto em fonte grande ocupando boa parte da folha “Oficina de acolhimento em gênero e sexualidade”. Abaixo, na borda rosa, as logomarcas dos realizadores: Prefeitura de Macaé / Coordenadoria de Acesso e Gênero, Licenciatura em Teatro, Instituto Federal Fluminense e o coração com as cores do arco-íris.

7

Diálogos finais: pesquisadora e licenciandos

A licenciatura em Teatro, sem dúvida, é um curso que transborda os limites impostos pelos cânones acadêmicos. Sua *práxis* tem como matéria-prima essencial a subjetividade e, portanto, o confronto de crenças e valores, como bem revela Ramos:

Quando eu chego à licenciatura e encontro mulheres fortes, empoderadas, donas dos seus narizes...eu descubro que existe uma “guerra” de gênero e que as mulheres não são meros chaveiros que os homens carregam. Descubro que o racismo existe! E que é devastador. Descubro os preconceitos e as “fobias” (homofobia, gordofobia, transfobia...) do século XXI e, pior, me descubro reproduzindo tais preconceitos e discriminações. O que mexe com o eixo de rotação do meu mundo. Precisei desconstruir verdades únicas das quais eu era refém (Ramos).

Nesse sentido, narrativas como essa demonstram-nos a importância de um ambiente de formação representativo que acolha as pessoas e suas múltiplas identidades. Que assegure espaços de fala de modo a romper uma cultura de silenciamentos imposta pelos padrões hegemônicos de comportamento. Narrativas como a de Ramos refletem a potencialidade de cursos, em nível superior, que deem conta de suprir demandas históricas que, há muito, deveriam ter sido sanadas.

Falas como “[...] *me descubro reproduzindo tais preconceitos e discriminações*” demonstram o potencial autorreflexivo desse ambiente e, em “[...] *Precisei desconstruir verdades únicas das quais eu era refém*”, o potencial autoformativo é evidenciado.

Além das questões subjetivas, relacionadas a crenças e valores a serem questionados, no ambiente do curso, a Licenciatura em Teatro também exige do professor em formação demandas corporais específicas.

Para *Silva*, “*Durante as aulas, com propostas corporais, era muito nítido os engessamentos que o meu corpo traz/traziam e, isso, tenho convicção de que é herança de uma tentativa de normatividade, de uma anulação de realidades que permeiam a minha identidade [...]*”, o que demonstra algo de terapêutico nessas práticas, a ponto de desengessar seu corpo mecanizado por uma sociedade que exige a normatividade de gênero como o padrão a ser seguido.

Infelizmente, os aspectos relacionados a gênero e sexualidade ainda são uma questão no exercício da docência, especialmente em lugares onde a heteronormatividade é uma condicionante de pertencimento. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou o desejo dessas/es licenciandas/os de construir ambientes educacionais diversos e que promovam o acolhimento às diferentes identidades.

Para minha futura prática docente, quero considerar a minha identidade, não sendo necessário anulá-la ou escondê-la. Falo isso por lembranças que tenho de uma professora lésbica que não podia ter a sua orientação sexual sabida por receios de perder o seu emprego. Essas lembranças me fazem refletir sobre o ambiente educacional em que acredito e que, conseqüentemente, quero construir (Silva).

Por outro lado, *Tavares* nos questiona sobre o lugar da maturidade na formação inicial em Teatro, à medida que afirma que

Voltar para uma sala de aula aos quase quarenta anos não é fácil. Embora nossa vontade seja imensa, nossa energia não é mais a mesma, mas sigo firme. As dores na coluna foram minhas fiéis companheiras nesse tempo. Tentei me dedicar o máximo a todas as disciplinas.

A partir dessa última narrativa, retomamos a discussão com *Gilberto Icle* (2009) e *Alexandra Dumas* (2022), iniciada anteriormente, no que

tange ao teatro ser apenas mais uma das inúmeras manifestações cênicas do mundo e, que, portanto, há que se ponderar sobre quais demandas são exigidas desses corpos em formação docente. Por que *Tavares* afirma que “*voltar para uma sala de aula, aos quase quarenta anos, não é fácil*”? Estaria, por acaso, seu corpo em desacordo com sua formação? Ou sua formação, eurocentrada, ainda não lhe permite acionar outras teatralidades que transformem em prazer a volta à sala de aula com quase quarenta anos? De que maturidade estamos falando?

Essas e outras questões impactam diretamente na formação do professor de Teatro, mas a possibilidade de experienciar práticas autorreflexivas durante a formação inicial fornece ao docente em formação recursos que o fazem avançar em seus enfrentamentos consigo, principalmente em se tratando de lugares que ele ainda não se vê ocupando, como o de produtor de conhecimento, como nos diz *Silva*:

*Me lembro de uma vez a professora (x) fazer uma inter-
rogação: “o que te impede de escrever?”. A partir de uma
reflexão pessoal, disse sobre a minha falta de estima na
escrita que gerava uma espécie de autossabotagem. [...]
Tenho entendido que não sou tão ruim assim. Me parece
que a docência tem tudo a ver com processos pessoais.*

Dessa forma, torna-se cada vez mais imperioso que a licenciatura seja um espaço de formação integral desse professor, especialmente um lugar para a elaboração de enunciados e enunciações diversas, sempre com o intuito de fazer com que esse estudante possa encontrar a sua *palavra*, em sentido freireano.

Mas a palavra, embora carregue consigo uma potência criativa e libertadora, também é constituída por uma dimensão política. E, nessa dimensão, cada sílaba dita (ou não dita) revela um percurso de empoderamento desse falante. Assim, refletir sobre as oportunidades de fala usufruídas ao longo de nossa existência pode revelar o quanto de poder nos foi permitido nesta caminhada.

Na esteira desse pensamento, *Ramos* nos alerta que:

*Ao permitir que o outro se apodere de nossa narrativa, so-
mos silenciados. Isso pode ocorrer uma vez, depois mais
uma, e mais uma, e mais uma, e, quando nos damos con-
ta, [...] estamos aprisionados à cultura do silenciamento,
na qual cada vez mais a nossa narrativa é furtada.*

Essa forma sorrateira com que, muitas vezes, esse processo se desenrola, “[...] *uma vez, depois mais uma, e mais uma e mais uma [...]*”, aponta para um movimento rizomático que nutre uma cultura do silenciamento que oprime a palavra antes mesmo de sua enunciação. “*Talvez o medo de ser mal interpretado acabe tirando de nós o poder sobre a nossa narrativa, nos compelindo a permitir que o outro fale por nós – isso é ser silenciado*” (Ramos).

Por essas razões, processos formativos, autoformativos e voltados para a formação de formadores, ainda na formação inicial do professor de Teatro, têm como principal benefício munir essa/e licencianda/o, oportunizando-a/o a experimentar estratégias de que, até então, somente tomou conhecimento na teoria ou em exercícios em ambiente controlado, como a sala de aula da licenciatura, como podemos ver no relato de *Silva*.

Nos últimos dias, tenho experienciado a condução de propostas metodológicas através de oficinas, projetos de extensão, disciplinas extensionistas e monitoria. Mais do que nunca, consigo perceber o quanto a minha formação me preparou e tem me preparado para ser um profissional munido.

Assim, ao entrar em espaços escolares e não-escolares, a/o estudante pode finalmente exercitar seu repertório pedagógico de modo a construir sua identidade docente, formando e formando-se por meio de dispositivos como o apresentado a seguir.

8

Proposta para um Laboratório de Escritas (Auto)biográficas

Assim, se a opção do trabalhador social é reacionária, sua ação e os métodos adotados se orientarão no sentido de frear as transformações.

Freire, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1981).

Este é um dispositivo pedagógico autobiográfico, considerando “dispositivo pedagógico” como “[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (Bondía, 1994, p. 20). Por extensão, temos que “dispositivos pedagógicos autobiográficos” seriam lugares de constituição e/ou transformação da experiência de si proporcionada por práticas autobiográficas (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015).

Um dispositivo em formato de laboratório, cujo conteúdo foi idealizado a partir da articulação entre os fundamentos teórico-metodológicos do Teatro do Oprimido e do protocolo de biografização do projeto “*Raconter l'école en cours*

de scolarité”,³⁷ descrito no capítulo referente ao Método (Auto)biográfico. Um produto elaborado a partir das reflexões sobre as duas experiências descritas neste livro: com estudantes do Ensino Médio e com os trabalhadores da Política de Assistência Social.

Este laboratório é um dos resultados de uma pesquisa realizada, entre os anos de 2022 e 2024, no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias do Instituto Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes/RJ.

A pesquisa, inserida na linha “Formação Docente”, foi desenvolvida junto a licenciandos do curso de Teatro da própria instituição, compreendendo que a formação desses profissionais deve contemplar processos formativos, autoformativos e de formação de formadores, considerando sua possibilidade de atuação tanto em contextos escolares quanto não-escolares.

Formativos à medida que a/o docente deve ser capaz de reconhecer o amplo repertório teatral produzido ao longo do tempo em diferentes culturas. Autoformativos, porque, além deste repertório, dito oficial, a/o docente deve reconhecer, também em sua própria história de vida, as diversas manifestações cênicas que contribuíram para sua formação, assumindo uma postura crítica sobre o fazer/ensinar teatro. Por fim, a capacidade de formar formadores amplia o olhar desse docente em formação para o teatro como linguagem.

Por essa razão, interessou-nos investigar abordagens metodológicas que fossem capazes de articular essas três dimensões formativas, fazendo emergir narrativas mais críticas e emancipatórias por meio do teatro. Nessa busca, primeiramente, encontramos com o Método (Auto)biográfico, que defende a validação dos saberes adquiridos ao longo da vida por meio de diferentes percursos formativos. Saberes comumente acessados por meio de narrativas (auto)biográficas, em processos de biografização.

Todavia, parafraseando Conceição Evaristo, lembrar-se já é tarefa árdua, imagina escrever? Afinal, a palavra – ainda que imbuída de poesia e libertação – carrega consigo traços de opressão. E assim, ao mesmo tempo que liberta, também cala por diferentes razões.

37 “Falar sobre a escola durante a escolarização”, investigado, no Brasil, dentre outros grupos de pesquisa, pelo GRIFARS-UFRN-CNPq.

Então, como dizer/escrever o que ainda não tem nome? Como ouvir o que está no silêncio? Como “desoprimir” vozes silenciadas por realidades sociais que só escutam os discursos hegemônicos? Como imprimir a esses saberes a importância que lhes é devida?

Indo ao encontro dessas questões, identificamos no repertório do Teatro do Oprimido (T.O.), especialmente no Método Arco-Íris do Desejo, uma possibilidade real de articulação com o Método (Auto)biográfico na produção de narrativas mais críticas e emancipatórias, fruto de processos capazes de romper com uma cultura do silêncio que emudece especialmente os mais vulneráveis.

Diante de tal potencialidade, a possibilidade de uso da metodologia proposta em contextos socioassistenciais se deu de forma natural, dando origem ao material que agora se encontra em suas mãos, embora esse também possa ser de grande valia em outros contextos.

Então, tire os sapatos e entre no jogo!

Objetivo Geral:

- Contribuir, por meio do teatro, para a produção de escritas (auto)biográficas mais críticas e emancipatórias, de modo a reconhecer e valorizar narrativas não-hegemônicas no âmbito de serviços socioassistenciais.

Objetivos Específicos:

- Apresentar os Serviços Socioassistenciais no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS);
- Apresentar o Método (Auto)biográfico e a importância dos processos de biografização;
- Apresentar o Teatro do Oprimido, especialmente o Método Arco-Íris do Desejo;
- Articular esses dois últimos de modo a potencializar uma transformação social por meio da produção de narrativas (auto)biográficas mais críticas e emancipatórias;
- Ofertar material didático a profissionais que atuam em serviços socioassistenciais conduzindo atividades socioeducativas;

Público-alvo:

- Professores de Teatro que desejem atuar em serviços socioassistenciais e/ou formar orientadores sociais;
- Profissionais (orientadores sociais) que atuam em serviços socioassistenciais e desejem utilizar o material com os usuários do serviço;

Em que pese nosso direcionamento para esse público, esta proposta formativa pode – e deve – ser executada também em outros contextos que não o socioassistencial, mas sempre tendo como objetivo a transformação de uma realidade oprimida.

Todavia, independente do contexto, sugerimos não ultrapassar o número de **20 participantes**.

Carga horária:

Total: 12 horas

- Atividades presenciais: 3 encontros de 3 horas. Total: 9 horas
- Produções de narrativas (auto)biográficas realizadas à distância. Total: 3 horas

O Laboratório

Um laboratório é, antes de tudo, um lugar de criação, de experimentação. Um lugar em que os princípios e fundamentos são abraçados pela criatividade de modo a encontrar respostas, mas também de se fazer novas perguntas.

Nesse sentido, o Laboratório de Escrita (Auto)biográfica *Tirando os Sapatos* é também um “dispositivo pedagógico”, admitindo-o como um “[...] lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (Bondía, 1994, p. 20).

Dito isto, fica o alerta de que, apesar de também objetivar transformações sociais, esta não é uma Oficina de Teatro do Oprimido, mas, sim, uma proposta de articulação entre esse e o Método (Auto)biográfico, buscando caminhos para leituras e escritas de si mais críticas e emancipatórias.

No entanto, embora não tenha um caráter prescritivo, este dispositivo deve seguir alguns princípios inerentes aos métodos articulados. O primeiro deles é o estabelecimento de um ambiente acolhedor e confiável onde alguns acordos devem ser previamente combinados, especialmente os que se referem ao sigilo e à isenção de julgamentos.

O segundo diz respeito aos participantes poderem optar pelo silêncio em algumas atividades ou mesmo por se retirar do processo a qualquer tempo. Ressaltando que, nessas hipóteses, ele deve ser orientado a manter uma postura respeitosa com os demais participantes.

Dito isso, o que se segue, nas próximas páginas, é uma proposta para 3 encontros, com duração aproximada de 3 horas cada, com pequenos intervalos por encontro. Mas nunca é demais repetir que este material não é um receituário. Siga seu ritmo e, caso necessário, “volte 2 casas”. Afinal, o tempo da narrativa não precisa ser linear!

O objetivo desta etapa é apresentar, de forma breve, os conceitos do Método (Auto)biográfico e do Teatro do Oprimido. A/o responsável pelo laboratório pode se valer dos textos introdutórios deste material, pois foram elaborados com linguagem simples, de modo a ampliar as possibilidades de compreensão de seus conteúdos.

Importante também deixar claro que, embora ambas as teorias tenham servido de fundamento para esta proposta, esse é o resultado da articulação entre elas, de modo que não se trata de uma oficina de Teatro do Oprimido, mas, sim, de um dispositivo pedagógico autobiográfico³⁸ que se utiliza desse repertório como ferramenta. O objetivo é que, por meio do teatro, o processo de escrita (auto)biográfica possa ter um viés mais crítico e emancipatório.

Etapa 2

Sugerimos que o encontro seja iniciado com uma conversa sobre como, durante nosso dia, assumimos posturas corporais impostas pelo nosso trabalho, pelas convenções sociais, por novas tecnologias ou simplesmente pela falta de atenção ao nosso corpo. Essa introdução pode facilitar na disponibilidade dos

38 Lugares de constituição e/ou transformação da experiência de si, proporcionada por práticas autobiográficas (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015).

participantes para querer perceber estruturas corporais que, muitas vezes, nem sabiam que existiam. Para desconstruir posturas!

Assim, inicia-se esse laboratório fazendo jus ao seu nome: *Tirando os sapatos!* Não só em linguagem figurada, mas verdadeiramente pisando o chão com os pés descalços. Uma ação importante, pois esse certo desconforto possibilita-nos ampliar nossa atenção: para nós mesmos, para o espaço e para os outros. Possibilita entrarmos em estado de alerta para compreendermos e acolhermos o que se mostrará ao longo desse processo.

A) Exercício “Pisando o chão”

Todos de pé, em círculo, proponha um breve alongamento. Inicie por algo simples, de modo a não gerar constrangimento, como girar os punhos, os ombros e a cabeça. Peça para que um se apoie no outro, com a mão direita, por exemplo, e gire os tornozelos.

Termine propondo que fiquem de olhos fechados e sintam as áreas de pressão do corpo sobre os pés (calcanhar, dedos), a temperatura e textura do piso e o próprio equilíbrio.

Peça que abram os olhos e iniciem uma caminhada pelo espaço. Oriente que:

- andem em silêncio; sem mascar chicletes.
- soltem as mãos e ombros (muitos tendem a colocar a mão nos bolsos);
- olhem na altura dos olhos (evitando olhar para baixo);
- e sintam como é o equilíbrio de seu corpo: se andam torto, com ombros caídos, etc. Emenda-se no próximo exercício.

B) Jogo “Levanta e anda”³⁹

- **Primeiro comando:** andar pela sala ocupando todos os espaços vazios, em diferentes ritmos (lento, vigoroso, rápido, mas evite corridas!).

39 Referência à música de Emicida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G-Zgnl5OcuH8>.

- **Segundo comando:** seguir um dos participantes como um detetive, de modo que quem está sendo seguido não saiba que alguém o segue.
- **Terceiro comando:** caminhar mantendo a distância de outro participante, como se lhe causasse repulsa. Ainda em sigilo.
- Pausa. Organizam-se duplas, um participante de frente para o outro, para a próxima atividade.

C) Jogo “Hipnotismo Colombiano”

Em dupla, um dos participantes “hipnotiza” o outro com uma das mãos, mantendo-a a um palmo de distância de seu rosto. Nessa posição, ele faz com que seu parceiro se movimente de forma desconstruída, andando pelo espaço; busque utilizar diferentes formas de andar (conduza-o de modo a andar de costas, agachado, na ponta dos pés, contorcido, etc. A intenção é “acordar” o corpo).

D) Jogo “Uma pedra no meio do caminho”⁴⁰

O que é uma pedra no meio do caminho? Quando a vemos, temos que procurar um novo jeito de continuar a travessia, mas, quando não a vemos, simplesmente sentimos a dor em nossos pés.

Portanto, iniciaremos nossa atividade sabendo da existência dessa pedra, o que faz com que nosso estado de atenção seja redobrado. E essa “pedra” será (não) falar sobre um tema comum, mas de uma forma diferente, ampliando nossos horizontes e percebendo como podemos fundi-los com os dos demais participantes.

- **Primeira “pedra”:** como falar de amor sem usar a palavra “amor” ou variações do verbo “amar”?

Peça aos participantes que andem, durante 1 minuto, pelo espaço, fazendo declarações de amor imaginárias sem utilizar a palavra “amor” ou variações do verbo amar. Sem preocupação com a forma ou coerência. Apenas falar sem parar sobre o tema. E não precisa se dirigir a ninguém.

Pausa. Organize-os em um círculo de pé.

40 Adaptado da técnica original “A máquina de ritmos” (Boal, 2014, p. 150)

- **Segunda “pedra”: como o amor pode se mostrar?**

Peça para que um, de cada vez, vá ao centro do círculo e faça um movimento que traduza o sentimento “amor”.

O movimento de cada participante deve ter um ritmo e ser repetido até que todos os participantes, um a um, estejam incluídos na cena. Importante que esses movimentos se “encaixem” como uma engrenagem, formando ao término uma grande máquina.

Cada movimento pode (e deve) ser acompanhado por um som. Não uma palavra, mas apenas um som.

Dica: Se o grupo for pequeno e sobrar tempo, repita o processo com outros sentimentos, como: ódio ou alegria.

Intervalo

E) “Eu sou porque nós somos”⁴¹

Formam-se grupos com quatro pessoas. Cada pessoa do grupo deve imaginar uma cena de opressão que tenha vivenciado recentemente.

Inicia-se o processo de construção de imagens. Não se deve falar nesse momento. Para ser compreendido, o protagonista da cena pode fazer a imagem com seu próprio corpo para ser imitado pelos demais ou – de forma muito respeitosa – modelar o corpo dos outros integrantes do grupo. Sempre se incluindo na cena como o oprimido, sendo que os outros participantes serão opressores ou aliados. A cena pode ser realista ou surrealista, pode ser simbólica ou metafórica, desde que o episódio tenha realmente acontecido.

O grupo escolhe uma das quatro cenas para ser analisada pelos outros grupos. Para cada imagem, o condutor do laboratório, primeiramente, pede que a plateia faça comentários objetivos sobre o que viu. Do que trata a cena? Evite “achismos”, percepções subjetivas. Foque no que foi visto.

41 Adaptado da técnica original “A Imagem das Imagens” (Boal, 2009, p. 87).

Etapa 3: Roda de Conversa sobre os jogos e exercícios anteriores.

Ao final, propõe-se uma discussão sobre as diferenças e pontos comuns entre as cenas e, aí sim, nas diferentes percepções de cada participante. De modo geral, identifica-se que, embora as cenas tenham sido construídas por indivíduos, elas podem representar também a realidade do coletivo.

Nesse momento, cabe ao condutor do laboratório voltar ao Método (Auto)biográfico e ao Teatro do Oprimido, deixando claro a importância da escuta entre os pares, de modo que possam ampliar suas visões de mundo, percebendo que sua escrita (auto)biográfica será diretamente influenciada pelas narrativas que o construíram como pessoa. Que sua história de vida também é determinada pela coletividade e que, portanto, não depende somente dele.

Etapa 4: Momento de escrita

Caso haja tempo, esse exercício pode ser realizado ao final das atividades, ainda na sala. Todavia, não há problemas em sugerir que essa escrita seja realizada em casa.

Etapa 1

Neste segundo encontro, a etapa de jogos e exercícios amplia seus objetivos para além daqueles explicitados no primeiro encontro. Agora, é importante trazer à consciência a individualidade de cada um, as sensações produzidas por determinadas lembranças. É um convite a revisitar essas memórias e observar como o próprio corpo foi afetado naquele momento. Quais são as memórias associadas aos nossos sentidos? O que só eu sei de mim?

A) Exercício “Pisando o chão”

Todos de pé, em círculo. Proponha um breve alongamento. Inicie por algo simples, de modo a não gerar constrangimento, como girar os punhos, os ombros e a cabeça. Peça para que um se apoie no outro, com a mão direita, por exemplo, e gire os tornozelos. Termine propondo que fiquem de olhos fechados e sintam as áreas de pressão do corpo sobre os pés (calcanhar, dedos, meio), a temperatura e textura do piso, o próprio equilíbrio.

Peça que abram os olhos e iniciem uma caminhada pelo espaço. Oriente que:

- andem em silêncio;
- tirem as mãos dos bolsos;
- olhem na altura dos olhos (evitando olhar para baixo);
- e sintam como é o equilíbrio de seu corpo: se andam torto, com ombros caídos

Finalize esse exercício propondo uma roda. Todos de pé.

B) Jogos – Círculo de Nós

Inicia-se com todos os participantes de pé, em roda. Observa-se quem está à direita e à esquerda. Dê o comando para se misturarem novamente. Depois de algum tempo, peça para congelarem (“estátua”). Agora, cada um tenta dar a mão à pessoa que estava à sua esquerda e à direita. Esse movimento transforma-se em um grande nó. Dê o comando para que, sem soltar as mãos, os participantes tentem voltar à forma inicial da roda.

C) Exercício “Levanta, anda e lembra”

- **Primeiro comando:** andar pela sala, ocupando todos os espaços vazios, em diferentes ritmos (lento, vigoroso, rápido, mas evite corridas). A cada mudança de ritmo, lembrar de alguma situação que exigiu um movimento como aquele. Ex.: quando você foi obrigada/o a andar tão devagar? Ou tão rápido?
- **Segundo comando:** seguir um dos participantes como um detetive, de modo que quem está sendo seguido não saiba que alguém o segue. Pergunta: quem é o perseguido? Qual a sua história? Por que ela ou ele está andando daquela forma? O que essa pessoa tem de semelhante com você?
- **Terceiro comando:** caminhar mantendo a distância de outro participante, como se lhe causasse repulsa. Ainda em sigilo. Pergunta: em algum momento da sua vida, você já sentiu repulsa por alguém que estava sempre perto de você? Como foi essa experiência?

D) Jogo “Viagem Imaginária”

Em duplas, os participantes caminham pelo espaço. Um guia o outro em uma viagem imaginária na qual o condutor pode definir os cenários (ex.: rio sob seus pés; está nevando; está muito calor; sua mala está muito pesada...). Depois de um tempo, troca-se a condução. Durante esse jogo, como nos demais, apenas execute a ação. Evite pensar sobre o que está acontecendo. Apenas jogue!

E) Exercício “Lembrando ontem”

Nessa adaptação de diferentes jogos, pede-se aos participantes, preferencialmente deitados, que se recordem da “viagem imaginária” que acabaram de experimentar e das sensações que sentiram.

Na sequência, lembrar de alguma experiência real que tenham vivido no dia de ontem (ex.: um episódio simples ou complexo, como tomar um sorvete ou se casar). A partir dessa memória, buscar as sensações que passaram pelo corpo (ex.: o sabor do sorvete, a temperatura, a textura na língua...) e também o ambiente em que estava (ex.: se estava calor, o que havia à sua volta, as pessoas, os cheiros...).

Intervalo

F) Sequência “Declaração de Identidade”

- **Parte 1:** Deitados no chão, primeiro toma-se consciência do próprio corpo. Observa-se de olhos fechados cada parte. Depois de alguns segundos, dá-se uma folha A4 e uma caneta para cada participante, ainda deitados e de olhos fechados, para que desenhe o próprio corpo na folha.
- **Parte 2:** Forma-se uma roda e cada participante coloca seu desenho junto aos demais no chão, no centro da roda. Pergunta-se: você conhece se identificar nesse desenho? Qual foi a sensação de se desenhar? O que você priorizou no seu desenho (corpo, cabelo, roupas, forma...)?

G) Jogo “Uma pedra no meio do caminho”⁴²

Retomaremos o jogo “Uma pedra no meio do caminho”. Mas, dessa vez, pensaremos no que nos individualiza, afinal muitas pessoas nos conhecem pelas redes sociais ou pelo que dizem de nós em nosso grupo social. Mas e o que só nós sabemos?

O desafio será se apresentar com informações que não poderiam ser ditas por outra pessoa a seu respeito ou encontradas nas redes sociais.

Um percurso interessante é pensar em informações públicas, mas se perguntar o que, dessa informação, só você pode dizer. Por exemplo, o que você sente quando faz ou vê teatro? Sugira que o participante escreva ou oralize sua apresentação.

Atenção! O objetivo desta atividade é fazer com que o participante reconheça em suas memórias sua individualidade, aquilo que somente ele é capaz de dizer. Evite situações que possam expor aspectos muito pessoais ou mesmo “abrir feridas”. Sugira informações simples, como o exemplo citado.

Etapa 2: Roda de Conversa Final

Percepções sobre o trabalho até este momento.

42 Adaptado da técnica original “A máquina de ritmos” (Boal, 2014, p. 150).

Etapa 3: Momento da escrita

Sugira aos participantes que revisitem as escritas realizadas durante as atividades deste segundo encontro. Não com o intuito de correção, mas, sim, de entrar novamente em suas memórias e buscar aquilo que o faz ser quem é.

Etapa 1

A) Exercício “Pisando o chão”

Todos de pé, em círculo. Proponha um breve alongamento. Inicie por algo simples, de modo a não gerar constrangimento, como girar os punhos, os ombros e a cabeça. Peça para que um se apoie no outro, com a mão direita, por exemplo, e gire os tornozelos. Termine propondo que fiquem de olhos fechados e sintam as áreas de pressão do corpo sobre os pés (calcanhar, dedos, meio), a temperatura e textura do piso, o próprio equilíbrio.

Peça que abram os olhos e iniciem uma caminhada pelo espaço. Oriente que:

- andem em silêncio;
- tirem as mãos dos bolsos;
- olhem na altura dos olhos (evitando olhar para baixo);
- e sintam como é o equilíbrio de seu corpo: se andam torto, com ombros caídos

Finalize este exercício propondo uma roda. Todos de pé.

B) Jogos – Círculo de Nós

Inicia-se com todos os participantes de pé, em roda. Observa-se quem está à direita e à esquerda. Dê o comando para se misturarem novamente. Depois de algum tempo, peça para congelarem (“estátua”). Agora, cada um tenta dar a mão à pessoa que estava à sua esquerda e à direita. Esse movimento transforma-se em um grande nó. Dê o comando para que, sem soltar as mãos, os participantes tentem voltar à forma inicial da roda.

C) Jogo “Sim, mas...”

O conflito é o que move a criatividade. Quando questionamos, estamos buscando outras soluções para antigos problemas.

Em dupla, um de frente para o outro, em um diálogo acusativo. Um acusa o outro de ter feito alguma coisa. Deixe que os temas surjam naturalmente. O acusado responde “Sim, mas...” e se defende da acusação. Então, o primeiro

acusador responde “Sim, mas...” e se defende da acusação. E assim, sucessivamente até o diálogo se exaurir.

Intervalo

Parte 2: Roda de Conversa com Alien

Essa roda de conversa será diferente das demais, pois é inspirada em um protocolo de pesquisa do projeto internacional de narrativas infantis, denominado “*Raconter l'école en cours de scolarité*” (“Contar sobre a escola durante a escolaridade”), coordenado por Martine Layne-Bayle (Université de Nantes) e desenvolvido em rede por pesquisadores da França, Polônia, Colômbia, Portugal, e coordenado no Brasil pela professora Maria da Conceição Passeggi.

Nesse protocolo, a mediação biográfica é realizada por um fantoche “alienígena” que, por ter vindo de outro planeta, estabelece um diálogo curioso com os participantes de uma roda de conversa, perguntando o significado de coisas que, para nós, parecem óbvias.

Dessa forma, o principal recurso desse protocolo é estabelecer vínculos afetivos com os participantes do encontro, facilitando, assim, a espontaneidade na produção de narrativas sobre determinado tema. Um formato que dialoga de perto com a prática docente em Teatro. Um fantoche extraterrestre que deverá se apresentar, dizendo que acabou de chegar e gostaria de conhecer nosso planeta.

O Alien deverá fazer perguntas para os participantes como se não conhecesse as práticas culturais do planeta Terra. Por exemplo, o que são serviços socioassistenciais? O que é vulnerabilidade? As respostas podem ser oralizadas ou por desenho. Evite solicitar a escrita de textos, pois podem interromper o fluxo da atividade e causar constrangimentos, dependendo do grupo que está participando.

É importante que as perguntas do Alien tenham relação com as temáticas abordadas durante os encontros, de modo que sejam discutidas levemente e de forma participativa.

Esse momento tem um caráter autoral para o condutor do laboratório. Invente uma história fantástica de modo que os participantes sejam envolvidos

e aceitem o jogo! E não se esqueça de que, ao final da conversa, o Alien precisa partir para seu planeta. Nesse momento, os participantes podem deixar por escrito ou em imagem suas percepções sobre o processo ou as perguntas feitas pelo Alien.

Parte 3: Roda de Conversa Final

Importante! Caso este laboratório seja realizado no âmbito da Assistência Social, conforme previsto, o responsável deve estar atento à legislação que envolve a proteção e o resguardo, tanto dos profissionais quanto dos usuários envolvidos no processo, sob pena de responder judicialmente.

Todavia, independentemente de onde aconteçam, esses encontros devem ser conduzidos de modo muito respeitoso e entendendo os limites de cada participante. Seu objetivo é contribuir para essa escrita, não machucar feridas. Assim, cuide para que todas e todos – inclusive você – saiam fortalecidos dessa experiência.

Referências do Laboratório

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris do Desejo: o método Boal de teatro e terapia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

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

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Depart. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

TURLE, Licko. **Jogos improvisacionais**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação à Distância, 2021.

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

APÓS denúncia de racismo contra criança fantasiada de macaco, escola se pronuncia pelas redes sociais. **G1**, São Paulo, 04 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/04/apos-denuncia-de-racismo-contra-crianca-fantasiada-de-macaco-escola-se-pronuncia-pelas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2024.

APÓS reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 24.

ASIHVIF, A. Carta da ASIHVIF. **Revista Brasileira de Pesquisa** (Auto)biográfica, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 177–179, 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, Georg. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

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

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris do Desejo: o método Boal de teatro e terapia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BRANDÃO, Marcello Nunes; FERREIRA, Thiago da Silva. **Teatro do Oprimido: uma Tecnologia Social. Metaxis**, n. 9, Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965**. Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4641.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20os%20cursos%20de%20teatro%20e%20regulamenta%20as%20categorias%20profissionais%20correspondentes. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 4, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 22/2005**. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2024.

CABRAL, Beatriz. Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <https://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como%20Pedagogia%20-%20Beatriz%20Cabral%20Biange.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONCÍLIO, Vicente. Professor de Teatro: Existe? Pensando a profissionalização de quem ensina teatro. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 69-74, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008069>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CRUVINEL, Tiago de Brito; SILVEIRA, Túlio Fernandes. Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 6-29, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/209859>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DE LIMA, Maria Carolina Moreira *et al.* Educação ambiental, saneamento e tecnologia social: Os desafios no Complexo da Maré. **Anais dos Encontros Nacionais de Engenharia e Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://anais.eneds.org.br/index.php/eneds/article/view/690/583>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 12, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/QNZPmcRFjHGxFwYbrZM9fPR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mai. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Dep. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014. p. 29 - 56.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Márcio Bernardino; MOTA, Patrícia Flávia. Para além da significação “formal”, “não formal” e “informal” na Educação brasileira. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n.3, p. 584-596. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 09 mai. 2024.

FERREIRA, Taís. A docência como arte ou a docência em arte? Questões acerca da formação de um docente-artista em teatro. **Expressão**, Santa Maria, v. 1, p. 95-102, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/4068699/A_doc%C3%Aancia_como_arte_ou_a_doc%C3%Aancia_em_arte_Quest%C3%B5es_acerca_da_forma%C3%A7%C3%A3o_de_um_docente_artista_em_teatro_2008. Acesso em: 20 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WwPRwm3znrGLRDYGfXMDx7c/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 09 mai. 2023.
- ICLE, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 2-9, 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Dep. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014. p. 57-76.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Trad. Hélio Magri Filho. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MACAÉ. **Edital de Processo Seletivo Simplificado**. Macaé: Secretaria Municipal de Administração, 2013. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1368134048.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- MACAÉ. **Edital nº 001/2015**. Processo Seletivo Simplificado – Desenvolvimento Social. Macaé: Secretaria Municipal de Administração, 2015. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1425706572.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercês Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-806, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3LQrJfXVNBhJBrMWZ8kWSyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2023.

MORAIS, Joelson de Sousa. Dos meus itinerários formativos ao memorial de formação: viagens ao passado. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. **Memoriais, pesquisa-formação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 131-153.

MORAES, Roque. Avalanches Reconstitutivas: Movimentos Dialéticos e Hermenêuticos de Transformação no Envolvimento com a Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 595-609, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHB-WSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Dep. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda Feitoza de; SILVA, Maria Clara. Pesquisa narrativa e (auto)biográfica na formação de professores de ciências dos anos iniciais: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7794>. Acesso em: 20 nov. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 161-178, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xrdLcNHtLfsmrRpHrYY4c8H/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 20 mar. 2023.

- PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa auto(biográfica) em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26927>. Acesso em: 25 out. 2023.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino. O Método (Auto) biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Saúde; Dep. de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2014. p. 11-14.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnr-S48HYbhw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.
- PUPPO, Maria Lúcia de Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 217-228, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- RAIMUNDO, Mahasiãh; HINKEL, Jaison; CARLOS MURPHY, Roberto. Teatro, saúde mental e economia solidária: um relato de experiência junto a associação EN-LOUCRESCER. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 96-107, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/66013>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- RAMOS, Michael Daian Pacheco; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães; SANTOS, Maria Rita. Estado da Arte da Pesquisa (Auto)biográfica: uma análise do portal de periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, p. 449-469, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rb-pab/article/view/3054>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. 1. ed. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2005.
- RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 247-252, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>. Acesso em: 19 mar. 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo:** modos e significados. 1. ed, Brasília: INCTI; Unb; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido Raízes e Asas: uma teoria da práxis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. *Educação. UNISINOS*, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177=62102019000200209-&lng=pt&nrmiso. Acessos em: 02 out. 2023.

SILVA, Arthur Rezende da.; MARCELINO, Valéria de Souza. A Análise textual discursiva enquanto um cenário viável para as pesquisas qualitativas na área de educação. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 114-130, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2277>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. O que dizem os artigos publicados nos “Memória Abrace” sobre a formação de professores para o ensino de teatro. *In: CONGRESSO DA ABRACE: CRIAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA*, 5., 2008. Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SILVA, Janaina B. Rangel; MARCELINO, Valéria de Souza. Narrativas (Auto)biográficas: ressignificando histórias únicas, na formação docente em Teatro. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MOVIMENTOS DOCENTES: O FUTURO DA FORMAÇÃO, COMUNIDADES E REDES DE COLABORAÇÃO*, 3., 2023, Santo André. *Anais [...]*. Santo André: UNIFESP, 2023.

SILVA, J. B. R.; MARCELINO, V. de S. Entre cenas, poemas e canções: histórias de vida no Ensino Médio. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/68479>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CORDEIRO, Paula Maíra Alves; EVANGELISTA JÚNIOR, Jorge Martins. Processos de Educação Popular das Juventudes Negras e Periféricas: significados e contribuições da Rede Emancipa de cursinhos populares em Belém - Pará. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 57-74, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13676>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SIMÕES, Cassiana Ferreira; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. A relação entre a escolaridade e a pobreza: uma análise das políticas para democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 21-43, 2018. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2392>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/130>. Acesso em: 9 mai. 2024.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Em um momento em que as perspectivas decoloniais estão em voga no discurso acadêmico, mas ainda buscam consolidar-se nas práticas institucionais, esta obra nos oferece uma reflexão de grande relevância.

Fruto da pesquisa de mestrado de Janaína Rangel, orientada pela prof.^a Dr.^a Valéria Marcelino, o livro se apresenta como uma proposta de formação docente em Teatro, que coloca o sujeito no centro do processo, destacando sua agência e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado.

Para tanto, as autoras traçam um panorama relevante sobre a formação docente em Teatro, abordando seus aspectos históricos e legislativos, e acionando as pedagogias do Teatro como um campo de conhecimento em constante transformação estabelecendo uma ponte entre o Teatro do Oprimido e a Estética do Oprimido, de Augusto Boal, e o Método (Auto)biográfico para elaborar uma pedagogia concernente às especificidades epistemológicas do ensinar, do aprender, do aprender a ensinar e do ensinar a aprender Teatro.

Um convite a tirarmos os sapatos!



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia