



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGCEN

Igor Passos Pires

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS PARA O ENSINO DE TEATRO:
um estudo com seis professores/as no Distrito Federal, Brasil**

BRASÍLIA
2022

Igor Passos Pires

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS PARA O ENSINO DE TEATRO:
um estudo com seis professores/as no Distrito Federal, Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Icle.

Brasília

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pe Passos Pires, Igor
 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS PARA O ENSINO DE
TEATRO: Um estudo com seis professores/as no Distrito
Federal, Brasil / Igor Passos Pires; orientador Gilberto
Icle. -- Brasília, 2022.
 124 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --
Universidade de Brasília, 2022.

 1. Estratégias Pedagógicas. 2. Pedagogia do Teatro. 3.
Performance e Educação. 4. Artes Cênicas. I. Icile, Gilberto,
orient. II. Título.

Igor Passos Pires

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICO-PERFORMATIVAS PARA O ENSINO DE TEATRO:
um estudo com seis professores/as no Distrito Federal, Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Icle.

Apresentada em 26 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Icle – PPGCEN UnB (presidente)

Luciana Hartmann – PPGCEN UnB (membro interno)

Taís Ferreira – UFRGS (membro externo)

Jorge das Graças Veloso – PPGCEN UnB (suplente)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, à vida, que insiste em perdurar em sua potência criadora, por ser rio que não permite ser tamponado por pedregulhos. Viva a força do desejo de sempre desejar mais.

Agradeço à minha mãe e meu pai, Hilda Maria Passos Pires e Nicivaldo José Pires, por terem me auxiliado durante toda minha formação, ajudando-me a sonhar e caminhar por onde meus pés ansiavam pisar. Sou muito grato e alegre em ser filho de pessoas tão iluminadas. Hoje caminho porque antes vocês abriram espaço!

À minha irmã, Yara Bruna Passos Pires, e minhas sobrinhas, Ariel Pires de Moraes e Valentina Pires de Moraes, por todos os momentos de apoio. Pela escuta nos momentos difíceis e pelos inúmeros momentos de alívio. Vocês, junto com a mãe e o pai, são minha base, que amo-amo.

Agradeço à Universidade de Brasília, (UnB). Universidade Pública e de qualidade que me acolheu, moveu e em muitos momentos me salvou de minha própria ignorância e arrogância.

Agradeço a meus mestres e mestras, os quais, mais de perto ou mais de longe, estiveram segurando minhas mãos nesta caminhada: Jorge das Graças Veloso (Graça Veloso), Simone Reis, Jônatas Borba, Rodrigo Bragança, Marisa Diniz, Vinícius Moraes. E, em especial, à Roberta Matsumoto: seus ensinamentos me deram força, coragem e sabedoria para não desistir.

Agradeço a meu orientador, Gilberto Icle, pela sabedoria e firmeza nesta caminhada. Hoje compreendo o que é uma pesquisa acadêmica e toda sua potência graças a sua sábia orientação.

Agradeço às Prof. Dra. Thaís Ferreira e Prof. Dra. Luciana Hartmann, pela composição da banca de qualificação e por me ajudarem a impulsionar e dar vida a esta pesquisa. Em especial, agradeço à Luciana Hartmann por, além de composto a banca de qualificação, ter-me aceitado como estagiário docente na disciplina Fundamentos da Educação Artística (FEA), na graduação em Artes Cênicas. Seu modo de ser-docente me emociona e me relembra alguns motivos que me trazem nesta encruzilhada, que é ser pesquisador, professor e artista. As aulas de FEA foram nutrientes importantíssimos para o caminhar da pesquisa.

Um agradecimento especial à equipe da coordenação do PPGCEN, que sempre esteve disponível a me auxiliar com as demandas técnicas e burocráticas do processo.

Agradeço ao grupo de pesquisa GETEPE, pelo acolhimento e direcionamentos preciosos.

Agradeço a meu parceiro, Deyvisson Vieira Fonseca, por durante o tempo de mestrado ter me mostrado, inicialmente, que a vida transborda os títulos, mas que, para além disso, eu estava onde queria estar e que era capaz de ocupar esse espaço. Obrigado por me amar e, amando-me, ajudar-me a continuar. Obrigado por ter me ajudado a não desistir quando esse parecia o caminho mais fácil. Obrigado por acreditar em mim quando nem eu acredito. Eu te amo para além de onde a linguagem pode tocar.

Agradeço a minhas amigas Bárbara Honorato, Janaína Moraes, Gabriela Fernandes e meus amigos, Gustavo Elisson e Newton Rafael, por todo o apoio durante esta caminhada. Pelas trocas, pelas conversas, pelos choros. Pela parceria que dá sentido à nossa amizade. Amo vocês e amo o movimento que, juntos, fazemos. O mundo se torna um lugar melhor e mais sedutor ao lado de vocês. Em especificidades, obrigado Bárbara pelos estudos para o concurso da SEEDF, pelas discussões sobre raça, gênero e classe; pelas aulas que eram nossas conversas sobre seu tema de pesquisa. Obrigado pelo conforto e respeito de nossa amizade. Jana, agradeço as poéticas de nossa relação. Obrigado por, em diversos momentos, lembrar-me que a pesquisa é também poética, é, antes de tudo, criação. Você nutre meus imaginários. Gabi, agradeço imensamente as risadas, os anos e anos de amizade. Desde nossa adolescência até hoje, sendo mais virginiana que eu. Agradeço especialmente pelos *meets* que fizemos ao longo de nossa reta final de trabalho. Compartilhar as aflições e medos com você fez a chegada à reta final ser possível. Gu, agradeço-te por ser porto seguro nos momentos mais difíceis. Agradeço pela escuta e pelo encorajamento. Nunca me esquecerei do dia do resultado de seleção do mestrado, em que você me disse: “eu já sabia, era óbvio”. Agradeço por me ver de uma forma tão bela. Newton, agradeço pela parceria ao longo destes dez anos de amizade. Especialmente no período do mestrado, agradeço pelos vinhos no parque, pelos pores do sol assistidos, pela história que rememoramos e celebramos juntos. Obrigado por tanto!

Não poderia deixar de agradecer a Saulo Macial, meu primeiro psicólogo. Agradeço por me ajudar a reconciliar-me comigo mesmo. Por me acolher e me ajudar a caminhar com minhas próprias pernas. Se hoje chego aqui, no ponto de escrever estes agradecimentos, há grande parcela de responsabilidade sua. Agradeço, também, à minha atual analista, Angélica, por, na escuta analítica, nas pontuações que revelam minhas falas, ajudar-me a me escutar e a elaborar tudo aquilo que decidi por algum motivo tamponar. Nossos silêncios, nossas pontuações me fazem ser mais eu.

Agradeço aos/às professoras participantes da pesquisa. Muito obrigado pela disponibilidade e abertura para compartilharem suas andanças como docentes. O trabalho de vocês é resistência e muito me inspiraram. Este trabalho é de vocês!

Não posso deixar de agradecer a todos e todas e todes os/as/es estudantes que me encontraram ao longo desta trajetória. Vocês me ajudaram a compreender que a docência é um exercício poético e ético, de constante criação de mundos. Esta pesquisa foi possível, em grande medida, por vocês, por me provocarem a refletir sobre o que e como podemos constituir modos de estar juntos/as/es na singularidade.

Agradeço à CAPES pela bolsa que me permitiu ter dedicação exclusiva a esta pesquisa. Espero ter colaborado para o avanço do saber em minha área.

Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado (FABIÃO, 2009, p. 66).

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo da Performance e Educação, estuda a prática docente em Teatro e foca o olhar sobre as estratégias pedagógico-performativas usadas pelos/as docentes para minimizar as dificuldades do cotidiano da escola. O objetivo da pesquisa foi compreender como professores/as de Arte, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas, performam as dificuldades da sala de aula em soluções cotidianas. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores/as de três Regiões Administrativas do Distrito Federal – a saber: Samambaia, Ceilândia e Brazlândia. Além das entrevistas foram utilizados, ainda, dados advindos das aulas ministradas pelo próprio pesquisador durante os anos de 2020 e 2021, também na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Os dados foram analisados a partir dos campos Performance e Educação (PAZ, 2020; PAZ; ICLE, 2020; ICLE; BONATTO, 2017; PINEAU, 2013) e Estudos da Performance (TAYLOR, 2013; SCHECHNER, 2006). Infere-se que, frente às dificuldades cotidianas encontradas na escola, os/as professores/as criam estratégias pedagógico-performativas para desenvolverem o ensino de Teatro. Identificam-se três estratégias que serão desenvolvidas ao longo da dissertação, sendo elas: a) Performance docente como ação de deformar; b) Atenção performativa e c) Bricolagem performativa. Conclui-se, ademais, que tais estratégias são concebidas ao longo de seus trajetos como docentes, sendo, então, modos de experimentação da prática e de aposta em um *saber do corpo* e que abre espaços propícios ao trabalho com a linguagem teatral.

Palavras-chave: **Estratégias Pedagógicas. Pedagogia do Teatro. Performance e Educação. Artes Cênicas.**

ABSTRACT

This research is part of the field of Performance and Education, studies the teaching practice in Theater and focuses on the pedagogical-performative strategies used by teachers to minimize the difficulties of everyday school life. The objective of the research was to understand how Art teachers, from the Public Education Network of the Federal District, graduated in Performing Arts, perform the difficulties of the classroom in everyday solutions. To this end, semi-structured interviews were carried out with six teachers from three Administrative Regions of the Federal District – namely: Samambaia, Ceilândia and Brazlândia. In addition to the interviews, data from the classes given by the researcher during the years 2020 and 2021, also in the Public Education Network of the Federal District, were used. Data were analyzed from the fields of Performance and Education (PAZ, 2020; PAZ; ICLE, 2020; ICLE; BONATTO, 2017; PINEAU, 2013) and Performance Studies (TAYLOR, 2013; SCHECHNER, 2006). It is inferred that, faced with the daily difficulties encountered at school, the teachers create pedagogical-performative strategies to develop the teaching of Theater. Three strategies are identified that will be developed throughout the dissertation, namely: a) Teacher performance as an action to deform; b) Performative attention and c) Performative bricolage. It is concluded, moreover, that such strategies are conceived along their paths as teachers, being, therefore, ways of experimenting with the practice and betting on a knowledge of the body that opens spaces conducive to working with theatrical language.

Keywords: Pedagogical Strategies. Theater Pedagogy. Performance and Education. Performing Arts.

LISTAS DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1 – Cartela para aula-jogo.	55
Imagem 2 – <i>Placa da aula-performance</i>	71
Imagem 3 – <i>Placa da aula-performance</i>	72
Imagem 4 – Texto da turma 02.....	99
Imagem 5 – Texto da Turma 01.	100
Imagem 6 – Texto da turma 03.....	101
Imagem 7 – Mapa afetivo do aluno S.....	103
Imagem 8 – Mapa afetivo da aluna E.	103
Imagem 9 – Mapa Afetivo da aluna R.....	104
Imagem 10 – Mapa afetivo da aluna V.....	104
Quadro 1 – Dimensões para o ensino de Arte segundo a BNCC	88
Quadro 2 – Habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Teatro segundo a BNCC.	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
PERSPECTIVAS DE PESQUISA	14
METODOLOGIA	19
ESTRUTURA DO TRABALHO	28
1 DOS MODOS DE PERFORMAR A DOCÊNCIA: AÇÕES PARA ENFORMAR, DESLOCAR E DEFORMAR	31
1.1 PERFORMAR PARA ENFORMAR.....	34
1.2 PERFORMAR PARA DESLOCAR.....	39
1.3 PERFORMAR PARA DEFORMAR: A PERFORMANCE DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICO-PERFORMATIVA NO ENSINO DE TEATRO ..	45
2 DAS ATENÇÕES NA PERFORMANCE DOCENTE: A ATENÇÃO PERFORMATIVA	58
2.1 ATENÇÃO E ESCUTA.....	59
2.2 ATENÇÃO PARA ALÉM DO QUE É DITO	64
2.3 DA ATENÇÃO À COLABORAÇÃO: PROFESSORES/AS-PERFORMERS E ESTUDANTES-PERFORMERS	75
3 DA BRICOLAGEM PERFORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICO-PERFORMATIVA NO ENSINO DE TEATRO	80
3.1 DOCUMENTOS E TENSÕES	82
3.2 PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA BRICOLAGEM E APROXIMAÇÕES COM A KHÔRA: POR UMA BRICOLAGEM PERFORMATIVA	90
3.3 BRICOLAGENS PERFORMATIVAS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – MODELO DE E-MAIL	117
APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	118
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	119
ANEXO A – PROCESSO E-SIC	121
ANEXO B – RELAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS COM PROFESSORES/AS LICENCIADOS/AS EM ARTES CÊNICAS	122

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por interesse compreender de que maneira professores/as licenciados/as em Artes Cênicas, que atuam na disciplina Arte, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, trabalham com teatro em suas aulas. Essa inquietação é elaborada a partir de dois momentos: o primeiro diz respeito ao estranhamento que tive ao começar a ministrar aulas de Arte como professor temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2020. Percebi, no desenrolar das aulas, uma tensão entre o que os/as estudantes compreendem por Arte e a sua resistência em participar de atividades que envolvem o corpo.

Essa inquietação se adensou, visto que nesse período se intensificava a situação pandêmica de COVID-19 em todo o mundo. A partir do aumento de casos no final do mês de fevereiro e início do mês de março de 2020, houve uma sequência de decretos que suspenderam as aulas presenciais no Distrito Federal¹. Esse momento foi muito delicado, pois, além de toda a incerteza provocada pela pandemia de COVID-19, no campo educacional também vivemos uma incerteza muito grande a respeito do que seria nossa prática, principalmente quando as aulas foram retomadas de modo remoto. O que se tornaria a sala de aula agora que não tínhamos mais o espaço físico? Como construir a relação a partir de uma tela? Em específico, no campo do Teatro, como trabalhar com ele nesse formato quando, na maioria do tempo, os/as estudantes que participavam das aulas remotas não ligavam os microfones e muito menos as câmeras?

É importante demorar um pouco mais nesse ponto. Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, as aulas foram suspensas de 11 de março a 12 de julho de 2020. Quando retornamos, em formato remoto, havia diversas dificuldades a serem enfrentadas. Ora, era uma modalidade com a qual não sabíamos como trabalhar, que não foi devidamente planejada, muitos/as estudantes não tinham acesso à internet ou aparelhos eletrônicos que possibilitassem acesso às plataformas *Google Class* e *Google Meet*, que foram utilizadas nas escolas públicas do Distrito Federal. Outros/as muitos/as tinham um acesso precário, seja pela qualidade ruim da conexão com internet, seja pela necessidade de dividir o mesmo aparelho com outras pessoas. Os/As que tinham a possibilidade de acesso, apresentavam um

¹ A saber: em 11 de março de 2020 foi emitido o decreto nº 40.509, que suspendeu as aulas por cinco dias. Ao fim dos cinco dias, em 19 de março, foi emitido o Decreto nº 40.539, que antecipava o recesso de julho, suspendendo as aulas por mais 15 dias. Em 1º de abril foi emitido o Decreto nº 40.583, que suspendeu as aulas até 31 de maio. Antes do fim do prazo, em 22 de maio, foi publicado o Decreto nº 40.187, que suspendeu as aulas (em escolas públicas, privadas e de ensino superior) por prazo indeterminado. O ano letivo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal só foi retomado, de forma remota, em 13 de julho de 2020.

sentimento de muito desânimo e raramente, como citei no parágrafo anterior, ligavam as câmeras ou microfones.

No meio de tudo isso havia, ainda, todo um trabalho para além das aulas: reuniões e mais reuniões, a necessidade de compreender como dar aula nesse formato, nessas situações, ter de lidar com os relatos sobre a situação de precariedade que muitos/as estudantes estavam passando – fome, desemprego dos familiares, perdas de entes queridos para a Covid-19... E então a pergunta começou a se formar para mim: como trabalhar teatro nesse contexto?

O outro momento em que essas questões surgiram e começaram a dar contorno para esta pesquisa se deu no desenrolar das entrevistas que compõem parte do material empírico. Nelas, escuto recorrentemente queixas dos/as professores/as entrevistados/as a respeito do espaço, do tempo e dos documentos norteadores disponíveis para suas práticas. Cito algumas a seguir:

Assim é a própria estrutura que desfavorece o ensino na minha realidade né? Especialmente por conta disso. E eu não tenho um espaço adequado. Eu acho que se tivesse um espaço adequado já seria simplesmente mais fácil, incrivelmente mais fácil. Se eu tivesse um lugar onde eu já chegasse com os meninos e dissesse ‘tire os sapatos, bora bora’, as coisas fluíam com mais rapidez... (Prof. Hugo).

[falta a] Questão de recurso... De som, de luz, de figurino, de maquiagem. Como a gente estava falando, de liberdade de tempo, né? Porque a gente não tem tempo e com a semestralidade o tempo ainda ficou pior. O espetáculo que você monta no ano, você não monta em seis meses. ‘Ah, mas você tem a mesma quantidade de aula’. Não, eu não tenho. Como decorar textos [nesse formato de semestralidade] se o teatro tem um tempo próprio? Ele precisa ser deglutido (Prof. Fabrícia).

Foram recorrentes, como apresentado nos trechos anteriores, falas que apontavam para uma falta de estrutura física das escolas para o desenvolvimento de um trabalho consistente com o Teatro, além de problemáticas relacionadas a pouca carga horária destinada ao componente curricular Arte e à tensão que se aprofundou uma vez que, geralmente, há apenas uma pessoa responsável pela disciplina para um grande número de turmas, de maneira que, muitas vezes, os/as professores/as precisam trabalhar outras linguagens artísticas além da teatral.

Cabe salientar que, mesmo frente a todas essas problemáticas, os/as professores/as conseguiram traçar rotas de fuga que criaram espaços possíveis para o ensino da linguagem teatral, como tentarei ao longo desta dissertação elucidar. Entretanto, acredito ser válido elencar aqui tais problemáticas como um complicador para a prática, visto que, muitas vezes, como colocado pelos/as próprios/as professores, tais questões ficaram à margem das discussões, seja em suas formações, seja nas pesquisas que tomavam o ensino de Teatro como escopo de pesquisa. Para exemplificar tal ponto, cito a seguir algumas falas dos/as

professores/as a respeito da distância entre formação e realidade de trabalho. Quando questionados/as sobre questões relacionadas à pobreza² que eram tratadas em suas formações, responderam:

Durante a formação não é abordado, mas quando a gente entra em campo é uma das primeiras coisas que a gente entra em contato, né? Mas ainda não é como uma pesquisa, ou como um assunto que entra dentro da pauta. Preciso te falar que, na verdade, acho que uma grande parte do que me formou e que me atentou para vida escolar foi porque eu participei do PIBID (projeto de iniciação à docência). Eu acompanhei [durante] dois anos uma mesma professora que trabalhava no Cruzeiro, só que grande parte dos alunos vinham da Estrutural. Tinha um ônibus que levava... Então assim, enquanto conteúdo de discussão, de teoria não é abordado. Mas quando você entra em campo, é uma das primeiras questões e problemáticas que você se depara (Prof. Ana).

Em nenhum momento. Na verdade eu via uma preocupação [sobre isso] nas matérias de Educação [da faculdade de Educação] para tratar sobre esse tema, do que nas matérias das Artes Cênicas. Pelo contrário, [era] como se não fosse necessária essa preocupação (Prof. Fabrícia).

Quando eu estava na graduação, tinham colegas meus que perguntavam: ‘William, como você consegue aplicar esses conteúdos em sala de aula?’, aí eu respondia: ‘Tem a FE [Faculdade de Educação da Universidade de Brasília] e o IdA [Instituto de Artes da Universidade de Brasília] e entre eles dois tem um buraco negro em que você não sabe como vai estar aplicando essas questões pedagógicas’. Eu aprendi testando. [...] Essa questão da pobreza a UnB [na formação do professor] nunca tratou dessa questão. Então você vai se adequando à realidade do aluno, quer seja de escola particular, quer seja da realidade própria da Rede Pública [...] (Prof. William).

É possível perceber com essas falas que houve, na formação dos/as professores/as, uma falta no que diz respeito às realidades materiais que encontrariam ao se formarem, ou seja, a como adaptar o teatro a essas realidades, a compreensão de que não há um modo universal de se trabalhar com o teatro, mas que cada realidade dispõe de limites a serem trabalhados. Nesse sentido, ao chegarem na escola há um estranhamento: como trabalhar com teatro nessa realidade? Como inserir o teatro nas possibilidades de trabalho disponíveis?

Compreendo ser importante salientar esses pontos, pois dizem respeito a constituições políticas para nosso campo de atuação. É importante evidenciar que, mesmo que os/as professores/as criem estratégias para desenvolverem trabalhos a partir do Teatro, eles/as continuam em uma estrutura que não favorece e, em muitos momentos, dificulta seu trabalho.

Nesse sentido, o entrecruzamento entre minha experiência profissional e as entrevistas semiestruturadas³ me possibilitam estabelecer a seguinte pergunta de pesquisa: de que

² Abordei o tema da pobreza nas entrevistas visto que, no momento de produção dos dados empíricos, um dos focos da pesquisa era a relação entre ensino de teatro e situações de pobreza.

³ Tanto minha experiência quanto as entrevistas semiestruturadas serão melhor abordadas no item metodologia, ainda na introdução.

maneira professores/as de Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas, performam soluções para as dificuldades nas aulas de Teatro?

Para investigar tal questão, delimito como objetivo geral desta pesquisa compreender como professores/as de Arte, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas, performam as dificuldades da sala de aula em soluções cotidianas. E, como objetivos específicos, estabeleci os seguintes:

- a) descrever e analisar quais estratégias são adotadas por professores/as de Arte para desenvolverem seu trabalho com Teatro;
- b) mostrar como tais professores/as performam as dificuldades, transformando-as em práticas pedagógicas.

A seguir apresento uma pequena revisão bibliográfica que me permitiu adensar e melhor delimitar as questões e objetivos da pesquisa.

PERSPECTIVAS DE PESQUISA

É interessante pensar que, dentro do campo das pesquisas que se dedicam a investigar as Pedagogias do Teatro⁴, pouco se discute sobre os impactos das questões materiais do ambiente escolar como algo central para o desenvolvimento dos trabalhos docentes. O que essa falta nos diz?

Já são consolidadas as pesquisas acerca das metodologias do ensino de Teatro pautadas nos jogos teatrais (KOUDELA, 2017a; 2017b; JAPIASSU, 2001). Essa discussão se amplia para discutir questões relativas ao/a espectador/a (DESGRANGES, 2009; 2020; FERREIRA, 2017), processos de criação a partir do teatro pós-dramático (ANDRÉ, 2008). Tem sido crescente nos últimos anos, também, pesquisas que se atêm a processos pedagógicos pautados nas matrizes do teatro contemporâneo e aproximações entre performance e ensino básico (PAZ, 2020; ANDRÉ 2017; FUÃO, 2015; HARTMANN, 2014), aos estudos do Teatro do Oprimido em interface com a escola e a Pedagogia do Teatro (CASTRO, 2021). Há ainda uma discussão que tece uma relação entre pedagogia teatral e o conceito de cuidado de si (ICLE, 2010).

Entretanto, poucos são os trabalhos que se dirigem a pensar como as situações materiais, as dificuldades estruturais do dia a dia das escolas, as situações de pobreza

⁴ Utilizo a expressão *Pedagogia do Teatro* em vez de *Pedagogia Teatral*, embora em muitos textos ambas sejam usadas como sinônimo, em vista de evitar o uso adjetivado do Teatro em relação à Pedagogia.

interferem no trabalho e inserção do teatro nas práticas pedagógicas nas aulas de Arte, por parte dos/as professores/as licenciados/as em Artes Cênicas.

Um trabalho em que encontro uma discussão próxima é a dissertação *A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica*, de Luciene Prestes de Freitas (2014). A autora investiga como professores/as de Teatro criam táticas de inserção do teatro no espaço escolar, no sentido de legitimar o Teatro como área de conhecimento no ensino básico. Como escopo do trabalho empírico, a autora trabalha com quatro professores/as licenciados/as em Teatro e que atuam em sua área de formação específica na Rede Federal, Estadual, Municipal e Privada de Porto Alegre. Nas palavras da pesquisadora:

Desse modo, embora eu apresente ao longo desta Dissertação capítulos que irão discorrer sobre problemas relacionados a tentativa de legitimar o ensino de Teatro como área do conhecimento, meu foco de reflexão centra-se em possíveis soluções para essas questões. Busco investigar o trabalho de colegas de profissão que, de alguma forma, contribuem para a legitimidade da disciplina de Teatro nas escolas (FREITAS, 2014, p. 10).

A investigação gira em torno de compreender de que maneira os/as professores/as que já atuam diretamente com sua área de formação conseguem ir assentando e angariando espaços para a prática de Teatro, como campo de saber, em seus contextos.

Mesmo destacando a problemática do espaço – tanto físico como campo de saber reconhecido – para o Teatro na Educação Básica, e demonstrando algumas problemáticas e soluções a respeito do seu ensino, a autora escolhe, como campo empírico, a prática de professores/as que atuam em sua área específica de formação. Isso me inquieta, visto que, em muitas regiões do Brasil, incluindo o Distrito Federal, no ensino público há uma forte recorrência de o componente curricular Arte ser assumido por um/a único/a professor/a, independentemente de sua linguagem de formação (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais). Gera-se, assim, um espaço que se aproxima da polivalência, produto das primeiras formações em Artes do Brasil, mesmo que seja reconhecida legalmente (BRASIL, 1998) a necessidade de abordagem das quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

Na direção dessas questões, Sérgio Coelho Borges Farias (2008), em seu artigo *Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, reflete sobre a inquietação levantada por estudantes de Estágio Supervisionado do curso de Teatro da Universidade Federal da Bahia, ao irem para o *chão da sala de aula* de escolas públicas. Segundo o autor,

[...] todas as formas de composição artística cênica que impliquem na produção sonora (vista como bagunça) e na retirada do estudante da tradicional carteira, restritiva e limitativa do movimento, são vistas em geral como elementos nocivos, nos já conturbados ambientes da rede pública de ensino (FARIAS, 2008, p. 20).

Além desse ponto, Farias disserta ainda sobre a aparente falta de interesse dos alunos nas atividades propostas pelos professores de Teatro. Essas afirmações nos mostram que há, entre a teoria e a prática do ensino do Teatro, impasses que fogem, de certo modo, a nosso controle e planejamento. Ou seja, entre as teorias sobre metodologia do ensino de Teatro que aprendemos na graduação e a realidade prática do dia a dia de sala de aula parece haver uma certa distância.

Obviamente que lacunas sempre existirão. Mas quando essas lacunas se apresentam como uma distância entre discussão, reflexão e experimentação a respeito da realidade material e as possibilidades de trabalho, no caso com o Teatro na Educação Básica, é possível investigá-las. Dessa forma, como criar modos de se trabalhar com o Teatro por meio do que se apresenta como dificuldade, a partir da realidade que hoje temos nas escolas de Educação Básica da Rede Pública?

Acredito que uma maneira de abordar essa questão seja como a observamos. É por esse motivo que nesta pesquisa me alinho ao campo dos Estudos da Performance e Educação como lente analítica. Faço-o para pentear a contrapelo as questões que permeiam esta dissertação, possibilitando assim não apenas identificar as problemáticas, mas, também, compreender como, a partir dessa realidade, performam-se modos de transgredir o próprio problema.

Assim, no que diz respeito ao campo da performance, cabe questionar: pode a performance auxiliar na reflexão e prática do ensino do Teatro na educação básica? Aparentemente, educação e performance parecem antagônicas, já que a performance busca a fricção, a produção de outras poéticas e éticas, a suspensão do que, aparentemente, é pré-estabelecido, ao passo que a escola se pretende formativa, progressiva e ter sob controle todo o processo.

Mas é exatamente nesse ponto paradoxal que a performance se torna potente para se pensar a educação e seus processos. Em um primeiro ponto de análise: não necessariamente professores/as, alunos/as, documentos, por exemplo, fazem performance, mas suas ações podem ser vistas e analisadas como performances, revelando como os discursos operam. Gilberto Icele (2013, p. 18) argumenta que “[...] a performance oferece a possibilidade de pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados,

circunscritos em campos de saber – e conseqüentemente de poder –, com a qual os currículos têm sido pensados e praticados”.

Pensar as práticas escolares como performances pode fazer retornar a elas a vivacidade dos corpos, o que demonstra que os modos de relação não são estanques. Isso permite reconhecer que, mesmo com planejamentos, com regras e documentos norteadores, a escola pode ser um campo de embates éticos, estéticos e políticos, no qual há disputa por produções de narrativas. Perceber a escola como performance permite problematizar suas atividades e não apenas as aceitar: permite abrir caminhos, já que “[...] uma vez que a performance aumenta a nossa atenção com relação a nossos corpos, ela fornece um meio para pôr abaixo e romper com os hábitos que tomamos por certos” (PINEAU, 2013, p. 52).

Nesse sentido, a performance não busca se adequar à escola ou ser domesticada por ela (ou domesticá-la); busca, com essa relação, encontrar modos de compreender e provocar rupturas nas tramas hegemônicas, produtoras e reprodutoras das relações de poder que engendram o espaço escolar.

Em um segundo ponto, mais especificamente no que tange ao ensino de Teatro, a performance pode auxiliar a produção de suporte e modos de agir mesmo em situações precárias. A performance, assim como o Teatro, evidencia o corpo, mas não apenas a partir de uma perspectiva estética. A performance relembra que o corpo é produzido consoante práticas sociais, políticas, ético-estéticas. Ainda segundo Icle (2013, p. 21), “[...] a Performance lembra – e, com efeito, põe em evidência – que o corpo possui uma corporalidade, uma qualidade de se fazer presente, de interagir com o outro, de criar a partir da sua própria existência”.

Mas mesmo com interfaces profícuas entre performance, educação e ensino de Teatro, as pesquisas brasileiras sobre esses trânsitos ainda dão seus passos iniciais. Os registros com pesquisas que centram suas investigações nas relações entre performance e educação ganharam força, inicialmente, nos Estados Unidos e na Europa em meados da segunda metade do século XX (PEREIRA, 2013a), mais especificamente a partir da década de 1980.

É importante salientar que apresento esse dado a partir do levantamento bibliográfico. Entretanto cabe refletir que em outros lugares, em outros momentos, práticas nomeadas de outra maneira poderiam se aproximar do que hoje se convencionou chamar de Estudos da Performance e Educação. Aproximo-me aqui de uma discussão feita por Lúcio Agra (2012) a respeito da nomeação Performance, especificamente no Brasil, para as práticas artísticas. Em uma longa análise, Agra questiona e coloca em evidência uma série de práticas que são deixadas, muitas vezes, às margens por não atenderem aos critérios hegemônicos (e, muitas

vezes, coloniais) do que se entende por arte performativa, mas que constituem um arsenal de práticas performativas que traçam e dizem muito da própria história e identidade artística nacional⁵.

Nesse sentido, mesmo me alinhando ao campo, é preciso questionar esse *ponto zero* de discussões, visto que esse ponto é fruto de outros diversos pontos e movimentos. Assim, reitero, o que trago aqui como “início” é apenas um apontamento possível dentro da revisão de literatura, mas reconheço que, para que esse ponto fosse possível, diversos outros movimentos podem ter acontecido⁶.

Dentro dos padrões e reconhecimentos a respeito dos entrelaçamentos entre performance e educação, um marco importante desse envolvimento no Brasil pode ser encontrado no trabalho de Naira Ciotti (1999), em sua dissertação de mestrado *O híbrido professor-performer: uma prática*. Entretanto, após o trabalho de Ciotti, até 2013 ao menos, as pesquisas centradas na investigação entre performance e educação foram incipientes:

A pesquisa em torno do caráter performativo da ação pedagógica e, por conseguinte, da relação entre performance e educação é, ainda, incipiente no Brasil. Até o momento, contamos com apenas uma coletânea sobre o assunto, publicada sob a forma de seção temática, em meados do ano de 2010, pela Revista *Educação & Realidade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com efeito, dos oito artigos publicados apenas três são de autoria nacional (ICLE, 2010; MACHADO, 2010; PEREIRA, 2010). Isso não quer dizer, obviamente, que nada tenha sido produzido sobre a relação da performance com a educação; tais materiais são, contudo, esparsos, porquanto tenham sido fruto de pesquisa de pós-graduação (dissertações e teses não publicadas) ou publicados em veículos os mais diversos, pertencentes a outras áreas de conhecimento que não precisamente a educação, tais como as artes visuais, o teatro e a antropologia (PEREIRA, 2012, p. 305).

Em 2013 outros dois marcos nas pesquisas que investigam a relação entre performance e educação foram publicados. Denise Pereira Rachel (2013) defendeu a dissertação de mestrado *Adote um artista, não deixe ele virar professor*, que no ano seguinte foi publicada em formato de livro. E também em 2013 houve a publicação do livro *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*, organizado por Marcelo de Andrade Pereira (2013b). O livro reúne artigos de vários e várias pesquisadoras – nacionais e internacionais – que trabalham nos limiares da performance e educação. É uma publicação que, além de reunir pela primeira vez em livro em solo nacional uma pluralidade de autores e autoras, propõe

⁵ A caráter de exemplo, Agra (2012) elenca os rituais dos povos indígenas anteriores à colonização; o circo e o circo-teatro; as figuras de Chacrinha e Carmen Miranda.

⁶ Acrescento, a modo de reflexão, algumas questões: qual a dita origem desses estudos e qual sua geografia? Qual a *cor* dessa origem? Qual o gênero predominante nessa origem? Quais as referências utilizadas por essa origem?

também a pluralidade de possibilidades de pesquisas com o tema. Mais recentemente, nesse entrecruzamento, temos os trabalhos de Teixeira (2019; 2021), Paz (2020), Rachel (2019), Nardim (2014; 2015) e Hartmann (2017).

Nesse cruzamento, percebo ao longo de minha (curta) prática docente o quão potente é (re)pensar a escola como performance e tentar produzir minhas aulas a partir de diálogos com as possibilidades *em* performance. E aqui demarco minha relação com a performance: entendo-a como uma prática e também como uma lente de análise de práticas. No caso da presente dissertação, tomo a performance como campo de análise da prática dos/as professores/as, lendo-a como performance, pois, de acordo com Richard Schechner (2006), nem todas as práticas são performances, mas podem ser lidas como performances. Reconheço, ainda, minha própria prática como uma performance, assim, teço-a como performance e, no presente trabalho, também a analiso como performance.

Assim, nesse encontro entre performance, educação e Pedagogia do Teatro, tendo a performance como uma lente para leitura e análise, acredito ser importante investigar como se dá a relação com o campo empírico de trabalho. Digo isso visto que, durante as entrevistas e em minha prática, *o chão* da escola, muitas vezes, apresenta alguns embates e dificuldades para o trabalho com o Teatro. Desse modo, proponho investigar, a partir de um campo empírico, os Estudos da Performance e Educação, como professores/as formados/as em Artes Cênicas, que lecionam a disciplina Arte, conseguem performar as dificuldades em estratégias pedagógicas para o trabalho com o Teatro.

METODOLOGIA

Antes de partir para o detalhamento metodológico da pesquisa em tela, creio ser necessário explicar a trajetória até chegar ao tema de pesquisa final, visto que este foi alterado e lapidado ao longo do processo. Acho importante esse detalhamento, porquanto as alterações interferiram diretamente nos encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

Ingressei no mestrado com um projeto que almejava investigar uma relação entre ética e o modo de compor a prática docente de professores/as de Teatro na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Eu buscava, com essa relação, tentar compreender se era possível constituir o que, na época, nomeava de ética docente no ensino de Arte.

Porém, em uma de minhas apresentações no Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE), foram-me apontadas algumas questões importantes a respeito de minha proposta, como, por exemplo, em qual perspectiva de ética eu me inseria? Como dizer

que uma prática era mais ética do que outra? Será que o tempo de um mestrado era possível para uma pesquisa aparentemente tão ampla?

A partir dos apontamentos, comecei a lapidar a proposta e percebi que o que eu estava buscando era compreender como se davam as práticas dos/as professores/as. O que me interessava era como os/as professores/as de Teatro forjavam suas práticas. E, nesse processo, percebi que precisaria recortar ainda mais, visto que cada realidade convocaria a prática a ser pensada de uma maneira diferente. Essa percepção veio tanto dos apontamentos do GETEPE quanto de minha prática como professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, já que havia passado por escolas diferentes, com realidades diferentes, em que precisei desenvolver práticas pedagógicas específicas para cada contexto.

Como, então, definir qual seria o escopo da pesquisa empírica? Nesse mesmo período, meu orientador iniciara uma pesquisa a respeito das relações entre performance, educação e pobreza. Foi em diálogo com ele que percebi que ter como escopo o trabalho de professores/as licenciados/as em Artes Cênicas que atuam em escolas em regiões em situação de pobreza poderia ser importante, visto que poucas são as pesquisas, no campo da Pedagogia do Teatro, que tecem a relação entre Pobreza, Ensino de Teatro e Educação Básica.

Assim, defini que a pesquisa se centraria em compreender como professores/as de Arte da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, licenciados/as em Artes Cênicas, trabalham com o Teatro em situações de pobreza. Foi a partir desse recorte que consegui criar critérios para selecionar as escolas com as quais deveria entrar em contato para desenvolver a pesquisa.

A partir desse ponto comecei a produzir o campo empírico (feito a partir de entrevistas semiestruturadas, à frente também me deterei sobre essa ferramenta metodológica). Entretanto, ao passar para as análises do material empírico, percebi que a questão da pobreza pouco aparecia nas falas dos/as professores/as. Penso haver dois motivos possíveis para essa questão: primeiro, os limites da própria entrevista, visto que ela me permite ouvir a voz de um dos lados da relação. Assim, há uma limitação do campo, no sentido de que muitas vezes o que se entende por pobreza por parte dos/as professores/as se relaciona à renda, e estes/as muitas vezes se veem apartados dessa realidade, como se ela não interferisse muito em suas práticas (mesmo que haja reiteradamente nas entrevistas queixas a respeito da falta de estrutura das escolas, como citado no início desta introdução, por exemplo).

Mas compreendo, como segundo motivo, que pode ter havido, também, uma limitação por minha parte na elaboração da entrevista, no sentido de não ter conseguido construir um campo melhor delimitado para a discussão sobre pobreza. Percebi isso a posteriori, na análise do material empírico, ao notar que a noção de pobreza para a maioria dos/as professores/as

entrevistados/as se relaciona com a falta de dinheiro ou a situação de miséria, quando, nos estudos sobre pobreza em que me amparei, esta é compreendida como um fenômeno complexo e multidimensional (SEN, 2013), que abarca e impacta desde questões econômicas a questões políticas e culturais, estando seu funcionamento atual diretamente relacionado ao capitalismo como sistema econômico (GARCIA, 2012). E, nesse sentido, por sua multidimensionalidade e por ser parte central no funcionamento de um sistema socioeconômico, sua definição é um campo de disputa, possuindo sentidos e significados variáveis a depender de quem fala sobre (SPICKER, 2007). Assim, durante as entrevistas pouco consegui aprofundar as dimensões de pobreza para entender sua relação com as práticas dos/as professores/as.

Dessa forma, durante a análise do material empírico, notei que os/as professores/as levantavam diversas problemáticas que influenciavam o modo como desenvolviam suas práticas, mas pouco as relacionavam com questões advindas da pobreza. Isso se refletiu em uma dificuldade minha na elaboração do material de qualificação. Por não conseguir elaborar nas entrevistas a análise a partir das questões relacionadas à pobreza e suas dimensões, tanto pela limitação da entrevista semiestruturada como ferramenta metodológica como por minha dificuldade na investigação, apresentei um material majoritariamente teórico, com, ao final, um capítulo de análise.

A qualificação foi um momento crucial para o redirecionamento da pesquisa. Com os comentários da banca consegui vislumbrar um caminho possível de análise do material empírico. Eles me ajudaram a perceber que, mesmo que a questão da pobreza não tenha sido investigada a fundo, questões sociais aparecem na fala dos/as professores/as e que, nesse atravessamento, o que eu estava, possivelmente, tentando evidenciar, eram os modos como esses/as professores/as conseguem, mesmo frente às dificuldades apresentadas por eles/as, trabalhar com a linguagem teatral no ensino básico. Assim, a banca de qualificação me ajudou a perceber que há uma dimensão metodológica que se apresenta no trabalho e que é narrada e evidenciada no material empírico.

Após a qualificação, compreendi que, para este trabalho, eu não conseguiria aprofundar as discussões sobre a relação entre ensino de Teatro e situações de pobreza, mas que conseguiria me aprofundar nas relações a respeito de estratégias pedagógicas para trabalhar com o teatro. Explicado, então, o caminho até o desenho final do tema da pesquisa em tela, apresentarei agora os elementos técnicos que formaram sua metodologia.

Inicialmente fiz um levantamento bibliográfico sobre a Pedagogia do Teatro, os Estudos da Performance e Educação e o entrecruzamento entre educação e pobreza. Em

seguida, produzi entrevistas semiestruturadas. A ideia inicial era trabalhar com uma etnografia, ou seja, além das entrevistas, acompanhar o cotidiano escolar dos/as professores/as entrevistados/as para compreender quais eram as relações, reações, dificuldades das práticas desses/as professores/as em suas escolas, com os/as estudantes e como aqueles/as lidavam com elas. Entretanto, no momento de produzir o material empírico da pesquisa a Rede Pública do Distrito Federal ainda estava com o sistema de aulas remotas.

Quando ingressei no mestrado, o sistema de aulas remotas, em decorrência do isolamento, já estava em andamento. Entretanto, havia uma crença de que ao fim do ano de 2020 retornaríamos ao trabalho presencial. Essa crença me guiou no início do desenho da metodologia. Contudo, já no início de 2021 recebemos a informação de que as aulas continuariam de forma online.

Nesse redirecionamento de rotas, para o desenvolvimento das entrevistas, primeiro, fiz um levantamento de escolas públicas que possuísem em seu quadro efetivo professores/as formados/as em Artes Cênicas. Fiz essa escolha, visto que majoritariamente, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com exceção das Escolas Parque⁷, não há divisão de linguagens para a disciplina Arte. Essa realidade é forjada desde os próprios processos seletivos, visto que, majoritariamente⁸, eles abrem vagas para a disciplina Arte, sem distinção de suas linguagens.

Assim, foi preciso mapear quais escolas tinham em seu quadro efetivo, para a disciplina de Arte, professores/as formados/as em Artes Cênicas.

Para esse levantamento, abri um processo no Sistema de Informação ao Cidadão (*E-sic*), solicitando os referidos dados. Em seguida, ao receber tal relação, dei-me conta de que tanto em regiões em situação de pobreza como em regiões menos vulneráveis havia escolas com professores/as com a formação de interesse para a pesquisa, então precisei selecionar quais seriam as regiões e escolas que comporiam o campo.

Para a seleção das regiões administrativas (RA), fiz a análise de dados de pesquisas da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Esse órgão tem por objetivo “[...] gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, online). Foram analisados dados de duas pesquisas: Pesquisa Distrital por Amostra de

⁷ O projeto de Escola Parque foi desenvolvido por Anísio Teixeira visando uma “educação integral que vislumbra oferecer educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes”. Nas Escolas Parque do Distrito Federal, os/as estudantes da Rede Pública podem, em turno contrário, participar de oficinas de Artes Visuais, Teatro, Música, Educação Física, Dança.

⁸ Digo majoritariamente, pois alguns concursos foram abertos com a distinção de linguagens, como por exemplo o último certame para professor temporário, em 2021.

Domicílios (PDAD) e Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). Essas pesquisas me possibilitaram compreender dados de emprego e desemprego, escolaridade, saneamento básico, acesso a transporte público e renda. Assim, consegui definir quais regiões estariam mais próximas da situação de pobreza com a qual eu estava trabalhando. As regiões escolhidas foram: Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Planaltina, Riacho Fundo I e II, Santa Maria, São Sebastião e Itapoã, resultando em nove RA's.

Após a seleção inicial dessas regiões administrativas, fiz contato com as escolas por meio de e-mail institucional, apresentando a pesquisa e solicitando contato dos/as professores/as. Os e-mails foram coletados diretamente do site da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Aqui vale comentar que a decisão por entrar em contato via e-mail se deu tendo em vista que as escolas estavam fechadas por conta do isolamento social. Pensei em fazer esse contato, inicialmente, por telefone, mas nem todas as escolas tinham seu número disponibilizado no site da Secretaria de Educação e alguns dos números disponíveis estavam desatualizados. O contato via e-mail institucional deu-se também, pois, como professor temporário, vi que esse meio de comunicação estava sendo muito utilizado, sendo mais valorizado nesse momento do que antes da pandemia.

Com exceção de Brazlândia, todas as RA's dispunham de mais de uma escola com professores/as formados/as em Artes Cênicas. Assim, foram contatadas no total, na primeira tentativa, 38 escolas. Destas, obtive respostas apenas de oito. Dentre elas, uma das professoras aposentara-se recentemente. Além dessas oito respostas, três e-mails retornaram pela caixa do destinatário estar cheia.

Creio que essa falta de respostas se dê principalmente pelo grande fluxo de trabalho que os profissionais da Educação estavam precisando desenvolver no período pandêmico e, principalmente, durante o período no qual os prédios estiveram fechados. Outro aspecto é que iniciei os contatos próximo ao encerramento de bimestre/semestre (meses de julho e agosto de 2021) das escolas, momento em que as demandas de trabalho se tornam muito extensas e com prazos muito curtos.

Sobre as justificativas, falo não apenas como pesquisador, mas como professor que também vivenciou o processo⁹: precisamos, em menos de um mês, fechar notas, propor recuperações on-line e também para os/as estudantes que eram atendidos/as pelo material impresso, atualizar diários de classe – pensando na disciplina Arte, vale ressaltar o grande número de turmas. Um/a professor/a contratado para trabalhar 40 horas, caso seja do ensino

⁹ Durante o primeiro ano de mestrado, não me desvinculei da escola. Pude, portanto, viver o processo da pesquisa tanto na figura de pesquisador, como, também, na posição de sujeito da pesquisa.

fundamental, tem, em média, 15 turmas. Cada uma com, em média, 35 estudantes – e precisa participar de conselhos de classe. Nesse sentido, é justificável o não retorno do contato, visto o momento no qual foi feito.

Das oito respostas que obtive, três professores/as me disponibilizaram seu tempo para a feitura da entrevista. Como dito anteriormente, uma das professoras já havia se aposentado, não sendo possível o contato direto com ela. Os/as outros/as quatro não se sentiram confortáveis para conceder uma entrevista.

Aos/às professores/as que aceitaram conceder a entrevista, foi disponibilizado um Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as informações sobre a pesquisa e como seria a participação. Antes da entrevista, tive ainda uma conversa com cada um/a para tirar dúvidas e explicar o que e como estava sendo desenvolvida a pesquisa. Apenas uma professora solicitou o anonimato, assim, no decorrer da dissertação, quando for citada, será chamada de Maria. Todos/as os/as outros/as autorizaram a utilização de seus nomes verdadeiros.

As entrevistas ocorreram via *Google Meet*, com exceção da professora Maria, que concedeu a entrevista em sua escola. Todas foram gravadas, tendo, em média, uma hora e quinze minutos de duração. Posteriormente foram transcritas. Após a transcrição, cada participante recebeu a cópia de sua entrevista para autorizar a publicação do que havia sido transcrito.

Essas três entrevistas iniciais foram feitas com professores/as das regiões de Brazlândia e Ceilândia. Eis a seguir um pouco mais sobre os/as sujeitos/as da pesquisa. Após as entrevistas, pedi a cada participante que me enviasse, caso se sentisse confortável, um pequeno texto de apresentação, de como eles/as gostariam de ser apresentados/as. Das seis pessoas entrevistadas, apenas duas não me enviaram o texto de apresentação. Dessa forma, apresento, primeiramente, o que os/as próprios/as professores/as dizem sobre si mesmos/as e seu trabalho.

O professor Hugo Amorim, licenciado em Artes Cênicas pela FADM, atua como coordenador da Educação em tempo Integral em uma escola do Campo, na zona rural de Brazlândia, tendo desenvolvido, junto à comunidade, trabalhos de criação teatral com estudantes do ensino médio desde o ano de 2016.

O professor Hugo trabalha no Centro Educacional Irmã Regina Velanis Regis, localizado na zona rural de Brazlândia. Está na escola há oito anos. Sua escola, por ser um Centro Educacional, recebe alunos do ensino fundamental e ensino médio.

Sou Carlos Alberto Neves da Rocha, nome artístico CARLOS NEVES, ator DRT 690-GO, licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e Bacharel em Interpretação Teatral, com Pós-graduação em A Arte de Contar Histórias. Atualmente sou servidor público da Secretaria de

Educação do Distrito Federal, como professor de Arte, além de oferecer consultorias e oficinas na análise do discurso cênico, para artistas e não artistas. Tenho experiência em teatro, vídeo e palestras, com utilização de exercícios práticos de espontaneidade e assertividade, para sucesso da mensagem de texto verbal e não verbal.

O professor Carlos trabalha na Escola Cívico Militar Centro Educacional 07, localizada em Ceilândia, com turmas de ensino médio. Está na escola desde 2020, mas atua na Secretaria de Educação desde 2001. É licenciado, também, pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM).

Fabília Bispo, mãe da Clarice e artesã nas horas vagas. Sou licenciada em Artes Cênicas e Pedagogia pela Universidade de Brasília e atualmente estou cursando o último ano de Psicologia na Universidade Católica de Brasília. Minha carga de estudos fundamenta a minha prática como professora da SEEDF, onde atuo com o ensino médio e também com a Educação de Jovens Adultos-EJA. Nessa trajetória já passei por vários desafios, mas acredito numa educação transformadora e cheia de grandes conquistas!

E a professora Fabília atua em duas escolas: no Centro de Ensino Médio 09, com turmas do ensino médio, e, também, na Escola Cívico Militar Centro Educacional 07, com turmas do Ensino de Jovens e Adultos. Ambas as escolas se localizam em Ceilândia.

Os professores e a professora, durante suas entrevistas, mostraram-se disponíveis ao diálogo. Não renunciaram responder a nenhuma das perguntas e suas respostas abriram espaço para outros questionamentos, fazendo assim com que cada entrevista também trouxesse traços singulares de cada prática e cada contexto. Acrescento ainda que a entrevista semiestruturada me possibilitou tecer uma atenção especial ao que era dito pelos/a sujeitos/a, no sentido de me permitir ser tocado pelo que estava sendo dito e, assim, aprofundar-me em alguns pontos e abrir outros a respeito da prática e da trajetória de cada um/a.

Após essas três entrevistas iniciais e a abertura semipresencial das escolas públicas, consegui contato com mais três professores/as, um professor e uma professora de Ceilândia e uma professora de Samambaia. A seguir, apresento-o/as:

Meu nome é William Marques Mesquita, tenho 41 anos e sou filho do saudoso José Marques Fontenele e de Maria do Socorro Pinto Fontenele. Sou formado em Pedagogia no antigo curso de Magistério pela Escola Normal de Taguatinga – ENT no ano de 1998. Também sou arte-educador, com formação no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília – CEN/IdA UnB, 2006. Bem como no curso de Contrabaixo Elétrico pela Escola de Música de Brasília – EMB, 2015. Ainda possuo o curso de Pós-graduação pelo departamento de Música da UnB – MUS/IdA e o Mestrado profissional em Arte pelo Prof-Artes vinculado ao Departamento de Artes da UnB. Minha atuação acadêmica começou em 2002 com a alfabetização de crianças do jardim de infância. Em 2004 comecei a lecionar a disciplina de arte para o ensino fundamental I e II em escolas particulares. No ano de 2008 comecei a trabalhar na Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal – SEEDF, como professor temporário. Desde 2013 faço parte do quadro efetivo de professores da SEEDF trabalhando com o

ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atualmente, devido à reformulação ocasionada pelo Novo Ensino Médio estarei lecionando novamente para as turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental II¹⁰.

O professor William atua em Ceilândia, está na escola CED 11 desde o ano de 2011.

A professora Ana, que trabalha em Ceilândia, está na escola atual (Centro de Ensino Fundamental 07) desde o ano de 2021 e trabalha com alunos do ensino fundamental. A professora atua na Secretaria de Educação desde 2013, como temporária, e em 2018 se tornou professora efetiva. Mas desde que foi efetivada não conseguiu uma lotação efetiva. Ela diz: “desde que eu fui efetivada, eu não consegui lotação definitiva, então eu entro nas vagas de lotação provisória”. A professora também é mestra pelo PROF-ARTES.

As duas entrevistas, como as três anteriores, também transcorreram tranquilamente. Tanto a professora Ana como o professor William se mostraram disponíveis e responderam todas as perguntas de maneira interessada e complexa. A partir de suas falas também consegui levantar outros pontos que não estavam, originalmente, no roteiro da entrevista, o que enriqueceu o material.

A professora Maria trabalha em uma escola de ensino fundamental na Região Administrativa Samambaia¹¹. Das seis entrevistas realizadas, essa foi a única presencial. Fui muito bem recebido tanto pela professora como pelos/as outros/as funcionários/as da escola. Em especial, o diretor mostrou-se muito interessado pela pesquisa e foi muito solícito. Realizamos a entrevista na sala dos professores, no intervalo entre os turnos matutino e vespertino. A entrevista foi gravada com aparelho celular e microfone de lapela.

Entretanto, percebi que durante as respostas a professora, em muitos momentos, questionava se as respostas estavam boas o suficiente, além de solicitar para que eu reescrevesse algumas, na transcrição, de uma maneira mais apropriada. Por esse motivo, pouco do material dessa entrevista foi utilizado ao longo dos capítulos.

Além das entrevistas, também parto de algumas práticas desenvolvidas por mim durante meus anos como professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal como maneira de adensar as discussões propostas ao longo dos capítulos a partir da perspectiva de um professor do ensino básico durante a pandemia. O material de minha prática foi recolhido de duas fontes: a) diários de bordo que desenvolvi ao longo dos anos de 2020 e 2021; b) as gravações e materiais das aulas salvas no *Google Drive*. No capítulo 1,

¹⁰ Aqui o professor se refere aos 6º e 7º anos do ensino fundamental.

¹¹ Manterei, além do nome da entrevistada, a escola anônima, visto que revelar o nome da escola acabaria por facilitar a revelação de quem é a professora. Ante sua solicitação de anonimato, creio não ser ético de minha parte, como pesquisador, apontar dados que permitam sua identificação.

também utilizo o diário de bordo de uma oficina que ministrei durante os anos de 2018 e 2019 no Centro Educacional 11, localizado em Ceilândia/DF.

Como método de análise do material das entrevistas, produzi:

- a) um mapa com os principais temas e conceitos abordados pelos/as professores/as;
- b) uma tabela com as falas recorrentes nas entrevistas;
- c) uma tabela com as singularidades presentes na fala de cada entrevistado/a;
- d) uma tabela, a partir das anteriores, com perguntas feitas às respostas dos/as entrevistados/as.

Uma dificuldade encontrada nesse processo foi o de identificar recorrências nas falas dos/as entrevistados/as. Percebo que as recorrências foram qualitativas, no sentido de, em falas diferentes, terem qualidades próximas. Assim, a performance se tornou importante para a análise dessas falas, já que me possibilitou não tomar categorias a priori para encaixar as falas, mas a partir destas, da prática dos/as professores/as, foi possível criar categorias para analisar onde e como se encontravam narrativas e práticas aparentemente tão diferentes.

Nesse processo de criação das tabelas foi possível identificar o que se apresentava nas entrelinhas do que os/as professores/as diziam. Foi na atenção às entrelinhas das narrativas que consegui elaborar as categorias de análise deste trabalho. Assim, após a construção das tabelas e, principalmente, após a qualificação que me auxiliou na construção do direcionamento da dissertação, consegui me relacionar com o material empírico não buscando algo já dado, mas me relacionei buscando perceber o que dele emergia. De certa maneira, a atenção ao material também foi uma ferramenta metodológica, já que esta foi experienciada não como ato de focalizar algo já pré-definido, mas como flutuação, quase como uma arqueologia, permitindo que, por entre as linhas, fosse possível compreender as relações que se estabeleciam com o que estava sendo dito pelos/as entrevistados/as.

E essas relações desembocam no que nomeio de estratégias pedagógico-performativas. Ao longo da análise consegui produzir, por intermédio da análise do material empírico, três estratégias que serão desenvolvidas ao longo dos capítulos desta dissertação, sendo elas: a) performance docente como ação para deformar; b) atenção performativa e c) bricolagem performativa.

Assim, neste trabalho, as estratégias Pedagógico-performativas são um modo de olhar para as práticas dos/as entrevistados, compreendendo-as como maneiras de inserir o teatro em suas aulas, como uma maneira de trabalharem com sua linguagem de formação. Estratégia pedagógico-performativa então não apenas como um modo de compor e propor caminhos pedagógicos, mas também como uma maneira de resistir ao desmonte e à tentativa de

sufocamento do Teatro no espaço escolar. Estratégias pedagógico-performativas como uma forma de angariar e criar espaços para que o Teatro seja possível, palpável, vivível dentro do espaço escolar.

ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação se estrutura em três capítulos. Cada capítulo funciona de maneira independente, abordando, cada um, uma estratégia pedagógica identificada a partir do material empírico. Desse modo, há a possibilidade de caminhar pelos capítulos de maneira linear ou, também, a partir do interesse pelo assunto de cada um¹².

No primeiro capítulo, *dos modos de performar a docência: ações para enformar, deslocar e deformar*, apresento a performance docente como uma possibilidade de estratégia pedagógico-performativa. Distingo três modos de performance docente: a) performance docente para a ação de enformar, que se caracteriza por um modo de performance docente que se alinha aos processos hegemônicos de formação sem os questionar, ou seja, uma performance docente que serve ao propósito de enquadrar os corpos em um modo específico de ser, conhecer e se inscrever; b) performance docente para a ação de deslocar, caracterizando-se como um modo de performar a prática docente, que, em determinados momentos, propõe deslocamentos da hegemonia e diversos modos de relação com o saber, e, nesses desvios, convida o corpo a se relacionar com os modos de saber; c) performance docente para ação de deformar, sendo essa performance a estratégia pedagógico-performativa para o ensino de Teatro, visto que ela cria fissuras na hegemonia escolar e coloca o corpo como centro do processo. Nesse ato de deformar a estrutura em prol de abrir espaços em que seja possível o trabalho com o Teatro, esse modo de performar a docência se torna uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro, gerando e criando modos de se trabalhar desde o corpo, reconhecendo que a escola não foi criada com a intenção de um trabalho que parta mais de repertórios do que de arquivos (TAYLOR, 2013).

No segundo capítulo, *das atenções na performance docente: a atenção performativa*, apresento a ideia de uma atenção performativa que se torna uma estratégia pedagógico-performativa para o ensino de Teatro. Trato, nesse capítulo, de dois modos de atenção: a) uma atenção ao que é dito pelos/as estudantes e b) uma atenção aos espaços e aos acontecimentos. A atenção convida a uma postura de abertura e acolhimento ao que é dito ou percebido dos espaços

¹² Saliento que, por esse motivo, algumas falas dos/as professores/as se repetem ao longo dos capítulos, mas para fins analíticos distintos.

e acontecimentos, suspendendo um julgamento pré-definido, mas reconhecendo que aquilo que foge ao planejamento pode carregar potencialidades para o trabalho com o Teatro. Nomeio essa atenção como performativa, visto que, além de permitir uma relação sensível com o que se ouve ou percebe, ela direciona para uma ação, ela propõe um movimento para o trabalho com a linguagem teatral. Assim, essa atenção *faz coisas* a partir do que é escutado ou percebido.

Por fim, no terceiro capítulo, *da bricolagem performativa como estratégia pedagógico-performativa no ensino de teatro*, apresento a ideia de bricolagem como um movimento feito pelos/as professores/as participantes da pesquisa para conseguir contornar as distâncias encontradas por eles/as entre os documentos norteadores para o ensino de Teatro e as possibilidades materiais disponíveis para suas práticas. Identifico que essa bricolagem se torna performativa, visto que ela cria, produz espaços e modos de trabalho com o teatro a partir da relação com outras linguagens artísticas, em específico com a linguagem visual. Esses espaços e modos produzidos por essa ação de bricolagem performativa produzem, ainda, desestabilizações no modo de compreender o ensino, a aprendizagem em Arte. São espaços e modos que diluem as fronteiras entre as linguagens artísticas e produzem diversos modos de trabalho. Apresento esse caráter como próximo à figura-conceito de *khôra*. Faço essa aproximação, visto que, assim como em *khôra*, a bricolagem performativa gera um estado de indeterminação e suspensão dos modos comuns de se pensar como é possível trabalhar com a linguagem teatral. Ela abre espaço para o impensado, o inimaginável. Ela cria uma zona de indeterminação que potencializa o trabalho com o Teatro.

Tal capítulo é dividido em três seções. Na primeira, *documentos e tensões*, apresento as distâncias e dificuldades apontadas pelos/as professores/as participantes da pesquisa frente ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018b) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019). Na segunda seção, *prática docente a partir da bricolagem e aproximações com a khôra: por uma bricolagem performativa*, desenvolvo a ideia de bricolagem performativa. É sua principal característica ser propulsora de práticas que possibilitam o trabalho com a linguagem teatral. É por intermédio da bricolagem performativa que os/as professores/as criam, produzem espaços propícios, a partir da relação com outras linguagens e materiais, para o trabalho com Teatro. Faço, ainda, uma aproximação desses espaços criados no exercício da bricolagem performativa com a figura-conceito *khôra*, visto que esses espaços surgem de uma indefinição, de uma seleção e relação de materiais que aparentemente não dialogariam, além de que, nesse diálogo, diluem-se os limites entre as linguagens, reconfiguram-se as relações entre estudantes e professores/as com os próprios

documentos norteadores. Na última seção apresento exemplos práticos do que delineio na seção anterior.

1 DOS MODOS DE PERFORMAR A DOCÊNCIA: AÇÕES PARA ENFORMAR, DESLOCAR E DEFORMAR

Este capítulo é centrado nos modos como os/as professores/as participantes da pesquisa performam suas práticas docentes e como, no ensino de Teatro, performar a prática docente se torna uma estratégia pedagógico-performativa. Reconheço que, ao perceber a escola como performance, as relações que a constituem também podem ser observadas como performances, sendo que elas podem ser tanto reativas, ou seja, reprodutoras de uma lógica hegemônica do que é ser e estar professor/a e do que são os processos de aprendizagem, como críticas, isto é, aquelas que se colocam em reflexão e buscam meios de transgredir a ordem, buscam desordenar. Assim, percebo o performar a docência em três ações: a) performance docente para a ação de **enformar** práticas que reforçam a estrutura vigente; b) performance docente para ação de **deslocar**, ou seja, práticas que desvelam e desorganizam a estrutura vigente em prol da criticidade e da autonomia; c) performance docente para a ação de **deformar**, específica do ensino de Teatro, sendo práticas que funcionam como estratégia de resistência, de abertura de frestas para a possibilidade do ensino de Teatro. Comumente a palavra deformar receba um caráter negativo, aqui ela é lida como um tensionador, como uma ação que gera desestabilizações e abre espaço para a criação de espaços de fuga à prática hegemônica da/na escola.

Tomo aqui o conceito de Performance como análise e proposição. Desde uma perspectiva cultural, pode-se compreender performance como práticas sociais e como um modo de enquadrar e analisar uma diversidade de ações, sejam elas artísticas, rituais ou cotidianas (SCHECHNER, 2006). A respeito da performance como prática social, Richard Schechner afirma que se trata de um modo de produção dos sujeitos em uma sociedade. Nas palavras dele, “[...] performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias” (SCHECHNER, 2006, p. 28), sendo, portanto, compreendidas como condutas restauradas.

O pensador compreende performances como condutas restauradas, visto que os modos de agir socialmente não são apartados de uma complexa rede constituída histórica e coletivamente, isto é, há um processo de aprender a ser que é sempre repetição de um modo já existente. Vale dizer que o caráter de repetição dessas condutas não se dá como cópia ou de maneira passiva: sempre há algo da estrutura que se mantém, mas também sempre algo pode se atualizar. A esse respeito, ele diz:

Performances são feitas de porções de conduta restaurada, mas cada performance é diferente de qualquer outra. Primeiro, determinadas porções de condutas podem ser recombinadas em um número sem fim de variações. Segundo, nenhum evento consegue copiar exatamente outro evento (SCHECHNER, 2006, p. 30).

Há nessa concepção de performance, então, uma relação paradoxal, mas produtiva, que mantém a cultura viva e dinâmica, uma relação que se volta aos caminhos já percorridos ao mesmo tempo que sustenta a possibilidade de abertura de novos caminhos.

Isso não significa dizer, porém, que todas as práticas são performances, mas sim que podem ser vistas como performances. Para Schechner (2006, p. 30), “[...] tratar qualquer objeto, trabalho, ou produto ‘enquanto’ performance – uma pintura, um livro, um sapato, ou qualquer coisa que seja – quer dizer investigar o que faz o objeto, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com outros objetos e seres”.

Tal concepção implica dizer que as práticas culturais, o modo como os grupos se organizam e agem socialmente não são dados naturalmente, mas sim que são produzidos a partir de estruturas que se organizam desde crenças, ideias, ideais, logo, modos de estar-sendo de um determinado grupo. Percebê-los como performance é, portanto, perceber o modo como operam, como se relacionam e o que e como produzem socialmente:

[...] a performance também constitui a lente metodológica que permite que pesquisadores analisem eventos como performances. Obediência cívica, resistência, cidadania, gênero, etnicidade e identidade sexual, por exemplo, são ensaiados e performatizados diariamente na esfera pública. Entender esses itens como performances sugere que a performance também funciona como uma epistemologia. A prática incorporada, juntamente com outras práticas culturais associadas a elas, oferece um modo de conhecer (TAYLOR, 2013, p. 27).

Sendo, portanto, produzidas historicamente, as práticas sociais não estão isentas de reflexão, transformação e fricção. Analisar práticas como performances é reconhecer, assim como nas condutas restauradas, que há um movimento paradoxal envolvido na sua agência: de resistência, mas de transformação.

O argumento central do capítulo, portanto, é que, enquanto performar a docência a partir da ação de enformar e deslocar não abrem muitas possibilidades para a prática do teatro na escola, por se manterem dentro do desenvolvimento hegemônico da escola, performar a docência por meio da ação de deformar se torna, na prática dos/as professores/as, uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro, dentro da organização das escolas públicas do Distrito Federal para o ensino de Arte, ou seja, é no ato de reconhecer os limites da escola que não foi pensada para o ensino de Teatro e encontrar modos de produzir uma prática que crie fissuras nessa estrutura que a prática com o teatro passa a existir. Isso exige uma abertura à

processualidade do ser docente, uma atenção às experiências em relevo durante as aulas como bússola do processo educativo e o reconhecimento da centralidade do corpo e seus desdobramentos sociais, políticos e culturais dentro desse espaço. Evidencia-se, portanto, que o ensino de Teatro, dentro desses espaços, exige uma postura de constante transformação e aposta na singularidade.

Performar a docência como modo de deformar no ensino de Teatro se torna, por conseguinte, essencial para encontrar modos, ante as dificuldades enfrentadas em sala de aula, de desenvolver os saberes próprios da área, visto que o que há em teatro, mais do que conteúdos, são noções (ICLE, 2011). Tal modo de operar evidencia os limites e cria, necessariamente, linhas de fuga à estrutura hegemônica da escola para o trabalho com a linguagem teatral.

Para Gilberto Icle, o trabalho com o Teatro na escola, diferente de outros componentes curriculares, não é desenvolvido a partir de uma grade curricular passível de ser reproduzível e elaborada nos modos tradicionais. Não são, também, temas abertos e abstratos, pelo contrário, são elementos próprios do fazer teatral. Elementos esses que permitem tecer um certo tipo de gramática sobre a prática do/a ator/atriz, gramática que possibilita o diálogo entre os/as integrantes de um grupo. As noções, segundo o autor, “[...] aduzem a elementos corporais concretos. Mesmo noções complexas como as de tempo-ritmo podem ser detectadas em cena por um olhar apurado” (ICLE, 2011, p. 76).

Divido este capítulo em três partes, em cada uma se elabora um modo de performar a prática docente. Os três modos identificados emergiram e serão discutidos à luz da análise do material empírico da pesquisa. Na primeira, *performar para enformar*, apresento a presença de um modo hegemônico de performar a prática docente no ambiente escolar que aposta na ausência do corpo. Essa ausência funciona não só como modo de invisibilizar as diferenças, mas também é um modo de encaminhar os corpos para performances rígidas a respeito do que é ser professor/a e alunos/as.

Na segunda, *performar para deslocar*, apresento um contraponto ao primeiro, mostrando que o ato de performar a docência pode ser feito como um processo que evidencia o corpo e se contrapõe a lógicas hegemônicas. É um modo de performar que pode ser incorporado por todos/as os/as professores/as, mas que, diferente das aulas de Arte, em que o teatro é trabalhado, como tratarei na terceira parte, sua não feitura não impede o desenvolvimento das aulas. Evidencio, portanto, que, em outras disciplinas, o modo de performar a docência não está relacionado com a possibilidade ou impossibilidade de

desenvolver uma aula, mas se apresenta como uma escolha que age diretamente sobre como a aula será feita.

Por fim, na terceira parte, *performar para deformar: a performance docente como estratégia pedagógico-performativa no ensino de teatro*, teço a ideia de que performar a docência no ensino de Teatro é essencial no sentido de não só evidenciar o corpo, mas criar frestas na estrutura hegemônica para poder existir. Diferente de outras disciplinas, sem o ato de performar a docência, buscando o caminho do deformar para reformar, os/as professores/as não conseguem desenvolver suas práticas, ficando possível um ensino da História do Teatro ou das Artes Visuais. A produção de saberes em Teatro exige a presença do corpo e suas relações e a escola não foi planejada para reconhecer a corporalidade do próprio corpo. Assim, ensinar Teatro exige uma prática que não só evidencie o corpo, mas busque modos de fissurar a rígida estrutura da escola de uma maneira constante.

1.1 PERFORMAR PARA ENFORMAR

Minha trajetória como professor teve início em uma oficina de iniciação teatral em uma escola pública no Distrito Federal. A escola – Centro Educacional 11¹³ –, localizada em Ceilândia, Região Administrativa do DF, recebe alunos/as do ensino fundamental II e ensino médio. É uma escola pequena, com muros altos e, na época, com pouca área verde; entre o portão da escola e a área das salas de aula havia um outro portão com leitor de carteirinha, no qual os/as alunos/as deveriam passá-la ao entrar e ao sair da escola (os pais recebiam a notificação em seus smartphones desse processo).

Quando cheguei lá pela primeira vez essas questões me impactaram muito: senti que aquele espaço era fortemente controlado (e futuramente isso ressoaria nas palavras dos/as próprios/as alunos/as), eu me sentia vigiado e, de algum modo, aquilo me coagia como professor. Mas, concomitantemente àquela sensação de controle e de estar sendo vigiado, o processo me soava familiar. Percebi ao longo do tempo e em experiências futuras em outras escolas que, no espaço escolar, mesmo como professor, eu revivia um processo educacional que registra o corpo como *ausência*,

[...] os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como ausência. [...] A escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de

¹³ A página oficial da escola no *Facebook* está disponível por meio do link: <https://www.facebook.com/CEd11Oficial>. Acesso em: 04 abr. 2022.

demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos (PINEAU, 2013, p. 43-44).

Isto é, um processo de aprendizagem escolarizada que reforça a (falsa) ideia de separação entre corpo e mente, sendo a mente mais valorizada do que os saberes do corpo.

Nessa trajetória fui notando, então, que, além do processo de valorização de um saber cognitivo apartado do corpo, o registro deste como ausência impacta diretamente na tentativa de invisibilizar as singularidades dos/as sujeitos/as, pois, se o corpo está ausente, ausenta-se também o que o constitui social e culturalmente, reforçando-se assim a ideia de um modo *certo* de ser, conhecer e agir, além da ideia da verdade como algo absoluto e imutável. Ausentam-se as singularidades dos corpos para afirmar-se uma ideia única de corpo. Começo então a me questionar o que posso fazer com esse corpo. Porém esse questionamento me gerou uma sensação de inquietação, de receio, quase um medo, de estar fazendo algo errado.

Essa não é uma sensação só mental, é uma sensação que percorre o corpo inteiro, como um vigia que me alerta de algo como: “será que é permitido mover o corpo para fora das cadeiras?”, “será que um/a professor/a é autorizado a dar uma aula com jogos e risadas?”. Em bell hooks¹⁴ (2018, p. 184) encontro uma pista do porquê isso acontece: “[...] a noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente, isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade”. É então que reconheço que a escola, como instituição, foi pensada inicialmente como um lugar de formação, no sentido de formatar um/a determinado/a tipo/a de sujeito/a e que, para que isso aconteça, é preciso um forte processo de disciplinamento, aqui entendido como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 117).

Esse caminho de disciplina é possível, entre vários fatores, pela forma como se organiza o espaço, o tempo, o currículo e, também, a partir de como professores/as performam suas práticas docentes. Nesse caminho, performar a prática se torna uma ação de enformar, ou seja, inserir, colocar em uma forma.

Uma imagem muito nítida que tenho em minha mente, dos tempos de estudante da educação básica, sobre os modos como os/as professores/as performavam suas práticas, diz

¹⁴ bell hooks é o pseudônimo de Glória Jean Watkins. Pensadora estadunidense dos feminismos negros, crítica de cultura e professora universitária, também dedicou espaço em sua obra para pensar a prática pedagógica, muito influenciada por Paulo Freire. Suas obras sobre educação incluem os livros *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*; *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* e *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*.

respeito ao ritual de suas aulas: a maioria entrava com aquele jaleco branco, colocava seus materiais em cima da mesa, escrevia no quadro, fazia a chamada e começava uma explanação – às vezes mais interessantes, outras nem tanto – sobre o conteúdo programado. Até que, ao faltar cinco minutos para o término da aula, eles/as reorganizavam seus materiais, apagavam o quadro e partiam para outra turma tão logo o sinal tocava. Ao relembrar essa imagem, percebo que esse é um modo que, além de ausentar os corpos do processo, reafirma performances da escola (PAZ, 2020) e, assim, auxilia no processo de formatação que enforma um determinado modo de conhecer, agir, pensar, ser, conhecer.

Segundo Luciana Paz (2020), as performances da escola são práticas e modos de fazer instituídos socialmente que são repetidos e reiterados. Esse processo tem por resultado a naturalização dessas práticas. Para Paz (2020, p. 41), nas performances da escola

Os papéis sociais desempenhados são bem definidos: há professores, diretores, bibliotecários, serventes, vigias, alunos, pais de alunos; sendo que em geral centra-se no conjecturado antagonismo professor-aluno. As ações praticadas no espaço escolar são ler, estudar, ouvir, perguntar, brincar, descansar, comer, conversar, numa combinação de tempos e espaços predeterminados. Com grande facilidade reconhecemos um espaço escolar, as condutas correspondentes a eles e as condutas a que ele nos obriga.

Assim, retornando a imagem, o que estava sendo reafirmado nesse ritual era um modo hegemônico de performar a docência que reafirmava a ideia da escola como lugar do saber que é transmitido e não um espaço para a produção do saber através do corpo e da contextualização. Esse modo de performar a docência, baseado nas performances da escola, afirma um processo que busca moldar os corpos, enformar os corpos em um modo específico de inteligibilidade. Isso se intensifica, por exemplo, quando lembro das avaliações majoritariamente objetivas, em que todas as aulas e conteúdos eram voltados e formatados para esse tipo de prova, em que, mais do que compreender o processo de formação do conhecimento, o almejado era uma boa nota. Até mesmo nas aulas de Arte, tínhamos um caminho baseado muito mais na História da Arte do que na prática artística ou sensibilização¹⁵.

Como professor de Teatro, no meio desses embates, noto que os/as alunos/as também embarcam em uma crise sobre as relações que ausentam o corpo no espaço escolar. Muitas vezes, durante a oficina, quando trabalhávamos com exercícios que propunham a

¹⁵ Havia, porém, alguns espaços de fuga a essa estrutura. Como exemplo posso citar o grupo de Teatro que existiu durante dois anos, a Banda e o Coral da Escola. Nesses espaços, em contraturno, tínhamos a possibilidade de experimentação artística sem a finalidade de nota ou avaliação quantitativa.

experimentação com o corpo de modo a desestabilizar o seu cotidiano, os/as alunos/as demonstravam resistência. Certa vez, questionei-os/as acerca de qual era o motivo de eles/as se sentirem desconfortáveis com esse tipo de exercício e ouvi falas como:

Professor, é que a gente tem medo. Sabe, é uma coisa aqui de dentro... a gente passa tanto tempo vendo um ‘jeito certo’ de fazer as coisas que quando a gente se depara com o que você propõe fica difícil fazer. Mesmo que ninguém julgue a gente, parece que tem uma sombra por perto sempre pronta pra julgar... (Aluno A)¹⁶.

E ainda,

É engraçado, prof. Porque parece que a gente tem medo de ser o que a gente é... Eu, por exemplo, me sinto presa. Em casa não tem ninguém para conversar sobre isso que eu sinto, sabe, eu gosto de meninas, e se eu conto isso em casa... E na escola as pessoas também não estão abertas a escutar. Elas só julgam... [...] Os professores só estão interessados na matéria deles. A gente se sente meio sozinho às vezes e dá medo de não ser o que esperam (Aluna N).

Fica evidente que há um modo de performar a docência que, mais do que ausentar os corpos, cria resistências para que estes não se desviem do que é considerado correto, que não evidenciem suas singularidades. É interessante notar a pontuação dos/as estudantes a respeito do medo. O medo aparece como um afeto que, mais do que paralisar, controla. Vladimir Safatle (2016, p. 16) afirma, a partir de Hobbes, que, “[...] de todas as paixões, a que menos faz os homens tenderem a violar as leis é o medo [...] é a única coisa que leva os homens a respeitá-las”.

Nesse modo de performar a docência, que enforma, há muito mais uma burocratização do fazer docente do que um envolver-se criticamente com o processo. Há muito mais uma normalização, um enquadramento que produz medo e silêncio e, portanto, receio do erro, da falha, do fracasso, do que uma relação com o espaço como modo de criação e invenção.

Ao ouvir os relatos dos/as alunos/as, o sentimento de familiaridade com o como se sentiam se intensificou, visto que eu me reconhecia em suas queixas e então percebi que o embate que eu vivia como professor entre evidenciar o corpo ou acomodá-lo como eu havia sido ensinado não era intencional, mas funcionava como uma atualização de uma memória que eu guardava na carne. Como afirma Elyse Pineau (2013, p. 44), “Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer’ os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma

¹⁶ As falas aqui transcritas são do diário de bordo da oficina, realizada em 2018, e presentes, também, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, de 2019. Para a reprodução neste trabalho, entrei em contato com os/as alunos/as citados/as para solicitação de autorização. Ambos/as assinaram o TCLE.

mais plena à vida da mente”. É como se, ao retornar para o chão da escola, eu reencontrasse uma teia de aranha que paira sobre o ar e tenta nos fisgar, prender-nos, grudar-nos à sua organização e modos de funcionamento.

Surpreendo-me, durante as entrevistas que produzi como uma das partes empíricas para a pesquisa, que essa tensão por parte dos/as alunos/as, quando solicitados/as a trabalharem com o corpo, foi narrada pela maioria dos/as entrevistados/as. Compartilho a seguir a resposta do professor William:

A primeira vez que eu trabalhei com teatro foi com o ensino fundamental II, que é do 6º ao 9º ano. As turmas de 6º e 7º anos ainda parecem o Clube do Bolinha: menino não toca menina e vice-versa. Então existe essa problemática. E eu trabalhava jogos teatrais, tipo Viúva, em que as meninas ficavam em pé e os meninos agachados e depois invertia, então tinha esse contato físico. E aí eu conseguia quebrar um pouco essa discriminação. [...] Existe essa problemática dos alunos não querem participar. Muitos são tímidos, eles [dizem] ‘ah não professor, vai fazer eu pagar um King Kong, vai fazer eu pagar esse mico?’. Então eles ficam com medo de participar (Prof. William).

Em sua fala, William evidencia a dificuldade encontrada ao propor situações em que o corpo ausente é convocado para aparecer. Em sua fala também se apresenta a questão do medo. Ao dizer que os alunos e alunas não se tocam, evidencia-se que há uma construção de relações em que meninos e meninas, na faixa etária do 6º e 7º ano, não podem ser parceiros/as de atividades que envolvam o toque entre si. Isso demonstra que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 2014, p. 68).

Assim, percebe-se que, ao se depararem com a aula de Teatro, os/as estudantes têm contato com experiências emergentes que em outras aulas não são percebidas como tensionais, mas como naturais ou até mesmo inexistentes. O professor Carlos também, ao responder se há resistências em suas propostas de aula, diz algo que vai ao encontro da resposta do professor William:

Quando eu era da sexta série, eu participei de teatro. Se o professor dissesse assim ‘pega na mão dela que você... você tá fazendo papel de noivo’ então eu pegava. E meus alunos da 6ª série da atualidade, não pode pegar na mão. Eu falo ‘pega na mão dela, pega na mão dela, não é casamento? vocês estão fazendo papel de casal’ aí o menino falava ‘ah, professor, que isso!’. Então, se for para bater, bate. Mas pegar na mão não pode. E às vezes são meninos que transam com meninos ou com meninas, mas pegar na mão na cena não pode. É muito estranho (Prof. Carlos).

Noto, então, que na escola não se aprendem só conteúdos, mas também se cria uma imagem do que é e pode ser professor/a e o que era ser aluno/a, além de ser um processo pautado no medo. Assim, performar a docência para enformar é reforçado nos momentos em que os/as professores/as relatam nas entrevistas as dificuldades dos/as estudantes em se lançarem em propostas que envolvam seus corpos em relação, que ultrapassem a linha do medo, que relembrem que ali jaz um corpo.

Essa ausência do corpo, que tentei evidenciar ao longo do tópico, gera modos de ser que foram encarnados e, caso não sejam refletidos criticamente, eles, assim como fantasmas, continuam a retornar e habitar os corpos.

Entendi, então, que eu precisava refletir e buscar caminhos para desestabilizar em mim esse impulso de permanência de uma lógica domesticadora, de uma lógica que me fez acreditar em uma imagem enrijecida do que é ser professor/a. Essa imagem enrijecida, que invisibiliza o corpo e suas relações culturais, políticas, estéticas, dificulta, como evidenciado na fala dos professores, o próprio ensino de Teatro.

1.2 PERFORMAR PARA DESLOCAR

Entretanto, não só de performar para enformar se faz a escola. É preciso compreender que o chão da escola é espaço de embates e disputas: os corpos escolarizados, enformados, também são corpos que apresentam resistências aos rituais instituídos (McLAREN, 1992).

Para McLaren, os rituais atravessam a vida dos/as sujeitos/as. Diferentemente do senso comum, que lê rituais apenas associados a uma dimensão religiosa, McLaren propõe que estes estruturam a organização social de um grupo. São, portanto, os rituais exercidos cotidianamente e reiteradamente formados pelo sistema simbólico de uma determinada cultura. Dessa forma, os rituais têm suma importância para a manutenção e transformação da estrutura de uma sociedade, visto que sua especificidade parte, em grande medida, dos rituais que a compõem.

Os rituais servem tanto como as colunas que apoiam a estrutura social urbana, como o substrato que apoia esses mesmos esteios; isto é, os rituais são atributos tanto da infra-estrutura, quanto da superestrutura da sociedade. Em sua ausência, tanto as estruturas familiares, quanto as corporativas entrariam em colapso (McLAREN, 1992, p. 74).

O autor analisa a escola como um espaço de ritual, no qual se encontram modos de fazê-los perdurar, mas onde há, também, resistências ao processo de perpetuação da estrutura ritual imposta. Quais rituais compõem a escola? Pode-se pensar em alguns que, em nossa

cultura, são mais conhecidos: o horário de entrada e saída, o modo de avaliação por notas, a organização das carteiras em uma sala de aula, o pedido de autorização para ir ao banheiro. E, dentro de cada realidade específica, em cada escola, existirão rituais específicos também, próprios da cultura daquele ambiente escolar. Entretanto, os rituais não são eternos. Sendo eles produzidos a partir de um sistema simbólico de uma cultura, estão sempre em tensão entre se manterem e serem transformados, visto que o sistema cultural e simbólico de uma sociedade está em constante transformação.

Vale destacar que a escola como instituição foi criada com o intuito de produzir corpos que mantivessem a organização social (e ritual) da sociedade. Assim, os rituais que instituem a escola têm, como mecanismo e funcionalidade, um desejo de manutenção, mas, como dito anteriormente, esse desejo está sempre em disputa, em tensão. Nesse sentido, mesmo a escola sendo uma instituição que se constrói a partir de técnicas disciplinadoras e produtora de uma ordem de ser para os/as sujeitos/as “[...] cuja engrenagem fundamental é a norma: a vigilância hierárquica, a sanção e a prática do exame que combina a vigilância com a sanção” (CASTRO, 2014, p. 93), há um movimento de resistência e subversão que vai de encontro ao processo de controle.

Assim, tanto professores/as como estudantes, ao viverem o espaço escolar, podem performar modos de resistência. Acredito que performar modos de resistência tensiona diretamente a ausência do corpo: é ao notar em si a inquietação gerada pelo corpo ausente que se pode repensar caminhos e propostas para evidenciar esse mesmo corpo. Luciana Paz (2020) apresenta, em contraponto a performances da escola, as performances na escola. Para a pesquisadora, diferente das performances da escola, as performances na escola desestabilizam a estrutura hegemônica, produzindo espaços de suspensão de uma ordem dada, assim, “[...] a performance na escola não apenas como o ensino de uma linguagem, mas como uma maneira de atuar no aprender do espaço escolar” (PAZ, 2020, p. 43).

A título de exemplo a respeito do funcionamento das performances na escola, convido você que me lê a acompanhar uma pequena história de um professor de Matemática que tive no sexto ano do ensino fundamental: ele entrava na sala de aula em silêncio. Olhava para o quadro, apagava-o e escrevia: Matemática, a data, Gilney – seu nome. Abaixo, sempre um versículo bíblico; no canto oposto do quadro, uma tabuada para que fizéssemos. Esse era seu ritual de início. Entretanto não é nesse ponto que quero me deter neste momento. Gilney foi um grande professor de Matemática: paciente, rígido, mas muito apaixonado pelo que fazia. E, como bom amante do que faz, sempre buscava maneiras de nos envolver na matéria. Envolver não apenas para que a aula fosse divertida, mas para que incorporássemos a

Matemática não apenas como uma disciplina de contas, mas como um modo de compreender e interpretar o mundo.

Uma dessas maneiras era a trecomática. A trecomática era uma caixa individual que íamos nutrindo com objetos/coisas cotidianas em que conseguíamos identificar os conteúdos matemáticos que estudávamos (como, por exemplo, ângulos em relógios, frações em barras de chocolate, paralelas e transversais em mapas). Essas coisas/objetos, nesse processo de compreendê-los como possuidores e formados por noções matemáticas, em minha concepção, deixavam de ser simples coisas e objetos e passavam a ter uma vida, uma singularidade. Manoel de Barros (2015, p. 83) tem um verso em um poema que exemplifica essa minha sensação com a trecomática: “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis. Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave”.

Uma vez por mês, Gilney escolhia alguém para apresentar a sua trecomática. Cada caixa, uma surpresa, um mundo em que a matemática deixava de ser algo abstrato e se tornava algo que atravessava nossa experiência cotidiana. Com a trecomática consegui entender o pressuposto de que a matemática está em tudo.

Com seu modo de performar a docência, Gilney retirava seus/as alunos/as da ordem dada e à qual estávamos acostumados/as, como, por exemplo, de somente resolver exercícios. A trecomática era um modo de produzir toda uma outra relação com a matemática. Ela nos fazia envolver criticamente com o que estávamos estudando. Isso impactava diretamente em como nos relacionávamos e envolvíamos com a própria aula.

Acredito que esse modo de performar a docência, proposto por Gilney, em vez de enformar, fazia a ação de deslocar. O performar a docência para deslocar está relacionado há alguns fatores de como se percebe e se coloca no espaço escolar, a fim de desacostumar, de desnudar o que aparentemente está posto como o modo certo de viver a escola. Esses fatores não se excluem, mas se coconstituem como em uma teia. Diferentemente do performar, a docência para enformar, o ato de performar a docência para deslocar desnaturaliza o processo de ausência do corpo, convocando assim estudantes e professores/as à participação no processo de ensino-aprendizagem de maneira engajada.

O primeiro fator que caracteriza esse modo de performar a docência diz respeito a uma ação de desestabilização da percepção. Ou seja, um modo de se colocar como sujeito/a no mundo que não o aceite como algo dado ou pronto – no campo da Educação, um modo de operar que não aceita a docência, por exemplo, como uma prática recalcada ou imutável –, mas que perceba com desconfiança como as relações e os modos de fazer se dão. Dessa forma, acredito que performar a prática docente se aproxima da prática do performer, no

sentido em que este, como propõe Fabião (2008, p. 237), cria um modo de “lidar com o estabelecido, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas”. Performar a docência pode se aproximar dessa perspectiva proposta por Fabião para a prática do/a performer quando o/a professor/a se lança em experimentar modos de desenvolver sua prática que questionem o que está posto, que proponha modos de desnaturalizar o ensino e a aprendizagem.

Durante a entrevista com a professora Ana, perguntei-lhe se sua perspectiva sobre ser professora havia mudado com o passar dos anos. Há um trecho em sua resposta que ilustra a importância de uma desestabilização da percepção para o ato de performar a docência. Convido você, leitor/a, a ler o que ela diz:

Eu acho que tem um momento [na docência] que você tem que parar, olhar para dentro, tem que fazer terapia porque senão você fica muito... Por exemplo: no começo eu gastava muito dinheiro, porque eu queria o material tal. Hoje eu já faço uma coisa, não tem o pessoal que dá dízimo para igreja? eu tenho meu dízimo para escola. Mas assim, eu não passo do meu dízimo. Antes eu passava. Eu lembro de uma vez, mas era necessário mesmo, na Escola Parque, que a comida estava muito ruim, e os meninos falando ‘tia, eu não quero’. Aí eu ‘para de frescura, come!’. Eu fui experimentar, Igor, comida horrível! Aí eu fui lá na padaria e comprei um monte de pão, de mortadela e levei para os meninos. Essas coisas eu não faço mais hoje, porque não dou conta, porque, quando você vai ver, você gastou metade do seu salário com a escola. O que não é certo. Então tem várias coisas que eu percebo que eu mudei, mas eu não me considero menos sonhadora. Ainda tenho muitas expectativas, eu tenho muita empolgação em estar em sala de aula (Prof.^a Ana).

Em sua fala é perceptível esse movimento de desestabilização da percepção do que é ser professora. Há um movimento de conscientização a respeito do seu papel e das possibilidades desse papel. Ela desromantiza o lugar do/a docente e realoca-o como sujeito/a no mundo que tem responsabilidades, vontades, mas também limites. Ao evidenciar essa posição, a professora, ainda, evidencia problemáticas estruturais da escola, reconhecendo que estas impactam, mas que não podem impossibilitar sua prática. Há, portanto, deslocamentos em seu posicionamento sobre o que é ser professora que desestabilizam, deslocam o *status quo* e promovem um posicionamento crítico sobre sua prática.

Essa desestabilização da percepção, possibilitada pelo performar a prática docente, leva-me a pensar em outros dois fatores: reconhecer a processualidade do fazer docente e a centralidade do corpo no processo de estar-sendo professor/a. A processualidade se apresenta como um modo de compreender não apenas o caráter de inacabamento docente (FREIRE, 2019), ou seja, reconhecer que a prática docente, por ser uma prática humana e situada, sempre pode se alterar, modificar, reinventar-se, mas também de reconhecer o caráter de ofício da docência que o inacabamento convida. E, como ofício, o fazer docente pode ser

pensado como uma prática artesanal, ou seja, que envolve um profundo saber de suas ferramentas e metodologias, mas que também envolve uma sensibilidade para exercer uma prática que não é mecânica, mas corporal, no sentido de um envolvimento físico, afetivo e cognitivo no ser-estar docente. Reconhecer a processualidade, esse caráter de ofício, de artesanaria da docência, é reconhecer, também, que a escola é o espaço de criação e fazer, é seu laboratório.

Durante as entrevistas, os/as professores/as demonstram esse reconhecimento e posicionamento quando questionados/as sobre sua percepção do que é a prática docente ao longo do tempo. A maioria afirma que vai aprendendo ser professor/a na prática, no próprio processo de ir-sendo. A esse respeito, o professor William fala:

Tinham alguns colegas meus que perguntavam: ‘como é que você consegue aplicar esses conteúdos em sala de aula?’ [...] ‘como você vai estar aplicando essas questões pedagógicas?’ e aí eu falava: ‘já falei, aprendi testando. Usando a sala de aula como um laboratório’ (Prof. William).

Ao dizer que o que o faz conseguir desenvolver seu trabalho é o ato de ir testando em sala de aula, de vê-la como um laboratório, o professor William evidencia o caráter processual e laboral da docência, no sentido de compreender que é no ir fazendo, no ir testando a partir das ferramentas teóricas, conceituais e metodológicas, com a materialidade da escola, que se constitui a prática docente. Esse processo desloca a prática de um lugar de engessamento, ou crença de que já se sabe como dar uma aula, para uma abertura ao diálogo e ao que se apresenta, como condição de trabalho ou como relação com os/as estudantes.

Nesse sentido, ao dizer que testa a sala de aula como um laboratório, ele evidencia que esse é um caminho que pode vir a sempre se atualizar e modificar. Assim, como diz Larrosa (2018, p. 27),

O ofício é inseparável do lugar onde é exercido. [...] A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos.

E se a escola é o lugar de exercício do ofício da docência, os/as estudantes fazem parte desse lugar, sendo, também, matérias-primas para o docente. Nessa direção, o professor Carlos comenta que

A coisa que eu menos sei é Artes Visuais, e na nossa escola nós temos alunos maravilhosos em Artes Visuais, então eu aprendo às vezes junto com os alunos Artes Visuais. [...] Alguém deve ter dito pra diretora que eu ia embora e ela gostava de mim, aí ela contratou um professor de Arte para ficar com mais ou menos metade da turma e me tirou metade de turma e me botou acompanhando projeto. E nós tivemos muito sucesso nesses acompanhamentos de projeto. Inclusive nossa aluna foi campeã de redação do museu de imprensa. Naquela época ela ganhou R\$ 800, quantos anos atrás? Quase 20 anos atrás, né. Ganhou R\$ 800, primeiro lugar, entre todas as escolas particulares e da rede. Aí eu ganhei o diploma ‘amigo da Imprensa’. E aí eu fui aprendendo a dar aula com os alunos (Prof. Carlos).

Ao dizer que aprendeu e aprende com os/as alunos/as como dar aula, o professor demonstra que tem uma abertura e uma humildade de reconhecer que seu fazer parte não só de um saber pré-determinado, mas que esse saber, a depender de quem comunga com ele em sala, pode ser transformado e os modos podem ser sempre reinventados, levando em conta a singularidade de cada ambiente em que leciona. Essa postura abre espaço para um performar a docência que não enforma, mas desloca, e o deslocamento proporciona a possibilidade de criação de outros modos para estar juntos, assim,

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina (ICLE; BONATTO, 2017, p. 26).

Além de compreender a processualidade do fazer docente e do reconhecimento desse fazer como ofício, como labor, é imprescindível a busca por uma formação contínua. Nota-se, então, que a ação de performar a docência para deslocar envolve um processo constante de autoatualização (hooks, 2018). Autoatualização não apenas em um sentido formal de uma formação continuada, mas, também, no sentido de ser necessário um constante refletir, reorientar e avaliar a própria prática como docente e como sujeito/a no mundo. Assim, é preciso “[...] um compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (hooks, 2018, p. 28). Sobre essa questão, o professor Hugo apresenta um momento interessante em sua trajetória de formação:

[...] minha primeira experiência como professor, numa escola privada, de molecada, assim, tipo, tinha aluno de 6 meses de idade até 11 anos. Então eu tinha que me rebolar para atender todas essas faixas etárias. E foi um aprendizado muito grande. Foi o primeiro contato que eu tive com a sala de aula. Foi bem duro no primeiro momento mas [...] aí eu fui atrás de me estruturar como professor dessa faixa etária sozinho, assim, estudando só, vendo, adaptando e criando meus próprios métodos (Prof. Hugo).

Com esse relato, o professor demonstra que o processo de autoatualização o auxiliou na elaboração de suas ferramentas metodológicas de trabalho e seu modo de compreender a docência, sendo possível, assim, produzir seus próprios modos de constituir seu caminho como professor. Esse processo, afirma hooks (2018), move não só a transformação da prática, mas também movimenta professores/as e estudantes para um bem-estar na e da prática, ou seja, a autoatualização busca a integridade da prática docente, compreendendo que é esse bem-estar que permite “um ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2018, p. 28).

Ao performar a docência para deslocar, portanto, é possível ver a escola a partir de outros pontos perceptivos. Observei esse modo de performar tanto nas entrevistas como também ao relembrar de práticas de outros e outras professoras que tive até aqui. Isso significa que esse ato de performar a docência pode ser incorporado por qualquer professor e professora engajado/a em um posicionamento crítico a respeito da educação. Entretanto, isso gera uma questão: de que modo o performar a docência se torna uma estratégia pedagógica importante para o ensino de Teatro?

1.3 PERFORMAR PARA DEFORMAR: A PERFORMANCE DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICO-PERFORMATIVA NO ENSINO DE TEATRO

Como visto no tópico anterior, durante as entrevistas consegui identificar um modo de performar a prática a partir da ação de deslocar. Entretanto, noto que, para que os/as professores/as desenvolvam suas aulas de Teatro, e segundo minha própria experiência, o performar a docência no ensino de Teatro precisa, mais do que deslocar os sentidos hegemônicos, de um modo de deformar esses sentidos, ou seja, para acontecer o ensino de Teatro é preciso estabelecer novos modos e relações com o espaço escolar e entre estudantes e professores/as, visto que o modo como a estrutura hegemônica ordena a escola gera dificuldades para a produção de saberes em Teatro.

Essa estrutura apresenta algumas problemáticas que foram relatadas pelos/as professores/as ao longo das entrevistas. A professora Fabrícia relata uma problemática relacionada à questão do tempo disponível para a aula de Arte:

Se nós tivéssemos um professor de Artes Cênicas, um professor para cada área, eles [os objetivos] ainda se aproximaria mais. Eu não sei para que esse tanto de documento belíssimo, com objetivos inclusive escritos de uma forma riquíssima, sendo que ele sabe que você tem quatro aulas por semana, durante três, quatro meses, tirando feriado não dá nem isso e você vai ter que trabalhar todas as áreas. Quando você pega a área de Teatro, por exemplo, antes, quando era anual, eu trabalhava uma área do conhecimento por bimestre [...]. Hoje é impossível eu fazer isso. Então eu acho que é um currículo

que, mesmo que fosse assim [com um professor por área], a gente não teria tempo hábil. E se tivesse, eu acho que isso não prepara o aluno para sensibilização das artes, já que a gente não vai ali formar ator. E aí eu acho que isso precisava ficar mais claro dentro da proposta do currículo (Prof.^a Fabrícia).

Na mesma direção, o professor William afirma que o tempo (ou melhor, sua escassez) é uma problemática que se soma ao próprio espaço disponível para as aulas. Ele diz, “[...] a dificuldade mesmo é com a limitação do tempo, com a limitação do espaço. Isso que tem atrapalhado bastante, principalmente a questão do Teatro”.

Em consonância a essa questão, o professor Hugo comenta:

Na sala de aula eu não conseguia trabalhar o Teatro propriamente dito, assim, para a construção de cena, porque eu não tenho espaço na escola, então se eu que quisesse trabalhar eu precisaria chegar na sala, retirar todas as carteiras, dar minha aula e depois botar todas as carteiras [de volta]. Isso demanda um tempo muito grande e que não existe (Prof. Hugo).

O professor traz um ponto relevante a respeito da estrutura de muitas escolas públicas do Distrito Federal. O espaço não é pensado para a prática teatral proposta pelos próprios documentos norteadores. Muitas vezes há na escola uma sala ambiente, mas que é voltada para as Artes Visuais, assim como relata o professor William:

O CED 11, a primeira vez que fui lá, eu nem era efetivo ainda. Eu peguei um contrato lá em 2009. Quando cheguei lá tinha uma sala separada de artes com duas bancadas e era tipo mais para desenho, a sala de aula estava mais preparada para desenho [...] e não tanto para o Teatro. A realidade de maior parte das escolas vai para as Artes Plásticas, porque é mais conveniente, já que não precisa de tanto espaço (Prof. William).

A partir das problemáticas apresentadas pelos/as professores/as, é perceptível que os impasses para o ensino de Teatro envolvem questões materiais que implicam diretamente nas (im)possibilidades de sua prática. Assim, o/a professor/a de Teatro, nessas condições, precisa ir forjando seus próprios espaços e estratégias dentro da escola para conseguir desenvolver seu trabalho. Isso porque o Teatro trabalha mais com repertórios do que com arquivos (TAYLOR, 2013).

Para Diana Taylor, arquivo e repertório são duas práticas distintas “de realizações da memória” (MOURA, 2021, p. 193). O que muda de uma para a outra é, além dos modos de registro, o valor cultural que se dá historicamente a cada um. De acordo com Taylor (2013), arquivos são os registros que se dão de maneira passível a serem averiguados a posteriori, como por exemplo a cultura letrada.

Diferentemente dos arquivos, os repertórios são práticas que se dão através do corpo. Seriam então práticas como os gestos, os rituais, as culturas da oralidade, não sendo possível um registro estático e passível de averiguação posteriori, como nas práticas de arquivo. O modo de compartilhamento dos saberes constituídos por meio dos repertórios se dá, exatamente, pela transmissão que ocorre pelo corpo: seja na oralidade, na tradição de um povo que é passada de geração a geração, na aprendizagem que se dá na observação e na própria experiência. Assim, para as práticas de repertório, o corpo é um lugar de incorporação de saberes essencial.

A autora afirma ainda que, historicamente, há uma valorização das práticas de arquivo em relação às práticas de repertório e que essa valorização se dá com o processo colonial, visto que

[...] a escrita, paradoxalmente, passou a substituir a incorporação e a se colocar contra ela. Quando os frades chegaram ao Novo Mundo nos séculos XV e XVI, eles afirmavam que o passado dos povos indígenas – e as ‘vidas que viveram’ – havia desaparecido porque eles não tinham escrita (TAYLOR, 2013, p. 45).

Essa valorização, que segue até os dias de hoje em boa parte, principalmente no mundo ocidental, coloca o corpo em segundo plano, além de hierarquizar e segmentar quem está apto/a a conhecer de quem não está.

Quando se pensa a escola, como a conhecemos hoje, é perceptível então sua valorização dos arquivos em detrimento das práticas de repertório. Entretanto, quando penso o ensino de Teatro, não há como sucumbir à hegemonia dos arquivos, visto que, ao trabalhar com o corpo, o teatro convoca a saberes e modos de trabalho que subvertem os modos de operar dos arquivos. O Teatro convoca a uma prática que valorize a incorporação de saberes, exigindo, então, outros modos de se lidar com seu ensino, com a constituição da docência. É preciso, no ensino de Teatro, repensar o que é o conhecimento, o que é avaliar o valor que se dá aos saberes que chegam à sala. Tudo isso, quando se muda da prática de arquivos para a prática de repertórios, é preciso ser pensado, já que

[...] ao mudar o foco da cultura escrita para a cultura incorporada, do discursivo para o performático, precisamos mudar nossas metodologias. Em vez de focalizar os padrões de expressão cultural em termos de textos e narrativas, podemos considerá-los como roteiros que não reduzem os gestos e as práticas incorporadas à descrição narrativa. Essa mudança necessariamente altera o que as disciplinas acadêmicas veem como cânones apropriados e pode ampliar as fronteiras disciplinares tradicionais a fim de incluir práticas anteriormente fora de sua jurisdição (TAYLOR, 2013, p. 45).

Nesse sentido, os saberes em Teatro não se reduzem à estrutura da educação moderna, em que, na cisão entre corpo e mente, a mente, como dito anteriormente, é o centro do processo educativo e o corpo precisa passar por processos de assujeitamento. Ao convocar o corpo a sair da cadeira, a fazer com que o pensamento aconteça com as mãos, pés, olhos e todas as partes possíveis da corporalidade, o Teatro desestabiliza o processo educativo e evidencia as estruturas que foram criadas para assujeitar e disciplinar os corpos e isso se relaciona diretamente com o poder e com o risco. Sobre o poder e o risco, bell hooks (2018, p. 185) narra um momento que viveu durante o início de sua carreira docente:

Lembro, no começo da minha atividade de professora, que na primeira vez em que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: 'Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais 'controle' quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles'. Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente.

Mesmo não falando especificamente sobre o ensino de Teatro, hooks lança luz à problemática do corpo na escola, demonstrando como esse é, de diversas maneiras, tentado a desaparecer. Penso, a partir disso, que, no ato de ensinar Teatro, a imagem tradicional do que é ser professor/a e aluno/a precisa necessariamente ser convocada a se desconstruir e isso gera um espaço de risco, pois nos colocamos disponíveis para o acontecimento, para o não planejado, para o jogo. Acredito que seja preciso que o/a professor/a relembre, a todo instante, que há um corpo ali, em comunhão com outros corpos, e que é nessa comunhão que o saber se constrói. E é nesse ponto que o performar a docência para deformar se distingue do performar a docência para deslocar.

Para trabalhar com o teatro na escola, os/as docentes evidenciam os problemas estruturais e, constantemente, buscam modos de fissurá-los e driblá-los. Performar a docência para deformar, significa, então, que a prática docente em Teatro é, em muitos casos, uma prática de desestabilização pois, por trabalhar com e pelo corpo, no momento de aula as experiências – sociais, culturais, estruturais – emergem e não é possível ignorá-las. Essas experiências convidam uma mudança constante no modo de se produzir uma aula.

Diferentemente do performar para deslocar, o performar para deformar é um modo de re/existência do Teatro na escola e, necessariamente, esse ato modifica o modo como as relações estão estruturadas na escola. Para melhor exemplificar, convoco mais duas falas dos/as professores/as. Para além das problemáticas já apresentadas, acrescenta-se uma tensão gerada pela proximidade das salas e a falta de acústica. O professor Hugo comenta que “tem

que ficar disputando, fazendo jogo teatral em silêncio para não atrapalhar o professor ao lado”. Em consonância com isso, a professora Fabrícia diz:

Geralmente os alunos gostam muito [dos jogos teatrais], eles querem fazer toda aula. Mas tive problemas com isso, por conta do barulho. Você faz barulho, incomoda as outras turmas e aí você não tem como fazer. E aí jogos silenciosos é bem difícil de fazer, até porque eles [os estudantes] se empolgam, aí querem bater palma, eles querem... ‘ah, então amanhã a gente pode trazer instrumento, professora?’. Mas é assim, a acústica da escola não é preparada (Prof.^a Fabrícia).

Assim, o ensino de Teatro na escola gera um estado de estranhamento, em que tudo se coloca em risco: os papéis, antes bem delimitados, a organização do espaço, o próprio silêncio. Essa desestabilização afeta não somente a aula em si, mas também tudo que está em seu redor. Para que isso aconteça, professores/as precisam colocar em risco sua própria prática docente, apostando em um modo de performar que abra espaço para esses pequenos momentos de transgressão da ordem.

Um ponto importante para o ato de performar a docência para deformar é que o corpo ganha centralidade. Performar é uma ação corporal e coletiva em que “[...] uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais” (ICLE, 2013, p. 19). Assim, a performance evidencia o corpo, mas não apenas a partir de uma perspectiva estética. A performance relembra que o corpo é produzido a partir de práticas sociais, políticas, ético-estéticas. Ela coloca em evidência um modo de produzir as relações na e com a escola, e que, ao serem ouvidas, mostram o quanto esse modo negligencia o estatuto do corpo. Assim, perceber a centralidade do corpo é perceber e tentar, coletivamente, desarticular a prática hegemônica, para buscar outros modos de estar juntos/as no espaço escolar.

Vale ressaltar que essa busca não é de todo pacífica. Ao colocar-se o corpo no centro e desarticular práticas hegemônicas que silenciam e ignoram, por exemplo, a complexa rede de afetos de uma sala de aula, torna-se suscetível a tensionamentos, visto que a sala de aula se torna “um local de negociação social e política, um local tensional com intensões conflitantes” (ALEXANDER, 2013, p. 86).

Ter o corpo como centralidade evoca uma importante característica para o ato de performar a docência: o evidenciar e suscitar criticamente as experiências. Segundo Richard Bauman (1977 apud LANGDON, 2006), um dos elementos essenciais para a performance é a experiência em relevo, ou seja, o que constitui a experiência emergente da performance está relacionado a qualidades corporais, como as expressivas e as sensoriais. Essa experiência é

percebida não de modo natural, mas “[...] com uma intensidade especial, onde as emoções e os prazeres suscitados pela performance são essenciais para a experiência” (LANGDON, 2006, p. 168).

No campo da escola, essa experiência em relevo gera a possibilidade de um olhar crítico para as situações e, assim, pode ajudar a reavaliar e a repensar as escolhas e caminhos adotados até então. Para pensar sobre essa questão, chamo ao diálogo uma fala do professor Carlos. Em determinado momento de sua entrevista, perguntei-lhe se a realidade dos/as alunos/as influencia o modo como ele prepara as aulas. Eis sua resposta:

Se você prepara uma aula... Eu preparei uma aula importante. [...] Digamos que fosse renascimento, uma coisa obrigatória. Aí logo no início da aula um aluno falou ‘hoje de madrugada teve rajada de metralhadora’. Você tem que mudar a sua aula. Nesse momento você tem que conversar sobre rajada de metralhadora. Você pode até dar um jeito de colocar... se tiver um jeito de emendar com o renascimento, tudo bem, mas se não der, você não pode fingir que não ouviu que o menino foi acordado de madrugada com rajada de metralhadora (Prof. Carlos).

Fica explícito nesse exemplo que, ao trazer o corpo para a centralidade – e aqui não apenas a materialidade do corpo, mas sua trajetória, sua inscrição no mundo –, o professor abre espaço para que a experiência que atravessa aquele encontro, aquela aula, não seja invisibilizada em prol de um planejamento rígido, mas permite que tanto o planejado guie como também as experiências que compõem aquele espaço.

Nesse sentido, performar a docência para deformar exige viver cada dia, percebendo no e com o/s corpo/s, atentamente, como as teias de relação vão se forjando, quais sentidos se reforçam e quais são tensionados para, assim, serem reelaborados; quais caminhos são (im)possíveis para não permitir que o processo de ensino-aprendizagem seja soterrado por uma perspectiva bancária de ensino. Performar a docência para deformar pede, talvez, que o/a professor/a se envolva no processo de corpo, mente e espírito, para assim perfurar a hegemonia constantemente. Essa ação pode, então, ser uma possibilidade de transgressão.

Durante as entrevistas, essa especificidade do fazer teatral na escola se apresentou na fala dos/as professores/as. Gostaria, neste momento, de apresentar a fala do professor Hugo. Ao ser questionado sobre a possibilidade de efetivação dos documentos norteadores para o ensino de Teatro, ele afirmou:

É porque eu vi isso se subverter, né? Mas da forma como é hoje é nulo. Não vai acontecer não. Não vai acontecer que eu digo no sentido de afetar, não vai trazer nenhum afeto para vida do aluno. Na minha realidade, na realidade que eu vivo na minha escola eu não vejo como isso pode ser um fator de transformação social, um fator de elevação de cultura. Não vejo, não vejo por que não acontece e não acontece por causa da estrutura. Porque o ensino de teatro, ele tem algumas particularidades, não é

como você ser professor de Artes Visuais, por exemplo, porque você tem uma cacetada de imagem dentro de um pendrive. Isso demanda tempo. Cê liga o projetor e fala ‘Gente, olha esse artista aqui, ele trabalha assim, nessa ótica, nessa perspectiva, com essas cores’, mas como é que eu vou trazer uma prática que é individual, que é corporal do aluno dentro de um pendrive? O pendrive é ele, sabe? E se eu não tenho espaço para trabalhar, se eu não tenho esse USB para ligar, como é que eu faço? Um monte de informação ali dentro que ele não vai saber decodificar (Prof. Hugo).

Aqui o professor apresenta um dado importante. Como dito anteriormente, mais do que conteúdos, como aponta Gilberto Icle (2011), o Teatro na educação escolarizada trabalha com noções. Noções como um saber que não se produz de forma igual para todos/as, nem é avaliado com processos quantitativos:

O centro da produção das noções teatrais não é um sujeito centrado, mas partido, alguém que ocupa um lugar por um momento e o deixa tão vazio quanto ele já estava antes de ter sido ocupado. As noções teatrais, da forma aqui abordada, supõem um jogo da linguagem, elas lembram que os significados são constantemente renegociados coletivamente (DERRIDA, 1967) (ICLE, 2011, p. 77)

Noções, portanto, como processos que engendram saberes próprios do fazer teatro, do estar em cena e compor cenas, que varia de acordo com cada grupo, mas que se dão no e pelo corpo. Nessa perspectiva das noções, que são temporárias e situadas, como processo de criação dos saberes em Teatro, percebi com maior intensidade, ao longo das aulas, que eu enfrentava o embate de tentar desestabilizar a normalidade e resistir à tentativa de permanência da memória encarnada de um processo educativo pautado, majoritariamente, na racionalização e invisibilidade do corpo.

Eis aqui o que difere a prática em artes do corpo de outros componentes curriculares. Componentes curriculares que trabalham com o corpo exigem o mesmo como caminho e campo para sua aprendizagem, seja através do corpo em cena ou dos corpos em expectativa e até mesmo em produção de outros elementos cênicos. E a exigência do corpo para o ensino de Teatro na escola coloca em relevo as problemáticas para seu desenvolvimento. E essa experiência em relevo, que revela as dificuldades para o trabalho com o Teatro na escola, não permite que a docência apenas informe ou só desloque. Nesse relevo que envolve o corpo – em suas questões físicas, mas também políticas e culturais – a docência se encaminha para um processo performativo como estratégia de resistência.

Para exemplificar, evoco uma fala da professora Ana. Quando questionada se os/as alunos/as se reconheciam como pessoas em situação de pobreza, ela compartilhou um momento em aula em que precisou repensar suas escolhas metodológicas:

Uma vez eu estava dando aula, aí eu queria que ele fizesse aquele exercício de andar na ponta do pé, no calcanhar, com a parte de dentro [do pé], a parte de fora, sabe, do Lecoq? Aí, durante a aula eu percebi que muitos alunos estavam usando chinelo. E aí eu falei assim: ‘ah, quem se sentir à vontade pode ficar descalço’, mas aí eles não querem ficar descalços porque se não vai sujar o pé, porque os outros estão calçados. E aí eu pensei, Igor, em pedir que nas aulas de Arte eles fossem com sapato fechado, né, pelo menos... Eu pensei, e na hora eu me corriji, falei assim ‘gente, esses meninos podem não ter sapato fechado’, entendeu? Então assim, também tem que ter esse olhar muito cuidadoso, muito atento (Prof.^a Ana).

Ao parar e se questionar se os/as alunos/as teriam sapato fechado para ir a sua aula, a professora assume o lugar de reconhecer a realidade que se evidencia a seu redor, por conta da proposta, e, além disso, coloca-se a refletir sobre o que poderia fazer. Essa ação coloca em relevo a processualidade e a singularidade do espaço educacional em que se está trabalhando. Ao propor o exercício, a professora percebe que ele não pode ser executado da maneira como pretendia, mas, em vez de não fazer o exercício, ela reflete sobre as possibilidades dentro daquele contexto, ela se coloca como aprendiz, incorpora assim um estatuto de ofício para seu trabalho. Não aceita a situação como dada e imutável, o que impossibilitaria sua prática, mas reflete sobre o que poderia ser feito, naquela situação, para que o saber do Teatro pudesse ser produzido.

Com essa ação, a professora modifica o sentido hegemônico do que é ser professora, do que pode a escola e de quais são as possibilidades para se pensar o Teatro dentro dela. Assim, com esse gesto, é possível compreender que, no ensino de Teatro, a performance docente “[...] tem como efeito desnaturalizar e desautorizar a estrutura de dominação, revelando-se como instância de construção social e de mudança” (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 96).

Nessa mesma direção, a professora Fabrícia também evidencia a realidade em que está inserida como fator que influencia suas escolhas para produzir sua prática pedagógica. Ela trabalha em duas escolas, uma voltada para o ensino médio – Centro de Ensino Médio 09 – e a outra, no período da noite, com a EJA. Durante a entrevista, pedi-lhe que falasse um pouco sobre seu trabalho com a EJA. Ela diz:

No 07¹⁷ a gente tem uma realidade muito distinta que a realidade da EJA, além da Educação de Jovens e Adultos ser diferente em termos de público e de tudo. O currículo também é diferente. E, principalmente os alunos, eles fazem o ensino híbrido por eles mesmo: uma semana eles vão, na outra não... E isso fora do contexto da pandemia. Então os trabalhos que necessitam de continuidade, todos eles eu tirei da minha parte metodológica. Tudo que você precisava do pré-requisito da aula anterior [...] então cada aula minha é um capítulo, uma história diferente, porque, justamente, o que você for, você aprende, não fica dependendo da aula anterior. Justamente porque é uma realidade muito diferente (Prof.^a Fabrícia).

¹⁷ Aqui a professora cita o Colégio Cívico Militar Centro Educacional 07 (CCMCED 07), localizado em Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Para saber mais sobre a escola, é possível acessar sua página oficial no *Facebook*: <https://www.facebook.com/ccmced7/> ou sua página oficial no *Instagram*: <https://www.instagram.com/ccmced7/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

A professora performa prática docente ao reconhecer que a singularidade de seus/suas alunos/as pede um outro modo de organizar seu planejamento. Assim, o seu ato de performar a docência se encontra exatamente no ato de propor aulas individuais, não dependentes, necessariamente, uma das outras.

Para finalizar, a seguir apresento um exemplo advindo de minha prática docente, durante o período de isolamento causado pela pandemia, em que o ato de performar a docência para deformar foi essencial.

De março de 2020 a meados de agosto de 2021, as aulas da Rede Pública do Distrito Federal aconteceram remotamente, via plataforma *Google (Google Meet, Google Chat e Google Classroom)*. Vista a situação emergencial gerada pela pandemia de Covid-19, não houve tempo para planejar ou pensar estratégias de transposição das aulas presenciais para aulas virtuais. As aulas virtuais se tornaram quase cópias das aulas presenciais.

Com essa falha transposição, a participação dos alunos e das alunas era muito baixa¹⁸. Em muitas turmas ninguém abria a câmera ou microfone e, pelo chat, pouco falavam. Várias foram as situações em que eu fiz perguntas e não obtive respostas, mesmo quando eram feitas perguntas de cunho pessoal, como, por exemplo, “você está bem?”. Em diversos momentos me senti abandonado.

O sentimento de abandono foi algo que me incomodou muito no decorrer do ensino remoto. A sensação que tenho é de que a tela gera uma ideia de segurança, de modo que, ao manter minha câmera e microfones desligados, não sou visto, logo, não sou interpelado a participar, a me expor e, mais, que a participação não importa. Pensando nisso, comecei a me questionar qual estratégia seria interessante para desacostumar o olhar para esse momento de aula e produzir um espaço de diálogo.

O primeiro passo importante nessa reflexão foi reconhecer que eu não estava sendo abandonado pelos alunos. Precisei perceber que todos e todas estávamos vivendo um momento atípico, que exigia muito de nós. Passado esse primeiro reconhecimento, precisei pensar em estratégias que me auxiliassem a trazer os alunos e as alunas para perto, para que compreendêssemos juntos e juntas que a aula e o conhecimento, mesmo naquele momento tão complexo como o da pandemia, produzem-se coletivamente e possibilitam a construção de estratégias coletivas de vida.

¹⁸ Essa baixa participação não se deu, somente, pela tentativa de reproduzir a escola como é, de forma presencial, no virtual. Com o avanço da pandemia e a pouca assistência à educação, muitos e muitas estudantes não tiveram acesso à internet ou a dispositivos. Muitas vezes o mesmo dispositivo era compartilhado. Além do processo de enlutamento causado pelas diversas perdas de vidas.

Nesse período, com o 2º ano do ensino médio, estava trabalhando Música (gêneros musicais, família dos instrumentos, música e instrumentos alternativos). Decidi que proporia uma aula-jogo. Aula essa que só funcionaria com a participação dos e das alunas. Como primeira experiência nesse sentido, pensei em algo que pudesse ser feito pelo chat, mas que desse movimento para a aula, que deslocasse a visão sobre a performance do professor, como aquele que detém o saber, para construirmos uma aula em que decisões e criações ocorressem coletivamente e, assim, aproximar-me-ia de uma percepção do professor-performer.

De acordo com Naira Ciotti (1999, p. 60), o professor-performer é aquele que “propõe que o aluno seja produtor em arte” e, dessa forma, ensinar se torna “acima de tudo, um processo de criação e experimentação”. Denise Pereira Rachel (2013) amplia a discussão iniciada por Ciotti ao compreender que, além do ponto levantado por Ciotti, o professor-performer é aquele que cria junto aos alunos e alunas, aquele que produz a aula como obra de arte, na qual todos e todas, ali presentes, são responsáveis.

Assim, o desafio que se instaurava era conseguir deslocar a percepção de que a aula seria um espaço próximo a uma palestra, para instaurarmos um espaço de criação coletiva. O primeiro passo foi abrir mão do controle sobre como os assuntos eram trabalhados, sua ordem. Por isso a criação de uma aula-jogo me pareceu convidativa. Um caminho criado a partir do acaso e da ordenação das e dos alunos. Trabalhamos, nessa aula, com a família dos instrumentos musicais. A ordem com que falamos sobre eles foi escolhida pelos/as alunos/as, pelo chat. No início da aula, fiz uma explicação de como funcionaria:

Eu precisava da ajuda de cada um. A ordem de como conheceríamos as famílias dependeria da escolha deles e delas. Teríamos quatro cartelas (ver Imagem 1). Cada uma a referir-se a uma classe de instrumentos. Os alunos e as alunas escolheriam qual a ordem das cartelas pelo chat. Caso não se manifestassem, ficaríamos “congelados”.

Além de criar esse espaço de tensão e expectativa, a cada família eu separei alguns objetos que produzissem sons a partir das características apresentadas. Esses foram elementos importantes para a atividade realizada, visto que aumentaram o engajamento da turma. Além de serem elementos que me auxiliaram a trabalhar, também, com as corporalidades e visualidades. Nesse processo, de certo modo, espécies de cena-não-cena (FABIÃO, 2008)¹⁹ eram produzidas. Os instrumentos, em conjunto com as cartelas, geraram expectativas nos/as alunos/as.

¹⁹ Eleonora Fabião (2013, p. 9) aponta que a cena-não-cena é um estado paradoxal do exercício de programas performativos, visto que produz um espaço tensional entre o enquadramento de uma cena e a espontaneidade, a indefinição/imprevisibilidade e presença do cotidiano. Há, na cena-não-cena, portanto, uma costura tensional e paradoxal entre aquilo que é próprio do cotidiano, da vida mesmo e aquilo que é próprio de uma

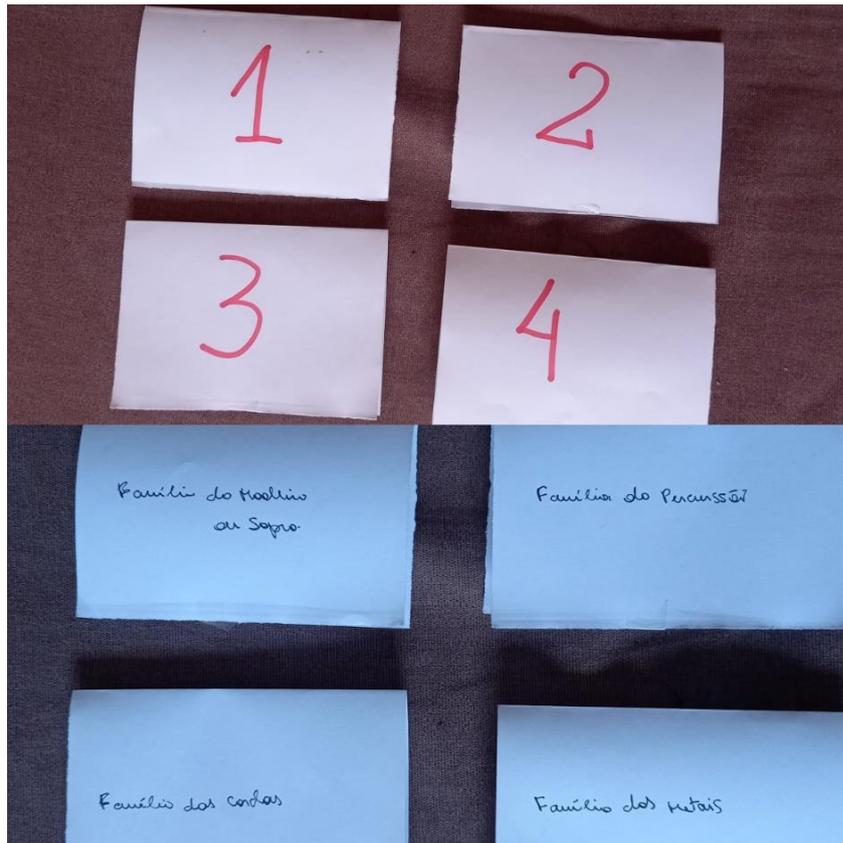


Imagem 1 – Cartela para aula-jogo.

Fonte: Acervo do autor (2020).

No começo, os e as alunas apresentaram resistência para participar. Mas, como parte do programado, ao apresentar as cartelas numeradas, esperei até que alguém se manifestasse. Ao sustentar o tempo de escolha e pronunciamento, acredito que ficou evidente que, naquele tempo e espaço, tínhamos um compromisso coletivo na participação da construção daquela aula.

Foi um gesto pequeno, mas que conseguiu causar um deslocamento em como estávamos nos relacionando com o próprio conteúdo. Ao pensar possibilidades de ação metodológica para aula em aproximação com um programa performativo, ao invés de um plano de aula a ser seguido à risca, abre-se espaço não apenas para o não planejado, mas também para o convite à participação da ação pedagógica:

Ao pensar a partir de uma noção performativa, o plano [de aula] se torna programa. O que antes era fechado como um mapa acabado, agora se torna aberto, decalque sempre em produção: criam-se veias por onde é possível percorrer de formas não tão premeditadas. Passa-se a entender a aula como, de fato, um encontro tensionador, problematizador e ativador das vias afetivas. Muda-se também, o modo de lidar com os conteúdos: eles não são exteriores ou totalmente prontos, mas são

cena. Fabião afirma que “O que a performance possibilita é uma ampliação da pesquisa sobre cena e sobre presença justamente por ser cena-não-cena”.

experimentados, movidos, produzidos nos encontros, a partir desse motor que é o plano de aula, tendo sempre a possibilidade de ir além, de traçar linhas de fuga, de fugir e voltar, de derivar sem medo do que há no caminho desconhecido (PIRES, 2019, p. 40).

De toda forma, é importante dizer que essa ação não solucionou o problema da pouca participação. Fui conseguindo traçar uma relação com os e as alunas a cada aula, ao buscar novos dispositivos que os instigasse de alguma forma a participar. Dispositivos que evidenciassem a presença e a necessidade da presença deles e delas nesse processo.

Assim, para o trabalho com o teatro, que exige coletividade, envolvimento corporal, criação e reflexão dentro de espaços precários, nos quais muitas vezes o saber possível do teatro não é reconhecido como válido (mesmo que legalmente ele o seja), professores e professoras demonstram que sua atitude docente, ou seja, seu modo de performar a docência não pode se aconchegar nas bases da estrutura. Demonstra-se, assim, que é preciso sempre um olhar atento e um corpo aberto para encontrar fissuras que possibilitem o ensino de Teatro, visto que, caso não haja essa ação de performar para deformar, o que se ensina talvez seja História da Arte e História do Teatro, mas não a composição de repertórios com o Teatro.

Neste capítulo apresentei a ideia de uma performance docente que deforma os modos hegemônicos de saber do espaço escolar, muitas vezes centrados na prática de arquivos (TAYLOR, 2013). Deformar aqui não detém conotação negativa, visto que é um modo de performar a prática docente que abre caminhos possíveis para o trabalho com a linguagem teatral. Essa performance que deforma evidencia, ainda, os limites da escola quando pautada em um saber que ignora o corpo como campo de saber e produção de conhecimento.

Para chegar a essa ideia, apresentei mais dois modos de performar a docência. Sendo eles o performar para enformar, que teria como guia a elaboração de uma prática docente que, além de não questionar como se organiza a escola e suas práticas, orienta-se para a manutenção dessa ordem. E o outro modo de performar a docência é o performar para deslocar, que se caracteriza por movimentos, em momentos específicos, que desorganizam as práticas hegemônicas da escola, de saber e ensinar, abrindo caminho para outros modos de conhecer, ensinar e aprender. Performar para deslocar possibilita, portanto, outros modos de se relacionar com o espaço escolar, mas não opera, necessariamente, uma mudança constante e decisiva na performance docente; nesse sentido, nos outros momentos, em que o/a professor/a não orienta sua performance docente para ações de deslocamento, não há prejuízo em seu trabalho.

Concluo, por fim, que, ante a natureza do ensino de Teatro ser pautada no corpo e pelo corpo, é necessário que haja, recorrentemente, por parte dos/as docentes, ações em suas performances docentes que deformem o modo hegemônico em que a escola está estruturada, visto que ela, em seu modo de operar, aparta o corpo do saber (corpo que é base para o trabalho com teatro) e valida conhecimentos majoritariamente observáveis e controláveis – ou, nos termos de Diana Taylor, os arquivos –, quando o teatro, por sua vez, trabalha com outros modos de construir e apreender conhecimento.

No próximo capítulo apresentarei a ideia de uma atenção performativa como estratégia pedagógica no ensino de Teatro. Essa atenção, em linhas gerais, modula uma relação de abertura entre professores/as, estudantes e espaço, possibilitando com que sejam suspensos, mesmo que momentaneamente, os valores que se tem sobre as coisas e, assim, possibilite-se um redirecionamento do trabalho pedagógico. Assim, o modo como se ouve, vê-se e se relaciona com os espaços é aberto à construção de caminhos pedagógicos para o ensino de Teatro. A atenção se torna performativa, pois, além de perceber de uma outra maneira, ela direciona para uma possibilidade de ação que, muitas vezes, produz outros sentidos para o que é ouvido, visto em sala de aula e para a própria utilização dos espaços.

2 DAS ATENÇÕES NA PERFORMANCE DOCENTE: A ATENÇÃO PERFORMATIVA

Neste capítulo apresento a atenção como uma estratégia pedagógica no ensino de Teatro. Percebo com as entrevistas que há alguns modos de atenção que, compreendidos como aberturas ao encontro, não estão focados apenas no que condiz com o conteúdo que está sendo trabalhado, mas abrem espaço para possibilidades de produzir propostas de atividades e de ações pedagógicas, assim, uma atenção performativa.

Por atenção performativa compreendo os processos atencionais que auxiliam no engendramento de práticas pedagógicas ao ensino de Teatro. Ou seja, além de auxiliarem os/as professores/as a terem percepções desnaturalizadas ou desabituais a respeito dos espaços, dos dizeres e dos processos de suas aulas, a atenção performativa os/as movimenta para uma prática, para a criação e elaboração de possibilidades de trabalho com o Teatro na escola.

Para compor a ideia de atenção performativa, tratarei de dois tipos de atenção: uma voltada ao que é dito em aula e outra voltada à percepção do espaço e dos acontecimentos. Elas se configuram como uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro, visto que, frente às dificuldades apresentadas pelos/as professores/as, no ato de escutar e acolher o que é dito e no ato de perceber os espaços como possibilidades e como potência para proposições em e de aulas, geram-se caminhos de trabalho com o teatro.

Assim, os caminhos das aulas se abrem para a possibilidade de serem pensados coletivamente, diminuindo as hierarquias entre professores/as e estudantes e abrindo caminhos para o trabalho com o Teatro e suas especificidades. Nesse sentido, professores/as e estudantes, nessa postura atenta, aproximam-se das noções de professores/as-performers e estudantes-performers. Tomo esses termos com base na discussão proposta por Icle e Bonatto (2017, p. 23), visto que o autor e a autora propõem que “[...] ao pensar professores e estudantes como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação”.

Para construir a teia teórica para análise deste capítulo, tomarei de empréstimo a discussão de atenção flutuante proposta por Sigmund Freud (2010) e a atenção do cartógrafo, proposto por Virgínia Kastrup (2015), além da relação com o conceito de professor-performer e estudantes-performers (ICLE; BONATTO, 2017). Não pretendo com isso dizer que os/as professores/as são cartógrafos/as ou fazem cartografia em suas práticas e nem que desenvolvem um trabalho analítico, mas encontro nessas discussões elementos que me auxiliam a analisar o processo atencional narrado pelos/as participantes da pesquisa.

Assim, o argumento do capítulo é que, a partir de modos específicos de atenção, os/as professores/as conseguem propor uma relação mais horizontal com os/as estudantes e, dessa forma, conseguem desenvolver possibilidades de propostas para o trabalho com o teatro. A atenção se torna, portanto, uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro. Assim, a atenção funciona com um caráter performativo. Proponho que a atenção dos/as professores/as é uma atenção performativa, visto que propõe, como dito anteriormente, uma prática, um modo de agir anteriormente não pensado. Atenção performativa que produz, também, modos de constituir a escola, a aula, a própria prática docente e suas possíveis relações com os/as estudantes.

Divido o capítulo em três partes. Na primeira, *atenção e escuta*, teço a discussão a respeito de como os/as professores/as demonstram uma atenção que acolhe aquilo que, aparentemente, foge do que está sendo trabalhado em aula, a partir do que é dito pelos/as estudantes como potencialidade para o próprio trabalho com o Teatro. Faço essa análise a partir do conceito de atenção flutuante, desenvolvido e proposto por Sigmund Freud (2010).

Na segunda parte, *atenção para além do que é dito*, discuto uma outra qualidade da atenção desenvolvida pelos professores, focada não no que é dito, mas nos ambientes e acontecimentos da escola e das aulas. Dialogo com o conceito de atenção do cartógrafo, proposto por Virgínia Kastrup (2015).

E, na terceira parte, *da atenção à colaboração: professores/as-performers e estudantes-performers*, discuto como esse trabalho da atenção modifica as relações entre professores/as e estudantes, gerando uma relação mais horizontal e propositiva. Apresento uma pequena discussão sobre o conceito de professor-performer a partir de Naira Ciotti (2013), Denise Pereira Rachel (2013) e Thaíse Nardim (2015), além da discussão proposta por Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017) a respeito da relação professor-performer e estudante-performer.

2.1 ATENÇÃO E ESCUTA

Como o exercício da atenção em sala de aula interfere nas possibilidades de trabalho com o Teatro na educação básica? Início com essa pergunta, pois, ao longo da análise do material empírico da pesquisa, percebi que há um movimento especial da atenção dos professores e professoras participantes da pesquisa em relação ao que acontece em sala de aula.

Muitas vezes a atenção em sala recai no que foi planejado e tudo aquilo que extrapola, que a desvia, como conversas sobre assuntos não referentes à aula, colocações e perguntas dos/as estudantes, não é acolhido como matéria de trabalho pedagógico, mas como um desvio e, por assim ser, é ignorado ou manejado de modo a encerrar a discussão no período da própria aula.

Entretanto, na fala dos/as professores/as participantes da pesquisa e em minha própria trajetória, percebo que há um movimento atencional ao que acontece em aula que não focaliza ou compreende esses acontecimentos como menos importantes, mas que, em muitos momentos, acolhe-os como potenciais possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento das aulas de Teatro. É importante salientar que aqui a atenção não é universal e nem unicamente um processo de seleção de informações para um determinado fim.

Dessa maneira, a atenção não é algo rígido ou com um único modo de funcionamento. Há, na atenção, uma plasticidade, sendo, então, possível exercitá-la de diferentes modos. Além disso, é importante salientar que a atenção não é um processo solitário, mas está acoplada a outros processos, como a percepção e a memória (KASTRUP, 2012).

O funcionamento da atenção também não está isolado de como se constituem o mundo e a relação dos/as sujeitos/as com ele. Segundo Virgínia Kastrup (2015, p. 34), o modo de se pensar e organizar a atenção produz uma política cognitiva, ou seja, uma postura frente ao mundo que forja “atitudes investigativas diversas”. Assim, as maneiras como os/as sujeitos/as exercitam a atenção produzem modos de estar, conhecer, propor e produzir o mundo.

Portanto, aqui, a atenção é o modo de perceber e se relacionar com o espaço, que pode ser exercitado de variadas maneiras: uma atenção focalizada, aberta e flutuante, atenção para um fim específico ou como modo de (re)conhecer um espaço (KASTRUP, 2015). E tais maneiras interferem diretamente sobre como os espaços, as relações, os saberes serão percebidos, produzidos e como influenciarão o próprio meio. O modo de modulação da atenção atravessa diretamente os processos de produção de subjetividade nos/as sujeitos/as e, dessa maneira, o modo como eles/as produzirão seus campos de atuação.

Compreendo, então, que a atenção é um dos modos de se relacionar tanto com o que escutamos tanto com os acontecimentos dos meios em que sujeitos/as estão inseridos/as: olhar, escutar, recordar, reconhecer, tocar, sentir atravessam o modo como se atenta às coisas e, assim, é possível coengendrar meio e sujeito/a, ou, como diz Manuel de Barros (2015, p. VI), “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:/ Elas desejam ser olhadas de azul -/ Que nem uma criança que você olha de ave”. Nesse sentido, as coisas não estão dadas

unicamente a priori, mas em relação, por meio das quais se produzem novos sentidos e possibilidades.

Dos modos da atenção dos/as professores/as participantes da pesquisa, percebo que um, destes que encontro no material empírico, diz respeito à escuta do que é dito em sala de aula. Para analisar tal movimento partirei brevemente da discussão a respeito da atenção flutuante, proposição para a prática psicanalítica feita por Sigmund Freud (2010). Saliento que, ao me utilizar da atenção flutuante, não quero afirmar que os/as participantes da pesquisa desenvolvem uma prática analítica em aula, mas apenas que, a partir desse escopo teórico, encontro pontos de contato para pensar e analisar a característica da escuta na prática desses/as professores/as como uma estratégia pedagógica no ensino de Teatro.

Sigmund Freud, em seu texto *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (2010), apresenta a ferramenta metodológica da atenção flutuante. Segundo ele, essa atenção se caracteriza pelo ato de não focar em um ponto específico, mas sim manter a atenção suspensa para que o analista possa ser surpreendido pela fala do inconsciente do analisando no exercício da livre associação²⁰. Caso contrário, afirma Freud (2010, p. 149) que

[...] assim que alguém deliberadamente concentra bastante a atenção, começa a selecionar o material que lhe é apresentado; um ponto fixar-se-á em sua mente com clareza particular e algum outro será, correspondentemente, negligenciado, e, ao fazer essa seleção, estará seguindo suas expectativas ou inclinações. [...] Ao efetuar a seleção, se seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe.

Nesse sentido, é no exercício da atenção flutuante, nesse deixar-se pairar no ar, que o analista consegue ser surpreendido por aquilo que emerge no discurso do analisando advindo de seu inconsciente, que consegue, assim, ser atravessado pela surpresa do que não sabe e, assim, manejar o processo analítico.

Assim, não há, por parte do analista, a intenção de compreender tudo como é dito, *stricto sensu*, nem de selecionar, a partir de suas referências ou inclinações pessoais, o que é mais ou menos importante na fala do analisando, ou seja, para Freud (2010, p. 150), o papel do analista é “conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente’”, em outras palavras, deixar-se capturar pelo que desvia e emerge no/do discurso do/a analisando/a.

²⁰ Em psicanálise, a livre associação é o modo por intermédio do qual o inconsciente emerge no discurso do/a analisando/a. É a prática de falar sem buscar ordenar sentido ao que está sendo dito, permitindo que o fluxo de pensamento corra sem julgamentos.

Como isso se relaciona com a atenção em sala de aula, especificamente na prática pedagógica dos/as professores/as participantes da presente pesquisa? Como apresentado no capítulo anterior, o modo como as escolas em que os/as participantes da pesquisa trabalham estão estruturadas, em muitos momentos, dificulta a prática com o teatro. Em meio a essas problemáticas, os/as professores/as demonstram uma atenção ao que é dito em sala de aula e que poderia ser compreendido como desvios ou indisciplina. Essa atenção é um dos fatores que os/as auxilia na constituição de linhas de fuga que abrem possibilidades para o trabalho com o teatro.

Em sua entrevista, a professora Ana relata um episódio em sua aula que evidencia essa atenção, que não se focaliza apenas no que aparentemente diz respeito à aula, mas que aponta para outras possibilidades pedagógicas:

Uma vez eu estava dando aula, falando sobre a questão da diferença de performance e instalação aí eu até apresentei a Marina Abramovich e aí uma menina fez uma piada ‘ah, professora, então vou fazer uma instalação aqui. Vou colocar um monte de colchão no pátio e colocar uma placa ‘vá atrás do seu sonho’’. E aí eu falei ‘Bora! Aí em cada colchão a gente pode pôr [uma frase] motivacional ou anti-couch’, sabe, essas coisas de meme, né? Cara, no outro dia eu tinha 50 colchões no pátio. E aí o diretor [pergunta] ‘que porra é essa?’ e eu ‘é arte’ (Prof.^a Ana).

Ao acolher a piada da aluna não só como uma piada, a professora tem uma postura de não interpretar o comentário como um desrespeito ou chacota, mas vê nele uma potência pedagógica, a partir da inquietação da aluna, de trabalhar na prática o conteúdo. Ana ouve atentamente o que é dito, não buscando enquadrar o comentário naquilo que já sabia, mas se permite embarcar na possibilidade do que não sabia, da surpresa. Em diálogo com as proposições freudianas, o ato de atenção da professora se dá em “escutar e não se preocupar em notar alguma coisa” (FREUD, 2010, p. 150). Assim, ao ser surpreendida pelo comentário, sem o ter procurado ou imediatamente o ter enquadrado em um registro de sentido, ela sustenta tal surpresa como possibilidade de uma prática.

Com essa ação, a professora acolheu o que se apresentou como ideia e a transformou em caminho prático. Trouxe para perto os/as estudantes, colocou-se para jogo, aceitando o risco do não-saber gerado pela proposta da aluna. Ao aceitar e transformar em possibilidade a proposta da aluna, Ana validou e convidou à validação o entendimento que se teve sobre o assunto. Uma validação que se deu não apenas pela performatividade da palavra “sim, está certo”, mas pela performatividade da própria ação pedagógico-performativa (SILVA, 2021), visto que a ação não só confirma uma informação, mas propõe uma vivência, uma ação de experimentação estética a partir da pontuação da aluna.

Nesse sentido, há, na postura da professora, uma atenção que não se foca apenas no que, aparentemente, diz respeito à aula e suas possíveis dúvidas, mas que se exercita de tal maneira que consegue acolher e ver possibilidade de trabalho naquilo que aparentemente é um desvio, no caso do relato, uma piada. É, então, uma atenção que flutua e no ar consegue captar potencialidades no que é dito pelos/as estudantes. E, a partir disso, consegue criar possibilidades pedagógicas para seu trabalho.

Caso não tivesse feito esse acolhimento, provavelmente a aula sobre performance e instalação não teria ganhado essa perspectiva prática ou pelo menos não teria sido produzida a partir dessa relação entre a atenção da professora com o que é dito em sala de aula pelos/as estudantes.

Nesse sentido, apreende-se que a atenção no ato de ensinar, especificamente aqui no ensino de Teatro, desestabiliza, ainda, a hegemonia que se tem a respeito de planejamento, prazos e os meios de se aferir como se está produzindo conhecimento²¹. Nessa direção, Jan Masschelein (2008, p. 42), em seu artigo *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, afirma que

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou ‘atravessado’ ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo comando daquele presente).

Ao atentar-se e acolher o que emerge, o processo de ensino, além de ganhar possibilidades práticas, ganha também um caráter de vivo, de inesperado, já que o quanto esse saber reverbera não é passível de ser previsto. Há, nesse movimento da atenção, uma abertura ao desconhecido que se mostra fértil ao processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma linha, o professor Carlos relata que, em seu primeiro ano como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuou no Ensino de Jovens e Adultos e que nessa jornada tinha muita dificuldade de estabelecer uma relação com os/as estudantes. Até que se atentou a quais assuntos os/as alunos/as mais gostavam de conversar. Nas palavras do professor:

Descobri uma aula que era a aula que eles mais gostavam. Eu inventei essa aula. E eu descobri que eles gostavam só quando falava de sexo e emprego, aí, como eu não ia dar aula de sexo, eu falei ‘eu vou dar

²¹ No capítulo três tratarei mais especificamente de como os/as professores/as produzem estratégias pedagógicas frente a essas dificuldades, em relação direta com os documentos norteadores de suas práticas pedagógicas.

aula de entrevista de emprego usando os princípios das Artes Cênicas'. E era um sucesso. Os alunos me perguntavam como proceder, porque no dia seguinte tinha uma entrevista de emprego (Prof. Carlos).

Nesse gesto, Carlos acolhe a demanda dos/as estudantes, aproximando sua prática daquilo que, naquele momento, surgiu como urgência e necessidade para aquele grupo. Isso demonstra uma atenção que se abre ao diálogo para constituição de sua prática. Assim, ele não desenvolve sua prática como o professor encerrado em seu conteúdo, mas sim como o professor atento, que acolhe o que emerge como questão urgente daquele grupo. Trata-se de uma atenção que abre possibilidade de invenção de propostas pedagógicas a partir do encontro entre professor e estudantes.

Assim, o professor Carlos toma uma atitude que aproxima os/as alunos/as de sua disciplina, além de ser um espaço de coconstituição: por intermédio dos princípios das Artes Cênicas, os/as estudantes produzem uma gramática corporal que os auxiliam no cotidiano e, ao se abrir a essa demanda, o professor também produz novos modos de compreender e exercitar a sala de aula. O professor Carlos afirma ainda que foi “aprendendo a dar aula com os alunos”.

Acredito ainda que essa modulação de atenção, que auxilia os/as professores/as na produção de possibilidades pedagógicas, relaciona-se também com suas formações. Todos/as os/as participantes da pesquisa são formados/as em Artes Cênicas e relatam o desenvolvimento de trabalhos no campo da atuação, seja durante a graduação, seja em atividades paralelas à graduação. Assim, é interessante notar que, nessa relação, pode haver pistas sobre o funcionamento da atenção aqui apresentado.

2.2 ATENÇÃO PARA ALÉM DO QUE É DITO

Como dito no encerramento da seção anterior, todos/as os/as participantes da pesquisa, além de formados/as em Artes Cênicas, desenvolveram trabalhos com Teatro. E, entre as questões que envolvem o trabalho do/a ator/atriz, a atenção é um ponto importante. É interessante pensar que, no trabalho do/a ator/atriz, a atenção, diferentemente do que foi apresentado na seção anterior, não é focada apenas no que é dito, da palavra dita, mas em tudo que envolve a construção cênica. Eleonora Fabião (2010, p. 322), em seu artigo *Corpo Cênico, Estado Cênico*, afirma que

O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva. A atenção permite que o macro e o mínimo,

grandezas que geralmente escapam na lida cotidiana, possam ser adentradas e exploradas. Essa operação psicofísica, ética e poética desconstrói hábitos. A atenção é uma forma de conexão sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento. A atenção torna-se assim uma pré-condição da ação cênica; uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvaír.

Desse modo, há no trabalho de atuação um exercício da atenção que não se volta apenas ao dito, mas à própria relação com o que constitui a cena. Trago essa questão pois, como dito anteriormente, todos/as os/as participantes da pesquisa, em sua formação, tiveram contato com o fazer cênico, logo, esse saber também se inscreve no corpo, mesmo como professores/as. De acordo com Dal Bello e Icle (2013)²², a formação dos/as professores/as de Teatro, que também, em sua prática artística, são atores/atrizes, atravessa o modo como eles/as constituem suas práticas docentes, ou seja, os saberes cênicos compõem, também, o modo de constituir os saberes e práticas pedagógicas. Nomear-se-á esse processo de docência performática. Nas palavras de Dal Bello e Icle (2013, p. 7),

[...] essa docência performática emprega uma ‘presença cênica’ diferenciada, transformando a aula em um ato performático, a partir de recursos de sua formação teatral com o objetivo de transformar as relações que se estabelecem numa sala de aula de teatro, numa ‘produção ritualizada’.

Assim, nota-se que há um saber incorporado que atravessa o modo de constituir as práticas pedagógicas. Tal saber associa-se com a formação, que, no campo das Artes Cênicas, trabalha diretamente com e sobre o corpo. Ou seja, há um atravessamento formativo que impulsiona a uma singularidade da prática docente no ensino de Teatro.

Em uma direção próxima à abordada por Fabião, Virgínia Kastrup (2015), ao tratar da atenção no trabalho do cartógrafo, avança na discussão iniciada por Freud. A pesquisadora firma que, diferentemente do proposto por Freud, a atenção flutuante não é um tipo específico de atenção, mas uma característica que pode coexistir com outras. Além disso, Kastrup levanta uma problemática: é possível pensar a atenção para além do que é dito? Ou seja, é possível pensar uma atenção que se relaciona com a percepção do corpo em relação com o espaço?

A partir dos estudos de E. Husserl, Depraz, Varela e Vermesch, Kastrup apresenta o conceito de suspensão. Em uma linguagem fenomenológica, o gesto de suspensão da atenção produz um momento de suspensão na reconhecimento, ou seja, há uma suspensão dos modos de

²² Em sua tese de doutoramento, Márcia Dal Bello (2013) trabalha, para produção do campo empírico, com professores e professoras de Teatro, formados/as na área e que atuam, também, como atores e atrizes.

organização do conhecimento e de sua percepção (KASTRUP, 2015). A esse respeito a pesquisadora comenta que a suspensão “significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo” (KASTRUP, 2015, p. 37).

Esse gesto se dá ainda por um exercício em que a atenção não se direciona apenas ao meio, mas também ao/a próprio/a sujeito/a. É essa atenção a si que permite uma abertura para que aquilo que não se espera possa ser acolhido: “[...] a atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento” (KASTRUP, 2015, p. 39).

Há, portanto, nessa proposta, um exercício atencional que possibilita ao/à sujeito/a ser atravessado/a em campo e, a partir disso, permite-se o espanto de encontrar aquilo que emerge da processualidade de formação do próprio campo: “[...] a percepção não segue um caminho associativo operando por adições sucessivas e lineares. Através da atenção, ela aciona circuitos, se afastando do presente em busca de imagens e sendo novamente relançada a imagem atual, que progressivamente se transforma” (KASTRUP, 2015, p. 47).

As ideias de Kastrup se aproximam das de Fabião, visto que propõem a atenção como uma maneira de conhecer, reconhecer e inventar possibilidades para e com o mundo. Possibilidades que partem da relação, um tanto quanto horizontal, entre sujeito/a e meio. Além de que esse processo se dá pelo e através do corpo.

Em alguns relatos durante as entrevistas do professor Hugo e da professora Ana, percebo que possibilidades do ensino de Teatro surgem quando, em suas performances docentes, os/as professores/as exercem uma atenção próxima ao apontado anteriormente. São momentos nos quais há um acolhimento do espaço sem que de antemão este seja lido circunscrito à malha de sentidos cotidianos, quando possibilidades para o trabalho com o Teatro são criadas. É a partir do momento que o espaço é visto como passível de ser performado, de ser suspenso de seus significados corriqueiros, que possibilidades para práticas pedagógicas em Teatro surgem na fala dos/as professores/as.

Para Luciana Paz (2020), a suspensão é uma operação na e com a escola no sentido em que alteram os modos e as relações de uso com o espaço escolar. Suspende-se quando se modifica o uso habitual de um espaço, dando-lhe novos contornos de significado para sua usabilidade. O ato de suspender altera não apenas o como se usa, mas o tempo, as relações possíveis e os próprios comportamentos, ou seja, a suspensão produz novos modos, também, de se ver e compreender como se constitui um espaço, pois, como afirma Paz (2020, p. 77)

“[...] o próprio performer trabalha a si mesmo a fim de exercitar a suspensão das naturalizações do seu olhar”.

O professor Hugo afirmou, ao longo da entrevista, sentir-se “acanhado com esse negócio de querer ser professor de Teatro, [...] porque a estrutura não permite” (Prof. Hugo). Nesse momento foi convidado por sua escola para ser professor da Educação Integral²³. Sua condição proposta à escola foi ter um tempo semanal para poder desenvolver uma oficina de Teatro. Foi a partir desse convite que o professor conseguiu vislumbrar uma possibilidade de trabalho com o Teatro na Escola. Sobre isso, ele diz:

Quando eles me convidaram para ser professor do integral eu falei ‘uau! É um momento para subverter isso, né?’. Eu falei que aceitava desde que eles me cedessem uma tarde para eu ficar com a molecada do ensino médio para fazer uma oficina de Teatro. Eles disseram ‘ok. O horário você tem, a molecada você tem. Se viral!’ Mas e agora? Não tenho espaço na escola para levar essa molecada. E aí, na frente da minha escola tem uma igreja. Eu fui conversar com as Irmãs lá da igreja e muito amorosamente elas nos cederam o espaço delas. Então terça-feira a molecada do ensino médio ficava na escola de manhã, almoçavam na escola e a gente descia pra igreja, ensaiava lá e depois subíamos. Era um ritual muito legal (Prof. Hugo).

Nesse relato é interessante perceber que a performance do professor se transforma. Não mais atua o professor-que-vai-para-a-sala-de-aula. Agora ganha forma o professor que se atenta às fendas e acolhe as possibilidades: a sala de aula se torna o local no qual os pés podem se mover. Com efeito, é interessante notar como o professor nomeia esse processo: ritual. Ele compreende que, ao apostar no seu desejo e acolher a possibilidade que se apresenta fora dos muros da escola, está ritualizando um outro modo de viver a escola, o ensino e a aprendizagem. O próprio ato de deslocar-se para fora dos seus muros se torna um elemento performativo.

No movimento da atenção, ao perceber que a igreja poderia ser um espaço, o professor desloca todo o sentido desse espaço – lugar de oração, do sagrado, de uma religiosidade. Suspende o sentido comum da igreja e permite se lançar na possibilidade de um “e se?” – e se, além de igreja, esse espaço pudesse ser, também, um ambiente de teatro, de outra forma de ritual?

Assim, o professor é tocado pelo espaço como potência de vir a ser algo e não, necessariamente, como signo encerrado. Esse toque, então, abre possibilidades de o professor

²³ A educação integral incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como é o caso de um projeto iniciado em 2012, no Distrito Federal (DF). Esse projeto, denominado *Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI)*, é um programa que beneficia alunos da Rede Pública com o aumento da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas (BLOG DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013). Essa proposta de educação integral compreende uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais (SOUSA; LOSIF; ZARDO, 2018, p. 398).

conhecer o que ainda não conhece, criar possibilidades antes não pensadas, criar novas rotas não imaginadas como possíveis. Desse modo, como propõe Masschelein (2008, p. 42)

[...] estar atento não é ser cativado por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, ela abre para aquilo que se apresenta como evidência. A atenção é a falta de intenção.

Assim, a atenção que o professor exerce sobre a igreja inicialmente não tem um plano traçado de reconhecer aquele espaço como possível. Não é sua intenção inicial usar a igreja. Tal sucede a partir do momento que a igreja se torna evidente para o professor, uma evidência que causa um estranhamento: por qual motivo não tentar utilizá-la como espaço para teatro? É nessa direção que esse ato se torna criador de possibilidades.

Nesse sentido, o professor Hugo cria espaço para seu trabalho com o teatro a partir do momento que se deixa atravessar pelas possibilidades, quando suspende a norma das coisas e dos lugares e, na suspensão, abre espaço para outros usos possíveis. É um movimento que, como apresenta Kastrup (2015), suspende a reconhecimento e torna possível um movimento inventivo.

Para Kastrup (2007), a reconhecimento se difere da cognição no que tange a seus modos de funcionamento, de sua política cognitiva. Segundo a autora, a reconhecimento funciona por intermédio da adaptação ao meio, a resolução de problemas a partir do que se tem no meio. O sujeito/a mantém uma relação com o mundo como sujeito-objeto, dentro-fora.

Já a cognição está para a experiência da problematização, do sustento à problematização. Nesse processo, sujeito/a e mundo tecem uma correlação. Há um engendramento mútuo. Sujeito e meio são produzidos ao passo que as relações vão se constituindo. Em vez de adaptar-se ao meio, a cognição propõe a invenção de si e do mundo. Kastrup (2004, p. 8) afirma que “[...] ela [a cognição] é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção”. A cognição, por conseguinte, propõe um trabalho de investigação que parte da produção e sustentação de problemas em vez da resolução deles. Enquanto a reconhecimento tem como resultado a readaptação do meio, a criação de soluções que não necessariamente implicam na transformação do meio, a cognição trabalha com o processo inventivo, com a plasticidade do coengendramento.

A professora Ana fez um comentário interessante que vai ao encontro do discutido até aqui sobre a atenção a partir da suspensão e da possibilidade de acolhimento e encontro. Ao falar sobre os espaços destinados à aula de Arte, ela disse:

[...] às vezes quando você não tem [espaço]... Para mim não existe esse negócio de espaço proibido na escola. Então, por exemplo, sei lá... Se eu preciso de muito espaço eu vou para o refeitório ou atrás da quadra. Se eu não tenho auditório, uso uma sala. Eu uso muito as mesas e as cadeiras (Prof.^a Ana).

Percebe-se, então que, no momento que a atenção se desloca e se abre, no movimento de permitir que o corpo receba e interaja com o meio, numa certa relação, não necessariamente de busca, mas de ser atravessado pelas potencialidades, surgem possibilidades para se pensar outros modos de fazer teatro nesses espaços.

Além da atenção ao espaço, há ainda uma possibilidade de atenção aos acontecimentos. Ao atentar-se para os gestos, de maneira a nos relacionarmos, de suspendermos nossas certezas e permitir que eles nos digam algo, podemos produzir outras práticas possíveis. A seguir, em vista de exemplificar tal questão, compartilho uma vivência do período de isolamento, no ano de 2020.

Com as aulas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal migrando para o ensino remoto, em virtude da pandemia de Covid-19, um fato me intrigou bastante: havia um silêncio na maioria das turmas, causado tanto pelas câmeras desligadas como pela não participação via microfones. A maioria dos/as estudantes entrava nas salas virtuais, mas permanecia de certa maneira ausente do processo.

Depois de um período incomodado com essa questão e sem obter respostas que a justificasse, decidi, então, acolher esse estado e comecei a pensar por quais motivos ela me incomodava e o que poderia ser feito para dialogarmos e transformá-la. Eis que escolhi propor uma discussão nas turmas para coletivamente tentar compreender o que acontecia para que o silêncio existisse.

A questão que se instaurou para mim a partir disso foi acerca de como iniciar essa discussão, visto que a participação, como dito anteriormente, era quase nula. Eis que planejo uma aula a partir do próprio silêncio. Pensei essa aula como um programa performativo, logo uma aula-performance: preparei a aula para desprogramar esse modo de relação que estávamos tendo até então. Acredito que se meu desejo era de deslocar nossa relação para pensar outras rotas possíveis, pensar esse deslocamento esteticamente se tornava interessante e importante, visto que, ao invés de manter a estrutura como estava, convocando para um diálogo, instauraria, já no próprio modo de convidar, um deslocamento, um estranhamento.

Para elaboração do programa da aula, utilizei o vídeo da filósofa brasileira Djamila Ribeiro para o Tedx, chamado *Precisamos romper com os silêncios*²⁴. Esse vídeo é obra sugerida da segunda etapa do Programa de Avaliação Seriada (PAS), processo seletivo para ingresso na Universidade de Brasília (UnB). Baseado no vídeo organizei o seguinte programa performativo: a) entrar na sala do *Google Meet* alguns minutos mais cedo, com câmera e microfone desligados; b) esperar que os/as alunos/as entrassem; c) perguntar, via chat, se eles/as aceitavam assistir a um vídeo – caso a resposta fosse negativa, seguir sem o vídeo, mas com os outros procedimentos; d) com o aval, compartilhar o vídeo; e) após o vídeo, orientar, via chat, que alguém ligasse o microfone e lesse as perguntas que fossem transmitidas na tela; f) após as perguntas transmitidas e lidas em voz alta, convidar para o debate.

Antes de seguir vale dizer que acredito que o conceito de programa performativo, desenvolvido por Eleonora Fabião (2013), é interessantíssimo para se pensar possibilidades práticas para o ensino de Teatro. Quando proponho a ideia de um programa performativo para a aula ao invés de um plano de aula, busco a suspensão e a abertura do corpo para a experiência da aula, compreendendo que desvios, composições e suspensões são de grande valia para o processo de ensino aprendido e para o envolvimento de todas as partes que compõem uma aula, além de que o corpo ganha centralidade nesse processo.

Partir do conceito de programa performativo para pensar um plano de aula é uma maneira, inclusive, de abrir o corpo para uma atenção que acolhe os acontecimentos, os espaços, as falas, as ações, de maneira a compreendê-los como potências pedagógicas, mais do que simplesmente os encaixar como certo, errado ou possível de ser discutido. É uma maneira de criar modos de pertencimento:

Este pertencer performativo é ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do corpo-em-experiência. Reconhecimento, negociação e reinvenção não apenas do meio, nem apenas do performer, do espectador ou da arte, mas da noção mesma de pertencer como ato psicofísico, poético e político de aderência/resistência críticos (FABIÃO, 2013, p. 5).

O programa performativo, dessa forma, convida a uma postura de coletividade, de abertura, em que o/a professor/a tem as coordenadas, mas precisa, necessariamente, da participação de cada estudante para chegar a um destino, sendo, inclusive, o destino passível de alteração. Mudanças que ocorrem a partir da relação dos e com os corpos, de seus

²⁴ Para assistir ao TedX, acesse o link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc&t=10s>. Acesso em: 04 abr. 2022.

posicionamentos e inscrições. Do exercício da atenção que abre possibilidades de criação de outros caminhos possíveis:

Através da realização de programas, o artista desprograma a si e ao meio. Através de sua prática acelera circulações e intensidades, deflagra encontros, reconfigurações, conversas, como diz Pope.L, ‘faz coisas acontecerem’. Através do corpo-em-experiência cria relações, associações, agenciamentos, modos e afetos extraordinários (FABIÃO, 2013, p. 5).

Com o programa performativo como caminho para a aula, as rotas sempre podem ser repensadas e refeitas a partir da singularidade que o grupo encontra. Essa singularidade modula não só uma aula, mas toda a composição de uma turma e das relações desta com o/a professor/a. Dessa forma, ter a aula como a execução de um programa performativo abre espaço para que ela seja sempre fruto de fricções, desejos e suspensões, sempre tendo a possibilidade do refletir, repensar e criar novas possibilidades para o que pode uma aula, o que podem os/as estudantes em relação aos saberes apresentados e, também, o que pode vir a ser o trabalho e a constituição docente.

A seguir, compartilho algumas imagens das perguntas que moveram o programa. Elas foram escritas em folha de papel A4. Tentei trabalhar não só com a pergunta em si, mas com o modo de compor essa pergunta, pensando em cores e sobreposição de palavras, por exemplo:

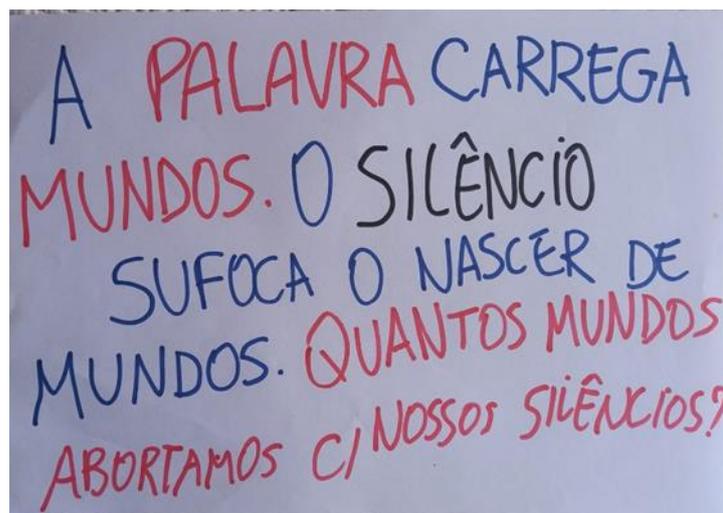


Imagem 2 – Placa da aula-performance.

Fonte: Acervo do autor (2021).

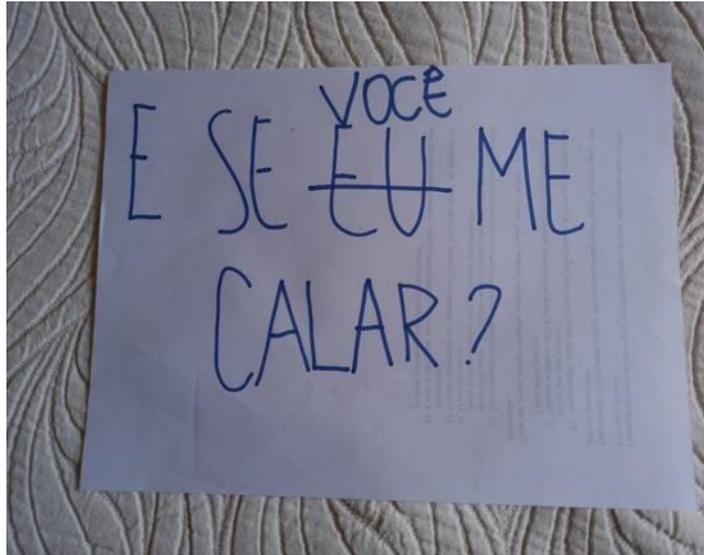


Imagem 3 – Placa da aula-performance

Fonte: Acervo do autor (2021).

Coloco as imagens das perguntas, visto que elas trazem uma pequena materialidade de como foi organizada a aula. Como dito anteriormente, o silêncio me inquietava e minha intenção era debater sobre ele próprio. Percebi com isso que precisava deslocar o modo de propor a aula: se, no modo como eu vinha propondo as aulas – com slides, alguns exercícios e de maneira expositiva –, eu não estava conseguindo envolver os/as estudantes, eu precisava então modificar esse modo. Assim, cada detalhe alterado se tornou relevante para a desestabilização da normalidade em sala de aula. Trazer placas que foram criadas com variação de cores ou jogo de palavras, em vez de fazê-las verbalmente, causou um impacto, antes de mais nada, visual, mas também em meu corpo, como professor, um deslocamento corporal, já que, a partir dessa proposição, o professor-que-sabe dá lugar ao professor-que-duvida.

Ao propor essa aula-performance, saio do posto do professor que apresentará o conteúdo e me coloco no lugar de escuta. Convido os/as estudantes a me auxiliarem na compreensão do que acontece (ou do que não acontece) para que eles/as não participem com mais frequência, para que eles/as assumam um lugar aparentemente passivo durante as aulas.

Com a execução do programa performativo, consegui suspender o cotidiano de nossa sala e instaurar um momento de ruptura. No início, quando não abri a câmera e nem o microfone, alguns alunos/as em diferentes turmas alertaram: “professor, seu microfone está desligado!”, outros/as perguntavam se o professor já tinha chegado, se teríamos aula. Durante a leitura das placas, precisei lidar com a estranheza do tempo e do silêncio. Diferentemente das outras aulas, em minha proposta, eu não podia cobrir o silêncio com falas como “você estão entendendo?”, “alguém pode me responder?”, precisei sustentar o estranhamento do

silêncio até que alguém se propusesse a ler. Em duas turmas ninguém leu e, assim, encerramos a aula no silêncio. Nas outras três, passado um período, os/as estudantes começaram a se revezar na leitura, gerando outros estranhamentos. Alguns/mas estudantes, via chat, perguntavam “qual o sentido disso?”, “para que estamos fazendo isso?” e outros iam respondendo seus palpites. Ali, o silêncio já começava a ser quebrado e a gerar o próprio sentido da experiência.

Após a leitura das placas, começamos um debate. Eu, ainda com a câmera e microfone desligados, perguntei via chat: “o que vocês acham de tudo isso? O silêncio em aula incomoda vocês?” e, a partir disso, inúmeras respostas desvelavam como eles/as se sentiam na escola, seja na escola física, seja nesse formato remoto. A maioria das respostas iam na direção de não se sentirem confortáveis ou não sentirem abertura dentro das salas de aula para se colocarem, para se enunciarem. Muitos/as relataram medo de falar algo errado ou de os/as próprios/as colegas rirem das dúvidas.

Uma das respostas me afetou mais profundamente. Uma das alunas disse que aquela era a primeira vez que um professor perguntava a eles/as o motivo do silêncio, que era a primeira vez que um professor se interessava, naquele formato remoto, pelo que eles/as tinham a dizer. Aquilo fez uma chave virar para mim e, a partir disso, comecei a pensar como propor mais espaços de diálogo para que os/as estudantes pudessem se posicionar.

Com essa aula-performance, propus, como trabalho final do bimestre, um trabalho que chamei *caderno de perguntas*. Ele consistia em um programa performativo que, ao final, teve como resultado um registro do processo. O programa consistiu em: a) escolher um período de tempo – uma hora, um dia, uma semana; b) no período escolhido, anotar toda e qualquer dúvida que o/a estudante tivesse, desde coisas aparentemente simples, como “por qual motivo o céu é azul?”, até algo aparentemente mais complexo, como uma dúvida advinda de uma aula; c) após o período de anotação das perguntas, fazer uma curadoria delas: escolher as que mais movessem, as que mais causassem interesse e pedir para pessoas queridas responderem; d) montar um registro em duas partes: a primeira com todas as perguntas e, uma segunda parte, com a curadoria e as respostas. O registro poderia ser em qualquer formato: digital, físico, audiovisual, etc.

Esse foi o modo que consegui encontrar para instaurar um espaço em que os/as estudantes conseguissem se posicionar, além de experimentarem, durante um período, uma outra atenção em seu cotidiano.

Com isso, não quero dizer que fui um professor fenomenal ou melhor do que os outros. Pelo contrário, até o momento dessa aula eu persistira muito na tentativa de fazer um

modelo de aula dar certo, sem perceber que o problema estava ali. Então, em muitos momentos perguntei o motivo de eles/as não participarem, levei inúmeras vezes para terapia essa inquietação, compartilhei com colegas essa angústia do silêncio até o dia que atentamente percebi que essa situação já me dava pistas de como agir. Foi só quando me atentei ao silêncio que consegui pensar em caminhos para desmontá-lo.

Ao me abrir para acolher o silêncio, ao invés de somente julgá-lo, pude produzir possibilidades de trabalho com o mesmo. O silêncio ganha relevo não apenas como silêncio, mas gera problemas: por quais motivos existe? Como podemos criar a partir dele? O que ele diz a respeito da estrutura das aulas? É a partir desse movimento, de me permitir me atentar ao silêncio e problematizá-lo que foi possível inventar um modo outro de propor uma aula. A respeito desse movimento atencional, Kastrup (2015, p. 42) comenta que

[...] tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo. O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção. [...] Algo se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados.

O silêncio, portanto, tocou-me não apenas como silêncio, mas como uma pequena chama que, momentaneamente, possibilitou-me vislumbrar caminhos outros ao mesmo tempo que me aquecia o corpo. O silêncio se destacou, nesse sentido, não como problema, mas como possibilidade de problematização, ou seja, como possibilidade de produzir outros modos de constituir o espaço e a proposta de uma aula.

Mais do que alterar um modo de operar em aula, esse processo me permitiu, ainda, uma vivência com estéticas e estados corporais outros do cotidiano dos/as estudantes. Isso me fez perceber que a atenção e a escuta são pontos importantes para o trabalho como professor de Teatro.

Enquanto o professor Hugo se permitia suspender os sentidos de um lugar físico, atentando-se ao que o atravessava como possibilidade, eu fiz esse processo reconhecendo as potencialidades em encontros virtuais. Entretanto, ambos, ao deslocar os lugares e os modos e os/as outros/as professores/as, Carlos e Ana, atentando-se ao que é dito e acolhendo como possibilidade, conseguimos todos propor momentos de experimentação estética por intermédio dos corpos. A atenção, assim como descrito nos dois primeiros tópicos do capítulo, é uma porta não só para pensar possibilidades para o ensino de Teatro, mas também para inventar modos de suspender o cotidiano e experimentar variações espaciais, psicofísicas, temporais e dos próprios objetivos de nossa prática. A atenção performativa –

essa que movimenta o/a sujeito no caminho de proposições – é, portanto, um elemento importante para desautomatizar a escola, no sentido de criar outros caminhos possíveis dentro de uma aula.

2.3 DA ATENÇÃO À COLABORAÇÃO: PROFESSORES/AS-PERFORMERS E ESTUDANTES-PERFORMERS

A atenção performativa trabalhada nas seções anteriores pode auxiliar, ainda, na constituição de uma relação mais horizontal entre professores/as e estudantes, além de exercer desestabilizações na percepção e na própria relação com a escola. Há na fala da professora Ana um trecho em que é possível perceber essa informação:

[...] é muito legal Igor, porque nessas propostas surgem muitas coisas, assim, que eles vão criando. Então, por exemplo, todo ano eu tenho pelo menos uns cinco filmes curtos gravados: clipes, documentários... Teve um grupo que quis fazer documentários sobre as mulheres importantes da vida deles, aí fizeram um documentário... aí gravou avó, gravou a vizinha que cuidava quando a mãe ia trabalhar. Só que não é um trabalho homogêneo porque como cada grupo vai na sua área de interesse aí tem vários resultados: exposição, instalação... (Prof. Ana).

Ao atentarem-se ao que emerge em aula como possibilidade pedagógica e, a partir dessas possibilidades, proporem maneiras outras para seus trabalhos, professores/as tensionam o que sabem sobre a escola e o que se pode nela. No relato da professora Ana esse fato evidencia-se quando os/as estudantes trazem para a narrativa, para o tema de seus trabalhos, o saber produzido por pessoas que estão fora do contexto educacional. Ao acolher a proposta dos/as estudantes, a professora tensiona o que sabe sobre ensinar e aprender teatro nesse espaço. Esse tensionamento e essa relação horizontal aproximam os/as sujeitos/as das noções de professor-performer e estudante-performer (ICLE; BONATTO, 2017).

Antes de adentrar nessa relação, entre atenção performativa e o/a professor/a-performer e os/as estudantes-performers, devo rapidamente apresentar o caminho do conceito consoante diferentes elaborações.

De acordo com Naira Ciotti (2013, p. 119), o professor-performer é aquele que “[...] movimenta os conhecimentos que possui sobre Arte em direção ao aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica”. A aula de Arte se torna, portanto, um lugar de experimentação artística, mais do que um espaço de simples domínio e reprodução de técnicas. O/a professor/a tem a função, como professor/a-performer, de criar um espaço em que seja propícia a ocupação dos/as estudantes como criadores/as em arte.

Denise Pereira Rachel (2013) amplia a discussão iniciada por Ciotti ao compreender que, além de proporcionar um espaço em aula para a criação em arte, o professor-performer é aquele que cria junto aos alunos e alunas, aquele que produz a aula como obra de arte, na qual todos e todas, ali presentes, são responsáveis pela criação e experimentação estética. Assim, a aula de Arte se torna campo de criação estética que gera, ainda, discussões sobre os próprios limites do fazer artístico, em que a figura docente não apenas abre espaço, como também se coloca como movimentador do fazer artístico, ou seja, os modos e caminhos de se criar arte, por parte do/a professor/a, tornam-se, também, caminhos pedagógicos para a reflexão, o fazer e a própria crítica da criação artística. De acordo com Rachel (2013, p. 41),

[...] o professor-performer com a colaboração dos educandos [...] tem a possibilidade de criar situações para que a práxis artística se dê processualmente, através da experiência e do levantamento das potencialidades e desejos do grupo envolvido neste trabalho.

Assim, a figura do/a professor/a-performer incorpora em sua sala de aula uma dimensão de laboratório, de ateliê, em que o mais importante se torna os processos de criação, os caminhos de composição estética e como esses procedimentos são lidos, compreendidos e articulados na relação entre professor/a e estudantes.

Tháise Nardim (2015), por sua vez, propõe uma perspectiva de professor-performer que não se encerra no ensino de Arte. Para a pesquisadora, o professor-performer é aquele que, em seu exercício da docência, consegue captar e desestabilizar a hegemonia presente no ato de ensinar, ou seja, pode exercê-la em qualquer área e não somente no campo das Artes.

O/a professor/a-performer consegue, portanto, capturar certa singularidade de cada espaço em que habita como professor/a e, assim, trabalhar com as potencialidades de cada grupo, buscando sempre espaços em que a vida possa existir em sua potência criadora. Apresenta-se, portanto, como um/a cultivador/a de potencialidades. Assim, diferencia-se das perspectivas apresentadas até aqui, visto que as potencialidades cultivadas pelo/a professor/a-performer não são necessariamente criações artísticas, mas podem ser materializadas em diversos formatos, linguagens e campos de saber (uma peça literária, um conceito filosófico, um projeto arquitetônico, etc.). A pesquisadora afirma que

[...] nas rachaduras dos dispositivos educacionais, o professor-performer, com suas práticas de jogo, forja cenários momentâneos em que os jogadores praticarão provisórios estados de presença reluzente, de inutilidade produtiva – ou, mais adequadamente dizendo, de inutilidade desejante – e de atenção contextual (NARDIM, 2015, p. 1).

Ou seja, a sala de aula do professor-performer é permeada pela instabilidade do presente, pelo frescor do encontro. Tratar-se-ia de um espaço e uma prática em que as relações são de suma importância para trilhar os caminhos de produção de conhecimento, de saberes e essa produção compõe, ainda, os/as próprios/as sujeitos/as envolvidos/as no processo.

Outro ponto importante levantado pela pesquisadora é a questão da atenção contextual. Entendendo que cada sala de aula possui uma singularidade de organização, de composição, ao propor que o/a professor/a-performer exerça e convide ao exercício de uma atenção contextual, a pesquisadora lança luz à importância das diferentes políticas atencionais na composição do conhecimento. Atenção contextual como uma maneira de perceber o toque do que emerge como potência naquele encontro e que, talvez, não se repita em outro contexto. Atenção contextual como uma maneira de exercer a docência que se abre ao não saber e se permite o tempo de parar, reparar e acolher, sem julgamentos prévios, aquilo que emerge do contexto. Atenção contextual como quem, ao ensinar, descobre e inventa modos específicos de constituir relações que se baseiam no que se apresenta como potência.

Para o que foi elaborado ao longo do capítulo, as discussões a respeito do/a professor/a-performer e estudantes-performers se tornam relevantes, visto que, ao exercitarem uma atenção que acolhe as relações em aula e com o próprio espaço como possibilidades pedagógicas, os/as professores/as abrem espaço para uma relação menos hierárquica com os/as estudantes.

Nesse trabalho atencional, é necessária a participação ativa de todos/as os/as sujeitos/as envolvidos no processo, além de ser necessário um aceite em participar do que se elabora como possibilidade pedagógica. O professor Hugo traz um relato que elucida esse movimento:

Chegou um momento já do nosso processo, depois de uns 2 meses, que eu chegava e os meninos já estavam e o nosso combinado era ‘a gente tá num espaço emprestado, então a gente precisa cuidar dele’. Os meninos já chegavam antes de mim, já varriam o lugar sem ninguém pedir, já era prática deles. Chegavam, varriam a gente fazia nossa aula, no final eles varriam de novo, entregavam... fechavam e entregavam a chave para a irmã. Era algo que passou pela estruturação de uma responsabilidade, sabe? (Prof. Hugo).

Assim, a relação entre professores/as e estudantes, a partir desse manejo da escuta, aproxima-se da relação professor/a-performer e estudante-performer, no sentido de que

Performar a escola significa, nesse sentido, operar com a expectativa de que trabalhos realizados em colaboração guardam potencial para romper com as

hierarquias mantidas há séculos nas instituições de ensino. Performar a escola nos leva a buscar a constituição da mesma como um entrelugar. [...] Ao pensar professores e estudantes como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação (ICLE; BONATTO, 2017, p. 22-23).

Os/as estudantes passam a se responsabilizar, a ter autonomia pelo espaço. Compreendem que não dependem apenas do professor e, a partir do momento que se consolidam como grupo, todos/as têm responsabilidades para que o encontro aconteça. Assim, a relação que essa atenção outra possibilita abre espaço para o ato de performar a escola, no sentido de que desestabiliza os saberes cristalizados, questiona o modo como os papéis de professor/a e estudante são exercidos, coloca em evidência como as relações entre pessoas, saberes e normas são sustentadas.

Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017) alargam a discussão ao lançarem luz sobre o papel dos/as estudantes nesse processo. Afirmam que o professor-performer, em sua atividade, necessita do movimento dos/as estudantes, da sua participação na elaboração dos caminhos pedagógicos. Eles/as são, portanto, essenciais nos processos de conhecimento e reconhecimento da escola. Formariam um coletivo no qual professores e estudantes conseguem desestabilizar o que se sabe sobre a escola. Assim, os/as estudantes também incorporam a qualidade do performer, fazendo surgir uma relação mais horizontal no caminho de ensino-aprendizagem. A esse respeito o professor Hugo ainda relata:

Teve um dia que a gente fez uma aula de palavrão e os meninos amaram, falei cara, cá pra nós... Mas assim, de enxergar a realidade deles, a necessidade latente dos meninos, falei 'cara... aqui eu posso fazer sabe, eu sei das minhas possibilidades e das possibilidades deles, eu sei das minhas responsabilidades'. Eu sei que eles tão... por mais que a gente não esteja na escola eu sei que eles ainda estão sob minha responsabilidade, né? Então eu confiava tanto neles eles e eles em mim que a gente só ia, sabe? Tendo espaço... É por isso que eu digo que o espaço era muito importante. Os meninos chegavam se sentindo pertencentes àquele espaço (Prof. Hugo).

Além do senso de responsabilidade, essa relação gera, como dito pelo professor, um senso de pertencimento. Os/as estudantes se sentem pertencentes ao espaço e ao processo. Nesse sentido, a atenção exercida pelo professor abre possibilidades para um trabalho com Teatro que possibilita que todos/as os/as envolvidos/as contribuam, interfiram, enfim, que todos/as se engajem.

Nessas relações, portanto, a atenção performativa é um exercício importante para a composição do/a professor/a-performer, visto que possibilita um reconhecimento e acolhimento das processualidades e singularidades do espaço em que trabalham. Além de que, no exercício dessa atenção, as ações executadas pelos/as estudantes em aula se tornam

basilares, tanto quanto o próprio espaço da escola ganha novos contornos e texturas. O/a professor/a performer, como aquele/a que suspende e ficciona (PAZ, 2020) os espaços e as verdades sobre a escola, fortalece-se no momento que exerce uma escuta que, na mesma direção, suspende as hegemonias, as certezas e os caminhos prontos para se lançar na processualidade, nos meandros dos jogos que se forjam no contexto escolar para, assim, criar e propor novos modos de compor saberes, aulas e sua própria prática.

Neste capítulo apresentei a ideia de uma atenção performativa que se configura como estratégia pedagógica para o ensino de Teatro. Ela foi explorada a partir de duas possibilidades: uma atenção que é surpreendida pelo que é dito em aula, segundo uma suspensão do julgamento, o que possibilita o acolhimento do que é dito como possível; e uma atenção que acolhe os espaços e acontecimentos da escola. É um exercício de atenção que permite que o olhar e a percepção sejam tocados pelos espaços e pelos acontecimentos, abrindo espaço para a invenção de modos de usar, propor e produzir aulas de Teatro.

Na terceira parte entrelacei a ideia de professor/a-performer com a atenção performativa, reconhecendo que, ao exercer tal atenção, o/a professor/a-performer adquire uma ferramenta potente para seu processo de composição de suas aulas e relações com a escola.

Chamo esses exercícios atencionais de atenção performativa, visto que, para além de permitirem uma outra relação atencional com o fazer docente, impulsionam a produção de práticas pedagógicas. Tal atenção performativa propõe, portanto, uma agência a partir do que é acolhido (seja a partir da escuta, da visão ou da percepção) com o intento de abrir espaços para práticas teatrais no espaço escolar.

No capítulo a seguir apresentarei uma discussão a respeito da relação da prática narrada pelos/as professores/as e sua relação com os documentos norteadores. Os/as participantes da pesquisa afirmaram e demonstraram haver uma tensão entre os documentos norteadores e as possibilidades materiais para suas práticas. Frente a essa tensão, percebo que os/as docentes articulam os documentos a partir de uma bricolagem, recortam, colam, selecionam, criam possibilidades na interação entre linguagens, sem as hierarquizar, mas utilizando elementos delas para conseguirem trabalhar com elementos de outras.

3 DA BRICOLAGEM PERFORMATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICO-PERFORMATIVA NO ENSINO DE TEATRO

Neste capítulo apresento a ideia de bricolagem performativa como uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro. Durante as entrevistas, os/as professores/as participantes da pesquisa apresentaram algumas problemáticas frente aos documentos norteadores, em específico o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – o que tais documentos propõem e as possibilidades materiais e temporais para sua execução – e, como modo de lidar com as problemáticas, eles/as exercem uma prática que seleciona elementos das diferentes linguagens artísticas, que, em relação, possibilitam a criação de caminhos para trabalhar elementos do Teatro.

A criação desses caminhos gera um certo curto-circuito nos limites das linguagens, visto que estas se misturam, criando, assim, um outro modo de se lidar com a própria aula de Arte. Esse espaço de curto-circuito, que possibilita o trabalho com a linguagem teatral, aproxima-se da figura-conceito da *khôra*, um (não)espaço de indeterminação e de abertura para o desconhecido, impensado; um (não)lugar de abertura ao vir a ser das coisas (PEREIRA; ICLE, 2018).

Desse modo, esse ato de bricolagem ganha, na prática dos/as professores/as participantes da pesquisa, um caráter performativo, visto que criam eles/as um modo antes não previsto e indeterminado para o trabalho em suas aulas no componente curricular Arte. Essa bricolagem produz espaços e possibilidades de trabalho que se dão a partir da mistura, da relação entre diversos elementos de linguagens artísticas distintas, isso promove, então, um deslocamento que permite novos modos de propor aulas e novos modos de relação entre professores/as e estudantes no exercício da criação de aulas de Arte para o trabalho com a linguagem teatral.

Assim, o espaço criado, aqui entendido não apenas como espaço físico, mas como o encontro entre estudantes e docentes na produção de saberes em Teatro, não é dado a priori nem passível de ser delimitado facilmente. O modo de produção de saber a partir dessa bricolagem performativa é singular e situada e, de certo modo, imprevisível e aberta, já que o modo como se compõem os elementos a partir da bricolagem não segue uma lógica padrão, mas a lógica da própria composição. Por isso, o espaço de criação de saber desde a bricolagem performativa se aproxima da figura-conceito de *khôra*, que está pensada em relação à pedagogia performativa, por sua vez marcada por uma “[...] dissolução das

categorias hegemonicamente constituídas, seja naquilo que conhecemos como pedagogia, seja na cultura em geral” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 133).

O argumento do capítulo, então, é que, para lidar com a tensão entre documentos norteadores e possibilidades materiais para o desenvolvimento de aulas, os/as professores/as selecionam aquilo que pode ser desenvolvido e/ou adaptado para suas realidades específicas a partir dos documentos norteadores, a inter-relação, principalmente entre linguagem teatral e linguagem visual e, também, do repertório cultural dos/as estudantes, criando assim modos práticos de se trabalhar com elementos da linguagem teatral. Esses modos de trabalho são situados e não previsíveis a priori, já que são resultados das ações de bricolagens. Essa imprevisibilidade dos modos de trabalho cria, também, modos não hegemônicos de relação com o conhecimento e sua produção, aproximando-se, assim, nessa imprevisibilidade, da figura-conceito de *khôra*.

Para o enlaçamento conceitual, trabalharei com o conceito de currículos-performance (PAZ, 2020), desobediência docente (MOURA, 2019), abordagem em espiral (MACHADO, 2012), *bricoleur* (LÉVI-STRAUSS, 1989) e *khôra* como elemento conceitual para pensar a prática da pedagogia performativa (PEREIRA; ICLE, 2018).

Divido o capítulo em três partes. Na primeira, *documentos e tensões*, apresento o que propõe o Currículo em Movimento (2014; 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2019) para o ensino de Teatro e as tensões apresentadas pelos/as professores/as participantes da pesquisa, elencando, assim, uma distância entre as propostas desses documentos e a possibilidade material para desenvolvê-los.

Na segunda parte, *prática docente a partir da bricolagem e aproximações com a khôra: por uma bricolagem performativa*, apresento a ideia de *bricoleur* a partir de Lévi-Strauss (1989) e sua relação com a prática docente no ensino de Teatro. Encontro nessa conceituação uma imagem potente para pensar a prática dos/as professores/as no que diz respeito ao seu trabalho com o Teatro na escola frente às dificuldades entre documentos e possibilidades práticas. Sendo assim, a prática do *bricoleur* constitui-se numa espécie de estratégia pedagógica. Aqui, a bricolagem move a uma ação, ela cria modos de trabalho com a linguagem teatral. Desse modo, denomino-a de bricolagem performativa, no sentido de agenciar modos de relação e produção de saberes em Teatro. Esses modos de relação muitas vezes borram as fronteiras de linguagem e o modo de composição dos saberes em Teatro. Dessa maneira, acredito haver uma aproximação com a figura-conceito da *khôra*, pois esta implica não um entrelugar – aqui um entrelugar entre as linguagens, por exemplo –, mas um

espaço de imprevisibilidade, de certa instabilidade que se abre à multiplicidade, às possibilidades.

E, por fim, na terceira seção, *bricolagens performativas*, apresento alguns exemplos narrados pelos/as professores/as e em minha própria prática que explicitam melhor as possibilidades do trabalho de bricolagem performativa como estratégia pedagógica para o ensino de Teatro.

3.1 DOCUMENTOS E TENSÕES

Durante as entrevistas, os/as professores/as apresentam uma tensão entre os documentos norteadores para o ensino de Arte e a realidade material em que estão inseridos/as. Mas o que dizem esses documentos? Em especial o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019)? E o que dizem os/as professores/as a respeito deles? Apresentarei a seguir, brevemente, as propostas desses documentos para o ensino de Arte, em específico para o ensino de Teatro, em interlocução com o que apontam os/as professores/as a respeito de sua aplicabilidade.

O Currículo em Movimento, documento específico do Distrito Federal, conta com duas versões, uma publicada em 2014 e outra em 2018. O campo da Arte é apresentado como uma grande área composta pelas linguagens Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Para os anos iniciais do ensino fundamental, propõe-se o trabalho integrado das linguagens, ou seja,

[...] sugere-se uma abordagem integrada das linguagens artísticas, por entender que o educador, enquanto um organizador do espaço social educativo (VIGOTSKI, 2003), tem maior flexibilidade e condições de garantir um trabalho interdisciplinar da Arte com as demais linguagens e tecnologias (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 57).

Para os anos finais do ensino fundamental, espera-se que os objetivos do ensino de Artes sejam pautados “[...] na cronologia histórica aliada à apreensão espiralada das manifestações artísticas próprias de matrizes culturais africanas, orientais e de povos originários, procurando também articular-se aos conteúdos dos demais componentes curriculares” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 57).

Entretanto, há um tensionamento nessa perspectiva quando, na prática do dia a dia, muitas vezes há apenas um/a professor/a de Artes para todo um turno²⁵. A esse respeito a professora Fabrícia comenta:

Se nós tivéssemos um professor de Artes Cênicas, um professor de Artes Plásticas, um professor para cada área, ele [o currículo] pelo menos se aproximaria [da prática]. Eles sabem que você tem poucas aulas na semana, tirando os feriados, não dá nem isso e você vai ter que trabalhar todas as áreas (Prof.^a Fabrícia).

Ou seja, havendo apenas um/a único/a professor/a responsável para tentar passar pelas linguagens artísticas, o trabalho que será desenvolvido sofrerá interferências, sejam elas a respeito da qualidade das propostas, visto que o/a professor/a tem formação em apenas uma linguagem, sejam a respeito do tempo disponível para desenvolvimento das propostas.

Além disso, inspira-se, mesmo no ensino de Teatro, na Abordagem Triangular: “[...] as abordagens pedagógicas contemporâneas em arte-educação têm enfatizado a seguinte distribuição em sala de aula: a criação (prática), a apreciação (formação de público) e a contextualização (atenção às peculiaridades da cultura e da sociedade em questão)” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 73).

O documento propõe, por fim, que o objetivo do ensino de Teatro na educação básica esteja atrelado à possibilidade de trabalhar o sensível e a expressão por intermédio da possibilidade ritualística e mágica do teatro (DISTRITO FEDERAL, 2018b), além de ser uma área que facilita o diálogo com outros campos do saber, no caso, os Eixos Integradores.

A esse respeito o professor Hugo comenta que a efetivação, na prática desse currículo,

[...] da forma como é hoje é nulo. Não vai acontecer não. Não vai acontecer que eu digo no sentido de afetar, não vai trazer nenhum afeto para vida do aluno. Na minha realidade, na realidade que eu vivo na minha escola eu não vejo como isso pode ser um fator de transformação social, um fator de elevação de cultura. Não vejo, não vejo por que não acontece e não acontece por causa da estrutura. Porque o ensino de Teatro, ele tem algumas particularidades, não é como você ser professor de Artes Visuais por exemplo, porque você tem uma cacetada de imagem dentro de um pendrive. Isso demanda pouquinho tempo. Cê liga o projetor e fala ‘Gente olha esse artista aqui, ele trabalha assim, nessa ótica, nessa perspectiva, com essas cores’, mas como é que eu vou trazer uma prática que é individual, que é corporal do aluno dentro de um pendrive? O pendrive é ele, sabe? E se eu não tenho espaço para trabalhar, se eu não tenho esse USB para ligar, como é que eu faço? (Prof. Hugo).

Em sua fala, o professor levanta algo importante para se pensar o objetivo proposto para o ensino de Teatro: a necessidade de estrutura. A escola não é pensada, muitas vezes, para

²⁵ Durante o ano de 2020, por exemplo, fui o responsável por todas as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio na escola em que trabalhei. No ano de 2021, compartilhei as turmas com outra professora, mas, mesmo assim, fiquei com todo o 9º ano (11 turmas) e quatro turmas de 8º ano, com um total de 15 turmas.

receber práticas que não se adequem às carteiras enfileiradas ou a propostas que desassosseguem o silêncio e a dita ordem do espaço. Como trabalhar com Teatro, mais especificamente, criação de cenas – como uma das propostas do Currículo em Movimento? A caráter de exemplo, a professora Fabrícia comenta a respeito do barulho em suas aulas práticas:

Eu também tive problemas por conta do barulho. Você faz barulho e incomoda as outras turmas. E aí você não tem como fazer. É difícil até porque eles mesmos [os/as estudantes] eles querem bater palma, eles dizem ‘Ah, então amanhã a gente pode trazer instrumento?’ e como fazer se eu estou sendo expulsa sem instrumento, só com o barulho deles (Prof.^a Fabrícia).

Assim, há no currículo uma proposta que, quando levada para a prática encontra percalços para ser executada. É preciso, então, encontrar maneiras de burlar, furar, friccionar tais barreiras para que a prática com o Teatro seja possível, visto que o teatro convoca à inquietação dos corpos, à movência dos corpos, à experimentação. Assim, o Teatro se torna um tipo de prática-hacker na escola. Precisa hackear os espaços, seus formatos, suas funções para funcionar.

Dessa maneira, praticar o teatro na escola, *incomodar* as outras turmas no momento de engajamento da aula de Teatro, como salienta a professora Fabrícia, engendra um modo de desobediência docente (MOURA, 2019), no sentido de que questiona a hegemonia e o senso comum do que é ensinar Arte, do que é fazer Arte e de qual o espaço dela na escola.

Eduardo Junio Santos Moura (2019), em seu artigo *Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina*, reflete sobre a formação em Arte, especificamente em Artes Visuais, e como esta é atravessada por um discurso colonial que se infiltra nos próprios modos de se ensinar Arte na educação básica. O autor infere que esse movimento produz uma “[...] uni-versalidade, ou seja, uma única versão: europeia/estadunidense para a produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias” (MOURA, 2019, p. 314). Nesse sentido, de acordo com o autor, há um processo que invisibiliza narrativas que estão fora do eixo EUA-EUROPA. Uma saída proposta pelo autor, a esse movimento de colonização do saber, é a desobediência docente, que precisa ser pensada

[...] como uma edificação cujo alicerce sejam os/as docentes em arte, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latinoamericanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental europeia-estadunidense (MOURA, 2019, p. 324).

Assim, percebo que a prática do Teatro, com seus barulhos e inquietações, com sua resistência no espaço escolar, evidenciando os limites e os discursos que se encontram nas entrelinhas da estrutura escolar, nas fricções entre currículo e possibilidade prática, apresenta-se como uma proposta de desobediência docente, visto que ela desestabiliza uma ideia de escola, que acomoda, que enforma, que reproduz, em prol de uma prática que apresenta maneiras outras de compreender o corpo, a aprendizagem e as próprias práticas de ensino. Nesse sentido, como propõe Eduardo Moura (2019, p. 323-324), “[...] a desobediência docente de qual trato [...] só fará sentido se for epistemológica [o] que, para Mignolo (2010, 2008), implica ‘aprender a desaprender para reaprender’”. Ou seja, para desenvolverem suas práticas na fricção entre documentos norteadores e possibilidades materiais das escolas, os/as professores/as estão constantemente em um movimento de reaprender novos modos de trabalhar com o Teatro, de aprender o que pode ser Teatro na escola, de desaprender aquilo que aprenderam como sendo o certo para ser-estar professor/a.

É importante salientar esses pontos, visto que apresentam uma problemática que ainda precisamos enfrentar e que não são, de modo algum, naturais ou já estejam encerradas. Cito como exemplo a área de Educação Física, que, diferentemente da área de Artes, por exemplo, tem previsão legal, via Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), de ter instalações específicas para sua prática, caso contrário, a escola não consegue receber alvará para seu funcionamento. Assim é dito no documento: “§ 4º O Poder Público, por intermédio de seus órgãos competentes, somente pode conceder autorização de funcionamento, a partir do ensino fundamental, a escolas que apresentem instalações para prática de educação física e desporto” (DISTRITO FEDERAL, 2014, online).

Desse modo, constitui-se um espaço estranho para a prática do Teatro na educação básica. Não há garantia de espaço, os objetivos não levam em conta as particularidades das escolas ou regiões na constituição do entendimento da área, além de, no Distrito Federal, majoritariamente, as escolas contarem com apenas um/a professor/a para a disciplina de Arte. Na prática diária dos/as professores/as, então, torna-se uma resistência trabalhar com a linguagem teatral. Resistência que faz emergir as tensões entre o ideal contido nos documentos norteadores e as possibilidades materiais para seu desenvolvimento.

Toda essa tensão não aponta para uma crítica negativa sobre a existência dos documentos, pelo contrário, visto que eles resguardam legalmente a existência das linguagens artísticas na escola, mas sim refletem uma certa incomunicabilidade entre eles e as diversas e singulares realidades das escolas, particularmente nesta pesquisa, do Distrito Federal.

Essa tensão faz com que haja, na verdade, uma certa performatividade possível dos espaços e dos modos de produzir conhecimento, no sentido de que, a partir delas, eles saem de sua leitura habitual e mostram suas contradições, lacunas, mas também potencialidades. Como afirma Ana Fuão (2015, p. 44), trata-se de “[...] transformar a sala de aula em um espaço de ação mútua, expandindo as fronteiras existentes entre professor e aluno e anulando as delimitações espaciais que os dividem”, ou seja, a tensão apontada pelos/as professores/as abre a possibilidade de que a escola seja vista a partir de um ponto de interrogação, que seja questionada, para que, assim, a partir do questionamento, da dúvida, da inquietação, possa ser forjada de acordo com outras possibilidades, outros modos de operar.

Ao seguir o que dizem os documentos, no que concerne ao Currículo em Movimento do ensino médio, o campo Linguagens engloba as disciplinas de Artes, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Educação Física. Ou seja, não há objetivos específicos para o ensino de Teatro, mas para o campo Linguagens, em que a área aparece no formato de conteúdos e não como um campo de saber específico. O documento afirma:

Os conteúdos descritos na matriz curricular da área de Linguagens deste Currículo organizam-se de modo a possibilitar o uso e a compreensão das línguas e das linguagens em termos de esferas discursivas (didáticas, políticas, jornalísticas, artísticas, científicas, burocráticas), de gêneros discursivos, de novos e variados tipos e patamares de letramentos (digital, literário, científico etc.), bem como para legitimar sensibilidade, corpos, movimentos, percepções, sentimentos como importantes na construção de conhecimentos e no processo de aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 27).

Há um condensar dos objetivos das áreas específicas para a produção dos objetivos da área de Linguagens. Na tentativa de, como dito no documento, multiletramento (DISTRITO FEDERAL, 2013), perde-se certa especificidade das áreas de saber. Isso se intensifica caso se observe que a única área que se mantém como área independente é a Matemática. É importante pensar nesse esvaecimento, principalmente no campo do Teatro, pois é um retrocesso frente às conquistas que o campo vinha adquirindo. Aqui cabe questionar, mais uma vez, qual o espaço para o ensino de Teatro no ensino médio?

Vale reiterar ainda como, socialmente, o ensino médio é visto como uma preparação para avaliações externas, como o Enem e os concursos vestibulares. Com esse direcionamento, a perda da especificidade das áreas comentada anteriormente se adensa. Se o foco, majoritariamente, recai sobre provas de validação e seleção, como trabalhar com o Teatro? A esse respeito o professor Carlos comenta

Querem que a gente dê aula de Dança, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais com uma carga muito pequena. Você não consegue ver tudo. Não consegue. E tem coisas que o Enem pede, que os concursos públicos pedem que eu e você não vimos na faculdade. Tem questões [no Enem] mais difíceis do que a prova para ser professor efetivo. Eu tirei uma nota maior para ser professor efetivo do que na prova de Arte [no Enem] (Prof. Carlos).

O professor, em sua fala, evidencia a relação complexa vivida pelos/as professores/as de Arte da Rede Pública do Distrito Federal entre tempo, formação e cobrança nas provas externas. Essa cobrança não vem necessariamente dos documentos, mas muitas vezes da gestão e da própria concepção hegemônica sobre o ensino de Arte (um ensino que trabalha apenas com Artes Visuais e, muitas vezes, centrada no desenho ou na história da arte Europeia) e sua relação com as avaliações externas. A professora Fabrícia traz em sua fala um relato interessante para pensar essa relação:

Eu sempre tive, acredito que não só eu, mas muitos professores que atuam na Rede Pública [na disciplina de Arte] principalmente, sempre tive que lidar com desafios de não ser professora só de Artes Cênicas, mas ser professora também nas outras linguagens, na parte de Artes Visuais principalmente, [por] que existe uma cobrança na parte de Artes Visuais. E na parte de Música eu ainda me sinto mais insegura, porque na minha formação eu tive menos [contato] ainda [com] Música. Dança nem se fala, porque assim... Como a nossa área de Artes Cênicas tem um diálogo até maior com essa questão do corpo e tudo [então] as pessoas tendem a pensar que a área de Dança também está integrada, [que] a gente tem essa formação. A própria Secretaria de Educação, eu fiz parte de um concurso quando eu ingressei, que foi um dos únicos concursos na rede que foi feito por área, desses últimos. E eu passei para a área de Artes Cênicas. E aí quando eu chego na escola – eu fui chamada para ser da Escola Parque, então de fato era pra eu atuar com Artes Cênicas – eles tinham feito um remanejamento onde não tinha aluno, tinha professor, no concurso tinha vaga, mas não tinha aluno. Aí eles me devolveram para escola que antes eu atuava como contrato. Eles me devolveram para mesma escola e aí chegando lá me deparei com isso: ‘não, aqui seria interessante que você trabalhasse todas as linguagens’, foi bem complexo (Prof.^a Fabrícia).

Com seu relato a professora evidencia a tensão que envolve tanto um ato de gestão, como do próprio senso de como se constitui um/a professor/a de Arte. São tensionamentos que muitas vezes não estão dados, mas vão se infiltrando no modo como se estruturam as práticas. E assim, em pouco tempo, com uma grande gama de assuntos, não se torna possível trabalhar adequadamente com todos os tópicos previstos. É preciso então selecionar o que se vai trabalhar nesse tempo. A esse respeito a professora Fabrícia comenta:

Antes quando era anual eu trabalhava uma área do conhecimento por bimestre. Eu trabalhava em um semestre Cênicas e Dança e no outro eu trabalhava Visuais e Música. Hoje é impossível eu fazer isso. Então é um currículo que eu acho que não tenho tempo hábil (Prof.^a Fabrícia).

Em sua fala a professora salienta e reforça a problemática sobre o tempo frente à necessidade de trabalho com diferentes linguagens a partir do tempo disponível que tem. Esse

comentário remonta ao que apresento no início da seção a respeito de como a questão temporal interfere diretamente na qualidade e na própria possibilidade de trabalho dos/as professores/as.

Da mesma maneira que o Currículo em Movimento, a BNCC apresenta o ensino de Artes (composto pelas linguagens Artes Visuais, Teatro, Música e Dança) no ensino fundamental – anos iniciais e finais – e o campo Linguagens e suas tecnologias no ensino médio.

A BNCC propõe, diferentemente dos documentos anteriormente apresentados, uma ampliação da Abordagem Triangular, visto que para a área de linguagens não apresenta apenas a tríplice criar-fruir-contextualizar. O documento propõe que o ensino de Arte parta de seis dimensões, sendo elas a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Essa ampliação ampara elementos mais próximos das outras linguagens artísticas, que não só a visual:

CRIAÇÃO	Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2018, p. 194).
CRÍTICA	Refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 2018, p. 194).
ESTESIA	Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p. 194).
EXPRESSÃO	Refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2018, p. 194).
FRUIÇÃO	Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 195).
REFLEXÃO	Refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 195).

Quadro 1 – Dimensões para o ensino de Arte segundo a BNCC

Fonte: Elaboração do autor.

Com essa ampliação, o documento propõe uma abordagem que abarca de maneira mais inclusiva as particularidades de todas as linguagens artísticas e não somente as

necessidades das Artes Visuais. No que tange à compreensão do ensino de Teatro, a BNCC se aproxima do Currículo em Movimento ao afirmar que “[...] o fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2018, p. 196), além de acreditar ser necessário que haja a interação entre as linguagens em seu ensino.

Entretanto, o documento não trabalha com objetivos, mas, sim, com habilidades. No ensino fundamental, há separação de habilidades específicas para o ensino de Teatro, já no ensino médio elas estão diluídas e, de certo modo, abarcam todas as linguagens. No quadro a seguir podem-se ler as habilidades apresentadas para o ensino Fundamental:

Habilidades BNCC	
ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)	(EF15AR19) - Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). (EF15AR20) - Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) - Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) - Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.
ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)	(EF69AR24) - Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. (EF69AR25) - Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. (EF69AR26) - Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. (EF69AR27) - Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) - Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) - Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) - Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

Quadro 2 – Habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Teatro segundo a BNCC.

Fonte: Elaboração do autor.

Os dois documentos, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresentam, para o campo do Teatro,

objetivos/habilidades que se relacionam diretamente com práticas estéticas do corpo, a sensibilidade e a fruição e ampliação do campo estético.

Frente a todas essas dificuldades, os/as professores/as apresentam como estratégia pedagógica um tipo de seleção, de recorte, de sobreposição das propostas dos documentos norteadores, a fim de elaborar e criar, a partir dessa seleção e recorte, uma prática que possa se adequar às possibilidades e aos limites de suas escolas. Para elaborar a ideia dessa estratégia pedagógica, no próximo tópico discutirei a prática dos/as professores à luz do conceito de *bricoleur* para constituir a ideia de uma bricolagem performativa que se aproxima da figura-conceito da *khôra*.

3.2 PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA BRICOLAGEM E APROXIMAÇÕES COM A KHÔRA: POR UMA BRICOLAGEM PERFORMATIVA

Uma saída criada para transpassar as problemáticas anteriormente apresentadas para trabalhar com teatro, como mostrarei ao longo desta seção e da próxima, é o que aqui chamarei de bricolagem performativa. Ao ter que trabalhar com as quatro linguagens, os/as professores/as muitas vezes partem de elementos de outras linguagens – como o desenho, a poesia, a música – para trabalharem com elementos teatrais – como a noção de figurino, de cenário, de dramaturgia – recortando e colando tais elementos em propostas metodológicas. Nesse sentido, a bricolagem performativa se torna uma estratégia pedagógica. Mas afinal, o que estou entendendo por bricolagem?

Para o entendimento desse conceito, parto inicialmente da discussão proposta pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1989), em sua obra *O pensamento selvagem*. Na obra, o antropólogo argumenta que entre o pensamento mítico, mágico e o pensamento tido como científico não há uma diferença quantitativa, ou seja, uma diferença em que um seria melhor que o outro ou em que um seria uma etapa que antecede o outro. Há, na verdade, diferentes modos e procedimentos de compreender e ordenar o mundo.

Lévi-Strauss se utiliza da imagem do *bricoleur* para explicitar o modo de funcionamento na investigação do pensamento mítico. Para ele, o *bricoleur* é aquele que produz a partir dos materiais que estão disponíveis, faz, a partir desses materiais, investigações, produções, criações sem separá-los ou subordiná-los entre si. Nas palavras de Lévi-Strauss (1989, p. 32), o pensamento mítico dessa forma “se apresenta, assim, como uma espécie de bricolagem intelectual”. Assim,

[...] o bricoleur não se limita aos conceitos científicos, sendo que ele faz uso de qualquer forma de mensagens que já possui – ele já as havia ‘recolhido e conservado em virtude do princípio de que ‘isto sempre pode servir’ (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 39). O bricoleur, portanto, não opera num plano previamente definido, mas sim, fazendo uso da bricolage intelectual, elaborando estruturas conforme as ferramentas que possui (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 4)

Ou seja, o *bricoleur* é aquele que vai construindo e reconstruindo a partir das ferramentas que dispõe, assim como um jogo lego que se monta e se remonta, fazem-se novas combinações, formam-se novas possibilidades de uso a depender de como se relaciona. Diferentemente do engenheiro, coloca Lévi-Strauss, o *bricoleur* não utiliza seus recursos para um fim já pré-definido, mas, a partir das relações que estabelece, produz a obra que, após seu término, ganhará seu sentido, sua função. Dessa maneira, o trabalho do *bricoleur* é um trabalho de experimentação, de diálogo e relação com os objetos que estão disponíveis.

O conjunto de meios do bricoleur não é, portanto, definível por um projeto [...] ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do bricoleur, porque os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que ‘isso sempre pode servir’ (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33).

No que diz respeito ao trabalho docente, penso que a relação com a prática do *bricoleur* pode acontecer quando, em suas aulas, para desenvolvimento de suas propostas com Teatro, os/as professores/as engendram, a partir da mescla das possibilidades materiais, seus recortes curriculares por intermédio dos documentos oficiais, além da própria seleção e junção de diversos elementos de diferentes linguagens, caminhos para o trabalho com elementos teatrais.

Esse movimento, não se dá, entretanto, apenas como junção e recortes de elementos. Assim como o *bricoleur*, os/as professores/as criam modos de constituir o espaço de aula como espaço de criação e experimentação de elementos teatrais. E a constituição desse espaço não é dada a priori ou se torna estática quando criada. A formação desse espaço depende tanto do que e de como os/as professores/as selecionarão os elementos para constituição das propostas pedagógicas, mas também da relação com os/as estudantes. A caráter de exemplo, apresento uma fala do professor Carlos:

No ano passado teve aula de PD²⁶, eu dei aula de PD e aí eu fui para o lado de... das músicas que eles gostam, né? E aí eles me apresentaram... a turma lá me apresentou um negócio que eu esqueci o nome... É... Não sei o que acústico²⁷. Foi um grupo que lançou do Rio aí depois virou uma espécie de

²⁶ São os Projetos Disciplinares. A escola organiza, dentro da grade horária, qual professor/a ficará com o projeto disciplinar de cada turma. A partir dessa organização, o/a professor/a responsável pela turma cria um projeto relacionado à sua disciplina.

²⁷ Aqui o professor se refere ao grupo de rap *Poesia Acústica*.

movimento né, dentro do Rap, talvez. Eu não sei o que acústico, né. [...] E aí eu aproveitei para falar o que que é poesia estrófica, apresentei o canal da [...] Pinheiro no YouTube, que explica poesia estrófica, aí trouxe *Não amor em São Paulo... Não existe amor em SP do Criolo...* E aí a gente fez o trabalho, aí eles se identificam mais (Prof. Carlos).

O professor parte daquilo que os/as estudantes apresentam como interesse e tece diálogos com isso, aprofundando e apresentando outros conteúdos que ampliam a bagagem cultural deles/as. Ele mescla, assim como o *bricoleur*, diferentes fontes do tema, criando uma ponte, um diálogo entre aquilo que interessa aos/as estudantes e aquilo que é tido como conteúdo a ser trabalhado, ou seja, assim como no trabalho do *bricoleur*, “[...] seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os ‘meios-limites’” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 33). Na interação das duas partes, cria-se então um jogo a respeito do saber e da possibilidade de sua ampliação que vai se tecendo no modo como o professor produz modos de relacionar as ferramentas disponíveis.

Assim, o professor cria diálogos e formas de relação entre o que é apresentado como interesse dos/as estudantes e aquilo que se detém como ferramentas pedagógicas, gerando, assim, um espaço novo, indeterminado frente ao que costumeiramente se tem como possibilidade de aula, ao que costumeiramente é compreendido como os limites das linguagens e suas possibilidades de uso. Esse novo espaço se aproxima, como tentarei evidenciar a seguir, da figura-conceito da *khôra* (PEREIRA; ICLE, 2018).

A figura-conceito da *khôra* não é de fácil apreensão/compreensão. Marcelo de Andrade Pereira e Gilberto Icle, em seu ensaio *Pedagogia Performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben* (2018), propõem um alargamento da ideia de entrelugar, encontrada nas discussões a respeito da pedagogia performativa, a partir da *khôra*. Os autores argumentam que sua escolha por essa figura-conceito se dá na tentativa de “explicitar a condição de fértil indefinição e desmanche do dado que caracterizaria a proposta de uma pedagogia performativa” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 123). Tal argumento visa ultrapassar a ideia de pedagogia performativa como um entrelugar, noção apresentada pelos próprios autores em trabalhos anteriores.

De acordo com os autores, essa figura-conceito diz respeito a uma zona de indeterminação que, diferente do liminar, não está associada a uma transição, mas a um *espaço* em que a própria indeterminação é produtora:

Khôra aponta para uma instância intermediária – não necessariamente liminar – que apresenta uma condição discursiva ainda mais complexa que a do plano inteligível e a do plano sensível. De ‘difícil’ e ‘obscura’ definição [48^a] (PLATÃO, 2011, p.

131), *khôra* não só ‘não admite destruição’ como ‘providencia uma localização a tudo quanto pertence ao devir’ (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 125).

Nesse sentido, a *khôra* não se encerra na lógica binária ou na separação do mito e do logos, pelo contrário, a figura-conceito em questão perturba essa mesma lógica, gera um estado de indeterminação. A partir da leitura de Derrida a respeito da *khôra*, os autores afirmam ainda que ela não é um lugar, um receptáculo, mas um estado de empréstimo, em que o contrário, o dicotômico, o aparentemente incabível encontra possibilidade para ser, para coabitar em sua singularidade de relações im-pensáveis: “[...] a *khôra* consiste, em suma, num espaço de escuta que faz falar, de recebimento que doa e de acolhimento que desaloja” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 134).

Diferentemente da ideia de entrelugar, a *khôra* propõe, então, um estado de in-definição, de criação-transformação, não no sentido de uma travessia, mas de uma perturbação do que é fixo, da geração de um certo estado de instabilidade: em *khôra* não se sabe o que vai acontecer, como vai ser criado. Há, portanto, nessa indeterminação uma lógica que não segue o binarismo, mas sim uma lógica que se produz no próprio ato de feitura, visto que

‘[...] *khôra* remete a algo mais situante do que propriamente situável’ (DERRIDA, 1995, p. 15) algo que, ainda que não seja tomado como sujeito ou substrato, leva a uma espécie de ex-propriação, ‘lugar em que a lei do próprio não tem mais nenhum sentido’ (DERRIDA, 1995, p. 36) (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 127).

Para exemplificar essa relação que estou tentando tecer entre a bricolagem e a *khôra*, cito um relato da professora Ana. Ela narra a relação que constrói com os/as estudantes a partir de seus interesses e como, nesse cruzamento entre interesses e processos pedagógicos, vão surgindo diferentes modos de trabalho e diversos e singulares resultados dos processos:

E aí, parceiro, a outra turma escolheu fazer um desfile com roupas recicladas E aí parte da turma foi responsável por fazer as roupas e a outra metade foi responsável para arrumar o som, arrumar o cenário. [...] Então eu levei *a costura do invisível* para eles assistirem. Eles ficaram loucos né porque tem que rasgar roupa, super legal as coisas. Mas aí eu aproveitei para falar assim ‘gente mas aí, qual é o conhecimento de teatro que a gente pode fazer [a partir do trabalho]?’ Tem toda a questão do desenho da cena, do cenário, cenografia, figurino... (Prof.^a Ana).

Nesse processo a professora constrói um caminho que, aparentemente, não lida com o teatro, mas por meio do qual, em sua elaboração, no desenrolar da elaboração, torna-se possível elencar e discutir elementos teatrais, como por exemplo, como ela mesma cita, cenário, cenografia e figurino. É na costura entre o que está disponível, no caso o desejo dos/as estudantes e o trabalho a ser feito, que a professora consegue constituir um espaço de

diálogo em que emergem possibilidades de se trabalhar com questões cênicas. Assim, na elaboração do desfile e sua constituição abrem-se possíveis caminhos para dialogar e fazer emergir noções teatrais. Desse modo, essa bricolagem, em aproximação à *khôra*

[...] remonta, assim, à possibilidade de acolhimento e abertura de um lugar em que possam ser inscritas singularidades e, na qual polarizações não de ser gradativamente desmanchadas, pertençam elas a que ordem for: o outro e o eu, o ouvinte e o falante, o aluno e o professor (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 133).

Dessa maneira, as noções que emergem desse trabalho não foram pré-estabelecidas. E, assim como no exemplo do professor Carlos, os saberes não são hierarquizados. A professora e o professor vislumbram no desenrolar do processo espaços e possibilidades para dialogar e construir saberes sobre o fazer cênico. Assim, esse entrecruzamento na prática docente com as ideias de bricolagem e de *khôra* se tornam potentes para a construção de caminhos possíveis para o trabalho com o teatro no espaço escolar. É nesse ato de criar, a partir do que se tem, de permitir o atravessamento entre elementos de linguagens diferentes, de permitir um certo estado de indeterminação, que espaços antes impensados podem surgir.

Ao fazerem esse movimento de criação didática, a partir do que se tem, seja com os documentos norteadores, seja da relação que vão tecendo com os/as próprios/as estudantes, os/as professores/as abrem possibilidade para a experimentação de um espaço educativo que não está dado a priori, que é forjado por esse ato de bricolagem. Esse novo espaço dilui fronteiras, reconfigura relações entre professores/as estudantes, sobre suas funções, sobre o ato de aprender, de ensinar, sobre a própria constituição do teatro e seus modos de ensino, esse espaço, portanto, aproxima-se da ideia de *khôra*, visto que esta

[...] aduza esse não lugar na espacialidade performativa da pedagogia; registro topopoético de in-determinação, in-diferença, não reconhecimento; o prefixo in aplicado à essas noções nos levam a perceber antes as nuances políticas de *khôra* do que propriamente sua negatividade, visto que inscreve o que não pode ser [d]escrito, o que não encontra determinação, mantendo ao fim e ao cabo sua absoluta e intangível in-diferença (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 133).

Percebo, portanto, que esse ato de bricolagem se torna performativo, já que, em sua feitura, produz modos de se trabalhar com a linguagem teatral, propõe outras relações entre as linguagens artísticas, desloca a própria ideia de saber, que muitas vezes é compreendida no ambiente escolar como algo separado em caixas muito bem definidas, para algo que pode surgir do embaralhamento e da imprevisibilidade de relação de diferentes áreas. A bricolagem

performativa abre, assim, possibilidades de invenção de modos de trabalho com a linguagem teatral, por intermédio de elementos que, aparentemente, não são teatrais.

Bricolagem performativa no sentido de que, ao ser feita, opera novas lógicas de relação entre professores/as e estudantes, outras lógicas de relação que se abrem para o imprevisível, para o desejo do/a outro/a, para, assim como na imagem da *khôra*, criar “[...] um espaço para aquilo que não tem lugar na escola e a escola como um não lugar: para o fora de lugar, para o inaudito, para o impensado, para o escondido, para in-ominável” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 134). É quando vista a partir desse caráter performativo, ou seja, esse caráter de ação, de criação de caminhos pedagógicos que a bricolagem, na prática dos/as professores/as participantes da pesquisa se torna performativa. Bricolagem performativa, então, como estratégia pedagógica no ensino de Teatro.

3.3 BRICOLAGENS PERFORMATIVAS

Além de selecionar, a partir do currículo, aquilo que é possível de ser trabalhado, os/as professores/as também apresentam um movimento de relacionar as linguagens artísticas para construir seus trabalhos. Esse processo auxilia ainda em uma desconstrução da imagem hegemônica sobre o que é Arte e o que é o fazer artístico.

Os/as professores/as afirmam que é comum que os/as estudantes, inicialmente, liguem o fazer artístico às Artes Visuais e, então, é preciso um trabalho de desconstrução dessa ideia. A professora Ana, em sua entrevista, fala um pouco sobre esse movimento:

Eu faço muita questão de fazer com que os meninos entendam que a arte não é só desenhar ou pintar, mas que existe um processo de pensamento e reflexão. [...] Gosto muito de perguntar ‘quando você percebe que está usufruindo o trabalho de um artista?’, porque a galera é superviciada em série, em videogame, tem uma galera que gosta muito de ler, só que eles não pensam que aquilo lá foi criado por um artista (Prof.^a Ana).

Com essa afirmação a professora demonstra que há, nas turmas em que leciona, um senso comum, inicialmente, por parte dos/as estudantes sobre o que seja arte: algo associado apenas ao desenho e algo distante de suas realidades cotidianas. Compartilho da mesma ideia levantada pela professora. Durante meu primeiro ano como professor temporário na Secretaria de Educação do Distrito Federal, percebi que nas aulas nas quais não eram trabalhados conteúdos de Artes Visuais os/as estudantes apresentavam resistência. Para compreender melhor o motivo da resistência ao que não era associado às Artes Visuais, pedi que escrevessem anonimamente, em um pedaço de

papel, como as aulas estavam sendo para eles/as, apontando o que poderia melhorar em sua opinião. A maioria das respostas apontava para a ausência do ato de desenhar.

Isso me fez pensar a respeito de repertório, do que foi construído como ideia do que seja arte e do que pode vir a ser arte. Nos anos seguintes essa ideia se reforçou quando questionei, já no primeiro dia de aula, o que é arte e para que serve. Majoritariamente as respostas envolviam o desenho e a pintura. Uma questão surge: como produzir reconhecimento do Teatro como linguagem artística?

A professora Ana, em sua fala, levanta algo importante para essa reflexão: diz que muitas vezes os/as estudantes não reconhecem no seu dia a dia a existência de expressões e produções artísticas. Nesse sentido, então, um primeiro movimento importante é o de criar um espaço de reconhecimento daquilo que se conhece como expressão artística. Assim, como aponta Machado (2012, p. 42)

Seria a primeira pergunta a ser feita: ‘o que já sabem as crianças e os jovens sobre música, dança, teatro, artes visuais?’ Trocando em miúdos, como trabalhar com um repertório inicial de maneira antropológica, o que significa levar em conta os modos de vida dos alunos e das comunidades às quais pertencem?

Esse processo de reconhecimento daquilo que os/as estudantes entendem, usufruem, produzem de Arte é importantíssimo para a construção de um campo comum inicial, um lugar de onde partir para o trabalho com as linguagens artísticas. Além de criar essa base, isso é importante pelo fato de oferecer possibilidades aos/às professores/as, caminhos de como aproximar o mundo conhecido pelos/as estudantes de outros saberes e, assim, ampliar o referencial estético deles/as. A esse respeito, o professor Hugo relata:

Os meninos não... não entra na cabeça deles assim, não entra o que que era passar por uma guerra, não entrava na cabeça deles serem mortos por ter a pele branca muitas vezes. Porque eles sabem o que é ser morto por ter a pele preta, então quando causa esse choquinho assim, para eles é mais difícil de assimilar. Então gasta mais tempo e aí as coisas começam a se atropelar. Então coisas que para mim funcionavam muito era traçar um paralelo, trazer para vivência deles né, artística, do corpo, da pele deles. Quando a gente ia falar sobre a arte tribal, arte africana e indígena arte urbana, de uma certa forma Artes que são... Que têm os dedos mais acessíveis né? Aí é mais fácil deles também se sentirem aceitos, se sentirem... vislumbrarem a pele deles dentro daqueles guetos, daqueles nichos. Então aí era muito mais fácil. Então aí eu conseguia fazer um link dessas temáticas com a vida deles, aí aquilo frutificava em algo. Que era um produto mesmo, um produto ou uma pintura, uma escultura enfim. Mas sempre pelo menos algum... algo tátil eu precisava fazer deles.

Com sua fala, o professor Hugo demonstra como essa aproximação com algo mais próximo da vida dos/as estudantes produz não apenas uma facilidade de diálogo, mas também um maior engajamento. É nessa aproximação que a prática se torna possível em emergir.

Essa aproximação entre a vida dos/as estudantes e os conteúdos produzem, ainda, como coloca o professor, maior identificação. Tal identificação, além de fazê-los/as reconhecer produções artísticas em seu cotidiano, aproxima-os/as e os/as engaja na própria produção artística. Dessa maneira, há, também, uma aproximação com a própria ideia desenvolvida no capítulo a respeito da bricolagem, visto que na bricolagem

O artista não abandona sua formação, sua história pessoal, sua memória nem as analogias possíveis que o estímulo dado lhe provoca. Tecnicamente, a busca seria por uma capacidade de resposta imediata do corpo e dos procedimentos técnicos disponíveis de cada um: a prática do improviso, do jogo e da contracenação (CARVALHO, 2009, p. 2).

A fala do professor também revela uma outra relação para com os documentos. Estes já não figuram apenas um documento a ser seguido, mas são atravessados pela corporalidade daquele grupo específico. A vivência, a realidade local, os saberes apresentados pelos/as estudantes atravessam a constituição e a utilização dos documentos. Nesse sentido, como propõem Paz e Icle, de um currículo como documento, o professor incorpora um currículo como performance, visto que

[...] ainda que partamos de documentos em nossas práticas escolares, abrimos a possibilidade dos corpos coletiva e individualmente irem mais além do estabelecido, nos permitindo conceber que no espaço escolar não se aprende como o mundo é, mas como ele é criado. O mundo e a vida em constante movimento, distinto da percepção dual que fecha e fixa o conhecimento. Os currículos-performance movem-se, dançam entre e com documentos e práticas incorporadas (PAZ; ICLE, 2020, p. 12).

Ou seja, ao reconhecer e acolher aquilo que se aproxima mais da vida dos/as estudantes, da realidade social deles/as, o professor consegue criar modos de encarnar o conhecimento, desnaturalizando o conhecimento hegemônico sobre o mundo e demonstrando, junto aos/as estudantes, que o saber também é constituído a partir de relações de poder.

Ao fazer movimentos que aproximam os saberes da realidade dos/as estudantes, que possibilitam que eles/as se pensem e se enxerguem, o professor produz espaços em que o conhecimento pode ser praticado, tocado, e, assim, elaborado com mais sentido desde aquilo que muitas vezes fica de fora do processo educativo. Esse movimento, como em *khôra*, “[...] se apresenta como sendo a principal aliada, a amiga mais confiável daquilo que acontece, espaço no qual o existente, o outro pode se aninhar, derramar-se” (PEREIRA; ICLE, 2018, p. 134)

Já frente às dificuldades de tempo e espaço, ainda é importante salientar então que, muitas vezes, para trabalhar com o teatro não será possível fazê-lo pela via da atuação, mas será forçoso ligá-lo a outros elementos da linguagem cênica, como cenário, figurino, maquiagem, roteiro, etc. E muitas vezes esses outros elementos trarão mais aderências dos/as

estudantes exatamente por lidarem com elementos de linguagens muito próximas às Visuais, ou seja, muito mais próximas à bagagem referencial dos/as estudantes. Tal ato exige um reconhecimento por parte do/a professor/a para que, assim, possam-se construir os caminhos pedagógicos possíveis.

Aproximando-se da imagem do *bricoleur*, nessa atitude, o professor “[...] posto em presença de uma dada tarefa, ele não pode fazer qualquer coisa, ele também deverá começar inventariando um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos e práticos e de meios técnicos que limitam as soluções possíveis” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 35).

É possível perceber isso em um relato do professor William. Ele relatou que, durante o período de ensino remoto, recebeu em sua escola o grupo de teatro Mediato. A proposta era trabalhar a mediação da montagem da peça *Sonhos de uma noite de verão*, de William Shakespeare. Uma das atividades propostas para a mediação dizia respeito à produção artística, por parte dos/as estudantes, de seu entendimento sobre o espetáculo. Sobre as produções dos/as estudantes, o professor comentou:

[...] a maioria dos alunos foi para parte da escrita ou do figurino. A maioria optou por fazer o diálogo. Apareceram três, quatro vídeos no máximo. Eu perguntei para eles se já tiveram aula de Teatro antes. Uma aluna teve aula de Teatro em outra escola e ela fez o vídeo. A maioria não tinha tido contato. A dificuldade mesmo é [de] se expressar de uma forma que nunca tiveram contato e não tem experiência. Por isso eles optaram pelo desenho, fazer o figurino e pintar e fazer o diálogo (Prof. William).

Desse modo, mostra-se como uma possibilidade para o trabalho com o Teatro esse entrecruzamento de linguagens, essa bricolagem entre linguagens a partir do que é reconhecível como arte e possível de ser feito no tempo e espaços disponíveis, abrindo, assim, espaço para que saberes próprios à linguagem teatral possam ser desenvolvidos e compreendidos como arte também. Nisso se confere, ainda, um respeito ao processo dos/as estudantes nesse reconhecimento de um novo campo.

Para além dessa questão, constrói-se um modo de experimentar as linguagens que não se encerra em colocá-las em caixas específicas, mas permite que os/as estudantes fluam entre as visualidades, corporeidades, musicalidades dos processos (MACHADO, 2012).

Evoco agora uma vivência que tive no ano de 2020 com alunos do terceiro ano do ensino médio, em contexto pandêmico. Estávamos estudando Música Popular Brasileira. Como proposta de aproximação entre a teoria estudada e a realidade dos/das alunos/as, propus um exercício de criação coletiva de um poema, a partir de uma manchete de jornal. Baseei-me, para essa atividade, nas propostas de Augusto Boal e seu teatro-jornal. Uma das estratégias que Boal sugere é a leitura

complementar. Essa leitura acrescenta “[...] à notícia dados e informações geralmente omitidos pelos jornais das classes dominantes” (BOAL, 2013, p. 149).

Levei, então, às aulas do terceiro ano uma notícia a respeito da revogação feita por Abraham Weintraub, então ministro da Educação, de uma portaria que estipulava cotas nos programas de pós-graduação do país (MOREIRA; SALDAÑA, 2020). Após ler a notícia, apresentei alguns dados a respeito da educação pública brasileira e abrimos um pequeno debate sobre essa situação. Então, propus a atividade: escrevermos, coletivamente, pelo chat, um poema que refletisse a respeito do que havíamos acabado de discutir. A regra seria colocar, livremente, pelo chat aquilo que se pensava a respeito do assunto para, depois, em conjunto, “lapidarmos” o que houvesse sido produzido. Ao fim, convidei alguns alunos para lerem em voz alta o produto final.

Cada turma produziu um poema totalmente diferente, visto que cada uma teve uma percepção sobre o tema e sobre a própria proposta da atividade: algumas turmas mais abertas a experimentar aquele espaço, outras mais preocupadas com o resultado final. Além do próprio saber empregado na produção. A seguir, alguns exemplos do resultado final dessa atividade:

Ensaio de uma ligação
 - **Atende aí po (silêncio do outro lado da linha) o que a gente escuta no silêncio? Nada:**
 Nada Nada Nada
 Nada Nada Nada Nada
 Nada Nada Nada Nada
 (pensando) a segunda voz ?
 (tom de informação) A voz que sempre teve o seu lugar de fala marcado. (Silêncio. Nada) qual voz
 precisou se calar para que outra fale?
 Voz (que) tem privilégio? De olhos fechados se vê a voz?
 O obstáculo que vem na hora da fala

Quem está mais longe? (olha no vidro a sua frente. reflexo)

o vazio tem peso. o peso de silenciar o peso de silenciar
 o vazio
 o vazio quem ocupa o vazio? O silêncio? tem corpo
 o vazio tem corpo que/m ocupa o vazio (no) silêncio
 o vácuo
 o vácuo
 o v a c
 a calma
 a calma
 a cal(m)a
 o peso de silenciar tem vazio?
 O pensamento
 pensamento
 pensa mente mento pensamentopensamento
 so
 li
 dão solidão so lidão solidão
 de quando um selencia a outra
 a outra **cala**

Imagem 4 – Texto da turma 02.

Fonte: Arquivo do autor.

AAAAAAAAAAAAH
 é um texto sério ou pode zoar um pouco?
 zoeira é esse desgoverno
 vergonha desse governo
 sim
 Ele só olha para si mesmo, Ele deveria ser menos egoísta
 sim
 é renúncia, a crítica e o preconceito em um só governo
 Que grande afronta é pensar
 A hipocrisia é grande
 sim
 Aula EAD não é de Deus
 O país tá um caos e só pensam em dismantelar ainda mais,
 Já não basta a ganância dos que governam o país e ainda tentam ferrar com a educação
 Que saudades da galinhada no meu merendão
 "haja criatividade"
 Não consigo ser criativa quando eu estou com fome
 sim
 precisamos de mais educação, não só pra formar mais médicos, mas para formar mais 'cidadão'
 sim
 a opinião democrática deve se encaixar em qualquer questão. pregam a democracia mas a fala é
 contida
 O que esperar do dito educador que exclui e não respeita a história?
 Escuta aí ô, min. cota não é esmola
 vidas negras também importam
 "Todos são iguais" não podemos generalizar"
 é o que dizem depois de mais uma vida se acabar"
 Mas Que governo é esse que não se importa com as vidas?
 "É só uma gripezinha"
 E bora de necropolitik
 Aliás mais de 50 mil. É mais de 80 balas
 Eu vou na contramão. Me armo de livros.
 A escrita é o nosso rifle e ele não fica sem munição
 Enquanto eles Não pensam na dívida a gente continua na escravidão
 Não se importam com quem estava aqui antes de nós
 Se esqueceram das lutas e o tanto de sangue que já foi derramado
 aqueles lá só passa vergonha, mas se liga vacilão Nenhum racismo é justificável
 e se continuar assim mais vidas inocentes vão ser sacrificadas
 Meu povo não aguenta mais sofrer
 "Eu avisei". a culpa é do José que deixou isso acontecer"
 Só que falar e fazer, meu irmão, são coisas bem diferentes.
 E no fundo eu ainda preciso rezar e pedir "Se saia corona".
 E isso nunca vai ter um fim
 sim?
 É que esse ódio no meu peito aumenta a cada dia
 Não aguento mais tanto cheiro de sangue inocente derramado na esquina
 Será que sangram diferente?
 Por onde anda igualidade?
 FORA BOZO

Imagem 5 – Texto da Turma 01.

Fonte: Arquivo do autor.

Mesmo o conteúdo não sendo de Teatro, ao utilizar elementos da Pedagogia do Teatro, como a prática a partir do Teatro Jornal e a performance de leitura do resultado do texto, conseguimos, alunos/as e eu, mobilizar nossos corpos na produção estética e na elaboração com a palavra (na escrita do texto) e com a performance (na leitura oral do texto) de nossas ideias e perspectivas frente ao tema debatido.

Igualdade não funciona
 Atualmente dinheiro é poder
 Tempos modernos,
 A idade contemporânea
 mas as cabeças são de pedra, pensamento do passado. Acreditam que apenas pessoas brancas e
 que tenham dinheiro podem fazer alguma faculdade ou especialização
 uma visão racista e preconceituosa, tão caminhando na contramão
 um passo deles a frente são dois nossos pra trás
 Enquanto isso A universidade pública é para a Eliete. Se fosse para a massa, não seria tão impossível
 por tantos motivos.
 Brancos sempre no poder
 Eles falam que governam pro povo, mas a riqueza é de poucos
 PESSOA 01: E o que fazer para mudar isso ?
 PESSOA 02: Uma revolução seria bom, mas sempre preferem o mais fácil!
 PESSOA 03: Ou você aceita ou é silenciado!
 PESSOA 04: Não é que preferem o mais fácil, eles preferem que apenas eles fiquem no poder
 Num país de corrupção, revolução é piada
 Leis e direitos são apenas para quem pode pagar por eles
 Na bandeira é Ordem e progresso
 Mas na rua a gente só vê desordem e retrocesso
 O que esperar de um país que nasceu do estupro?
 Em que A população menos favorecida é explorada desde o início?
 Somos frutos de dores que nossos antepassados sofreram
 Temos desigualdade no sangue que é derramado
 e o que é preservado.
 Eles comem e bebem o corpo e sangue do cordeiro no domingo
 mas de segunda a sexta eles caem matando em mais um dos nossos
 Tempos onde lutar por direitos é "mimimi"

Imagem 6 – Texto da turma 03.

Fonte: Arquivo do autor.

Nesse sentido, o caminho da bricolagem possibilitou o trabalho das questões musicais a partir de elementos teatrais sem que um ficasse a serviço do outro. Com essa proposta, aproximo o trabalho docente do trabalho do *bricoleur*, porquanto “[...] caracteriza-se, assim, o *bricoleur*, como aquele capaz de adaptar e de utilizar no seu trabalho quaisquer materiais encontrados, assimilando, re-elaborando e propondo que determinado material sirva na construção de outra categoria de objeto” (CARVALHO, 2009, p. 2). Ou seja, sem subordinar uma área à outra, consegui criar um caminho em que as duas linguagens conversassem, em que elementos da Música e do Teatro fossem experimentados lado a lado.

Outro exemplo dessa prática, que aqui tenho denominado de bricolagem performativa, deu-se na proposta de trabalho que denominei *Cartografia Afetiva*. O trabalho *Cartografia Afetiva* foi realizado com alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio para trabalhar produção dramatúrgica. Algo que sempre emergia em nossas discussões dizia respeito a inquietações voltadas para o mundo do trabalho, mas sempre que questionados e questionadas sobre desejos, vontades e sonhos que não se centravam nessa questão, muitos e muitas não sabiam responder. Comecei a pensar como trabalhar um deslocamento dessa percepção, como proporcionar uma prática que possibilitasse uma outra narrativa que não a mercadológica ou simplesmente conteudista.

Lembrei-me, nesse processo, de uma aula sobre surrealismo na qual fizemos um exercício de representar um sonho. A grande maioria dos/as alunos/as desenharam algo relacionado a dinheiro e fama. Assim, comecei a me questionar quais vontades e sonhos eles/as tinham quando crianças.

Dessa forma, movi-me pela seguinte questão para organizar a atividade: se pudéssemos contar nossa história, como a contaríamos? Acredito, e ao fim da atividade os/as alunos/as confirmaram, que nos questionar sobre nossa história é uma maneira de pensar, também, sobre como os valores sociais se organizam e como e por quais motivos os aceitamos ou lutamos para transformá-los. Assim,

[...] pensar poeticamente modelos comportamentais de beleza ética nos tem levado a investigar [...] que valores de moralidade imperam em nosso tempo e de que modo podemos provocar pequenos golpes de deslocamentos – nos corpos, na atuação docente – capazes de provocar distanciamento crítico de modelos hegemônicos que não desejamos reproduzir (ANDRÉ, 2017, p. 84).

A atividade foi dividida em três etapas:

a) criar um mapa afetivo com uma foto de infância a partir da questão “quem foi essa criança?”. Esse mapa deveria conter palavras, frases, imagens, cores que remetessem a quem eles/as foram quando crianças;

b) escrever uma carta para seu eu de hoje a partir da questão “o que aquela criança diria para mim?”. Algo que me surpreendeu nessa etapa foram os modos que os/as alunos/as encontraram para escrever. Muitos/as encarnaram o estilo de como escreviam quando crianças: na grafia das letras e palavras, no modo de dizer as coisas, na inserção de desenhos;

c) escrever um monólogo refletindo sobre quem se está sendo hoje e quem se gostaria de ser amanhã. Infelizmente essa etapa não pôde ser concluída por conta do tempo. Mas compreendo que, ao fazerem seus mapas afetivos e suas cartas, os/as alunos/as performaram suas histórias, podendo olhar com atenção para seus próprios caminhos.

A primeira etapa causou um estranhamento muito grande. Tanto pelo teor diferenciado e aberto da atividade, mas principalmente por ser uma proposta que convocou um olhar para si. Muitos/as alunos/as disseram ter sido uma das coisas mais difíceis que já fizeram. Outros/as relataram ter chorado no processo por terem lembrado o que foram e no que acreditavam.



Imagem 7 – Mapa afetivo do aluno S.

Fonte: Acervo do autor.

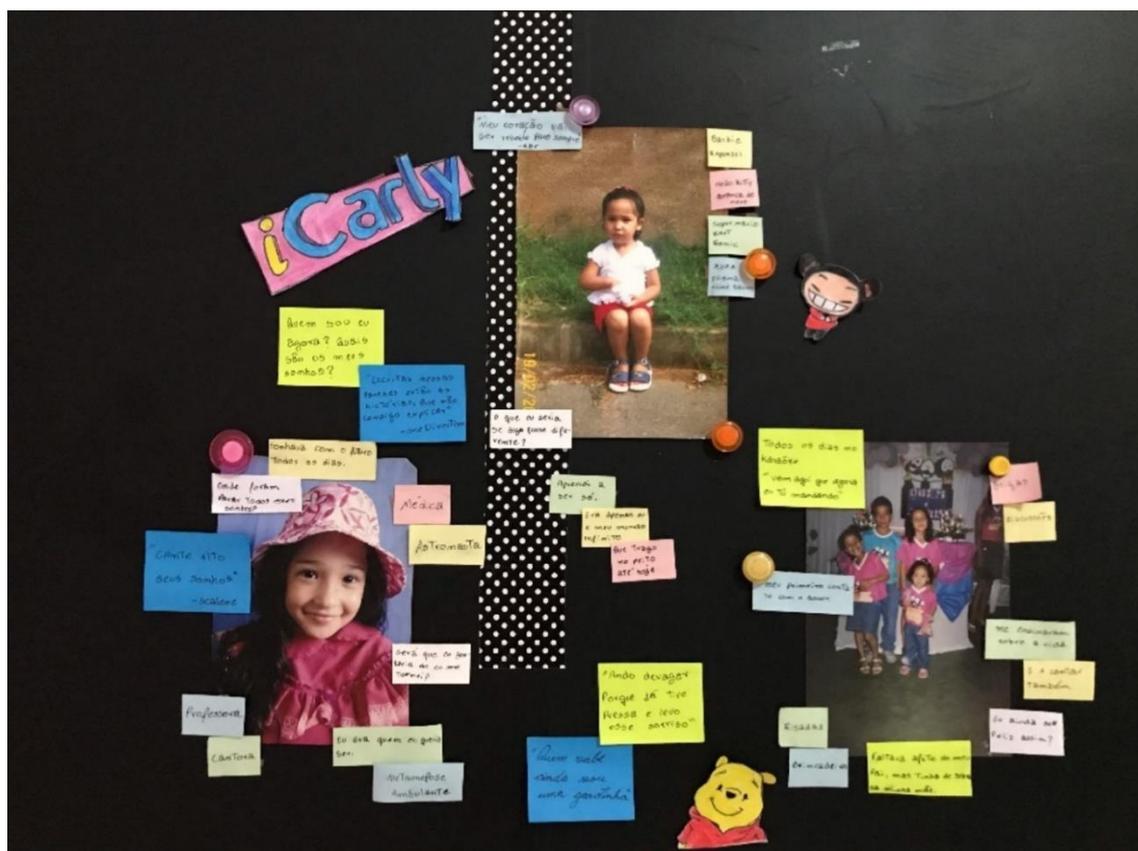


Imagem 8 – Mapa afetivo da aluna E.

Fonte: Acervo do autor.



Imagem 9 – Mapa Afetivo da aluna R.

Fonte: Acervo do autor.



Imagem 10 – Mapa afetivo da aluna V.

Fonte: Acervo do autor.

Por conta do isolamento necessário para minimizar o avanço da pandemia, a escola adotou um horário reduzido para as aulas. Assim, tínhamos um tempo juntos muito curto. Essa etapa da atividade foi uma maneira de, também, conseguir fazer com que todos/as pudessem contar suas histórias. Além de que, ao tirarem um tempo para elaborar seus mapeamentos afetivos, colocou-se em trabalho um modo de performar a memória, de produzir uma escrita performada. De produzir, esteticamente, a leitura que se tem sobre si. Inclusive, a partir dessa etapa, os/as alunos/as se envolveram muito mais nas aulas, participando tanto das atividades propostas durante as aulas, como das propostas a serem realizadas de forma assíncrona.

Por intermédio de um trabalho com as visualidades conseguimos, igualmente, trabalhar com o conceito de dramaturgia. Os/as estudantes foram fazendo escolhas, ao criarem seus mapas, de como tecer suas visões sobre suas infâncias. A partir da imagem eles/as foram instigados/as a criarem textos, subtextos, a contarem uma história a partir do que escolhiam colocar ou não em seus mapas.

Essa se torna uma prática de bricolagem, visto que partimos do campo visual para trabalhar com as textualidades de uma cena. O mapa se torna um desenho dramaturgicamente, mas também uma cena que pode ser assistida. Os/as estudantes que se sentiram confortáveis apresentaram para a turma seus mapas, processo no qual também se colocaram em performance para falar sobre sua criação.

Nesse sentido consegui forjar modos de trabalhar com elementos teatrais que partiam daquilo que era possível no momento e de elementos de linguagem mais próximos do cotidiano dos/as estudantes. Tal movimento causou uma maior interação e engajamento nas aulas, além de tornar possível o trabalho e a experimentação com o Teatro. Foi uma maneira de lidar, ainda, com o tempo escasso. A bricolagem, nesse sentido, torna-se uma estratégia pedagógica que permite ao/a professor/a *bricoleur* criar espaços, abrir fendas, juntar e rearranjar possibilidades pedagógicas para que o trabalho com a linguagem cênica se torne viável e possível.

Neste capítulo apresentei a ideia da bricolagem performativa como uma estratégia pedagógica para o ensino de Teatro. Ela se configura, como tentei evidenciar, como um modo de produzir espaços de experimentação da linguagem teatral por intermédio da relação de elementos de diferentes linguagens que, juntas, abrem possibilidades para trabalhar elementos da linguagem cênica. Esses novos arranjos produzem também outras possibilidades de relação entre professores/as, estudantes e a própria constituição de saber. Essas outras possibilidades de relação são forjadas exatamente no encontro e no entrecruzamento de elementos que aparentemente não se relacionariam com os teatrais, produzidos então desde uma indeterminação da relação, aproximando-se assim da figura-conceito de *khôra*.

Além de possibilitar o trabalho com elementos da linguagem cênica, a bricolagem performativa possibilita, ainda, uma relação outra com o tempo disponível para as aulas de Arte. Assim, frente às dificuldades materiais e as distâncias entre os documentos norteadores e as possibilidades disponíveis aos/as professores/as, o ato da bricolagem performativa possibilita a criação de rotas de fuga, de abertura de frestas que tornam possível uma prática com teatro mais potente e consistente a partir de manejos aparentemente improváveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da dissertação percorri um caminho na tentativa de compreender de que maneira os/as professores/as participantes da pesquisa performam as dificuldades que encontram na sala de aula em soluções cotidianas. Como dito já na introdução, até chegar a esse direcionamento passei por algumas outras configurações da questão. Acredito que esse caminhar foi importante para conseguir compreender o próprio processo do ato de pesquisar.

Digo isso pois muitas vezes, ao me deparar com resultados de pesquisa – sejam artigos, apresentações em congressos, até mesmo em dissertações e teses –, a tortuosidade da pesquisa não é evidenciada como parte do ato de pesquisar. Todo o caminho que fiz, então, foi-me de muita importância no sentido de perceber que a pesquisa, antes de chegar ao seu fim – ou sua pausa no movimento – passa pelo caos, pelo erro, pelo equívoco. É um exercício de desapego, de humildade e, também, de lapidação.

Assim, precisei refazer e repensar os passos da pesquisa e seu núcleo algumas vezes. Essas alterações me auxiliaram ainda no refinamento de meu entendimento a respeito da importância dos elementos de uma pesquisa. O exercício de fazer e refazer me fez compreender mais profundamente e conscientemente a função, por exemplo, de um objetivo bem definido, de uma pergunta de pesquisa bem-feita, da relação desses elementos com o desenho da metodologia. Nesse sentido, aprendi e aperfeiçoei minhas ferramentas como pesquisador para traçar rotas futuras com mais consciência e domínio.

Preciso, ainda, salientar um ponto importantíssimo: a pesquisa foi realizada durante o momento pandêmico. Desenvolver este trabalho naquela situação foi muito desafiador e desgastante, ainda mais por, durante o primeiro ano de mestrado, dividir as tarefas acadêmicas com o trabalho como professor. Havia dias em que eu começava a trabalhar por volta das 07:30 da manhã e só parava por volta das 23 horas. De domingo a domingo. Dentro de casa. Tudo em frente à tela do computador: *aulas do mestrado, aulas ministradas, reuniões da escola, leituras, fichamentos, pensamento sobre o projeto, escrita, e-mail, mensagens, mais aulas, preparação de aulas, correção de atividades, atualização de plataforma, responder mais e-mails, escrita dos trabalhos do mestrado, busca de artigos e trabalhos nas bases de dados, etc. etc. etc.* e tudo se repetia no dia seguinte.

Cito, como primeiro impacto no desenvolvimento da pesquisa, um recorte mais pessoal, pois, durante esse período, o sentimento de solidão foi muito profundo. Não havia muito com quem conversar e nem muito tempo disponível. Especialmente durante o momento de isolamento social, o tempo parecia me atropelar. Parecia escorrer pelas minhas mãos e isso

impactou diretamente no desenrolar do pesquisar. O tempo parecia correr muito mais rápido do que eu e isso, em determinado momento, sufocou-me. Será que eu conseguiria finalizar esse ciclo? Era uma pergunta recorrente em minhas sessões de terapia.

Em meio a tudo isso, houve também os impactos práticos à pesquisa. Como desenvolver a metodologia? Como pensar o ensino de Teatro no momento pandêmico? Como contatar as escolas, como entrar em contato com os/as professores/as? Pensar caminhos para encarar essas limitações também me exigiu muito tempo. Não era um novo normal, não voltaríamos à normalidade. Não havia como tentar sobrepor a prática presencial no mundo online. Aquele momento imprimiu e convocou um novo modo de constituir o mundo. E compreender essa instância leva tempo, coragem, medo. É um processo que me revirou pelo avesso.

Hoje compreendo que outros caminhos metodológicos seriam possíveis para investigar a questão proposta por esta dissertação. O acompanhamento remoto, por exemplo, é uma possibilidade que agora compreendo melhor. Uma segunda rodada de entrevistas ou até mesmo a tentativa de formar um grupo focal também adensariam as possibilidades de produção de dados para a pesquisa. Nesse sentido, já identifico uma possível lacuna para o tema desta pesquisa, que se dá exatamente no campo metodológico.

Isso não significa que o trabalho aqui edificado não tenha alcançado seus objetivos. Contudo, narro essas questões inerentes aos percalços, exatamente no sentido de tentar demonstrar que, dentro das possibilidades disponíveis, foi feito o melhor possível. Ou seja, dentro dos limites de tempo, momento histórico e até mesmo pessoais, consegui construir o resultado que apresento como dissertação. E, dentro dessas limitações e avanços, acredito ser importante reconhecer e apontar possíveis caminhos para avanço do estudo.

Dentro dos avanços possíveis, acredito que a investigação da relação entre estratégias pedagógicas e formação docente em Teatro também seja profícua. Uma investigação que busque compreender se a constituição dessas estratégias é possível já durante a formação inicial dos/as professores, visto que, durante as entrevistas, os/as participantes e eu também compartilhamos desta visão, de que há um certo distanciamento entre o que se aprende na graduação e a prática cotidiana nas escolas.

Retornando agora ao objetivo geral da pesquisa em tela, chego à conclusão de que, ante as dificuldades encontradas em sala de aula para o ensino de Teatro, os/as professores/as participantes deste estudo criam estratégias pedagógicas para conseguirem trabalhar com a linguagem teatral em suas aulas. Essas estratégias, na prática desses/dessas professores/as, não aparecem como algo sistematizado, ou seja, não são necessariamente produzidas como

estratégias pedagógicas organizadas. Elas vão sendo forjadas no cotidiano e na própria experiência de sala de aula. Assim, tais estratégias são, de certo modo, uma aposta dos/as docentes na tentativa de produzirem espaços e caminhos para que o ensino de Teatro seja possível.

O que fiz ao longo dos três capítulos que compõem a dissertação foi elaborar categorias que dessem conta dessas apostas, que em muitos pontos se assemelham – e por se assemelharem tornam possível o trabalho de categorização. Criei, portanto, três categorias de análises; três categorias que forjam três estratégias, sendo elas: a) performance docente para a ação de deformar; b) a atenção performativa e c) bricolagem performativa.

No primeiro capítulo, *dos modos de performar a docência: ações para enformar, deslocar e deformar*, identifico na fala dos/as professores participantes três performances docentes. Performances que enformam, deslocam ou deformam. As performances docentes que enformam são aquelas que têm a prática alinhada aos propósitos hegemônicos da escola. São práticas que não questionam o modo de operar da escola como instituição e, muitas vezes, apartam o corpo do processo educativo. As performances docentes centradas nessa ação inviabilizam a prática do Teatro na escola porquanto apartam do processo o material primordial da sua prática: o próprio corpo. São práticas que, geralmente, produzem e reforçam modos específicos de ser.

As performances docentes centradas na ação de deslocar são caracterizadas por momentos em que subvertem a operação vigente na escola, abrindo possibilidades para a emergência de outros modos de se relacionar com o ensinar, o aprender, com a produção de conhecimento. Apresentam-se como deslocamento exatamente por não serem a regra de ação da performance docente. Performar a docência para deslocar se dá, portanto, em momentos específicos na prática – um trabalho diferenciado, um exercício que convoque relações outras. Geralmente, na ação de deslocar, a performance docente trás para perto, para a sua prática, a relação entre os/as sujeitos. O corpo reaparece nesses momentos de deslocamento.

Como especificamente estratégia pedagógica para o ensino de Teatro, apresentei neste capítulo a ideia de uma performance docente para deformar. Sendo o teatro uma prática que convoca o corpo a produzir saberes – estéticos, sociais, culturais, poéticos –, necessariamente há necessidade de se deformar o modo hegemônico de operação da escola. Deformar, portanto, não como algo negativo, mas como uma operação de desestabilização que abre espaço para que a prática, a experimentação da linguagem cênica seja possível. Performar a docência para deformar se dá, por exemplo, quando as rotas de trabalho são adaptadas à realidade da turma, não trocando uma atividade ou deixando de fazê-la, mas compreendendo

como ela pode ser adaptada para aquele contexto. Cabe no deformatar, por conseguinte, reconhecer que a escola é um espaço passível de ser explorado e utilizado.

No segundo capítulo, *das atenções na performance docente: a atenção performativa*, apresentei a atenção como uma estratégia pedagógica no ensino de Teatro. Para constituí-la como uma estratégia pedagógica, notei, na fala dos/as professores/as participantes, que havia, na modulação de sua atenção, a criação de possibilidades pedagógicas para a prática com o teatro. Essa atenção se torna performativa quando não se encerra no modo de perceber o que é dito durante as aulas ou como se percebem os espaços, quando então tende a provocar a produção de possibilidades práticas.

Desenvolvi a ideia de atenção performativa a partir de duas perspectivas: a) atenção e escuta e b) atenção ao espaço. A atenção a partir da escuta se dá frente ao que é dito em sala de aula, durante as aulas de Arte. Essa escuta atenta não hierarquiza nem julga de antemão o que os/as estudantes dizem, mas lê a tudo como possibilidades de trabalho, como indicações de caminhos para o trabalho com a linguagem teatral.

A atenção ao espaço, por sua vez, dá-se por uma percepção também não hierarquizada e que não lê os espaços da escola já enrijecidos em uma única leitura, mas os percebe como abertos à criação e à disponibilidade de utilização de maneiras diversas. Essa percepção também pode recair para os acontecimentos.

Ao final do capítulo teci uma relação entre o modo de atenção performativa com a prática do/a professor/a-performer. Percebo que esse modo de atenção é profícuo à prática do/a professor/a-performer, visto que, ao exercer esse modo de atenção, desenvolvem-se relações outras, mais abertas, horizontais, colaborativas e criativas entre professores/as, estudantes e o próprio espaço escolar.

No terceiro capítulo, *da bricolagem performativa como estratégia pedagógico-performativa no ensino de teatro*, apresentei a ideia de uma bricolagem performativa, sendo esta uma prática que, a partir da junção e relação de elementos de linguagens diversas, cria, produz possibilidades e modos de trabalhar com elementos da linguagem teatral. Caracterizei-a como performativa exatamente por seu caráter propositivo, criador, caráter que infere modificações no modo de se lidar com o saber, com os limites das linguagens artísticas, com os caminhos possíveis de trabalho com o Teatro. Faço uma relação, ainda, com a figura-conceito *khôra*, reconhecendo que o que é produzido pelas bricolagens performativas abrem espaço para uma indeterminação e para o acolhimento do que, aparentemente, não possuía espaço dentro da escola. É uma prática, portanto, que lida com o indefinido, com o precário, além de lidar com o que é aparentemente contraditório.

Ao longo dos três capítulos busquei mostrar como os/as professores/as performam as dificuldades em soluções. Para isso descrevi, a partir do narrado nas entrevistas e do recuperado de meus arquivos, quais soluções foram sendo forjadas. Além da descrição dessas práticas, analisei, à luz dos estudos da Performance e Educação, os elementos apresentados. Tal estudo aponta, como já salientado, para a produção de estratégias pedagógicas. Essas estratégias abrem espaço para relações menos hierarquizadas entre estudantes e professores/as, além de uma relação com o corpo que, além de torná-lo presente no processo educativo, parece apostar em um certo saber do corpo. São, ainda, apostas, ou seja, as estratégias pedagógicas tratadas nesta dissertação não são pensadas a priori, mas são resultado de uma tessitura da própria prática dos/as participantes.

Concluo que as estratégias pedagógicas aqui apresentadas, analisadas e descritas possibilitam modos de trabalho com o Teatro em consonância com o cotidiano e as condições materiais disponíveis. São estratégias situadas e singulares e surgem de um exercício de docência que se lança em um campo de experimentação. E, por serem de certo modo experimentais, possibilitam que a escola seja vista e produzida desde outras perspectivas que não somente as hegemônicas.

REFERÊNCIAS

AGRA, Lucio. O que chamamos de performance?. **Conceição| Conception**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 75-85, 2012.

ALEXANDER, Bryant Keith. Para analisar criticamente as interações pedagógicas como performance. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 125-141, 2008.

ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a Performance na escola?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, p. 83-106, 2017.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARVALHO, Flávio Ribeiro de Souza. O contador de histórias e a bricolagem. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**, Rio de Janeiro, n. 1, 2009.

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. **A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Introdução à Foucault**. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CIOTTI, Naira. **O híbrido professor-performer: uma prática**. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUCSP, São Paulo, 1999.

CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. **Rebento**, São Paulo, n. 4, 2013.

CONTE, Eliane; PEREIRA, Marcelo de Andrade Pereira. Pedagogia da Performance: Da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DAL BELLO, Márcia Pessoa; ICLE, Gilberto. Pode O Professor Ser Um Performer?. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 36, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2013.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DESGRANDES, Flávio. A posição do espectador: perspectivas pedagógicas. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: UFU, 2009. p. 85-93.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2020.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN: Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Missão, Visão e Valores**. Brasília, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento**. Brasília: SEEDF, 2018b.

FABIÃO, Eleonora. Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, USP, n. 8, p. 235-246, 2008.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 61-72.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 321-326, 2010.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **ILINX - Revista do LUME**, Campinas, v. 4, 2013. Disponível em <https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/viewFile/276/256>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2008.

FERREIRA, Taís. **Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 2019.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de teatro: táticas de ocupação do espaço para o teatro como disciplina na Educação Básica.** 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise (1912). In: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (“O caso Schreber”):** artigos e outros textos (1911-1913). Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. **Performances de tempos e espaços na escola: um estudo com professoras da rede pública.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GARCIA, Adir Valdemar. **A pobreza humana: concepções, causas e soluções.** Florianópolis: Editora em Debate, 2012.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-527, 2014.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, p. 45-64, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si.** São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2011.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, p. 07-28, 2017.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papyrus Editora, 2001.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, p. 7-16, 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção do cartógrafo. In: PASSOS, Virgínia Kastrup; ESCÓSSIA, Liliane (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KOUDELA, Ingrid. Introdução: a escola alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2017a.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017b.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2, p. 162-183, 2006.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Campinas: Papirus Editora, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2008.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela MB Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOREIRA, Matheus; SALDAÑA, Paulo. De saída, Weintraub revoga portaria que estipulava cotas na pós-graduação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/de-saida-weintraub-revoga-portaria-que-estipulava-cotas-na-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MOURA, Fadul. Do Arquivo ao Repertório: Passagens pela poesia de Luiz Bacelar. **eLyra: Revista da Rede Internacional Lyracompoetics**, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n. 18, p. 189-207, 2021.

NARDIM, Thaíse Luciane. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. **Linha Mestra**, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v. 24, p. 3.234-3.237, 2014.

NARDIM, Thaíse Luciane. Pedagogia Performativa para o Cartografar: oito programas-pistas (e as performances da atenção). **Alegrar**, n. 15, jun. 2015.

PAZ, Luciana Athayde. **Currículos-performance**: como criar cadernos sem linhas?. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-documento, currículos-performance. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 36, 2020.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 28, n. 01, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013a.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013b.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto. Pedagogia performativa e seus não-lugares: reverberações da khôra a partir de Platão, Derrida e Agamben. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, p. 121-137, 2018.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PIRES, Igor Passos. **Cantos de um educartista**: a prática performativa como caminho pedagógico. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote um artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013.

RACHEL, Denise Pereira. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019. Tese (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio Mesquita Filho’, São Paulo, 2019.

RAMPAZO, Adriana Vinholi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2009. p. 15-29.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. In: SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. 2 ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

SILVA, Bruno Rogério Duarte da. **Brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização**: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SPICKER, Paul. **The idea of poverty**. Bristol: Policy Press, 2007.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance na escola pública**: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. Subversão em performance na escola pública e diálogos com as políticas culturais. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 133-155, 2021.

APÊNDICE A – MODELO DE E-MAIL

Bom dia,

Me chamo Igor Passos, sou professor de Artes temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e atualmente também sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (PPGCEN-UnB). A pesquisa que desenvolvo atualmente busca investigar as relações entre pobreza e prática docente no ensino de teatro na Rede Pública de Ensino do DF.

Na etapa atual da pesquisa preciso entrevistar professores/as de Artes da rede, formados/as em Artes Cênicas.

Através do E-SIC, tive acesso a quais escolas da rede têm em sua grade efetiva professores/as formados/as em Artes Cênicas. Constatei nesses dados que o (NOME DA ESCOLA) tem (NÚMERO DE PROFESSORES/AS) que se enquadram no perfil. Portanto, entro em contato para solicitar, se possível, o contato institucional (e-mail) do/a professor/a de Artes com formação em Artes Cênicas que atua nessa unidade de ensino para conferir se este/a tem interesse em colaborar com a pesquisa através de uma entrevista.

Desde já agradeço e me ponho à disposição.

Atenciosamente,

Igor Passos

APÊNDICE B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *O impacto da situação de pobreza na prática docente de professoras/es de Teatro da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, de responsabilidade de Igor Passos Pires, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender de que maneira as situações de pobreza em que estudantes e a própria instituição de ensino estão inseridos impacta a prática docente de professores de Teatro da Rede Pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que, caso deseje, o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para esse procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com essa pesquisa compreender de que formas as situações de pobreza enfrentadas pelos alunos influencia a prática docente de professores de Teatro da Rede Pública do Distrito Federal.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 992796003 ou pelo e-mail igorpassosdf@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório final de pesquisa, além do documento de dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O que quero saber desse/a informante: Como as situações de pobreza dos alunos impactam a sua prática docente?

Roteiro para entrevista semiestruturada

Dados para coletar antes da entrevista:

1. Nome;
2. Qual escola trabalha;
3. Há quanto tempo?

Momento de aquecimento da entrevista:

1. Onde/quando se formou? Como foi sua formação?
2. Você começou a dar aulas assim que se formou? Passou por outras instituições – particulares, outras escolas públicas?
3. Como foi o começo da jornada como professor/a? Você lembra do primeiro dia de aula? Quais foram as maiores dificuldades no início?
4. E na escola em que atua hoje, lembra-se de como foram os primeiros momentos? Como foi chegar a esta escola? Você sabe se antes de você outro/a professor/a de Teatro trabalhou? A escola oferece espaço e materiais para as aulas de Teatro? Como são os recursos disponíveis?
5. Como é trabalhar Teatro nesta escola durante esse tempo? Quais são as partes boas e quais são as partes ruins/problemáticas? Se você pudesse sintetizar as conquistas do teu trabalho, o que tu dirias? Consegues dizer duas ou três dificuldades que impedem que o trabalho seja mais aprofundado ou tenha um impacto maior na vida dos (das) estudantes?
6. Como tem sido sua relação com os/as alunos/as ao longo desses anos?
7. As famílias dos/das alunos/as são participativas na vida escolar?

Momento pós aquecimento:

1. O modo como você enxerga a sua prática docente foi alterada ao longo dos anos em que trabalha nesta escola? Por quais motivos?
2. Você leva em consideração ao planejar as aulas a condição social dos alunos e das alunas?
3. Os alunos realizam as atividades propostas tranquilamente ou há resistências? Você acredita que isso se dá por quais motivos?
4. A realidade social em que a sua escola está inserida interfere/impacta no modo como você exerce sua prática docente? Por quais motivos?

5. Qual sua relação com o local em que a escola está inserida? E a de seus alunos/ suas alunas, eles/as comentam sobre? A vida e os problemas dos alunos e alunas invadem a sala de aula? Como?
6. Houve alguma situação em que você não conseguiu executar alguma atividade planejada? Por quê?
7. Na sua concepção, os objetivos de ensino do teatro apresentados nos documentos norteadores são plausíveis e desenvolvidos pelos/as estudantes? Por quais motivos?
8. Se a escola dispusesse de materiais melhores, as tuas aulas seriam melhores? Se os alunos fossem economicamente menos vulneráveis, isso mudaria a tua aula? Haveria diferentes impactos?
9. Os teus alunos e alunas se autoidentificam como pessoas em situação de pobreza? Eles mencionam a falta de direitos? Como isso aparece na aula de Teatro?

ANEXO A – PROCESSO E-SIC

Dados do Pedido

Protocolo	00080000274202199
Solicitante	Igor Passos Pires
Data de abertura	27/05/2021
Órgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Órgão Vinculado Destinatário	
Prazo de atendimento	16/06/2021
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Descrição	Entro em contato para solicitar uma listagem da relação das escolas da rede que possuem professores/as de Teatro em sua grade de professores efetivos.

Dados da Resposta

Data de resposta	02/06/2021
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	Prezado Senhor Igor Passos Pires, boa tarde! Reencaminhamos a resposta de sua solicitação, enviada pelo setor responsável. Por gentileza, acesse o anexo para visualizar a resposta. Atenciosamente, Equipe da Ouvidoria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Classificação do Pedido

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Profissionais da educação
Número de perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
27/05/2021	Pedido Registrado para o Órgão Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	SOLICITANTE
02/06/2021	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

ANEXO B – RELAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS COM PROFESSORES/AS LICENCIADOS/AS EM ARTES CÊNICAS



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Subsecretaria de Gestão de Pessoas

Despacho - SEE/SUGEP

Brasília-DF, 02 de junho de 2021.

À Ouvidoria,

Em atenção a demanda requerida pelo Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão e-SIC - Protocolo nº 00080000274202199, na data de 27/05/2021, encaminhamos tabela em anexo (63179413) com a relação das unidades escolares com lotação de Professores de Educação Básica - Artes Cênicas.

Esclarecemos que os dados foram extraídos do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH, Ref.: 31/05/2021.

Dessa forma, a Subsecretaria de Gestão de Pessoas/SUGEP considera a demanda esclarecida e atendida, colocando-se à disposição.

Edelise Maria Carvalho Silva
Assessora



Documento assinado eletronicamente por **EDELISE MARIA CARVALHO SILVA - Matr. 02196832, Técnico(a) de Gestão Educacional**, em 02/06/2021, às 13:43, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **SHEYLA MARTINS BORGES BRANCO - Matr. 00672173, Técnico(a) de Gestão Educacional**, em 02/06/2021, às 16:10, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **63176209** código CRC= **E5F4F73E**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SEPN 511 Bloco B Ed. Bittar III - Bairro ASA NORTE - CEP 70.750-543 - DF

3901-1846

00080-00094041/2021-01

Doc. SEI/GDF 63176209

RELAÇÃO DE PROFESSORES - ARTES CÊNICAS LOTADOS POR U.E. REF.: SIGRH - 31/05/2021 - SUGEP	
LOTAÇÃO	QUANTIDADE
CRE - BRAZLANDIA	1
CENTRO EDUCACIONAL IRMA MARIA REGINA VELANES REGIS	1
CRE - CEILANDIA	16
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 12 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 33 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 04 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 09 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 10 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 12 DE CEILANDIA	3
CENTRO EDUCACIONAL 07 DE CEILANDIA	1
CENTRO EDUCACIONAL 11 DE CEILANDIA	1
CENTRO EDUCACIONAL 14 DE CEILANDIA	1
CENTRO EDUCACIONAL 15 DE CEILANDIA	1
CENTRO EDUCACIONAL 16 DE CEILANDIA	1
ESCOLA PARQUE ANISIO TEIXEIRA	1
CRE - GAMA	11
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DO GAMA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DO GAMA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL GESNER TEIXEIRA	2
CENTRO DE ENSINO MEDIO 01 DO GAMA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 02 DO GAMA	2
CENTRO DE ENSINO MEDIO INTEGRADO A EDUC PROF DO GAMA	1
CENTRO EDUCACIONAL 06 DO GAMA	1
CENTRO EDUCACIONAL 07 DO GAMA	1
ESCOLA CLASSE 22 DO GAMA	1
CRE - GUARA	9
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DO GUARA	2
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DO GUARA	2
CENTRO DE ENSINO MEDIO 01 DO GUARA	2
CENTRO EDUCACIONAL 01 DA ESTRUTURAL	1
CENTRO EDUCACIONAL 03 DO GUARA	1
CENTRO EDUCACIONAL 04 DO GUARA	1
CRE - N.BANDEIRANTE/RIACHO FUNDO I E II	6
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 01 DO RIACHO FUNDO II	2
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL TELEBRASILIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO JULIA KUBITSCHK	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO URSO BRANCO	1
CENTRO EDUCACIONAL AGROURBANO IPE DO RIACHO FUNDO	1
CRE - PARANOA	6
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 01 DO PARANOA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DO PARANOA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DO PARANOA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 05 DO PARANOA	1

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DOUTORA ZILDA ARNS	1
ESCOLA CLASSE 05 DO PARANOÁ	1
CRE - PLANALTINA	7
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE PLANALTINA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 02 DE PLANALTINA	3
CENTRO EDUCACIONAL 01 DE PLANALTINA	1
CENTRO EDUCACIONAL TAQUARA	1
ESCOLA CLASSE 05 DE PLANALTINA	1
CRE - PLANO PILOTO/CRUZEIRO	38
APAE PLANO PILOTO / CRUZEIRO	2
CENTRO DE EDUC JOVENS E ADUL E EDUC PROFIS A DISTANC DE BRAS	1
CENTRO DE EDUCACAO PROFISSIONAL ESCOLA DE MUSICA DE BRASILIA	1
CENTRO DE ENSINO ESPECIAL 01 DE BRASILIA	2
CENTRO DE ENSINO ESPECIAL DE DEFICIENTES VISUAIS	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 02 DE BRASILIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE BRASILIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 07 DE BRASILIA	2
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 102 NORTE	2
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 104 NORTE	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 410 NORTE	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO INTEGRADO DO CRUZEIRO	1
CENTRO EDUCACIONAL 01 DE BRASILIA	2
CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS DA ASA SUL	2
CENTRO EDUCACIONAL DO LAGO	1
ESCOLA CLASSE 209 SUL	1
ESCOLA CLASSE JARDIM BOTANICO	1
ESCOLA DO PARQUE DA CIDADE PROEM	1
ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE	1
ESCOLA PARQUE 210/211 SUL	1
ESCOLA PARQUE 307/308 SUL	5
ESCOLA PARQUE 313/314 SUL	6
JARDIM DE INFANCIA 316 SUL	1
CRE - RECANTO DAS EMAS	5
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 106 DO RECANTO DAS EMAS	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 405 DO RECANTO DAS EMAS	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 602 DO RECANTO DAS EMAS	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 801 DO RECANTO DAS EMAS	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 111 DO RECANTO DAS EMAS	1
CRE - SAMAMBAIA	8
CAIC HELENA REIS	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 404 DE SAMAMBAIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 407 DE SAMAMBAIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 504 DE SAMAMBAIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 304 DE SAMAMBAIA	3
CENTRO EDUCACIONAL 123 DE SAMAMBAIA	1
CRE - SANTA MARIA	6
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 213 DE SANTA MARIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTOS DUMONT	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 404 DE SANTA MARIA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 417 DE SANTA MARIA	1

CENTRO EDUCACIONAL 310 DE SANTA MARIA	1
ESCOLA CLASSE 116 DE SANTA MARIA	1
CRE - SAO SEBASTIAO	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL NOVA BETANIA	1
CRE - SOBRADINHO	8
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 08 DE SOBRADINHO	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 01 DE SOBRADINHO	4
CENTRO EDUCACIONAL 03 DE SOBRADINHO	1
CENTRO EDUCACIONAL 04 DE SOBRADINHO	1
ESCOLA CLASSE 16 DE SOBRADINHO	1
CRE - TAGUATINGA	12
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 03 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 05 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 14 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 15 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 19 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO MEDIO 03 DE TAGUATINGA	2
CENTRO DE ENSINO MEDIO AVE BRANCA	3
CENTRO EDUCACIONAL 02 DE TAGUATINGA	1
TOTAL	134