

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

Gabriela Neves Guimarães

**POTENCIALIDADES DO TEATRO NA ESCOLA BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE
ARTISTAS-DOCENTES DO PROJETO *PARTILHAS* NA CIDADE DE
UBERLÂNDIA/MG**

**UBERLÂNDIA
2018**

GABRIELA NEVES GUIMARÃES

**POTENCIALIDADES DO TEATRO NA ESCOLA BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE
ARTISTAS-DOCENTES DO PROJETO PARTILHAS NA CIDADE DE
UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Mestrado, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite

**UBERLÂNDIA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G947p
2018 Guimarães, Gabriela Neves, 1992-
 Potencialidades do teatro na escola básica [recurso eletrônico] :
 reflexões sobre artistas-docentes do projeto partilhas na cidade de
 Uberlândia/MG / Gabriela Neves Guimarães. - 2018.

 Orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1361>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Artes cênicas. 2. Teatro escolar. 3. Teatro na educação. 4. Artistas
 como professores. I. Leite, Vilma Campos dos Santos. II. Universidade
 Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 792

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELA NEVES GUIMARÃES

Potencialidades do Teatro na escola básica: reflexões sobre artistas-docentes do Projeto Partilhas na cidade de Uberlândia/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Mestrado, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vilma Campos dos Santos Leite

Uberlândia, _____ de _____ de 2018.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Paulina Maria Caon
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Mariene Hundertmarck Perobelli
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, MG

UBERLÂNDIA
2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS



Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de dissertação de mestrado: PPGAC/010

Data: 02/10/2018 **Hora início:** 9h **Hora encerramento:** 11h30

Discente: Gabriela Neves Guimarães **Matrícula:** 11612ARC009

Título do Trabalho: Potencialidades do Teatro na escola básica: reflexões sobre artistas-docentes do Projeto Partilhas na cidade de Uberlândia - MG

Área de concentração: Artes Cênicas

Linha de pesquisa: Linha 2: Estudos em Artes Cênicas – Conhecimentos e Interfaces da Cena

Projeto de Pesquisa de vinculação: Tecendo fios – narrativa memória e máscara na formação e criação teatral.

Às 9h do dia 02 de outubro de 2018, no LAPET, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, assim composta pelos Professores Doutores: Paulina Maria Caon, Mariene Hundertmarck Perobelli e Vilma Campos dos Santos Leite-orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa Dr (a). Vilma Campos dos Santos Leite apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuíram-se os conceitos finais.

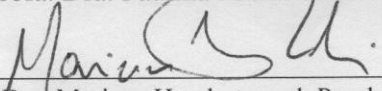
Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o candidato aprovado.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

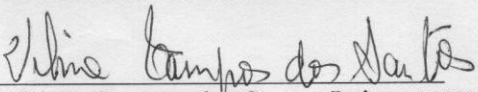
Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 11 horas e 30 minutos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Prof. Dra. Paulina Maria Caon



Prof. Dra. Mariene Hundertmarck Perobelli



Prof. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU
Orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS



Potencialidades do Teatro na escola básica: reflexões sobre artistas-
docentes do Projeto Partilhas na cidade de Uberlândia – MG.

Dissertação defendida em dia 02 de outubro de 2018.

Profa. Dra. Vilma Campos dos Santos Leite – UFU - Orientador(a)

Profa. Dra. Marlene Hundertmarck Perobelli

Profa. Dra. Paulina Maria Caon

*Dedico a todos aqueles que acreditam na potência do Teatro... e que
a escola é também o lugar dele.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Anamaria e Eduardo, por sempre me incentivarem a estudar para poder lutar pelo que acredito. Aos meus irmãos, Carolina e Gustavo, que me apoiam e são plateia crítica nas minhas aventuras teatrais, acadêmicas ou não.

Agradeço ao meu companheiro de vida, marido, Diego Caaobi, que esteve ao meu lado nos momentos de angústias e nas felicidades que a empreitada do mestrado envolve.

Agradeço à minha filha, Valentina, que chegou no meio dessa jornada e me deu forças para continuar, me fez crescer e evoluir como pessoa e pesquisadora da vida.

Agradeço aos companheiros do grupo Mito8 de Teatro, Anderson Rosa, Leandro Alves, Rafael Patente, Renata Paixão, Roberta Liz, Rose Martins e Tatiane Morais, que possibilitam esse lugar de respiro, de fazer arte, e compartilham esse sonho de fazer Teatro.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado em Artes Cênicas da UFU. À professora Silvia Maria e às colegas da disciplina “Psicologia Educacional e Desenvolvimento Profissional do Educador”. Principalmente aos colegas/amigos que proporcionaram leveza nos intervalos da escrita: Jaqueline Paiva, Katherine, Thiago di Guerra, Guilherme Conrado e Welerson Filho

Aos mestres que encontrei durante minha formação em Teatro: especialmente agradeço à Prof.^a Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite pela orientação deste trabalho. Às professoras doutoras Mariene Perobelli e Paulina Maria Caon, pelas generosas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores que gentilmente aceitaram ser entrevistados e contribuíram imensamente para o desenvolvimento dessa pesquisa: Ana Carolina Coutinho, Getúlio Góis, Marcelo Briotto, Ricardo Augusto, Roberta Liz.

Aos parceiros do projeto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*: Giovanna Parra, Luís Manoel, Maíra Rosa, Marcelo Briotto, Paulina Caon, Ricardo Augusto e Vilma Campos. E a todos os professores que passaram pelo Fórum de Educadores de Uberlândia.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as vivências dos professores de Teatro da escola básica de Uberlândia/MG que participaram do projeto *Partilhas Ateliê e Rede de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*. Metodologicamente, o estudo envolveu a retomada do conteúdo do respectivo projeto com foco nas diretrizes fundamentais que alavancaram os diferentes momentos do *Partilhas*. Foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, com cinco professores de Teatro. As entrevistas foram guiadas por um roteiro dividido em três partes: a primeira, formada por uma ficha de identificação com dados gerais do participante; a segunda, composta por questões sobre o último ou atual campo de atuação; e a terceira, que envolveu questões reflexivas. A análise das entrevistas possibilitou identificar impasses, descobertas e desafios que envolvem a prática artístico-pedagógica. Emergiram temas que enfatizaram a solidão dos professores de Teatro na escola e a busca por acolhimento; a peculiar condição de serem os pioneiros, os primeiros professores de Teatro nas escolas onde trabalham; as parcerias possíveis e a importância do lugar do aluno; os sentidos do artista-docente no campo escolar; e, por fim, a força política e a luta da classe na constituição da identidade do professor de Teatro. Finalmente, observou-se que o *Partilhas* aparece nas falas dos participantes do estudo como referência significativa, espaço de exercício de trocas intensas e reveladoras que engrandecem e sustentam o trabalho docente. Desse modo, espera-se, por meio deste estudo, abrir possibilidades reflexivas no que tange às potencialidades do Teatro na escola e sinalizar possíveis reflexões a respeito de como as relações de convivência artística afetam o desenvolvimento de processos criativos, com foco no trabalho com jovens artistas-docentes.

Palavras-chave: Teatro na escola; Partilhas Teatrais; Artista-docente.

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze experiences of drama teachers from a school in Uberlândia who participate in the project *Partilhas Ateliê e Rede de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*. Considering the methodology, the study involved the resumption of content from the project focusing on the fundamental guidelines that boosted different moments of *Partilhas*. Some semistructured interviews were developed, recorded in audio and video, with five drama teachers. The interviews were guided by a script divided into three parts: the first was formed by an identification card with general data about the participant; the second was composed of questions about the last or current field of work; and the third involved reflective questions. The analysis of interviews allowed the identification of impasses, discoveries, and challenges that involve the artistic-pedagogical practice. Some themes that emerged emphasized the solitude of drama teachers in the school and the search for a welcoming place; the peculiar condition of being the pioneers, the first drama teachers in the schools where they work; the possible partnerships and the importance of the student's place; the artist-teachers' senses in school; and the political force and the struggle of the category in the constitution of the identity of the drama teacher. Finally, it was observed that *Partilhas* appear in the participants' speech as a significant reference, space of intense and revealing exchanges that enhance and sustain the teaching work. In this way, it is expected, through this study, to allow reflective possibilities regarding the potential of drama at school and to signal possible reflections about how the relations of artistic coexistence affect the development of creative processes, focusing on work with youth artists-teachers.

Keywords: Drama in school; Partilhas Teatrais; Artist-teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 O PROJETO <i>PARTILHAS</i>.....	16
1.1 História e movimento	16
1.2 Fórum de Educadores de Teatro de Uberlândia	22
2 MONTAGEM DA PESQUISA	25
2.1 A estrutura e o campo de pesquisa.....	25
2.2 A entrevista: roteiro e desafios da escuta	26
2.3 Apresentação dos(as) entrevistados(as)	27
3 MONTAGEM DAS ENTREVISTAS	30
3.1 Descobertas: arranjos e construções	30
3.2 A solidão dos professores de Teatro na escola e a busca por acolhimento	31
3.3 Os primeiros refugiados de Teatro na terra-escola.....	36
3.4 O artista-docente: dicotomia ou potencialidade?	43
3.5 A escuta do artista-aluno ou Para que orelhas tão grandes, professor? Para ouvi-los melhor meus alunos	48
3.6 Força política, luta da classe: desafios e possibilidades	52
4 ENSAIOS DE CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS.....	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	68
Anexo A.....	68
Anexo B.....	91

INTRODUÇÃO

Se Os Tubarões Fossem Homens

Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas do mar, para os peixes pequenos, com todos os tipos de alimentos dentro, tanto vegetais, quanto animais.

Eles cuidariam para que as caixas tivessem água sempre renovada e adotariam todas as providências sanitárias cabíveis se, por exemplo, um peixe pequeno ferisse a barbatana.

Imediatamente ele faria uma atadura a fim que não morressem antes do tempo.

Para que os peixes pequenos não ficassem tristonhos, eles dariam cá e lá uma festa aquática, pois os peixes alegres têm gosto melhor que os tristonhos.

Naturalmente também haveria escolas nas grandes caixas.

Nessas aulas os peixes pequenos aprenderiam como nadar para a garganta dos tubarões.

Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia a fim de encontrar os grandes tubarões, deitados preguiçosamente por aí.

A aula principal seria naturalmente a formação moral dos peixes pequenos.

Eles seriam ensinados de que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixe pequeno, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixes pequenos.

Se encucaria nos peixes pequenos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência.

Antes de tudo os peixes pequenos deveriam guardar-se antes de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista, e denunciaria imediatamente aos tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Se os tubarões fossem homens, eles naturalmente fariam guerra entre si a fim de conquistar caixas de peixes e peixes pequenos estrangeiros.

As guerras seriam conduzidas pelos seus próprios peixes pequenos. Eles ensinariam os peixes pequenos que entre eles, os peixes pequenos de outros tubarões, existem gigantescas diferenças.

Eles anunciariam que os peixes pequenos são reconhecidamente mudos e calam nas mais diferentes línguas, sendo assim impossível que entendam um ao outro.

Cada peixe pequeno que na guerra matasse alguns peixes pequenos inimigos da outra língua silenciosa, seria condecorado com uma pequena ordem das algas e receberia o título de herói.

Se os tubarões fossem homens, haveria entre eles naturalmente também uma arte.

Haveriam belos quadros, nos quais os dentes dos tubarões seriam pintados em vistosas cores e suas gargantas seriam representadas como inocentes parques de recreio nos quais se poderia brincar magnificamente.

Os teatros do fundo do mar mostrariam como os valorosos peixes pequenos nadam entusiasmados para as gargantas dos tubarões.

A música seria tão bela, tão bela, que os peixes pequenos, sob seus acordes, a orquestra na frente, entrariam em massa para as goelas dos tubarões sonhadores e possuídos pelos mais agradáveis pensamentos.

Também haveria uma religião ali.

Se os tubarões fossem homens, ensinaria essa religião e só na barriga dos tubarões é que começaria verdadeiramente a vida.

Ademais, se os tubarões fossem homens, também acabaria a igualdade que hoje existe entre os peixes pequenos, alguns deles obteriam cargos e seriam postos acima dos outros.

Os que fossem um pouco maiores poderiam inclusive comer os menores, isso só seria agradável aos tubarões, pois eles mesmos obteriam assim mais constantemente maiores bocados para devorar e os peixes pequenos maiores que deteriam os cargos valeriam pela ordem entre os peixes pequenos para que estes chegassem a ser professores, oficiais, engenheiro da construção de caixas e assim por diante.

Conciso e considerável, só então haveria civilização no mar. Se os tubarões fossem homens.

(Bertold Brecht)

A citação de Brecht remonta algumas questões centrais para iniciar a apresentação deste trabalho de mestrado. O Teatro significa para mim resistência, representa a possibilidade de que o grito entalado na garganta saia em forma de expressão artística. Imagino que o Teatro possa estar na escola para que os meninos-peixe não se tornem “comida de tubarão”, ou para que o “homem-tubarão” reflita sobre o poder que tem nas nadadeiras. Pode ser que o Teatro esteja na escola para que possamos nos distanciar desse ciclo vicioso das águas e daí perceber para onde a corrente nos leva. O Teatro está na escola, quem sabe, para que também possamos, por vezes, ir contra a corrente... Resta saber se é a nado, com submarino ou de boia...

Meu interesse pela licenciatura foi cultivado desde que me entendo por gente. Cresci em uma casa com pais professores universitários, onde sempre houve um cantinho para os livros e um tempo para as conversas longas sobre as respostas das tarefas para casa, de História em especial. Meu pai contextualizava as tarefas de História contando o antes e o depois da época estudada. Nunca era a resposta ditada; por vezes, ele criticava a forma como os livros didáticos e os professores apresentavam algumas questões de forma simplista e sem abertura para questionamentos e reflexões. Minha mãe me contava como uma questão pessoal abarca as mazelas sociais e vice-versa, problematizava as falas extremistas e questionava as respostas rápidas para tratar de assuntos complexos da humanidade.

Com os meus pais, aprendi que é muito importante saber conviver em grupo e que essa convivência é complexa, por vezes conflituosa, mas que a melhor forma de resolvermos os conflitos é com muito diálogo. Com esses ensinamentos e, claro, com minha escolha de ouvir mais esses tipos de respostas do que as explicações sobre cálculos matemáticos, por exemplo, eu me encantava pela Filosofia, Sociologia, História, mas Educação Física também era um

momento de aula divertido. Adorava os esportes, e fazer parte do time de *handball* era ótimo. Compus ainda o time de basquete no clube que frequentava e, também, a equipe de natação.

O mundo, aos poucos, foi se fazendo experiência e, como dizia Bondía (2002, p. 26), “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”; assim, o interesse pelas humanidades, pelo corpo em movimento, pelos assuntos sociais, a compreensão da força de um coletivo, tudo isso era a mistura que indicava possibilidades para os próximos passos.

O interesse pelo Teatro sempre esteve presente, não sei bem explicar de onde veio, mas sempre me encantei por aquilo que passa, pelos itinerantes que inspiram a sonhar. Parece que, como Manoel de Barros (2011) diz em um trecho do poema “O menino que gostava de carregar água na peneira”, me intrigava a arte das peraltagens:

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos

Hoje vislumbro no Teatro o caminho de elaboração de mim mesma, como de diversas visões de mundo das situações cotidianas que me rodeiam, um tipo de peraltagem. Na peça *Por ti não importa matar ou morrer*¹, encenada pelo grupo Mito 8 de Teatro² (elenco do qual eu fazia parte), o dramaturgo utilizou parte do conto “A trapezista do circo”, de Antônio Bivar,

¹ Texto do dramaturgo Rafael Lorrán “Por ti não importa matar ou morrer”, livre adaptação inspirada na obra de Carlos Alberto Sofredinni “Vem buscar-me que ainda sou teu”.

² O Grupo de Teatro Mito 8 é um grupo da cidade de Uberlândia/MG. Surgiu em 2011 com o espetáculo *A profissão da Sra. Warren*, de Bernard Shaw, dirigido por Fernando Aleixo, na Universidade Federal de Uberlândia. Em 2013, o grupo estreou com o trabalho *Quincas o Último Gole*, dirigido por uma componente do grupo, Rose Martins. Em 2014, a partir da disciplina Estágio Supervisionado de Interpretação e Atuação em Espaços Escolares, o grupo decidiu seguir com a montagem *Por Ti não importa Matar ou Morrer*, dirigida por Maria de Maria. Em 2017, o grupo realizou circulação por Uberlândia e seus distritos.

para compor uma fala. Este trecho reflete a dicotomia que envolve meu sentimento de medo ao escolher o caminho do Teatro como profissão, mas também o encantamento pelas experiências que a arte provoca. Escolher o Teatro simbolizava sair da plateia, assumir lugar no palco e proporcionar às outras pessoas aquele fascínio que eu sentia e me contagiava.

Era uma vez, mas eu me lembro como se fosse agora. Eu queria ser trapezista, minha paixão era o trapézio, me atirava do alto na certeza que alguém segurava-me as mãos, não me deixando cair, era lindo, mas eu morria de medo. Tinha medo de tudo quase: cinema, parque de diversão, de circo, ciganos. Aquela gente encantada que chegava e seguia, era disso que eu tinha medo, do que não ficava pra sempre (3º ato, 1973).

Quando entrei na graduação, fui compreendendo melhor o que é ser docente e o que é ser atriz. Gradativamente, comecei a entender o que é educação em Teatro e o papel do artista-docente, que é como ser artista enquanto se é professora. Esse entendimento foi se metamorfoseando por meio da observação dos meus professores da graduação e, ainda, graças ao contato com os professores da escola básica durante os projetos da graduação.

Segundo Marques (apud TELLES, 2009, p. 236), o conceito de artista-docente integra uma prática educacional que envolve dois campos considerados diferentes, seja por artistas ou por educadores, mas trabalhados na construção da práxis artístico-educativa que não abandona o criar, dirigir e interpretar, mas busca também a educação.

Encantada pela possibilidade da construção do artista-docente desde o início do curso, perpasssei um caminho durante a graduação que me conectou com muitos projetos ligados à licenciatura. Nos rumos da extensão, minha primeira experiência foi como bolsista PIBEG no projeto intitulado *Teatro na comunidade: narrativas e memórias sob a perspectiva colaborativa*, no ano 2011, desenvolvido no distrito de Cruzeiro dos Peixotos/Uberlândia e que consistia em ministrar oficinas de Teatro para adolescentes de 10 a 17 anos, sob a orientação da professora Vilma Campos dos Santos Leite.

Nos estágios da UFU, dentro do projeto COMUFU (projeto do curso de Teatro que oferece oficinas gratuitas para a comunidade, ministradas pelos alunos de Estágio Supervisionados 3 e 4 da Licenciatura em Teatro), ministrei aulas para alunos do curso de Psicologia, em 2013, no formato de oficinas. Ainda no COMUFU, em 2014, estive envolvida com atividades de estágio em duas esferas: em uma ONG, para crianças de 6 a 10 anos; e no próprio espaço físico onde funciona o curso de Teatro/UFU, para crianças de 3 a 6 anos.

Ainda no âmbito da extensão, no mesmo ano, 2014, compus a equipe multidisciplinar de alunos do Projeto Rondon³, com atividades na cidade de Japonvar/MG. A programação envolvia o desenvolvimento de oficinas com temas pré-estabelecidos como sustentabilidade e mercado de trabalho. Trabalhei propondo alguns jogos teatrais, compondo interdisciplinarmente com os colegas de projeto que dialogavam sobre os temas citados a partir da bagagem que emergia das áreas de origem (tive colegas dos cursos de Direito, Engenharia Cartográfica, Medicina, Educação Física e Geografia).

No meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), intitulado *Estudante/Docente: uma professora de Teatro em perspectiva*, em 2014, organizei um memorial reflexivo sobre essas vivências – exercício muito importante, que auxiliou na formulação de novas questões para as pesquisas subsequentes e interesses que se faziam eclodir, como nas investigações que envolveram a feitura desse trabalho de mestrado.

Já compreendendo melhor os sentidos de estar à frente de uma turma/grupo no universo dos estágios, exercitando a condição docente, intrigava-me, durante a escrita do TCC, que as escolas (tanto aquelas nas quais estudei como aquelas nas quais exercitei a condição de estagiária) parecessem compor, para mim, dois grupos, ou estarem divididas de acordo com duas classificações: as tradicionais e as alternativas. Entendia, naquele tempo, que todas as escolas que sustentavam um sistema de aulas expositivas, cadeiras enfileiradas, matérias equacionadas em aulas de 50 minutos, com enfoque maior em português e matemática, deixando artes e educação física em segundo plano, por exemplo, deviam ser chamadas de tradicionais. E assim, de maneira equivocada, reduzia as especificidades das realidades de cada escola.

Idealizadamente, imaginava que as escolas alternativas seriam aquelas que responderiam aos problemas das escolas tradicionais, com espaço privilegiado para as artes, por exemplo. Pois bem, no final da licenciatura, tendo concluído a monografia de final de curso,

3 O Projeto Rondon, sob coordenação do Ministério da Defesa, é conduzido em estreita parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência da República.

É uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania.

Disponível em: <<https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/343/area/C/module/default>>. Acesso 23/05/2018

minha inquietação girava em torno de encontrar uma escola alternativa que compreendesse o ensino de Teatro, um espaço ainda idealizado.

A primeira referência de escola “alternativa” que conheci, ainda na graduação, foi a Escola da Ponte, localizada em Portugal. A pedagogia de projetos, sobre a qual o idealizador José Pacheco falava em diferentes textos e na palestra realizada na UFU, em 2012, era fascinante. Ele se referia a uma escola sem aulas regulares formais; isso soava como uma proposta e um conceito inovadores, instigantes para mim, naquele momento.

Em 2013, participei do I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação), em Brasília. Naquele evento, pude conhecer mais de perto algumas práticas que estavam sendo gestadas no Brasil e em alguns outros lugares do mundo. Muitas escolas tinham a Escola da Ponte como referência, e duas delas me chamaram a atenção de modo especial: a escola Inkiri, de Piracanga, na Bahia, e o Projeto Âncora, em Cotia, no estado de São Paulo.

Em 2016, no dia 04 de outubro, realizei a visita de um dia ao Projeto Âncora. Foi uma experiência importante e inspiradora, mas também foi reveladora, pois revisitei as ações e experiências que o projeto *Partilhas Ateliês e Rede de Cooperação – Aprendizagens teatrais na escola básica*, desenvolvido no período de maio/2013 a maio/2015, haviam me proporcionado. A vivência da visita e as memórias acionadas me permitiram reconhecer que nós, da equipe do projeto Partilhas e seus participantes, também desenvolvemos processos alternativos na educação. Tive que sair e buscar longe, para que a reflexão sobre o que tinha vivido, em um passado recente, se concretizasse no formato de um novo projeto de pesquisa.

Gradativamente, o binômio escola tradicional e escola alternativa foi se esvaindo. Fui entendendo que existiam várias alternativas de escola, e não um modelo de escola alternativa. Novos questionamentos foram sendo mobilizados até que minhas memórias e reminiscências voltaram para retomar um momento significativo em minha trajetória na graduação: o período em que fui bolsista de iniciação científica no Projeto *Partilhas Ateliês e Rede de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica*. Graças a essa inserção, pude fazer conexões e reflexões mais aprofundadas sobre o Teatro na escola. Comecei a compreender que não era possível escrever sobre as escolas de forma generalizada, porque a compreensão, a maneira de funcionamento e a assimilação da extensão do fazer teatral são diferentes em cada escola.

Movida por experiências que foram significativas na tentativa de construção de teias de relações entre pessoas e instituições, escolas e seus professores, toma evidência, novamente, o *Partilhas* em minha trajetória. Após a conclusão da licenciatura e bacharelado, formada e,

finalmente, exercendo a profissão de professora de Teatro desde o primeiro semestre de 2016, iniciei a pesquisa de mestrado instigada pelo desejo de retomar esse projeto, entretanto, agora, com o objetivo de estudar as potencialidades das aulas de Teatro dentro da escola básica, e, gradativamente, este foi se evidenciando como o eixo da presente pesquisa. No bojo dessa empreitada, algumas questões se fizeram relevantes: Quais são as alternativas que esses professores encontram para fazer Teatro na escola? O que é ter Teatro na escola? O que ensinamos com o Teatro na escola? Qual é a importância do ensino de Teatro na escola?

Para a construção da pesquisa, contatei cinco professores de Teatro que participaram do Projeto *Partilhas* e/ou no Projeto *Partilhas Extensão* (Edital REDEUFU/DIREC/PROEX/UFU – Nº 90/2016) e, por meio de entrevistas semiestruturadas, tentei ouvi-los para buscar responder às questões que têm me assolado enquanto artista-docente na educação básica. Os cinco professores escolhidos são formados em Teatro e todos já participaram do projeto *Partilhas*, que tem como prerrogativa a reflexão sobre suas próprias práticas em sala de aula.

Desse modo, a composição desta dissertação estará apresentada no seguinte formato:

No capítulo 1, o projeto *Partilhas* será apresentado por mim, enquanto integrante da equipe. O projeto teve início como projeto financiado pela agência de fomento estadual em Minas Gerais – Fapemig, em maio/2013. Ele envolveu muitas ações, como será apresentado ao longo deste trabalho; porém, vou me debruçar mais especificamente sobre o Fórum de professores de Teatro de Uberlândia/MG – ação do Projeto *Partilhas* que engloba reuniões mensais que aconteciam com a finalidade de compartilhar as práticas desses professores.

No capítulo 2, será delineada a construção das entrevistas (quem são os entrevistados, formas de contato, porque foram escolhidos, local das entrevistas), o roteiro (identificação e questões reflexivas) e os aspectos da escuta e dos desafios enfrentados (técnicos, transcrição, interpretação) no trabalho com essas entrevistas.

No capítulo 3, a análise das entrevistas estará disposta em subitens divididos de acordo com os temas que foram relevantes nos discursos dos entrevistados: a solidão na escola e o lugar de refúgio do professor de Teatro; a importância de ouvir o aluno; os desafios de ser o primeiro professor de Teatro na instituição na qual trabalha, sobre ser artista-docente e a força política do Teatro na escola. Esses temas tiveram amparo nas questões que movem esta pesquisa: as alternativas que os professores de Teatro da cidade de Uberlândia/MG vêm encontrando para sua prática profissional nas instituições que trabalham e o atravessamento que suas práticas tiveram com a experiências de ter participado do Projeto *Partilhas*.

O capítulo 4 envolverá a conjunção de ideias conclusivas que, se por um lado pretendem tecer uma amarração de conceitos e descobertas, reitera as necessidades e o leque de possibilidades das alternativas que se podem criar na escola em uma aula de Teatro, e também provocam o leitor a refletir, apontando possibilidades dos desdobramentos

1 O PROJETO PARTILHAS

1.1 História e movimento

Vilma Leite, na citação a seguir, contextualiza elementos históricos e ações anteriores ao Projeto *Partilhas*. Ela relata que quando ingressou como professora no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, em 2005, deu continuidade ao trabalho de Ana Carneiro, professora no mesmo curso, e aquele grupo continuou o trabalho conjunto até 2008. Naquele período, foram realizadas duas mostras de Teatro, espaço em que professores socializavam o trabalho desenvolvido nas escolas.

Encontro os primeiros indícios de diálogo entre educadores da Escola Básica do município e da universidade, lá pelos idos de 2003, quando Léa Carneiro Zumpano França, coordenadora de Artes no CEMEPE (Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), convidou Ana Carneiro, professora do curso em graduação em Teatro da UFU para compor a equipe de reelaboração da Proposta Curricular para o Ensino das Artes nas Escolas do Município de Uberlândia. Depois disso, o trabalho de Ana Carneiro prosseguiu em 2004 por meio do Curso de Extensão para professores de Teatro da Rede Municipal de Ensino, em convênio entre a UFU (PROEX) e a Secretaria Municipal de Educação (Uberlândia/MG), desenvolvido no espaço do CEMEPE, com o propósito de fortalecer a ação dos professores de teatro na rede pública de Uberlândia. (LEITE, 2014, Caderno de pesquisa).

Em outro momento do curso de Teatro, aconteceram novamente as mostras de Teatro. Tais “mostras” apresentaram características próprias a cada tempo. Apesar da nomenclatura que se repete, vale ressaltar que os formatos das mostras, nos dois períodos, são diferentes entre si. Em 2012, o curso de Teatro na UFU estava mais estabelecido, com equipe maior e mais consolidada de professores, o que possibilitou angariar recursos para realização da mostra, com nova configuração.

Em 2012, aconteceu a I Mostra de Teatro Escolar, com parceria do SESC\MG e, dentro da programação, além de cenas, exercícios cênicos das escolas básicas, oficinas teatrais para os estudantes das escolas ministradas pelos alunos do curso de Teatro da UFU e atividades direcionadas para os professores como aula-espetáculo e oficinas, houve também o I Fórum de Diálogo entre Educadores de Uberlândia/MG.

Leite (2014) elucida que, em 2012, o curso de Teatro passa a contar com uma equipe formada por novos professores e, paralelamente, concretiza-se o momento em que é possível vislumbrar egressos do curso de Teatro que começam a buscar o espaço da escola básica para

sua atuação profissional. A autora diz que no final do ano de 2012 toma conhecimento do edital 13\2012\CAPES\FAPEMIG, referente à pesquisa na escola básica. Vilma e Paulina Maria Caon (também docente do curso de Teatro na UFU) resolvem participar do processo seletivo referente ao edital citado acima, com a coordenação conjunta, tendo como base o projeto de extensão, que estava prestes a concluir a sua execução, naquele momento sob a coordenação da professora Paulina Maria Caon .

Cabe esclarecer que a decisão sobre participar do referido edital tem como referência a equipe do LAPET⁴ (Laboratório de Práticas Pedagógicas do Curso de Teatro da UFU), já que tal grupo avaliou que seria importante participar de um edital de maior envergadura, pois auxiliaria o acesso a materiais para as ações que, naquele momento, estavam em andamento.

Percebo que o *Partilhas* nasce dos desdobramentos das conversas desses momentos anteriores, da necessidade que se fez de promover encontros, tanto para fóruns quanto para a produção artística. O *Partilhas* nasce de um contexto culminado pela efervescência do pensar, da busca por novas possibilidades e mobilizações de professores e alunos que participaram de ações e projetos citados até aqui.

O Projeto *Partilhas* foi aprovado no edital FAPEMIG 13/2012 - Pesquisa em Educação Básica, acordo CAPES-FAPEMIG. As professoras Vilma e Paulina, já na escrita do projeto, vislumbraram e explicitaram nos objetivos gerais o alcance da parceria entre universidade (mais especificamente o Curso de Teatro) e as escolas básicas.

A presente proposição do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro (LAPET) do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem o propósito de potencializar a legitimação e estabelecimento da área de Teatro na escola básica. Por meio de uma pedagogia de projetos, pretendemos que os educadores de um grupo de escolas parceiras da cidade de Uberlândia viabilizem suas práticas, encontrem possibilidades de compartilhamento e de ressonância. Isso dadas as dificuldades encontradas na cidade de Uberlândia e em outras localidades do país por diferentes razões para o cumprimento da LDB de 1996 e suas orientações posteriores (PCNs, diretrizes curriculares, etc.) no que se refere ao ensino das diferentes linguagens artísticas, incluindo o Teatro.

A partir desse objetivo específico desenvolveram mais minuciosamente os seguintes objetivos específicos:

⁴ Além de Paulina Maria Caon e Vilma Campos, fazem parte desse laboratório os professores Rose Gonçalves, Mariene Perobelli e Wellington Menegaz de Paula

- Desenvolver parcerias de longo prazo entre a rede escolar uberlandense e o LAPET do Curso de Teatro (Instituto de Artes) da Universidade Federal de Uberlândia.
- Ampliar, fortalecer, diversificar e aprofundar as experiências de formação, produção e apreciação teatral em escolas básicas da cidade de Uberlândia.
- Buscar ações em rede (descentralizadas) e a resolução de problemas a partir de ações coletivas e de compartilhamento.
- Intensificar o Fórum de Diálogos contínuos sobre o ensino de teatro e sua inserção na Educação Básica entre educadores da rede escolar de Uberlândia e os docentes e estudantes do Curso de Teatro da UFU.
- Gerar experiências e materiais pedagógicos (vide seção sobre os produtos do projeto) que subsidiem as práticas teatrais nas escolas parceiras e outras escolas da rede de educação básica da cidade.
- Proporcionar aos participantes (profissionais da universidade e das escolas básicas; estudantes da pós-graduação, graduação e do ensino fundamental) experiências coletivas de construção e reflexão artística.
- Integrar as atividades de formação (inicial e continuada) com a pesquisa (IC, mestrado e doutorado), contribuindo com a formação de recursos humanos na aprendizagem e na produção de novos conhecimentos da área. (Projeto PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – FAPEMIG/2012. Partilhas, ateliês e redes de cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica. Coordenação: Profa. Dra. Vilma Campos Leite Profa. Paulina Maria Caon)⁵.

Graças a tal financiamento, foi possível organizar a formação de uma equipe: Vilma Santos do Campos Leite e Paulina Maria Caon, professoras universitárias coordenadoras do projeto; Marcelo Briotto, bolsista professor de Teatro da escola básica; Ricardo Augusto, bolsista de mestrado; Maíra Rosa, bolsista de apoio técnico; e eu, bolsista de iniciação científica. Cada um desses componentes integrava a equipe para realizar ações conjuntas, mas também tinha liberdade para se encaixar no projeto de acordo com os seus interesses de pesquisa individuais. Posteriormente, Giovanna Parra e Luís Manoel, bolsistas de outro projeto (PROEXT, *Ateliê em Artes Cênicas*) se juntaram à equipe para auxiliar na concretização das ações que o *Partilhas*, ao longo de sua existência, foi se propondo a tecer.

O Projeto *Partilhas* tinha como meta dar continuidade, de forma mais estruturada, a algumas práticas já existentes entre professores e estudantes da escola básica e do curso de Teatro da UFU. Tais práticas consistiam em espaço para formação de professores, apresentações de Teatro nas escolas, apresentação de Teatro das escolas na universidade, estágios de graduandos de Teatro nas escolas, entre outras.

Como é descrito na apresentação do *Caderno de pesquisa: tecendo redes com a escola básica*, escrito por Vilma Campos dos Santos Leite e Paulina Maria Caon, o projeto foi organizado em dois eixos norteadores: o primeiro envolvia as experiências que aconteciam

⁵ O projeto está no anexo A – já que não há referência para que o leitor possa encontrá-lo.

periodicamente, ou seja, tinham continuidade, como o fórum permanente de diálogos, a realização das mostras de Teatro escolares e a elaboração do mapeamento das práticas teatrais nas escolas dos municípios; o segundo eixo englobava ações pontuais originárias de desdobramentos das iniciativas do primeiro eixo, como a proposição dos ateliês de criação por professores parceiros, o documentário *Cartas para um amanhã – Compartilhando histórias e poéticas do teatro na escola*, entre outras.

Além da equipe da universidade, o projeto também contava com uma equipe de escolas parceiras, instituições que estavam dispostas a “abrir as portas” para a nossa entrada, ou seja, para o desenvolvimento de ações que o *Partilhas* pretendia realizar na escola com alunos e professores. O acordo de entrada da escola no *Partilhas*, ou entrada do *Partilhas* na escola, foi firmado através dos professores de Teatro que trabalhavam nessas escolas, quais sejam: Marcelo Briotto (professor na escola Municipal Professora Josiany França), Getúlio Góis (professor na escola ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia), Daiane Costa (professora na escola MUSEU - Escola Municipal de Uberlândia) e Ricardo Oliveira (professor no Centro Educacional Maria de Nazaré).

Contar com escolas parceiras pré-estabelecidas foi muito importante, pois possibilitou entendermos o quanto seria relevante para a escola, e para nós, enquanto pesquisadores, o retorno e acompanhamento nas escolas. Tal movimentação ampliou a visibilidade das atividades do professor de Teatro dentro da escola frente aos outros professores e demais alunos. Ainda, representou um auxílio para organizarmos atividades que, talvez, o professor não conseguisse realizar sozinho, devido aos seus outros tantos afazeres na escola.

Dentre essas atividades e ações desenvolvidas, poderia listar a troca de cartas entre alunos de duas escolas diferentes, participação em reuniões de professores com a proposição de atividades teatrais, mostras de Teatro e ateliês de criação.

Para mim, como componente da equipe, uma das potencialidades do projeto era que o formato dos produtos (documentário, Caderno de Pesquisa, I Seminário de Ensino e Aprendizagem em Teatro, Anais do Seminário, Portifólio), previstos pelo projeto, foram surgindo espontaneamente, ou seja de acordo com as necessidades que eram reveladas durante as discussões entre os participantes do projeto, envolvendo tanto a equipe de bolsistas, quanto professores das escolas parceiras e/ou frequentadores dos fóruns. Uma das iniciativas da equipe foi a construção de formatos de encontros, procedimentos de trabalho que dialogassem com o conteúdo das nossas atividades. Enfim, fomos aprendendo novas formas de compor em grupo, como a Paulina relata no trecho abaixo.

O projeto tem cultivado outros modos de ‘produção’ (de criação, compartilhamento) no contrafluxo da produtividade e cumprimento de protocolos: sob a sombra de mangueiras, o aroma dos cafés e pães de queijo, a tessitura (literal) de ideias em tecidos, em que se geram espaços para sustentar e acolher diferenças, ousar fazer fóruns à beira de cachoeiras, chorar os momentos de angústia, de decepção, mas também dar boas vindas aos momentos de diálogo – olhos nos olhos – e de compartilhamento verdadeiro. Ao longo do ano de 2014 foram produzidos um caderno de pesquisa e um DVD documentário com o intuito de socializar as ações e uma primeira reflexão sobre o projeto. (CAON, 2015, p. 48).

Dentre as ações do projeto *Partilhas* no ano de 2014, além do DVD documentário e do caderno de pesquisa, foi realizado o I Seminário de Ensino e Aprendizagem em Teatro e, em 2015, foi produzido o Portifólio *Partilhas Teatrais: Vestígios, histórias e experiências na escola básica de Uberlândia*, nos quais os professores tiveram a oportunidade de contar e refletir sobre suas práticas dentro da escola. Nesse material, foram explorados conteúdos que se revelavam tanto através da escrita como também no próprio formato do impresso que compôs o portfólio. Este último foi feito sob forma de uma caixa que continha relatos dos professores, e cada um desses relatos foi produzido no formato que se relacionava com a própria pesquisa do professor, por exemplo, um caderninho de páginas com diferentes texturas de papéis, um CD com música e vídeo, postais, folder, entre outros tipos de materiais.

É relevante relatar que foi de extrema importância ter trabalhado na produção desses eventos e produtos, além de ter participado, enquanto ouvinte, observadora e apreciadora do “movimento” *Partilhas*. De algum modo, o projeto se concretizava na movimentação de ideias, saberes e práticas. Assim, acompanhar a emergência desses itens/produtos, que iam gradativamente se fazendo visíveis, simbolizava também ter a possibilidade de contemplar, aprender, analisar, refletir sobre as práticas e encaminhamentos que o projeto tomava. Nesse âmbito, interessava não apenas ter a dimensão da *performance* individual de cada um, fosse como professor ou como integrante do *Partilhas*, mas, sobretudo, vislumbrar possibilidades de alcance das ações futuras que envolvessem o Teatro na escola em Uberlândia.

Vale ressaltar que esses propósitos, formas de expressão diversas que envolviam reflexão crítica e um borbulhar de ideias, desejos e estruturas, foram edificados em pesquisas e artigos viabilizados graças ao financiamento do *Partilhas* nos anos 2014 e 2015. Nesse período, alguns participantes se sentiram motivados a colocar o projeto *Partilhas* como parte importante de suas pesquisas, ou, mesmo quando o *Partilhas* não era citado no trabalho diretamente, sua produção reverberava no *Partilhas*.

Paulina Maria Caon produziu a tese de doutorado intitulada *Desvelando corpos na escola - experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores* (2015), trabalho em que, além de discorrer um pouco sobre o *Partilhas*, envolveu duas escolas parceiras do *Partilhas* como campo de pesquisa. Em uma delas, acompanhou o trabalho de Getúlio Góis, que desenvolveu a tese *All Star? Um estudo autoetnográfico sobre adolescentes, teatro e escola* (2017), na qual expõe reflexões acerca de processos criativos desenvolvidos junto aos adolescentes. No ateliê de criação e ao longo de alguns fóruns do projeto, ele compartilhou essas práticas com os professores\licenciandos participantes do encontro. Na outra escola, a parceria foi feita com Ricardo Augusto Santos de Oliveira, que atuou como bolsista do projeto e produziu a dissertação *Labirinto do Minotauro: uma experiência cênica na educação infantil* (2015), propondo a análise sobre temas tabus para crianças e jovens, tendo como objeto de estudo uma criação artística proposta para as crianças do Centro Educacional Maria de Nazaré. Roberta, que escreveu a dissertação *Jogo, corpo e espaço: encontros de uma professora com a primeira infância* (2017), na qual analisou as diversas maneiras que os artistas têm de estabelecer encontros com crianças pequenas; e ainda, seu próprio trabalho como professora. Além disso, ao longo dos fóruns compartilhou algumas de suas experiências com os professores participantes do encontro.

No ano de 2017, o projeto continuou com o nome *Partilhas Teatrais em extensão - ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica*, porém com outro financiamento (Edital REDEUFU/DIREC/PROEX/UFU – Nº 90/2016) e algumas modificações, fruto do amadurecimento dos encontros e dos desejos das pessoas que o integravam.

A equipe que trabalhou nessa última edição do *Partilhas* organizou um edital no final de 2016 para que professores de Teatro, ou quem tivesse interesse em Teatro, se inscrevessem para participar como cursistas da formação de professores do projeto *Partilhas*. Desse modo, minha denominação nos anos de 2016 e 2017 no projeto era como cursista, tendo a possibilidade de fazer parte do fórum ampliado que o projeto propunha nessa nova etapa, conforme será explorado com mais detalhes no próximo item.

Estar no projeto *Partilhas* como estudante de graduação e como professora da escola básica, inspirava-me a pensar que a escola pode ser um lugar que propicia liberdade nas suas formas de “produção”. Na primeira fase do projeto, em que ainda estava na graduação, fui para dentro da escola como estagiária de dois professores de Teatro⁶, para pesquisar e aprender com

⁶ Acompanhei, como estagiária, os professores Marcelo Briotto, na escola Josyane França, e Daiane Costa, na escola Museu. Essa ação de estar na escola fazia parte da minha pesquisa de iniciação científica dentro do projeto *Partilhas*.

eles como promover as aulas de Teatro. Nos anos de 2016 e 2017, na nova versão, estava dentro da escola como professora de Teatro. Essa continuidade do projeto me fortalece enquanto artista-docente, pois constitui um lugar de refúgio para refletir, junto com os colegas, sobre o que é ser professor de Teatro dentro da escola uberlandense.

1.2 Fórum de Educadores de Teatro de Uberlândia

A palavra fórum, do latim *fórum*, significa foro, praça pública na antiga Roma, local de debates ou de reunião, centro de múltiplas atividades (FERREIRA, 1988). Os fóruns de diálogo entre educadores aqui abordados não acontecem na antiga Roma, mas são sim espaços no tempo para discussão pública com um tema determinado: Teatro na escola da cidade de Uberlândia/MG.

O espaço dos fóruns é dedicado ao encontro e diálogo entre educadores da cidade de Uberlândia, buscando construir possibilidades de ações, realizar compartilhamento de experiências e reflexão sobre práticas artísticas desenvolvidas na escola. Os Fóruns ocorrem uma vez ao mês, e são abertos a todos os professores de qualquer área que estejam interessados e realizem práticas teatrais em sua rotina.

Por se tratar de um espaço de diálogo, os fóruns foram ‘tomando corpo’ à medida que aconteciam ao longo dos anos. Assim, a partir de 2014, esses encontros se dividiam normalmente em três momentos: 1) Ateliê de criação: os professores dedicavam parte deste tempo para vivenciar processos criativos por meio de debates, conversas, palestras, oficinas e atividades afins; 2) Conversa sobre atividades do Projeto Partilhas: tempo dedicado para divulgação das ações, publicações e atividades do projeto. Neste momento, também socializávamos oportunidades de fruição de espetáculos ou atividades culturais que estavam sendo desenvolvidas por artistas da cidade em escolas; 3) Avaliação e planejamento: este momento era dedicado a avaliar o encontro realizado e projetar desejos dos professores para o fórum seguinte. (Portifólio - Partilhas Teatrais: Vestígios, histórias e experiências na Escola Básica de Uberlândia, 2015⁷).

Os fóruns constituem um espaço para os professores falarem sobre as dores e os amores de ser professor de Teatro dentro da escola; um campo em que se sentem seguros para compartilhar práticas e dificuldades vivenciadas na escola. Mas é também o universo

⁷ Citação retirada do Mapa Projeto Partilhas Ateliês e Rede de Cooperação: aprendizagens teatrais da escola Básica conteúdo do Portifólio – Partilhas Teatrais: Vestígios, histórias e experiências na Escola Básica de Uberlândia, 2015. Esse material foi distribuído para os participantes do *Projeto Partilhas* e para acervo de Universidades brasileiras que contassem com o curso de licenciatura em Teatro e/ou tiveram interesse pelo tema.

vinculativo em que, por vezes, uns fortalecem os outros rumo aos enfrentamentos trilhados e o espaço engendrado nas escolas onde trabalham.

Nesse sentido, ter participado do fórum de educadores de Teatro de Uberlândia, ainda na graduação, foi fundamental para a minha formação, pois, ao ouvir os relatos desses professores que estavam e estão na escola, podia vislumbrar os desafios de atuar em uma instituição no futuro. Era interessante e desafiador perceber as tentativas desses professores de proporcionar aos estudantes uma experiência significativa na escola, pelo menos durante as suas aulas. Dessa maneira, observando atentamente o fazer Teatro na escola, pude aguçar a percepção, exercitar a sensibilidade e acompanhar os professores nas jornadas que se tornavam apaixonantes e desafiadoras na escola.

Sob outro enfoque, é necessário cuidado ao entrar na escola, respeito com os sujeitos daquela instituição. São necessárias características como a humildade e a capacidade de se desnudar de preconceitos sobre aquele lugar ou as pessoas que estão nele, permitindo-se surpreender. Esses aspectos são imprescindíveis para que a observação seja parte, realmente, de uma pesquisa, e não apenas olhar para fatos para referenciar teses pré-estabelecidas. Refiro-me, novamente, a uma parte da tese da professora Paulina para que fiquem mais claras algumas tensões, nós, que, por vezes, existem nessa relação entre universidade e escola básica, e que o diálogo no contexto do *Partilhas* me possibilitou acessar.

No caso específico da Pedagogia do Teatro agrega-se o fato de estarmos na área de Artes, com seus próprios discursos proliferantes. Além de intelectuais, os professores universitários e os graduandos que vão até a escola para realizar estágios se sentem ainda ‘artistas’, o que para alguns pode significar que são seres especiais, dotados de uma sensibilidade diferenciada, e de visão (como visionários), que têm como missão ‘salvar’ os estudantes das escolas de seus professores monstruosos e mal formados (mesmo quando são formados nas mesmas universidades de onde tais ‘artistas’ veem) e ‘mudar suas vidas’ por meio do teatro (CAON, 2015, p. 56).

Entendi, durante os fóruns, que nós, professores, não somos, nem precisamos ser heróis, e é importante inclusive não ocuparmos essa posição assistencialista, de que o Teatro tira a criança das drogas ou da “bandidagem”. Com aulas de Teatro, tentamos proporcionar uma experiência corpórea reflexiva e esperamos, assim, que os envolvidos nessas aulas possam expandir seus horizontes. Nesse sentido, concordamos com Koudela (2004) ao afirmar que o “teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação” (p. 78).

Para intervir na escola, de alguma maneira, é preciso conquistar aliados que, de preferência, possam constituir uma equipe, é preciso reconhecer que, conforme Cunha (2009, p. 293) salienta, “apesar de existirem educadores que acreditam na força que a arte de encenar tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, ainda há um grande número de escolas que não aceitam e não valorizam a atividade teatral no processo educativo”. Realmente, por vezes, é preciso fazer enfrentamentos diante de práticas que nós, professores de Teatro, consideramos retrógradas na escola; porém, é necessário ouvir o outro lado, entender por que essas práticas permanecem, compreender o contexto que as alimenta e fertilizar o espaço para o diálogo, em busca de uma equipe compreensiva, curiosa e interessada por práticas teatrais.

Em 2017, diante das demandas dos anos 2015 e 2016, um novo projeto foi submetido e aprovado, e o *Partilhas* se ampliou, tornou-se *Partilhas em Extensão*, com uma nova configuração de projeto e de composição desses fóruns. Os encontros foram desenvolvidos em dois ou três momentos/encontros por mês: um, em que os professores que compunham a equipe do projeto apresentaram as suas pesquisas juntamente com um estudioso de Teatro convidado. Esse tipo de encontro aconteceu, ao longo de 2017, uma vez por mês, nas noites de terças-feiras. Outro, em que os professores de Teatro de Uberlândia convidaram os participantes do projeto *Partilhas* para visitarem e acompanharem um dia de trabalho deles nas suas respectivas escolas. Além dessas duas modalidades, havia ainda o momento dos fóruns de educadores de Teatro de Uberlândia que permaneceu aberto para o público, funcionando com uma dinâmica que podia ter como disparador os eventos da semana, citados anteriormente; mas era também o lugar para relatos e trocas das vivências dos professores nas escolas.

Durante as entrevistas a interface do *Partilhas* que mais ressaltou nas fala dos professores foram as vivências deles nos fóruns, eram muito potentes e faziam do fórum um lugar em constante construção de ideias e ações. Na presente pesquisa, interesse-me em captar essa essência do fórum a partir do relato dos professores em entrevistas semiestruturadas para elaborar e discorrer sobre alternativas de Teatro na escola.

2 MONTAGEM DA PESQUISA

2.1 A estrutura e o campo de pesquisa

Duarte (2002) compara a construção da pesquisa com o relato da longa viagem que um sujeito empreende ao vasculhar cenários já visitados. A autora complementa: “Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (p. 140).

A presente pesquisa se constrói na jornada de encontro com professores de Teatro, com a produção da escuta sobre trajetórias e vivências no contexto da escola. Assim, o método da pesquisa, como ela se estrutura e se organiza, será apresentado e discutido.

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através, *hodós* caminho e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre a teoria e a prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade cultural na qual os autores estão inseridos. (KOUDELA; SANTANA, 2006, p. 63-64).

O método se faz construir no caminhar da pesquisa e, no presente caso, na construção das entrevistas (quem são os entrevistados, formas de contato, porque foram escolhidos, local das entrevistas), na elaboração do roteiro de entrevista (identificação e questões reflexivas) e na análise das falas dos professores entrevistados.

Foram entrevistados cinco professores de Teatro da escola básica, todos formados no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, participantes do projeto *Partilhas* (em pelo menos alguma das duas edições citadas do projeto). É relevante citar que eu conhecia as referências teórico-práticas que sustentavam as propostas de trabalho e também um pouco do contexto institucional referente aos respectivos locais de trabalho dos professores que seriam entrevistados. Contudo, a intenção de entrevistá-los era poder saber mais detalhadamente como era o desenvolvimento das aulas nas escolas e quais eram as expectativas e desejos para o futuro das aulas de Teatro nas rotinas de trabalho nas respectivas instituições.

Um dos recortes para a escolha dos entrevistados contemplados nessa pesquisa foi a formação específica em Teatro. Por mais que outros professores possam trabalhar com atividades teatrais em outras áreas do conhecimento, baseio-me no princípio inicial do projeto *Partilhas*, que busca legitimar o Teatro como linguagem nas escolas em Uberlândia/MG.

Além disso, outro parâmetro definido na escolha dos entrevistados foi a lotação destes em diferentes escolas, mais especificamente, interessava-me as diferentes faixas etárias dos alunos que compõem a escola básica e as diferentes gestões (públicas ou filantrópicas) em que distintas condições de trabalho pudessem ser analisadas.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de contatos realizados via Facebook ou Whatsapp. De forma geral, todos foram solícitos, e o agendamento foi ágil. As entrevistas foram individuais, marcadas de acordo com a disponibilidade de cada um, e os locais de realização foram variados, respeitando a escolha dos participantes. Desse modo, foram escolhidos professores inseridos em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), em uma escola da rede municipal do Ensino Fundamental, em outra da rede estadual de Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), outro em uma escola federal de Ensino Infantil e Fundamental, e em uma ONG que trabalha com Ensino Infantil.

2.2 A entrevista: roteiro e desafios da escuta

As entrevistas foram guiadas por um roteiro (Anexo B) dividido em três partes: a primeira parte formada por uma ficha de identificação com dados gerais do participante; a segunda, composta por questões sobre o último ou atual campo de atuação; e a terceira, que envolveu um grupo de questões reflexivas.

A modalidade de entrevista foi escolhida com base nos escritos de Brandão (2002), ao argumentar que a entrevista demanda a atenção contínua do pesquisador aos objetivos traçados, “obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8).

Ainda nesse horizonte de argumentação, Poupart (2008) enfatiza o método qualitativo e os atores sociais na pesquisa:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda é hoje tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. (p. 216).

É interessante relatar que, apesar de haver um roteiro básico, a ordem das questões variou nas diferentes entrevistas com o intuito de respeitar o discurso próprio de cada

entrevistado(a), ou seja, o fluxo da fala produzida por cada um deles. Todos os entrevistados eram conhecidos por mim; então, é relevante esclarecer que, nas entrevistas realizadas, no formato semiestruturado, alguns assuntos pressupunham diálogo e opiniões já discutidas em outras ocasiões, mas que, ainda assim, foram retomadas, buscando profundidade.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), se desenrola a partir de uma estrutura básica, porém não rígida, permitindo ao entrevistador fazer adaptações e interferências à medida que as respostas são fornecidas pelos participantes, de modo que a entrevista possa se assemelhar a um diálogo.

Nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram gravadas em vídeo e áudio para que as duas mídias pudessem amparar a análise e transcrição, sendo que essas foram transcritas na íntegra por mim. É importante salientar que a linguagem oral tem uma dinâmica diferente da linguagem escrita, sendo documentadas falas com pequenas modificações para adequar o som da fala às linhas do papel, mas com cuidado e mantendo sempre como maior objetivo não descontextualizar ou modificar a intencionalidade da fala.

Posteriormente, as entrevistas foram lidas e relidas até que emergissem temas que parecessem significativos nas falas dos professores entrevistados, fosse pela repetição nos diferentes contextos ou pela relevância frente às questões propostas nesta pesquisa.

2.3 Apresentação dos(as) entrevistados(as)

O grupo que frequentava o fórum de educadores era formado por pessoas que se juntaram a partir de um interesse em comum: o Teatro na escola. A partir desse interesse, começo a selecionar os professores, escolho características que gostaria de ressaltar no meu trabalho e, assim, elenco o grupo, realizo as entrevistas e, por fim, busco a análise e discussão sobre a atuação deles na escola como professores de Teatro e a respectiva participação no projeto *Partilhas*.

Cabe salientar, com a presunção de relevância, que os professores selecionados para esta pesquisa compartilham outras características além de frequentarem o fórum, pois são professores que contribuíram em outras ações do *Partilhas*, têm pesquisas sobre Teatro na escola (referenciando também seus próprios trabalhos na escola) e são professores formados em Teatro.

Entre tantos professores que frequentavam o *Partilhas*, além das características citadas anteriormente, faz-se relevante reafirmar que são professores com quem tive contato

significativo durante o *Partilhas*, de modo que pude conhecer o trabalho nas respectivas instituições de origem de cada um deles e, sobretudo, despertaram o meu interesse por compreender os desafios que os lugares onde eles trabalham lhes apresentavam.

Antes de apresentar formalmente os entrevistados e entrevistadas, para sinalizar alguns desses aspectos citados, vale mencionar impressões emergentes, que se faziam presentes antes das entrevistas: o professor Ricardo, por trabalhar em uma instituição interessada em apreender outros tipos de organização de escola; a Carol, por trabalhar com o EJA e adolescentes e, também, por ter sido minha colega no curso de Teatro, além de ser uma das professoras mais novas que frequentavam o *Partilhas* (quando eu ainda era estudante de graduação) – foi interessante acompanhar esses primeiros passos dela enquanto professora formada e atuante no mercado de trabalho, e agora, com a entrevista, entender como ela estava se desenvolvendo; Marcelo, por desmistificar os preconceitos que rondam o “achismo” em relação à escola e às pessoas da periferia, principalmente em relação ao bairro Canaã, conhecido pela violência; Roberta, por unir o conhecimento em Educação Física e Teatro, por trabalhar com idades tão iniciais, entender as possibilidades com os bebês e crianças de idades iniciais e desvendar a escuta que se faz específica nas diferentes faixas etárias; Getúlio, por trabalhar no colégio de aplicação da UFU, espaço que parecia propiciar possibilidades diversas, e, também, um professor interessado em propor performances em diferentes ambientes da escola, com questionamentos voltados para a estrutura da instituição e para o entendimento de como a escola se relaciona com a presença da prática teatral no contexto escolar.

As informações sobre os entrevistados, que virão a seguir, foram colhidas entre os meses de junho e julho no ano de 2017, momento em que realizei as entrevistas. Concluí esse trabalho no ano de 2018, porém não sei informar se a linha de pesquisa e os interesses específicos de trabalho e abordagem sofreram modificações.

- Ricardo Augusto Santos de Oliveira: 32 anos; formado em Teatro em 2008; professor do Centro Educacional Maria de Nazaré (ONG); ministra aulas para a Educação Infantil; é ator na Trupe de Truões (grupo de Teatro local). Ricardo foi meu primeiro professor de Teatro, ainda no Ensino Médio. (A instituição Maria de Nazaré foi uma das escolas parceiras que integraram o projeto *Partilhas* durante a época em que eu era bolsista).
- Getúlio Góis: 42 anos; formado em Teatro em 2007; professor na escola ESEBA (Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia) desde 2010; ministra aulas para o Ensino Fundamental 2; ator e

diretor na Trupe de Truões. (A ESEBA foi uma das escolas parceiras que integraram o projeto *Partilhas* durante a época em que eu era bolsista).

- Ana Carolina Coutinho (Carol): 30 anos; formada em Teatro em 2012; trabalha na escola desde 2012; é professora efetiva; professora na escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves; ministra aulas para Ensino Fundamental 2 e EJA.
- Roberta Liz: 30 anos; formada em Teatro em 2015; professora na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Augusta Maria de Freitas; concursada na escola desde 2010 no cargo de professora de Educação Física, mas ministra aulas intituladas de “aulas de movimento”; ministra aulas para a Educação Infantil; é integrante do grupo Mito 8 de Teatro (grupo de teatro local, do qual também faço parte).
- Marcelo Briotto: 38 anos; formado em Teatro em 2004; começou a dar aula em 2005; professor da escola Municipal Professora Josiany Freitas; ministra aulas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1 e 2. (A Escola Municipal Professora Josiany França foi uma das escolas parceiras que integraram o projeto *Partilhas* durante a época em que eu era bolsista).

3 MONTAGEM DAS ENTREVISTAS

3.1 Descobertas: arranjos e construções

A intenção da pesquisa foi analisar as entrevistas de professores de Teatro que têm um trabalho que entendo como potente artística e pedagogicamente, em um sentido semelhante ao que Ileana Diéguez fala sobre sua memória de desmontagem: “Em minha memória, a palavra desmontagem foi registrada no contexto do movimento dos criadores inquietos que se perguntavam sobre os seus processos de trabalho e que sentiam prazer em compartilhar suas estratégias poéticas e cênicas”⁸. Com as entrevistas revelo parte do processo de trabalho, com suas estratégias poéticas e pedagógicas, desses professores, com o intuito de que este trabalho sirva de inspiração para outros sujeitos que se edificam como artista-docentes; assim como entendo que a desmontagem é um compartilhamento valioso para nós artistas apreendermos caminhos para criação artística.

Emergiram várias frentes de pesquisa a partir da leitura e análise das entrevistas transcritas. Para organizar e desenvolver tais conteúdos, foram elencados cinco temas, dispostos em itens que pretenderam recuperar os discursos dos diferentes entrevistados, com base em suas falas literais e nas interpretações que construí sobre elas: 1) “A solidão dos professores de Teatro na escola e a busca por acolhimento”; 2) “Os primeiros refugiados de Teatro na terra- escola”; 3) “O artista-docente: dicotomia ou potencialidade?”; 4) “A escuta do artista-aluno ou Para que orelhas tão grandes professor? Para ouvi-los melhor, meus alunos”; 5) “Força política, luta da classe: desafios e possibilidades”.

Para referendar a análise das entrevistas, de modo que o trabalho resultante pudesse consistir em conhecimento crítico da realidade, pautei-me na modalidade que André (1983) chamou de "Análise de Prosa":

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. (p. 67).

⁸No original: “En mi memoria, la palabra desmontaje quedó registrada en el contexto de un movimiento de creadores inquietos que se preguntaban sobre los procesos de trabajos, que indagaban en fuentes culturales marginadas, que sentían placer por compartir sus estrategias poéticas y escénicas” (DIÉGUEZ, 2009, p. 15).

A análise, interpretação e discussão dos conteúdos abordados nas entrevistas envolveram o emaranhado crítico e reflexivo que, após sucessivas revisões e releituras, resultaram em uma composição que acessa os eixos centrais das questões que nortearam este trabalho.

3.2 A solidão dos professores de Teatro na escola e a busca por acolhimento

Geralmente, o professor de Artes é único para a escola toda, não tem colegas no local de trabalho com a mesma formação e, muitas vezes, não há com quem conversar sobre as questões da especificidade da aula de Artes. É usual ainda que, quando há mais de um professor, que ele seja de outra linguagem das Artes, provavelmente não haverá outro profissional com a formação em Teatro, pois, apesar de as linguagens artísticas terem alguma afinidade, elas têm, cada uma, especificidades particulares também.

Uma das ações que compuseram o *Partilhas*, o fórum de educadores de Uberlândia foi sinalizado, nas entrevistas, como espaço para compartilhar as experiências da/na escola, um “lugar de respiro”: *Sim, sim, então essa é a minha preocupação, mas de qualquer forma me faz bem estar (no fórum), porque acho que durante muito tempo as pessoas ficaram sozinhas nas suas práticas*⁹ (Getúlio). Anteriormente a essa fala, Getúlio apontou críticas (que serão comentadas nos próximos pontos) ao fórum; porém, ele parece reconhecer que no momento da entrevista, atravessava o processo de fortalecimento desse grupo de professores de Teatro e, por isso, manifestava necessidade de compartilhar o que era feito na escola.

O fórum de professores emerge em 2003 com o propósito de fortalecer a ação dos professores de teatro na rede pública de Uberlândia, e com suas várias configurações, também possibilita trocas, vivências, confidências, constituindo-se em um lugar “seguro”, um campo e espaço para que as fragilidades possam ser reconhecidas e, também, para que haja o reconhecimento de potências do trabalho artístico dos professores. Os fóruns parecem fortalecer e alimentar as práticas, as pessoas, e enreda o lugar onde se tem melhor compreensão do que representa o Teatro na escola. Esse é o reconhecimento final que tenho dos fóruns depois de escutar os professores entrevistados.

(...) então, eu acho que o Partilhas proporcionou aos professores a oportunidade de sair da solidão, porque assim às vezes já eu me senti muito

⁹ Todas as citações literais das entrevistas estão em itálico para que o leitor possa diferenciá-las das citações bibliográficas.

sozinho dentro da escola e ainda mais quando você está em uma escola que não tem a aula de artes, ou aula de Teatro inclusa na sua rotina, ou que estão começando (...) Então, esses encontros, acho que assim, pra mim o que é mais forte no Partilhas são os fóruns, que são esses momentos que proporcionam diálogos entre professores de Teatro que estão trabalhando dentro da escola. Mesmo que sejam escolas totalmente diferentes umas das outras e os professores também são totalmente diferentes uns dos outros, tem experiências diferentes, mas ouvir como o outro resolve, acolhe, que estratégias ele prefere, também te ajuda a cair fichas na experiência que você está vivendo e te ajuda também, te fortalece a acreditar que de fato o Teatro é possível dentro da escola, e descobrir possibilidades do Teatro dentro da escola, e de inclusive desfazer preconceitos do que seria Teatro na escola, da relação que ele cria, do que que é Teatro? Então, pra mim do Partilhas, assim, o que é mais forte é isso, é o diálogo que ele proporciona entre professores, seja o diálogo entre os professores aqui da cidade de Uberlândia, seja quando esses professores decidem trazer alguém pra conversar com eles. Acho que tudo isso tira os professores dessa solidão e injeta ânimo para eles continuarem desenvolvendo o seu trabalho, e vai inclusive descobrindo interseções de um trabalho com o outro, como que um pode interferir no outro. (Ricardo).

Nessa empreitada por alívio e por uma condição de leveza e elaboração do significado e da força que encontro entre professores de Teatro pode ter, outro tema, associado a essa ideia, chamou a atenção. Em algumas falas dos(as) entrevistados(as), entende-se que, desde os estágios de observação da sala de aula, ao chegar na escola como professores será preciso trabalhar sozinho. Além de trabalhar sozinho, é observada a necessidade de firmar posição na escola, garantir espaço; assim, quando se precisa de ajuda ou se carece de parcerias, está estabelecida a dificuldade. Ou seja, as parcerias dentro da escola são pouco visualizadas ou exploradas enquanto um cenário de articulação e de amadurecimento das práticas escolares.

Roberta fala de um certo desencontro, da dificuldade de ter alguém por perto como apoio em sala e, ao mesmo tempo, se ressentir por não conseguir dialogar, solicitar auxílio.

(...) com a maioria [das outras professoras, colegas de trabalho] é muito tranquila, eu tenho uma dificuldade muito grande, isso é que eu preciso melhorar, eu não consigo pedir pra alguém fazer algo que eu sei que precisa ser feito, que está nítido que precisa ser feito, então eu faço, então às vezes eu podia dizer – olha vai ali e ajuda aquele grupo, sei lá – tanto que eu falo, eu preferia ter menos crianças e não ter alguém junto comigo do que ter um monte de crianças e às vezes ter um apoio que não está entendendo o que eu estou propondo né. (Roberta).

A Roberta diz que não consegue pedir ajuda para fazer o que está “nítido” que precisa ser feito, mas talvez seja “nítido” para ela, o olhar para o todo que ela constrói relativo à proposta teatral. Contudo, o entendimento pode não ser tão claro para as professoras que a acompanham e que, por vezes, não tiveram ou vivenciaram qualquer experiência teatral.

Roberta ainda relata, em outras partes da entrevista, que, na tentativa de ajudá-la, as professoras de apoio, em alguns momentos, interrompem o processo criativo das crianças por acharem que é bagunça. Esses desencontros de posicionamento sobre como se comportar, ou o que é permitido fazer, reflete o quanto o Teatro desconstrói algumas verdades sobre a escola.

Se cabe aos professores de Teatro prosseguirem rumo ao que se pode chamar de parcerias ou buscas por entrosamento e novas práticas no contexto escolar, por outro lado, é preciso encampar uma discussão sobre a experiência artística na formação dos professores em geral. Ou seja, é preciso reconhecer a complexidade envolvida na inserção do professor de Teatro na escola e a dinâmica desse processo. É fundamental que se ampliem as lentes e se reconheça que, se há artistas ilhados em suas composições artísticas e pedagógicas, isso tenciona os campos entre os ideais do professor de Teatro e o que outros setores da escola esperam dele, produzindo uma parcela da sociedade (incluindo professores de outras especialidades na escola), alheios ao fazer artístico.

Basta observarmos os currículos dos cursos de graduação em pedagogia para constatarmos a ausência ou a mínima presença da experiência artística na formação de professores. Repensar e recriar a formação do educador é uma necessidade urgente. Há, pela ação de corpos docentes e pesquisadores no campo da educação, cada vez maior movimento de inserção das artes na formação de educadores. (PEROBELLI, 2013, p. 220).

Essa constatação da pesquisadora Perobelli (2013), ao observar os currículos dos cursos de pedagogia, é importante, pois reforça a ideia da falta de compreensão que o professor de Teatro vivencia na escola. A falta de conhecimento, muitas vezes, leva a equívocos sobre as possibilidades da arte na escola, e, em contrapartida, alguns professores, com outras formações, acabam reproduzindo esse equívoco com os alunos e, assim, se reproduzem preconceitos e se cristalizam absolutismos.

Então, com base nas concepções de Perobelli (2011) e, ainda, nas falas dos professores, entendo que o *Partilhas* toma relevo e parece engrandecer o professor de Teatro ao inclui-lo na condição de faltante – em vários sentidos, de alguém que sente o que falta, alguém movido pela sua própria falta, alguém que reconhece as suas faltas, entre tantos outros – que na partilha se faz ouvir, se faz autor de uma queixa, de uma dificuldade, mas ensaia possibilidades no coletivo e, por isso, se faz existir enquanto professor em grupo.

(...) e o Partilhas legitima a autoria de cada um, tipo assim, eu legitimo o seu jeito de trabalhar; porque ele é seu, porque ele vem com toda a sua experiência corporal, artística, de vida pessoal, do jeito que você vê o mundo,

com que você acredita, com as pessoas que você já encontrou, tudo isso é o seu jeito, e o meu não vai ser esse porque eu tenho outras, eu nasci em um outro lugar, eu tive outros encontros. (Roberta).

E que você pode achar interessante, esse pegar alguns elementos desse e fazer o seu, né. Sou eu que faço as escolhas, porque aí eu encontro com grupos diferentes dos seus, os jogos, as brincadeiras, as estruturas, elas são já desenhadas, há anos inclusive, porque tantas pessoas, mas a gente tem a possibilidade de recriar, reinventar uma releitura, até metafórica, às vezes, de estruturas que já são conhecidas. Então, eu tenho muita alegria de ter conhecido, ainda na graduação, porque me ajudou a me formar professora e ainda manter esse encontro. (Roberta).

Nesse cenário de solidão, que acarreta algumas incertezas sobre a prática, o profissional se edifica/organiza/consolida/mobiliza como professor de Teatro, sendo muito importante, e animador, ter um espaço onde a forma como se trabalha é valorizada, e, como disse a Roberta, pode ser legitimada por companheiros de profissão.

A partir da análise da minha experiência como participante do fórum e dos aspectos abordados por Roberta, compreendo que, além de esse espaço representar acolhimento para o professor, também se constitui em um *locus* para o licenciando se formar – espaço para o licenciado compreender sobre as realidades das escolas a partir dos relatos de experiência dos professores. O fórum surgiu nos discursos como campo de aprendizado. Ali se ensaiaram e se encenaram novas parcerias entre os professores da escola básica, ampliando-se o leque de possibilidades de ações teatrais dentro das escolas, propiciando-se experiência de troca, de aprendizado, nessa intersecção entre alunos e professores de escolas diferentes.

Outro lugar de respiro que esses professores encontram são os seus coletivos nas salas de ensaio. Deitar, rolar, improvisar, sem fomentar a condução do encontro, ou seja, sem estar no papel de professores. As práticas artísticas apareceram como tempo-espeço de experiências e elaborações importantes para os professores de Teatro. Um lugar de extravasar e experimentar, campo de ensaio das propostas que vão levar para escola, ou ainda, vivenciar neles mesmos as provocações e desafios protagonizados pelos alunos da escola.

No bojo de buscas por condições de criação e mobilização, todos os professores entrevistados experimentaram, pelo menos por algum período, fazer parte de um projeto artístico fora da escola. A professora Carol, por exemplo, compôs o grupo do projeto da UFU,

chamado Pediatras do Riso¹⁰; mas ela conta, com pesar, que a rotina e a carga horária de trabalho de três turnos impossibilitaram que ela voltasse a frequentar tal atividade.

Não (estou participando de nenhum coletivo teatral no momento), morro de vontade, eu queria muito voltar a praticar, eu estava indo no Pediatras, foi lá o respiro que eu encontrei, que eu amo, me desgasta muito, mas eu gostava muito de ir na sexta feira. (Carol).

Carol também relata que pretende ficar com apenas uma dobra¹¹, pois cogita se enveredar pelo caminho da *performance* ou entrar para um coletivo, desejos esses provocados pelos movimentos instigados dentro da escola.

Outros professores também se referiram à prática de Teatro fora da escola, alegando que essa seria como uma via de mão dupla: tanto o trabalho na escola enriquece o trabalho nos seus coletivos como o trabalho nos coletivos alimenta o labor na escola, conforme Getúlio descreve no relato a seguir:

Então é mais fácil sempre eu considerar que a minha prática artística me auxiliou na minha prática docente, mas eu considero também o contrário, principalmente em relação à direção, porque quando eu estou com um grupo de atores experientes, no caso igual a Trupe que eu dirigi o Ali babá, era muito curioso perceber que sim, existia um repertório individual que todo mundo acionava com muita rapidez, mas ali dentro existiam questões de relação de grupo, tão complexas quanto das crianças ou dos adolescentes, tipo as fragilidades para mostrar uma cena quando a cena está verde ou está no início do processo é evidente em todo mundo. Às vezes o ator calça a cara, mas ele sabe que ele está com medo, que ele está inseguro. O adolescente já deixa isso mais a mostra – ah professor não quero e tal, papapa – e acaba que esse traquejo de lidar com os meninos, com os adolescentes, me auxiliou muito a enfrentar essas tensões sabe?! E sem contar que também existe uma pré-disposição criativa do julgamento mais tranquilo com teatro com adolescente na escola que isso também me revigora. Quando eu vou trabalhar com colegas eu tento levar isso, esse espírito de vamos fazer, vamos curtir e tal, aí depois a gente vai aplicando camadas de limpeza, refinamento, estruturas, tal, mas deixa a criação acontecer primeiro, isso também é algo que eu aprendi na escola. (Getúlio).

Ricardo recupera a ideia de que o encontro com os alunos na sala de aula é poderoso e que a expressão dos alunos diante de um processo de aulas é muito potente para a criação de

¹⁰ O grupo Pediatras do Riso foi criado em 1999, como projeto de extensão do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. É uma atividade teatral inserida no meio hospitalar, na pediatria do Hospital de Clínicas de Uberlândia, onde os palhaços fazem visitas semanais (Texto retirado da página do facebook, Pediatras do Riso).

¹¹ Dobra é aumento da carga horária para professores, permitida até o limite de 40 h/ semanais para o professor regente, e até 32 h/a semanais para o professor horista. É uma medida provisória para atender as necessidades imediatas das escolas: Licença Médica inferior a 30 dias, Licença Prêmio e Férias Regulares.

um espetáculo. Ele revelou ainda que a Trupe de Truões pretende partir para um conceito em que as crianças interajam mais com o espetáculo e, para isso, é preciso saber como convidá-las a interagir.

Os professores puderam expressar que o tempo para o exercício da criação (nos seus distintos grupos), o tempo da partilha (nos Fóruns, em especial) e o tempo da sala de aula (práxis rotineira do fazer-se professor) constituem a composição essencial, formando uma trilogia, que envolve a formação contínua e a constituição da prática docente.

3.3 Os primeiros refugiados de Teatro na terra-escola

Nas diferentes escutas, entendo que os professores de Teatro de Uberlândia vão para a escola em busca de trabalho, uma vida melhor e para mostrar que têm conhecimentos diferentes do que já existem na escola e que tais conteúdos podem ser preciosos para os alunos. Ao me atentar para as entrevistas, analiso e vislumbro um cenário, como se os(as) professores(as) de Teatro chegassem em terras já dominadas por outras matérias, fossem tratados(as) com desconfiança e, muitas vezes, com condições restritas de trabalho. No *Partilhas*, terra onde a política é favorável aos “imigrantes” – metáfora que agrega a condição do estrangeiro, do exilado e do diferente como elementos para pensar a inserção do Teatro na escola – quanto mais diversidade de realidades melhor, pois é terra de acolhimento, reabastecimento de forças, para que possam voltar para seus locais de trabalho com mais bagagem, conhecimento para atuarem naquela realidade da terra ainda estrangeira, a escola. Assim, o grupo de entrevistados parecia refletir sobre a apropriação do campo escolar.

O sentimento preponderante, ao escutar esses professores, era de que eles estariam tentando fazer com que a escola fosse terra deles também, uma luta para se apropriarem do espaço. Exalava o desejo de não serem refugiados para sempre, uma busca por identidade e oportunidade de mostrarem os respectivos trabalhos e serem respeitados; afinal, eles são alguns dos primeiros a se aventurarem nessa busca em Uberlândia. Tais ressonâncias das entrevistas demandaram que alguns elementos históricos fossem retomados.

De acordo com Barbosa (1989), a escola no Brasil surgiu no final do século XIX, mas não incorporou, de imediato, as artes às disciplinas correntes. O ano de 1971 é o marco histórico em que as artes se tornam matéria obrigatória no Brasil: “No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido

eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p. 170). A formação dos professores de artes no país enfocava o desenho, principalmente o desenho geométrico, o que reforçava o ideal tecnicista da escola daquela época.

Segundo a mesma autora, “os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país” (BARBOSA, 1989, p. 170), ou seja, um curso de artes para educadores que estariam habilitados a lecionar diversas linguagens artísticas, de forma que a especificidade de cada linguagem artística (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança) não podia ser desenvolvida devido ao tempo restrito da formação.

Pensando o contexto da presente pesquisa, é pertinente lembrar que, na Universidade Federal de Uberlândia, em 1972, foi criado o curso de Educação Artística, que contemplava as linguagens de Artes Plásticas e Música; em 1994, foi criada a Habilitação em Artes Cênicas do Curso Educação Artística. Somente em 2005, foi iniciado o processo de desmembramento: o Curso de Educação Artística (Licenciatura Plena) e suas Habilitações (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música) e Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas (Bacharelado), respectivamente, em licenciaturas específicas, a saber, em Teatro, Artes Visuais e Música, e Bacharelado em Artes Visuais. Dos três cursos resultantes do desmembramento da Educação Artística, apenas o Curso de Teatro não oferecia, ainda, a modalidade Bacharelado¹². A partir do ano de 2006, o Curso de Teatro passou a contar com dois graus: Licenciatura e Bacharelado em Teatro, oferecendo às e aos estudantes a opção de concluir a Licenciatura e solicitar a permanência de vínculo com a UFU para cursar o Bacharelado como segunda Graduação¹³.

Retomo a história da criação e evolução do curso de Teatro na UFU para demonstrar o quanto é recente a formação de professores de Teatro em Uberlândia, o que resulta também em uma recente chegada desses professores na escola.

Ser o primeiro dos “refugiados” é viver a dor e a delícia de desbravar, às vezes, com força, com coragem e com a condição transgressora da abertura, o estado instaurado. Por vezes, com astúcia de bancar as escolhas e práticas que ressignificam o lugar que outros, há muito tempo, já tinham delineado, “os colonizadores” de outros tempos.

Nesta pesquisa, ouvi professores que são pioneiros, são os primeiros a ocuparem a escola como professores de Teatro nas suas localidades. Com alguma ousadia, dúvida, muitas

¹² Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/teatro>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

¹³ Disponível em:

<http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/guia_academico2018_1_teatro_uberlandia.pdf> Acesso em: 16 jun. 2018.

dificuldades e na luta por autonomia, ser desbravador, conhecer e delimitar um novo território é o desafio que se coloca.

Os professores desbravadores se deparam com a rotina estabelecida pela escola, mas desenvolvem seus trabalhos pelas brechas, lacunas ou dimensões fractais¹⁴, invisíveis à estrutura da escola, que se transformam em possibilidades e, muitas vezes, experimentam práticas que a escola desconhecia até a chegada deles e que eles desconheciam até a chegada à escola. Campos e práticas que se estranham, se aninham, se confrontam e parecem enredar tensões fundamentais.

Observo, tanto nas experiências que ouvia nos Fóruns quanto nas falas dos professores entrevistados, que o confronto é necessário no começo, na chegada desse professor de Teatro à escola, mas um confronto fértil, confronto no sentido de questionar o que está instituído. O Teatro na escola perpassa, muitas vezes, por experiências que se constituem em TAZ (Zonas Autônomas Temporárias), que o historiador e escritor Hakim Bey (1991) assim define:

uma espécie de rebelião que não confronta o Estado diretamente, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e se dissolve para se re-fazer em outro lugar e outro momento, antes que o Estado possa esmagá-la. (p. 17).

Muitas vezes, é difícil explicar para pessoas que não têm experiência com Teatro como vai acontecer o Teatro na escola, porque a experiência Teatral, se faz na ação, frequentemente, é autoexplicativa. Assim, consigo vislumbrar um paralelo com a explicação do autor sobre a TAZ.

Apesar de sua força sintetizadora para o meu próprio pensamento, não pretendo, no entanto, que a TAZ seja percebida como algo mais do que um ensaio ('uma tentativa'), uma sugestão, quase que uma fantasia poética. Apesar do ocasional excesso de entusiasmo da minha linguagem, não estou tentando construir dogmas políticos. Na verdade, deliberadamente procurei não definir o que é a TAZ - circundo o assunto, lançando alguns fochos exploratórios. No final, a TAZ é quase auto-explicativa. Se o termo entrasse em uso seria compreendido sem dificuldades... compreendido em ação. (BEY, 1991, p. 12).

Como não há uma cartilha sobre o que se deve fazer (nem é o que queremos!) nem muitos exemplos presenciados por esses professores em Uberlândia, a práxis, de consolidar a

14 Expressão inspirada em como o autor de codinome Hakim Bey (1991) descreve que a T.A.Z se desdobra por meio das dimensões fractais invisíveis à cartografia do Controle, já que os mapas não conseguem estar no papel em uma escala de 1:1.

teoria na prática, é o que tem acontecido no fazer Teatro na escola. A maioria dos professores entrevistados relatou que, a partir do que leram e estudaram sobre o que é Teatro, montaram a metodologia das aulas e “testaram” para ver se o que estava nos livros “dava certo”, como aponta o relato do Ricardo.

O que é Teatro na educação infantil? Como faz teatro com crianças dessa idade? (...) Ai eu fazia especialização em educação infantil para entender sobre o desenvolvimento que era algo que me interessava na época, então na medida que eu lia coisas na especialização, eu testava aquilo em sala de aula, falava será que é isso mesmo? Será que esse teórico que falava que criança de um ano a dois age dessa forma, será que ele tem razão? Então eu tive essa oportunidade, de ler coisas a respeito e de ver a prática se aquilo funcionava ou não. (Ricardo).

Como o professor Ricardo disse, a compreensão sobre o que significa o Teatro na escola em Uberlândia está sendo calcada por nós, visto que essa é a geração formada em Teatro que começa a ocupar o cargo de professor de Artes nas escolas da cidade de maneira mais contundente e numerosa. Ser o primeiro contratado, concursado, escolhido, chamado, designado implica em desbravar, sendo preciso descobrir como estabelecer comunicação com as pessoas que já estão há algum tempo naquele lugar. Essa maneira de comunicação delineia como serão viabilizadas e sustentadas as parcerias e inserções futuras.

Nessa perspectiva, ser refugiado engloba entender que é necessário tempo para conquistar espaço na nova terra e firmar morada. É preciso ter paciência e, principalmente, escuta, para articular o conhecimento adquirido na universidade com a realidade com a qual o professor se depara no território/contexto escolar.

Ah, o que eu quero falar acho que também faz parte de uma estrutura que eu vivo aqui, eu estou aqui desde 2010 e assim, um professor de teatro ele precisa estar na mesma escola por um período para que as coisas aconteçam. Eu passei uns bons bocados no início; de falar assim: Não vai rolar. De repente começou a rolar, de repente a escola inteira compra a ideia de que – ah eu quero fazer aula de teatro – ou não quero, quero ir para as artes visuais, mas sabe porquê que não quer, e aí demora, é a construção de uma cultura. (Getúlio).

Diante dessa fala do professor Getúlio, ressalto que é através de um processo que leva tempo que o professor de Teatro começa a encontrar seus caminhos para conquistar espaço na escola, espaço físico, afetivo e espaço no tempo, no calendário escolar. O ofício do professor, principalmente de Teatro, por ser o primeiro, vai sendo consolidado na escola.

É processo, não é do dia pra noite que as pessoas vão compreender, essas estruturas de poder, elas armam e se desarmam e se rearmam inúmeras vezes, e aí, você tem que ir lutando. (Getúlio).

E, ao acreditar nesse processo elaborado graças ao trabalho árduo, na experiência de reinventar formas de levar o Teatro para a escola, a arte almeja conquistar o território e provocar novas experiências significativas, pois, como Bondía (2001) argumenta, é a vivência que nos toca, é a experiência que nos tomba. Ou ainda, com o propósito de produzir êxtase, como André (2007, p. 93) propõe no trecho a seguir.

Para que o ensino das artes seja um espaço de acesso aos modos operativos da arte com o propósito de garantir a possibilidade da experiência do êxtase e da multiplicidade cultural. Para que isso aconteça é necessário que a arte conquiste um espaço no ambiente escolar onde a cena possa produzir esse êxtase.

A partir dessa compreensão sobre o espaço da arte na escola, mais especificamente do Teatro, tenho o propósito de apresentar possibilidades singulares que o ensino do Teatro pode alcançar nesse contexto. Percebo, nas falas dos professores, o aspecto referente à responsabilidade que o professor de Teatro tem, enquanto pioneiro, de inserir o fazer teatral escolar, mas também é notório o reconhecimento da autonomia já conquistada nos contextos apresentados nas entrevistas.

Ricardo, quando chegou na escola, teve que montar uma apresentação com as crianças para os pais em espaço alugado pela escola. Depois de um tempo trabalhando e desconstruindo condições pré-fixadas, ele conseguiu que o grupo escolar compreendesse outras possibilidades existentes, mais potentes, para que as crianças vivenciassem a experiência teatral. Ele relatou ter conquistado o espaço físico (a sala específica para Teatro) e o espaço de confiança para experimentar e fazer acontecer a experiência artística de “O Labirinto do Minotauro”, que inclusive foi o objeto de pesquisa de sua dissertação de mestrado.

Roberta, ao aliar as duas graduações (Educação Física e Teatro), pôde demonstrar a abrangência que o movimento abarca e as várias possibilidades de se trabalhar com as crianças pequenas. Ela argumenta que os pequenos interpretam e comunicam com o corpo, e, assim, há infindáveis maneiras de se estabelecer comunicação com eles, ouvir sobre o que falam e também de fazer cenas diversas.

Uma das conquistas que todos os professores entrevistados sinalizaram foi a autonomia sobre o conteúdo e a metodologia das suas aulas. Desse modo, ao retomar uma das perguntas

norteadoras da pesquisa, “Quem define os conteúdos e a metodologia das aulas de Teatro?”, que tinha como interesse compreender se a direção da escola monitorava, de alguma forma, o conteúdo ministrado em sala de aula, fui surpreendida com respostas que apontavam os alunos como “peças” importantes para a definição de como as aulas se estruturavam e prosseguiam.

Se nós somos os primeiros professores de Teatro a adentrarmos as escolas de Uberlândia, os gestores dessas escolas também são os primeiros a receberem esses professores de Teatro na escola. Com as modificações, historicamente recentes, que a formação em Arte e suas linguagens específicas sofreram, há uma incompreensão por parte desses gestores, da forma, do como fazer para efetivar o que está escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵ de Arte na escola. Essa falta de vivência e experiências teatrais dos demais sujeitos que compõem a escola proporciona autonomia para os professores de Teatro buscarem e usarem não seguir uma “etiqueta” de conteúdos determinados para cada ano escolar.

Nessa empreitada de se refugiar na terra-escola, alguns avanços foram conquistados em relação à compreensão dos outros professores e da direção sobre o que é Teatro na escola. Entretanto, outro aspecto ainda pouco explorado pelos professores de Teatro na comunidade escolar é o contato com os pais, usualmente distante e que, por isso, envolve eventuais estranhamentos.

Getúlio ressalta que algumas vezes chegou aos ouvidos dos pais o tema que ele estaria trabalhando com os alunos e que os pais desaprovavam e reclamavam. Ele explica que tal reclamação sempre chega a ele por intermédio da direção. Getúlio esclarece que os pais não o procuram, mesmo com os horários de atendimento aos pais disponibilizado por ele. O professor lamenta que não seja contatado diretamente pelos pais e compara ao pontuar que muitos pais procuram os professores de Matemática e de Português quando os filhos apresentam notas baixas. Ele ainda enfatiza que gostaria de poder ter a chance de conversar e explicitar seus pontos de vista e destacar os avanços quanto à expressão corporal que os alunos já atingiram nesse processo de aulas de Teatro e que, muitas vezes, não é notado pelos pais, como no relato abaixo.

Porque não é só polêmica que o aluno leva pra casa. Hoje eu vi meninos de oitavo ano, uma leva assim, pequenas ceninhas que a gente fez, meninos que mal abriam a boca descobrindo a voz que pode gritar com o outro bravo, que pode ser bravo sabe?! E eu nossa que legal, mas acho que isso não chega

¹⁵Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCNs, p. 13, 1997).

como algo de valor pros pais, ou se chega eles nem reconhecem de onde vêm. (Getúlio).

Na escola Josiany França, como Marcelo enfatiza, tal compreensão começa a acontecer porque alguns pais, ou familiares, já passaram pela experiência teatral.

E é engraçado, nos últimos anos eu estava ouvindo menos isso, acho que às vezes por estar há tanto tempo nessa comunidade, as pessoas já sabem – ah é o professor Marcelo, eu já tive aula com o professor Marcelo – às vezes tem um primo, ou um filho. Já estou dando aula para filhos de ex alunos, mas eu ouvia muito – ah nós vamos fazer Teatro – ah não, a gente queria fazer Teatro professor – então é engraçado assim, e eu nos últimos anos comecei a perceber que já tem uma certa formação na comunidade sobre isso. (...) Na casa dele (do aluno) ele já tem com quem discutir Teatro, o que ele fez na aula, porque a pessoa passou por um processo comigo ou com outra pessoa semelhante. Isso é muito legal, inclusive ouvir o seu relato assim, é uma corrente assim, você vai vendo. (Marcelo).

É nessa lida e contato entre as gerações e na troca e discussão que se instaura naquela comunidade que começa a formação de expectadores, termo que transcende apenas a ida ao teatro ou à apresentação teatral.

Um projeto de formação de público teatral foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro. Um projeto de formação de expectadores, por sua vez, cuida não somente de por o espectador diante do espetáculo, mas trata também da intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e a obra de arte. (DESGRANGES, 2011, p. 157).

Através de sucessivas experiências teatrais – aulas de Teatro, assistir a um espetáculo, uma *performance*, participar de conversas com elenco e direção de um espetáculo e outras ações que envolvem o universo teatral – de pessoas que convivem umas com as outras e frequentam os mesmos lugares, falar sobre Teatro torna-se comum, e, então, ali se começa a cultivar a cultura teatral.

A seguir, é possível entender o conceito de cultura a partir das seis teorias que Duranti (2000, p. 47) apresenta:

- a) a cultura é aprendida e transmitida de geração em geração mediante a comunicação linguística. Dessa forma, ninguém nasce com uma cultura, mas, ao contrário, adquire-a por meio das pessoas com quem convive;
- b) a cultura como conhecimento de mundo, compartilhado entre os membros de uma comunidade;

- c) a cultura como comunicação. Aquela conecta indivíduos, grupos, situações e objetos com outros grupos, situações e objetos. Nessa perspectiva, a comunicação não apenas representa, mas também indica alguma coisa, pressupõe, deduz;
- d) a cultura como um sistema de mediação. O homem utiliza-se de ferramentas para produzir um trabalho ou interagir com o mundo social ou físico. Coexistem a cultura dos objetos materiais como as ferramentas de trabalho, bem como aquela de sistemas de crenças e códigos lingüísticos como mediadores entre o homem e seu entorno;
- e) a cultura como um sistema de práticas. Ela existe por meio de uma prática rotineira que inclui as condições materiais e, também, pela experiência dos homens no seu meio familiar;
- f) a cultura como um sistema de participação. Usar uma língua significa participar em interações com o mundo que nos cerca. A cultura é, nessa medida, um sistema de participação em que os indivíduos de uma comunidade compartilham os recursos existentes como as crenças, a linguagem, os costumes, etc.

Contudo, entendo, em relação à cultura teatral, que são necessárias gerações que transmitam os saberes teatrais entre si, que compartilhem com as pessoas com as quais convivem suas técnicas e códigos; então, essa identificação entre o público e a apresentação teatral acontecerá. Esses indivíduos que compõem a comunidade se conectarão entre si, e assim o Teatro poderá mediar interações do homem com o mundo social.

Quando a conversa sobre Teatro ultrapassa os muros da escola, algo parece estar fazendo efeito, sendo digerido e processado, o que pode indicar um avanço sobre a compreensão das possibilidades do Teatro na escola pela comunidade escolar. Essa compreensão começa a apontar caminhos para possíveis direções que o Teatro na escola pode tomar.

Ser pioneiro, conquistar autonomia e construir uma história marcam a trajetória dos professores entrevistados. Eles parecem falar de uma luta árdua, mas também já gritam vitória quanto ao respeito e ao delineamento de diretrizes centrais no trabalho dentro das escolas e suas demandas diversas.

Todos os professores entrevistados enfatizaram que as conquistas em relação ao reconhecimento do Teatro como conhecimento importante e digno de pertencimento à escola não foi mérito só deles, mas houve profissionais parceiros (tanto peças de Teatro que são apresentadas nas escolas, ou estagiários que acompanham as aulas de Teatro, como profissionais que realizam oficinas de Teatro na escola e/ou no bairro) que, com suas atuações, reforçaram e expandiram e têm perpetuado a pertinência do fazer teatral de modos diversos.

3.4 O artista-docente: dicotomia ou potencialidade?

Ao estabelecer a conexão entre artista e docente, por meio de uma ponte criada pelo hífen, estamos propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo Ser. (PEROBELLI, 2011, p. 3).

Entre a dicotomia e a potencialidade da condição do artista-docente, parece haver um *continuum* que implica fenômenos e processos preciosos da formação do professor de Teatro. Nem só artista, nem só docente, mas artista potente com o aprendizado de ser professor, e professor exercitado em suas potências por ser artista. Uma bela complexidade!

Esse campo que parece dicotômico de ser artista e professor, dentro e fora da escola, se constitui importante exercício para o trabalho do professor na escola. Telles (2008, p. 39) ressalta que não se trata de práticas ou saberes excludentes:

É importante a prática artística, mesmo circunscrita no espaço da universidade, como um fator que alimenta a reflexão em arte e a prática diária da docência. Não percebemos como auto excludente as relações entre o fazer, o saber e o ensinar na área teatral.

Ricardo, em sua dissertação, salienta como estar na sala de aula, assumir o lugar de professor de Teatro e buscar compor esse artista-docente pode ser também um objetivo interessante.

Ao longo dos anos, fui me constituindo esse profissional que se intitulava artista-docente, sem certezas, mas aprimorando, no encontro com crianças e com meus colegas de trabalho da Trupe de Truões e do Centro Educacional Maria de Nazaré, as possibilidades de aprender e ensinar teatro simultaneamente. Não querendo levar para as aulas somente minhas verdades e desejos, mas tentando servir-me de para-raios para as energias propulsoras de criação na escola e no palco. (OLIVEIRA, 2015, p. 47).

Ser artista-docente implica compor uma metodologia para inaugurar a escuta junto aos alunos. A outra face que se desnuda é como é relevante essa escuta para um grupo como a Trupe de Truões (grupo teatral do qual ele faz parte), que se propõe a fazer Teatro infanto-juvenil.

A maioria dos atores se formaram aqui na UFU durante o período que o curso era só licenciatura, então, eu sou ator em um grupo de Teatro, mas a minha formação é em licenciatura e na Trupe a gente se intitula artista-docente exatamente por isso assim. A gente não quis abrir mão, a gente tinha essa chance de não sermos só atores... a gente não vai dar aula, mas como a gente trabalha, talvez isso tem haver inclusive com o fato de trabalharmos com Teatro para infância e juventude, é uma forma nossa de acompanhar inclusive de perto, que crianças são essas, que jovens são esses, que não são as crianças e jovens que eu fui, são outros, então como eu posso estar sendo alimentado do que está acontecendo na rotina dessas criaturas por exemplo, ou como eu posso estar em um lugar em que o diálogo seja franco e aberto

dentro da sala de aula, porque em uma aula de Teatro a gente não fala só de Teatro, a gente fala de vida, de enfim, de várias outras coisas, e como a minha percepção dentro da aula aprimora o meu trabalho para espectadores dessa idade, e vice versa, e como aquilo que eu investigo dentro do palco reverbera as possibilidades de investigação cênica dentro da escola. (Ricardo).

No entanto, cabe colocar que nem todo professor de Teatro é um artista-docente. De acordo com a composição entre as falas dos entrevistados e as reverberações teóricas, acredito que, para ser artista-docente, é preciso estar consciente da busca por proporcionar uma experiência artística-estética-pedagógica significativa para o aluno.

Oliveira enaltece a condição do artista-docente e acrescenta que “discutir sobre o binômio artista-docente é evidenciar uma postura do adulto frente às crianças” (2015, p. 44). O autor complementa que a busca por ser uma artista-docente na escola influenciou o seu modo de ver e deu novas motivações ao trabalho, concedendo outras formas de abordar o “público infantil”, no palco e na sala de aula.

Para complementar as tessituras sobre essa via potente de criação para o artista-docente, exponho outro relato do Ricardo que conta um pouco como o processo dele, como professor, afetou na *performance* artística.

Um das coisas que a Trupe investiga, por exemplo, é narração, eu tenho consciência disso assim, de como a minha narração atualmente no espetáculo para crianças é diferente pelo fato de dar aula para crianças, porque eu saí de um lugar surdo e que eu narrava narrava narrava, pra sentir prazer em narrar não sei o quê e escutar algum comentário da criança que não só eu escutei mas a plateia inteira escutou e conseguir assim a reagir, a não ignorar a aquilo, mas incorporar aquilo durante a apresentação, eu acho que isso é um time que a sala de aula nos dá, não é o espetáculo. (Ricardo).

A sala de ensaio, nessa perspectiva, parece um lugar de brincar com aquela escuta que o corpo vivenciou na escola, com os alunos, com as suas próprias inquietações artísticas. Essa brincadeira, a condição lúdica, vira *performance*, vira peça, desmontagem, ou aula, em suma, vira arte.

Olha assim essa relação professor e aluno ela muda rapidamente, então é uma coisa que eu fui percebendo nos meus anos de prática, coisas que funcionavam quando eu comecei a dar aula, talvez hoje não funcionem mais (...) Então os perfis vão se modificando, atualizando, então é preciso estar sempre atento, a minha base é estar atento na minha comunicação com esses alunos assim. (Marcelo)

Ser artista-docente não é um título, uma condição estática, não vem depois do pós-doutorado, mas é estar sempre atento ao tempo presente, como enaltece Marcelo. Para ser artista-docente, é preciso acessar o sentimento e o desejo de que aqueles alunos podem te ensinar, podem modificar o plano inicial, assemelha-se ao sentimento dos atores de uma peça, o sentimento de que a peça nunca está acabada, sempre há como melhorar a interpretação, e tal melhora vem com o tempo, com maior compreensão do sentido e significado do texto.

O mestrado foi onde eu cheguei a investigar uma experiência, que pra mim, foi onde esse limiar entre artista pesquisador e docente, mais se confundiu. A ponto de eu não saber qual era a função que eu exercia aquele momento na escola, no grupo de Teatro, ou fora dali, as coisas se tornaram (movimento com as mãos entrelaçando os dedos). E aí eu cheguei a outras possibilidades de Teatro, que vem inclusive das respostas das próprias crianças de instalação, de modismo de linguagem, de histórias que não tem a obrigação de ter início, meio e fim, que se aproxima muito ao Teatro contemporâneo. (Ricardo).

Para ser artista-docente, é necessária a escuta apurada dos alunos e, assim como no palco, muito do que define se uma proposta deve seguir adiante ou não na escola são os alunos, a receptividade dos alunos. O que alimenta a *performance* do artista-docente, tanto no palco quanto na sala de aula, é a reação da sua plateia.

A experiência de qualquer performance está situada no corpo, no ponto de encontro entre o público como um grupo concreto de indivíduos e o aqui-e-agora da performance. A experiência do público é decisivamente o coração da prática teatral e deve, portanto, ser a base para o interesse do público pelo teatro e pelo público. (HANSEN; LINDELOF, 2015, p. 235)¹⁶.

Uma plateia ativa pode ser entendida como uma plateia “instrumentalizada”, uma plateia que entende a linguagem teatral, assim como o torcedor de um time de futebol conhece e possui conhecimentos táticos e técnicos do jogo e, justamente por isso, se emociona e tem um grande interesse no jogo (KOUDELA, 1991). Ênfase que não estou propondo aqui que para assistir uma peça teatral é preciso ter um conhecimento técnico sobre Teatro, mas que a vivência teatral, e/ou ter tido algum contato prévio com a linguagem teatral, possibilita ao público mais recursos para apreciar um peça de Teatro.

Essa plateia também é a que Rancière (2012, p. 17) chama de plateia emancipada:

¹⁶ Livre tradução do trecho “The experience of any performance is situated in the body, in the meeting-place between the audience as a concrete group of individuals and the here-and-now of the performance. The audience’s experience is decisively at the heart of the theatre practice and should therefore be the base for theatre’s and politician’s interest in audience” (Hansen & Lindelof, 2015, p. 235).

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre o olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, assim como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto.

Trouxe essa discussão sobre os espectadores de Teatro porque entendo as aulas de Teatro na escola como um lugar potente para essa formação, mas, também, com o intuito não só de promover a discussão sobre levar mais público para as cadeiras do Teatro, mas de fomentar os espaços de debate e de apreciação da arte. E o interlocutor, o mediador dessa tarefa, é o artista-docente. Uma das possibilidades que se vislumbra é que, sendo artista-docente, construindo essa escuta ampliada dos alunos, mobilizando conhecimento sobre Teatro e pedagogia do Teatro (movimentos que engendram a iniciação teatral e que circundam a apreciação e a construção da visão crítica), é possível construir novos diálogos na escola.

Entendo que o binômio artista-docente também se faz presente nas produções artísticas que não envolvem a instituição escola. Ele também é usado para evidenciar as características pedagógicas que são importantes e engrandecem uma montagem teatral, por exemplo.

Neste sentido, podemos afirmar que cada diretor, dentro de sua época e do seu contexto histórico, debruçou-se sobre a direção teatral utilizando-a como um instrumento pedagógico: uns em função da realização da sua proposta estética, outro em função da sistematização de procedimentos técnicos-artísticos, e alguns tão somente em função do trabalho do ator. Porém, o que os une não é o propósito final, mas sim a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas. (HADERCHPEK, 2010, p.286).

Estar na busca por assumir o papel de artista-docente nos processos de montagem teatral profissional ou escolar é estar disposto a ouvir os demais envolvidos e se reinventar durante o processo de criação.

3.5 A escuta do artista-aluno ou Para que orelhas tão grandes, professor? Para ouvi-los melhor meus alunos

Nessa história toda, por vezes, os professores da escola fazem papel da vovozinha no conto Chapeuzinho Vermelho, que não vê bem, nem escuta bem sua neta, chegando ao ponto de confundi-la com o Lobo Mau; transpondo para o contexto da escola, é preciso que o professor se atente, amplie sua visão sobre as possibilidades de atividades na escola, que torne o desejo de escuta dos alunos um objetivo da sua *performance* como professor.

O que ficou latente nas falas dos professores entrevistados foi que ainda é preciso buscar novos formatos de aula de Teatro nas escolas que possibilitem uma escuta mais ampla dos alunos. O desafio dos professores está em construir espaços que acessem melhor os alunos, para que assim possam acolhê-los e propiciar o diálogo artístico, que não se basta apenas com falas, mas que envolve a interação entre corpos. Os professores querem poder orientar o desenvolvimento das aulas de Teatro de forma mais inclusiva e acreditam que todos devem/podem ter voz no processo artístico.

Aqui, retomo o poeta Manoel de Barros (2003), no livro *Memórias Inventadas*, para fazer alusão ao que os professores contaram. O escritor professa “Tudo o que não invento é falso”. Os professores, todos eles, falaram sobre o desafio que envolve propor-se a ouvir, deixar cada vez mais o aluno participar do processo de aprendizagem. Reconheço que a atuação do artista-docente no processo de aprendizagem exige a busca por um equilíbrio entre propor ações para os alunos e deixar-se contaminar pela realidade deles e por seus pensamentos, o que inclui sempre estar atento para ampliar o universo do aluno, questionando e problematizando a realidade.

Relembro Madalena Freire (1986) quando relata sua experiência com as crianças da Vila Helena.

Instrumentalizar o pensar, o ‘ler’, o ‘escrever’ como realidade é o desafio do professor. Sua ação pedagógica se dá na intervenção desafiadora, problematizante da realidade, juntamente com a criança. Intervenção pedagógica significa pra mim, aquela ação que questiona, problematiza, proporcionando uma ampliação do universo simbólico da criança, ou uma reformulação de suas hipóteses, ou seja, a intervenção do professor é aquela que proporciona uma ‘discussão’ sobre o ‘texto’ (o desenho) da criança. (p. 89).

Talvez seja nessa busca pela composição entre as possibilidades que a escola oferece, o plano de aula do professor e como os alunos reagem a isso que possa se encontrar o ensinar e o

aprender nas mais diferentes acepções do termo. Nas entrevistas, os professores reconheceram que, em alguns momentos, observar, reavaliar, reposicionar e assumir novas posturas foram movimentos cruciais para a mudança no vínculo com o grupo de alunos.

Teve uma aula que eu cheguei e eles estavam muito cansados, foi semana de prova e foi puxado e teve aula no sábado, e aí eles falaram que simplesmente eles não queriam ter aula. Eles queriam conversar. Eu falei: 'você quer conversar?' 'Quero, a gente quer conversar professora', eu falei: 'sobre?' E daí a gente falou sobre um monte de coisa, e aí a gente já partiu pro cômico e consegui fazer improvisação, foi bem legal. (Carol)

E aí eu falei gente, peraí, eu dou aula dou aula dou aula, o tempo todo sou eu eu, eu; não! Deixa eu sair de cena um pouco pro outro entrar inclusive com as próprias ideias, e se mostrar frágil se preciso for, mas autêntico e não alguém que fica o tempo todo carregando presente na cola; deixá-los ensaiarem sozinhos sem a minha interferência direta, mas lógico que comigo no espaço dando uma olhadinha, que é isso às vezes é preciso que em algum grupo eu vá lá pra inclusive pra eu interferir, mas não só pela questão estética, mas pela própria organização enquanto grupo, aceitar o outro enquanto líder, essas pequenas coisas assim, sabe?! Acho que eles vão aprendendo mais. (Getúlio).

... do que se ficar em um ambiente super controlado. (eu)

Super controlado e diretivo né, aí façam isso, façam isso, façam isso, o tempo todo, por mais que as atividades sejam legais, eu comecei a tomar cuidado com isso porque eu vi que eu tava muito, arrumando a cena demais, sabe?! (Getúlio).

Eu acho que o meu maior desafio é fazer justiça às particularidades das crianças, ao entendimento de cada um, eu acho que eu não consigo acompanhar os processos (...) Também eu não preciso ter ciência de tudo que cada um está descobrindo, mas eu gostaria de saber que está tendo significado ou não, ou não está. (Roberta).

Tanto na produção das metodologias de aulas como nas buscas incessantes por identidade profissional, o que os professores têm considerado como desafio significativo é a reflexão contínua sobre o próprio trabalho (mais até do que uma indignação com o sistema escolar). No bojo dessa reflexão, o aluno e a possibilidade criativa tomam dimensão especial.

Reconhecer-se no espelho é vital para formação da personalidade humana, quanto mais de sociedades. Isto é protagonismo. Muito dos desajustes sociais e violência que vivemos nas grandes cidades é resultado da impossibilidade por que passa a imensa maioria das pessoas em ter o direito de se ver e ser visto. (TURINO, 2010, p. 16).

Na citação acima, Célio Turino (2010) se referia à importância da política cultural, de Pontos de Cultura, mas poderíamos transpor facilmente para os sujeitos que compõem a escola,

principalmente a aula de Teatro. Tanto os alunos como os professores precisam se reconhecer como sujeitos importantes e fundamentais na construção e consolidação do projeto da escola.

Observo que a estratégia que os professores de Teatro têm erigido tem sido buscar refúgios e alternativas pelas brechas que a escola oferece. Essa busca pela reflexão acerca do trabalho na escola perpassa a escuta do aluno. A escuta genuína implica fazer com que as aulas de Teatro conquistem espaço singular na rotina escolar para que os alunos possam expor ideias e questionamentos. Percebo nitidamente esse esforço dos professores quando insistem em dizer que o maior desafio hoje, no campo da escola, é criar um ambiente propício para ouvir os alunos e, a partir da escuta atenta, proporcionar uma experiência teatral que esteja também no campo de interesse deles.

Ricardo faz observações sobre a rotina e manifesta o desejo de estar mais presente no dia a dia da rotina escolar; Roberta pondera sobre o número elevado de alunos por sala e conta que a média de 28 alunos é muito alta para que a aula de Teatro flua bem, especialmente na educação infantil; Carol fala da necessidade de ter menos turmas e mais tempo para que possa ouvir e fazer com que as vontades teatrais dos alunos aconteçam; Getúlio relata sobre a tentativa de fazer aulas menos diretivas, de dar mais tempo para os alunos criarem sozinhos, mas, ao mesmo tempo, pontua que é necessário também apresentar algumas propostas da linguagem teatral que os alunos ainda não vivenciaram, para, assim, promover a produção artística que contemple tanto os seus próprios anseios como aqueles dos alunos; Marcelo fala sobre a importância de se integrar na comunidade, entender o contexto em que os alunos estão inseridos, para, assim, acessar e compreender os pontos de vista e delinear metodologias de discussão e intervenção condizentes em sala de aula.

É importante dizer que a escuta necessária e tão almejada pelos professores entrevistados advém de um processo. É fundamental aprender a escutar, e, ao longo da pesquisa, observo que os professores contaram seus respectivos percursos e como progrediram/caminharam na busca por essa escuta mais sensível. Esse aprendizado é fruto de uma observação que leva tempo; é preciso entender o funcionamento da escola, a rotina dos alunos, para que esses professores achem espaços para manifestarem e proporem, apresentarem dispositivos disparadores para que a identificação entre a proposta artística e o interesse do aluno aconteça. Esse processo de identificação também é uma via de mão dupla, é preciso que o professor também se identifique com a comunidade escolar em algum âmbito, Marcelo salienta que no processo dele de escolha, no começo da carreira, de qual escola ele se ficaria

como professor efetivo, foi muito importante se sentir bem e de alguma forma parte da comunidade escolar da escola Josiany França.

O processo da escuta do outro – aluno, professor, pai, mãe, funcionários da escola, diretores, supervisores e coordenadores – parece envolver uma dinâmica ainda mais complexa, qual seja, a escuta de si mesmo. Nessa empreitada, a condição de artista, ator, atriz, nos concede, talvez, a oportunidade inquietante de buscar, nas origens de formação, um sentido peculiar para a concepção de escuta que se revela, também, no campo da escola. Carrara (2015, p. 50) assim descreve:

Num processo que se desenvolve na e pela [Escuta], o ator é conduzido a trabalhar sobre si mesmo, a partir do encontro com o olhar do outro – o outro me leva a ver o que não vejo – e nesse exercício de alteridade me reconheço e me amplio, não fico imune à dimensão das relações.

Feitas tais considerações, retomo o título deste item, “A escuta do artista-aluno ou Para que orelhas tão grandes, professor? Para ouvi-los melhor meus alunos”, sendo que a primeira parte desse título faz-se refletir e ampliar o conceito do binômio artista-docente. Se chamamos de artista-docente aquele que promove encontros criativos na escola e faz arte enquanto ministra aula, também podemos chamar artistas-alunos àqueles que se “jogam” na proposta da aula e se propõem a fazer parte e colaboram com essa criação coletiva que o artista-docente propõe, ou seja, os que também fazem arte enquanto vivenciam a escola. Os alunos estão no espaço da escola para desenvolverem habilidades e, especificamente na aula de Teatro, são incentivadas as habilidades teatrais. Nós, professores, presenciamos o surgimento de várias potencialidades artísticas e procuramos maneiras de incentivar e contribuir para potencializar a criação dos alunos. É importante salientar que esse novo binômio, artista-aluno, inspirado no binômio artista-docente, não se restringe aos alunos que querem seguir uma formação em Teatro no ensino superior, mas serve aos alunos que entendem e conseguem enxergar o espaço da aula de Teatro para colaborar, expondo suas questões e colocando-as em discussão de forma artística.

A segunda parte do título pretende parafrasear o diálogo entre o lobo mau e o Chapeuzinho Vermelho, do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”, escrito por Charles Perrault, no século XVII. Pode-se pensar, para fins deste trabalho, que o professor de Teatro tem a fome do lobo, vontade de engolir o mundo, mas também é frágil, porque reconhece não conseguir ocupar a escola sozinho. Penso que o professor de Teatro tem se deparado com a difícil tarefa de se revelar para a o universo institucional da escola que, por vezes, o vê como

parceiro, mas em tantos outros momentos o concebe como uma estranha figura ou ainda não o inclui na rotina. Entre lobos e tantos outros personagens, esse professor ainda está em busca de uma condição genuína na escola.

Parece necessário que haja mobilização, gestão e empoderamento do grupo escolar, que tem nos alunos força peculiar. Para que o professor de Teatro se integre, como Getúlio resalta, o desafio fundante se consolida na escuta aos alunos, a fim de compreender quais as representações que eles tecem sobre a escola, para que, finalmente, seja possível acessar os elementos com os quais os alunos se identificam e, assim, terem interesse de reflexão sobre algum assunto e se exporem em “forma de Teatro” cena, peça, instalação, *performance*, entre tantas outras.

3.6 Força política, luta da classe: desafios e possibilidades



Todos os professores entrevistados falaram sobre um processo árduo, intenso e desafiador dentro da instituição escolar para que possam mostrar o trabalho possível do professor de Teatro e firmar parcerias.

¹⁷ Charge retirada do livro *Toda Mafalda* (2003).

Os professores declararam que é importante a união, conquistar força política enquanto professores de Teatro. Nessa dimensão, o *Partilhas* cumpre a função de fortalecer individualmente os participantes, mas também atua em outro vértice, empoderar o grupo, o coletivo, para que se constitua uma força política dos professores.

Com as alterações no grupo e as mudanças de financiamento do projeto *Partilhas*, foi notável a instabilidade vivenciada. Entretanto, é interessante pontuar que a força política se manteve, algo que se situa no campo do desejo, muito mais do que algo já estabelecido na prática, como o professor Getúlio salienta:

Me incomoda muito a ausência de outras pessoas que são professores que estão trabalhando como professores de Teatro e que não estão lá, não estão lá assim, o outro talvez não faça falta pra mim especificamente, mas faz falta em um movimento de consolidar a classe de professores de Teatro, porque a gente sabe que não está chovendo vaga, mas não está porque também não existe um grupo que se mostra, que se articula, que pressiona. Esse ano a gente está em um lugar ainda que parece uma valsa assim de ir pra lá e pra cá, quando foi pra lá eu pensei assim – nossa! – ano passado né, tudo está mapeado reconhecido é esse o grupo, e aí deu um outro passo mudou tudo, outras pessoas né, alguns não estão porque não querem, outros não estão porque já não estão mais, eu acho que é um trabalho também de persistir, de persistir assim. (Getúlio).

Essa fala de Getúlio, de indignação e de dúvida sobre onde estariam os professores de Teatro de Uberlândia, em algum momento “contaminou” a equipe de *Partilhas*. Depois de constituída a reflexão sobre o tema, teve início um processo de tentar mapear as escolas de Uberlândia que tinham professores que propiciavam práticas teatrais aos seus alunos.

O mapeamento intentou realizar o levantamento de práticas teatrais que estavam sendo realizadas no espaço escolar da cidade, para que fôssemos construtores de teias de ações que integrassem as escolas. A escolha metodológica foi a elaboração, em 2013, e aplicação, em 2014, de um questionário que tinha como público-alvo professores que participaram de ações do projeto e se dispuseram a responder o documento.

Também mandamos o questionário por e-mail para as escolas; colocamos dentro da caixa de correio das escolas da prefeitura; tentamos contato com as escolas por telefone; tentamos saber quais escolas tinham professores que trabalhavam com Teatro na prefeitura, na secretaria de educação e na superintendência do estado de Minas Gerais. Ao final, desvelou-se que o poder público não dispunha de qualquer documento que nos informasse sobre as especificidades dos professores de artes em exercício. Outra descoberta foi que a maioria das

direções das escolas não sabia informar com precisão se havia professores de Teatro na escola (pois algumas escolas tiveram questionários respondidos, mas, quando ligamos para perguntar se havia professores de Teatro, a resposta era negativa). Naquela época, nossa pretensão era conseguir contato telefônico com todas as escolas de Uberlândia; porém, ao longo do processo, enfrentamos algumas dificuldades, como a falta de informação das secretarias da escola. Depois disso, resolvemos que iríamos falar diretamente com a direção das escolas, e outro problema foi a dificuldade de encontrarmos tais representantes, entre outros.

Ao final da jornada do mapeamento, obtivemos 16 questionários respondidos: constavam professores de escolas particulares, municipais, estaduais e colégio de aplicação federal. Mas não sabemos se havia mais iniciativas teatrais na época por não termos conseguido o contato com todas as escolas.

Durante o período em que o projeto *Partilhas* aconteceu, o Fórum de educadores de Uberlândia, em vários momentos, contou com a presença de alguns professores que se interessavam pelas discussões sobre Teatro na escola. Esses participantes não eram formados na área, mas tinham graduação em Pedagogia, Artes Visuais, entre outras. Essa presença produzia um impasse no grupo sobre legitimar o Teatro na escola e valorizar os profissionais formados em Teatro. É ambíguo, porque talvez isso revelasse a presença da ausência, ou seja, a presença desses professores nos fóruns, denunciava a ausência do professor de Teatro, o que era uma contradição a ser enfrentada.

É importante enfatizar a presença dessas professoras nos fóruns, pois elas tinham a possibilidade de vivenciar e relatar algumas experiências teatrais que talvez não pudessem ser compartilhadas em outros espaços de formação. Nessa dinâmica, sob outra ótica, reitero que essa vivência tenha tido importância substancial para elas, mas também, corroborou para que os demais professores compreendessem que, por meio das experiências dessas professoras, outras dimensões sobre o ensino de Teatro poderiam ser absorvidas. Quero dizer que elas se tornaram parceiras e porta-vozes desse outro entendimento nas suas escolas, o que pôde provocar o grupo e produzir abertura, reflexão e um certo empoderamento e apreensão do espaço escolar por todos.

Apesar disso e da contribuição singular que essas professoras levaram aos fóruns e conseguiram disseminar na escola, abriram-se alguns questionamentos entre os entrevistados quanto ao tema referente à apropriação do campo de trabalho e da relação com a formação.

Santos (2008) tece considerações emblemáticas sobre a importância do mergulho investigativo na busca por aprofundar os conhecimentos do campo do Teatro. A autora enfatiza

que o professor de Teatro não pode ser considerado um “profissional de segunda classe”, conforme citação abaixo:

Um dos princípios que orienta a investigação é que o professor de teatro é um pesquisador envolvido com a produção e difusão do conhecimento teatral, e que não pode ser considerado um profissional de segunda classe que não precisa ir tão fundo nos conhecimentos específicos da área do teatro. Ou seja, é um profissional em construção, um de domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística – o teatro –, e em desenvolvimento da sua capacidade de transpor essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo. (SANTOS, 2008, p.6).

A força de classe e a mínima organização política do grupo tangenciam crises e dificuldades de origens diversas. Ouvindo e analisando os discursos dos professores (latente e manifesto), penso que talvez possa se fazer pauta à busca por diretrizes para o reconhecimento do fórum como gestor de força política, caso os fóruns de diálogos entre educadores de Uberlândia sejam retomados¹⁸. Esse caminho poderia rastrear objetivos de luta mais específicos e ações junto aos órgãos de competência, como aconteceu em 2015 (lembrando que, com a mudança substancial dos participantes frequentadores do fórum, essas questões acabaram esquecidas).

No fórum de maio de 2015, após a exibição e reflexão sobre um vídeo no qual uma professora de Teatro fazia um desabafo sobre a realidade que ela enfrentava na escola, foram levantadas questões que apontavam a necessidade de se mobilizar e de se reivindicar ao poder público. Os colegas Neibe, Marcelo e Carol se dispuseram a redigir uma carta a ser entregue à secretária municipal de educação da época. As reivindicações do grupo eram: reconhecimento do fórum como espaço aberto e formativo, lugar de capacitação de professores; disponibilização de um professor de Teatro da rede como mediador desse espaço (espaço do fórum); realização de concursos específicos para as diferentes linguagens artísticas; e sensibilização da rede municipal de ensino para acolher esses profissionais habilitados em outras linguagens que não as visuais, respeitando suas áreas de formação¹⁹.

¹⁸ O projeto *Partilhas em Extensão* teve duração de um ano e se concretizou no final de 2017. Não tenho notícia de que algum apêndice desse projeto ou do fórum de educadores de Teatro de Uberlândia tenha continuado no ano de 2018.

¹⁹ Informações retiradas do blog do *Partilhas* Disponível em: <<http://partilhasteatrais.blogspot.com>>. Arquivo do mês de Maio de 2015. Acesso em 20/07/2018.

Foram marcadas duas reuniões com a secretária na prefeitura e uma reunião em que ela visitaria o fórum, mas ela não compareceu em nenhuma das três, enviando substitutos que prometeram algumas iniciativas, mas nada foi cumprido. Até hoje, nenhuma dessas questões foram providenciadas.

Assim como o professor de Teatro precisa de tempo para se estabelecer na escola, carece de persistência para conquistar espaço e respeito. O coletivo precisa estar coeso, forte e permanecer como grupo político para lutar por suas reivindicações, para que sejam ouvidas e realizadas, ou pelo menos, respeitadas e consideradas nas pautas políticas.

Em outra ponta da discussão, emergem as dificuldades oriundas de questões práticas como a pauta que envolve o modo de enfrentar e se organizar perante a escola para que haja a disponibilização de materiais adequados para as aulas de Teatro.

Quando questionei sobre a infraestrutura da escola para que as aulas acontecessem, além da disponibilidade de materiais, as respostas variaram entre o cunho positivo e negativo, mas todos salientaram a dificuldade que é fazer uma lista de materiais necessários nas aulas logo no início do ano, já que a proposta e o objetivo dos professores é escutar o aluno e ir montando o planejamento de acordo com os interesses da turma. Uma outra luta que se apresenta.

a sim é, aí teve anos que a Marilda solicitava assim que em janeiro eu tinha que apresentar uma lista de materiais que eu usaria durante o ano e, ao longo do tempo, eu fui contando pra ela que a coisa não acontece assim, porque ainda mais se a proposta da escola é trabalhar com projetos e um projeto pode surgir no meio do ano e ele vai durar só um mês, não tem como eu saber exatamente o que eu vou usar no início do ano. Então atualmente o que eu faço é, eu apresento pra escola um documento bem aberto, assim de quais são as possibilidades de investigação nas aulas de Teatro com as crianças do G1 e G2, quais são as possibilidades e/ou meus interesses com as crianças do G3, por agrupamento, por série. Isso é um documento bem simples mesmo, e ele vai se modificando a medida que as aulas vão acontecendo, ou que projetos vão surgindo. Então atualmente o que eu faço é isso, eu apresento possibilidades na escola, que as vezes inclusive assim, sei tem possibilidades G1 e pro G2 que pode ter isso assim – investigar esconderijos, e o que que isso quer dizer né, aprimorar a fala e sei lá, aprimorar movimento. Como isso vai acontecer, aí depende do andamento, e às vezes começa também com isso assim, agora pra isso vai ser necessário uma lanterna preciso escurecer a sala e um tecido pra trabalhar Teatro de sombras. Pode ser que depois da primeira aula de Teatro de sombras, eu perceba que eles não querem isso, eu to propondo isso mas eles não querem trabalhar com isso, e aí tudo bem também, não rolou e tal. Atualmente a escola entende bem isso assim, essa dinâmica de como as coisas acontecem, e na medida do possível também os pais acabam participando desse processo. Então pra essa instalação de caixas, por exemplo, foi enviado um bilhete pros pais, falando que nas aulas de Teatro as crianças estão investigando sobre esconderijos e que cada pai enviasse pra escola uma caixa que coubesse o seu filho dentro, que era exatamente pra criança se esconder. Os pais, mandaram a gente estar lá com,

sei lá, com setenta caixas enormes que caibam as crianças, desmontadas. A gente monta pra aula e depois desmonta depois pra guardar porque não tem espaço na escola para acolher tudo isso. Ou, as vezes isso, seria maravilhoso ter na escola um, não é data show (...). Isso projetor, mas agora a escola não tem dinheiro para comprar um projetor, e mais, a gente consegue resolver isso como?! Ah, mas tem alguém que pode emprestar esse negócio? Vem pra escola durante um período, depois devolve pro dono, ou não, a gente consegue comprar daqui um mês, então vai pra outra turma e depois vem pra essa até que esse projetor chegue e tal. Atualmente isso é bem tranquilo e conversado assim, assim também como eu fui criando o meu material de trabalho. Então como Teatro de sombras é algo que eu trabalho com frequência, eu tenho a minha lanterna e as várias possibilidades de uso de luz, o pano. Não sei que que tem e aí quando precisa eu levo pra escola e também é tranquilo. Assim não tem essa obrigação de ter sabe, até porque eu não sei quando vai acontecer, então não tem como eu fazer essa vista, esse cronograma tão detalhado, isso vai sendo atualizado de acordo com que as coisas vão acontecendo na escola (...). (Ricardo).

Aos poucos, os professores parecem construir e estabelecer um diálogo entre os pares e com a escola. A partir das especificidades do Teatro, a escola vai se modificando e se prontificando a achar novas formas de organização. Enquanto isso, os professores, no trânsito entre os achados e as conquistas identitárias nos fóruns, vão encontrando novas formas de intervir, interceder por direitos.

Ricardo conta isso de forma mais detalhada, sendo, com a análise do processo e considerando o tempo em que ele está na escola, interessante notar que a parceria entre coordenação e professor promove um progresso, um ganho para o acontecimento do fazer teatral. Assim, no bojo dessas micro conquistas, na plenária das discussões grupais, coloca-se o campo da luta e da organização de classe.

Nessa perspectiva de micro conquistas, os professores de Teatro entrevistados estão caminhando, trilhando histórias e lutas, cada um na sua escola, conforme as especificidades que as realidades sustentam; eles vão achando as brechas e fazendo morada. Mas compreendo, tanto nas entrelinhas das entrevistas como nas leituras sobre a licenciatura tecidas no *Partilhas* e nas conversas dos fóruns, que se faz clara a necessidade de uma mudança na estrutura da escola.

Novas formas de organização da escola são necessárias, por diversos fatores relacionados com o desenvolvimento da tecnologia, mudanças no mercado de trabalho e maior preocupação com o planeta. Sendo assim, ideias criativas em relação à sustentabilidade são cada vez mais bem quistas; essas são as justificativas do MEC-Ministério da Educação, para a chamada para criação do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica²⁰.

²⁰ Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>>. Acesso em: 07 maio 2018.

Nesse mapa, finalizado e disponibilizado no site do MEC em dezembro de 2015, é interessante notar a diversidade das alternativas de escolas que o Brasil possui. O MEC, interessado em identificar e conhecer iniciativas inovadoras e criativas na educação básica, fez uma chamada para escolas se inscreverem e, assim, traçar o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica.

Os critérios de seleção para as escolas inscritas interessadas na composição do mapa eram:

I - GESTÃO: Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

II - CURRÍCULO: Três aspectos garantem um currículo inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

III - AMBIENTE: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

IV - MÉTODOS: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

V- ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.²¹

A análise atenta sobre o assunto leva a pensar acerca da necessidade da feitura desse mapa. O MEC parece ter elencado aspectos que concederiam mais autonomia para os alunos no processo de aprendizagem, sendo necessário cultivar as relações para além da exposição das aulas, dar voz aos estudantes, o que, talvez, significasse entender a escola como parte da comunidade, com portas abertas para a comunidade circular.

²¹ Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 07 maio 2018.

Comunidade não se define apenas em termos de localidade [...] É a entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentescos, mas mais imediata do que a abstração a que chamamos de 'sociedade'. É a arena onde as pessoas adquirem suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social, fora dos limites do lar. (COHEN, 1985, p. 15).

Ao resgatar o conceito de comunidade, tenciono questionar se as pessoas que estão na escola constituem mesmo uma comunidade, pois a grande questão que envolve a busca por novos formatos de escola é justamente para que os sujeitos que frequentam a escola sintam mais identificação com as atividades escolares, para que, assim, adquiriram experiências fundamentais e substanciais da sua vida social. Entendo então que nem toda escola seja uma comunidade escolar, para se fazer comunidade é preciso um elo de identificação entre as pessoas e o lugar, sinto que para a escola se tornar comunidade escolar é preciso que se contrua esse elo de conexão.

É preciso fazer uma ressalva sobre o momento histórico em que estamos vivendo, com o golpe de estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff resultante no impeachment em 31 de agosto de 2016 (Brum, 2016). Nesse contexto, as políticas públicas sofreram uma reviravolta, e vários projetos, principalmente dos Ministérios da Educação e da Cultura, foram interrompidos e/ou extintos. Desse modo, não encontrei mais na página do MEC reverberações do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica.

Apresento o documento produzido pelo MEC como um disparador discursivo, uma forma de representar e expandir horizontes para retomar as descobertas que inundaram as minhas vivências ao descobrir que não existiam apenas dois modelos de escola, como apresento no início deste trabalho, mas um vasto leque de possibilidades.

É interessante notar que tanto nos critérios estabelecidos pelo MEC, para selecionar as instituições criativas e inovadoras no Brasil, quanto na preocupação externalizada nas falas dos professores entrevistados nesta pesquisa, é possível encontrar aproximações reveladoras, mesmo se tratando de instituições em contextos diversos.

Cada escola tem sentido e reagido ao comportamento/atitude/posicionamento dos alunos do século XXI de modo peculiar. O Centro Educacional Maria de Nazaré é uma das escolas que está na lista do MEC na categoria "organização inovadora". Acredito que um dos motivos para tal seja a metodologia de dividir o espaço físico da escola, como o Ricardo conta:

A escola tem oito turmas, mas só quatro salas de aula, então todas as turmas dividem sala, sempre tem duas turmas na sala, o que obriga tanto os adultos

quanto as crianças a socializar esse espaço e compartilhar esse mesmo espaço. Muitas vezes o resultado, o andamento de um projeto está contaminando a outra turma, porque tem a ver com a metodologia da escola, de ir colocando documentação nas paredes, à partir do que é desenvolvido por cada turma. (Ricardo).

As outras escolas, cenário de trabalho dos professores entrevistados, não estão na lista do MEC, mas carecem de adaptações, recomposições e novas filosofias de trabalho. Os professores de Teatro que entrevistei, de diferentes formas, buscam possibilitar que essa demanda dos alunos do século XXI seja contemplada nas aulas de Teatro, já que ousam criar espaços para que os alunos possam falar sobre essas e outras demandas que se referem ao modo de viver, as cobranças e condições pós-modernas.

No entanto, por vezes, os professores de Teatro deste estudo, os primeiros refugiados a chegarem à terra-escola, têm dúvidas sobre o que estão fazendo e se questionam sobre a importância do próprio trabalho na escola.

Por vezes, os professores de Teatro se perguntam sobre a utilidade do Teatro: por que ter aulas de Teatro na escola? Ricardo relata que é importante entender o que as crianças querem com a experiência teatral e explica que, na escola Maria de Nazaré, além de dar aulas e tentar propiciar uma experiência teatral significativa, também acha importante manejar momentos de apreciação teatral. Ele enfatiza que esse é o trabalho de formação de público, interessante de ser feito pelo professor de Teatro da escola, pois esse terá mais tempo de ver as reverberações que a apresentação teatral tem nos alunos.

Sobre a mediação teatral, Desgranges (2008, p. 76) discorre:

Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso lingüístico. O acesso físico constitui-se na viabilização da ida do público ao teatro. Ou vice-versa, da ida do teatro até o público, ou seja, na difusão de espetáculos por regiões social e economicamente desfavorecidas. Assim, podemos considerar facilitação do acesso físico iniciativas como: promoção e barateamento dos ingressos; ampla circulação das produções culturais pelos veículos de comunicação; campanhas publicitárias; a difusão das produções por regiões geográfica e socialmente afastadas; disponibilização adequada de transportes; construção de centros culturais na periferia das cidades; segurança pública, garantindo o ir e vir dos espectadores; entre tantos outros.

A aula de Teatro não tem como propósito principal ensinar aos alunos a trabalharem em grupo ou a serem mais empáticos uns com os outros; mas, observo no relato dos professores que esses elementos/valores são inerentes ao processo das aulas.

Porque a arte, em qualquer contexto, ela está questionando a sociedade e esses modelos de competição, eu fui formado com esse pensamento, eu cheguei de uma escola (Josiany França), que eu fiquei dois anos para que esse pensamento fosse aceito, entendido e valorizado, o de formar cidadãos conscientes, atuantes, para ver fora da caixinha. (Marcelo).

A arte, o Teatro especificamente, coloca foco especial nos assuntos, apresenta pontos de vista diante do público, face a face, questiona as verdades absolutas. O Teatro é um ato político. Conforme argumenta Guénoun (2003), o Teatro é uma atividade política, considerando o fato e a natureza que o fazem estabelecer. Para o autor, a *polis* reunida constituiria o espaço do fato do Teatro.

André (2013, p. 105) aponta a lógica do controle e da norma que rege a vida do sujeito em sociedade e aponta a função da arte nesse contexto:

A biopolítica é a política voltada para o controle da vida dos indivíduos. E se posso apresentar aos alunos uma possível função para arte na escola, essa pode ser a de observar a guerra na trama das relações cotidianas para buscar desmontar os seus dispositivos.

Entretanto, parece insuficiente falar de Teatro com citações e explicações que perpassam somente o nível racional e teórico na finalização deste capítulo. Retomo o poema de Manoel de Barros, para me fazer entender/decifrar/innovar, e trocaria a palavra poeta por ator/atriz ou artista-docente:

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

Por fim, assim como é enfatizado por Ingrid Koudela e Arão Santana (2006, p. 65), o ensino de Teatro, hoje, afigura-se, talvez, como a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade.

As aulas de Teatro se constituem não apenas uma alternativa na escola, mas podem auxiliar na construção de uma escola que seja realmente uma alternativa interessante, mobilizadora e transformadora na vida de crianças, adolescentes e adultos, que são rotineiramente constituídos pelo saber que se opera no campo escolar.

4 ENSAIOS DE CONCLUSÕES E ENCAMINHAMENTOS

Os ensaios que circundam a conclusão deste trabalho convocam a reflexões que permitem localizar o professor de Teatro no universo educacional e político da sociedade brasileira e da cidade de Uberlândia em específico.

No exercício de delinear as intersecções dos temas abordados nesta pesquisa, que se concentra na relação entre o conteúdo das entrevistas e o projeto *Partilhas*, traço o ensaio das reflexões que o trabalho inspirou.

Arrisco-me a dizer que lendo, relendo e analisando as entrevistas, a junção de dois aspectos, em especial, permite visualizar uma cena que se clareia: os professores de Teatro entrevistados têm edificado, de maneira geral, como objetivos principais, ouvir, acessar e apreender o aluno, sujeito matriz que se faz meio para que a *práxis* da aula de Teatro seja uma experiência significativa para todos os envolvidos.

Ressonâncias das falas dos professores entrevistados versam sobre as respectivas práticas, mas, sobretudo, fazem pensar sobre como algumas direções e posicionamentos assumidos nas escolas – espaços de trabalho – vão produzindo a identidade de uma geração de professores de Teatro da cidade.

Roberta relata que tem tentado fazer/promover/produzir aulas com propostas de divisão entre o público e aqueles que estão atuando, na tentativa de valorizar a observação do outro e o respeito com o trabalho do outro; Marcelo, atenta-se à comunicação com os alunos para que possa proporcionar a eles uma experiência reflexiva, que os faça pensar “fora da caixinha” e que ofereça liberdade para os alunos; Getúlio trabalha na improvisação, pensando no ator, no público e no espaço e, com esses três pilares, tenta criar um espaço que propicie a autonomia criativa para os alunos; Carol tenta dialogar com o universo dos alunos por meio da música e trazer reflexões a partir das letras de música com intuito de que os alunos encontrem suas próprias identidades artísticas; Ricardo procura explorar alguns temas tabus, trabalhando por meio de projetos com as crianças, na busca de permitir a imersão na proposta teatral.

Porém, observo que esses mesmos professores apresentam também a necessidade de serem ouvidos, de poder trocar com seus pares, inclusive, para aprender a arte da convivência/efervescência com os outros professores. A necessidade de ser ouvido pelas outras áreas de conhecimento da escola, faz os professores de Teatro perceberem que a escuta no ambiente escolar está em falta. Ser ouvido se tornou urgente, os fóruns contemplaram essa urgência e enfatizaram que a falta de escuta prejudicava a relação entre os sujeitos da escola:

fez-se perceber que muitas vezes a estrutura da escola negligenciava o lugar de fala dos alunos. Ou seja, com o fóruns percebe-se que é importante ter sido ouvido para que a escuta dos outros se faça genuína e se constitua no campo da experiência. Ouvir os alunos se torna então tarefa primordial para os artista-docentes que integravam os fóruns.

Tais professores, na constituição desse fazer, têm descoberto algumas necessidades que a escola ainda não supre, mas seria interessante atendê-las, para possibilitar as práticas teatrais como uma manifestação importante na escola, podendo até ser feito em outros lugares, mas com uma certa estrutura.

Os professores manifestaram nas suas falas que carecem de espaço específico para realização das aulas de Teatro, com uma boa acústica; que seja possível conseguir material conforme a necessidade do processo teatral evolua; que haja encontros semanais, mas uma alternativa aos 50 min de aula, que não são ideais para realização de uma aula de Teatro; que tenha um número reduzido de alunos para aula de Teatro – a alternativa de dividir a turma é bem vista nas escolas que adotaram essa medida; é comemorada a não existência de uma hierarquização de conteúdos; e outras formas de avaliação das aulas, que não seja a prova o método principal.

Os professores ouvidos parecem ávidos por novas formas de funcionar, de estar na escola e exercer seu trabalho. Se os alunos já começam a exigir que a escola se atualize, a invenção de novas estratégias perpassa por discussões sobre a escola e seus personagens, incluindo os professores de Teatro. No bojo dessa empreitada, o *Partilhas* tem incursão fundamental na organização e sustentação do grupo de professores que fomentam tais discussões.

É preciso se fazer um adendo especial. O *Partilhas* foi financiado por um edital, possibilitou a formação de uma equipe com gerações de pesquisadores diversas, professoras universitárias, professor da escola básica, bolsista de mestrado e bolsista de iniciação científica. Tudo isso possibilitou uma ampla visão sobre os aspectos da licenciatura em Teatro em Uberlândia naquele momento. O financiamento engendrou estrutura para que os fóruns pudessem acontecer, com continuidade dos trabalhos e atividades com amplo espectro, como as descritas nesse trabalho.

Entendo que o *Partilhas* tenha sido fundamental na estruturação dos fóruns, pois justamente quando findam os financiamentos são também as datas marcadas do esvaziamento dos fóruns (entre os anos de 2015/2016) e com o fim deles no final de 2017. Agora que os professores sabem da potência, da força e da necessidade de um coletivo que se encontra

periodicamente para discutir questões da classe, desejo e espero que os encontros possam voltar a acontecer e que a universidade seja uma aliada do coletivo e não precise necessariamente ser o eixo condutor dos fóruns.

A produção desta pesquisa, com as análises e reflexões tecidas pelos professores e suas histórias e contextos de trabalho, fez ecoar ideias e questionamentos sobre a minha prática na escola. O diálogo, colocar em prosa bem como anunciar nas entrevistas dificuldades e conquistas mobilizaram questionamentos sobre a minha própria trajetória, evidenciando a importância dos lugares assumidos por esses professores desbravadores da terra-escola, com seu Teatro na mão, no corpo, no desejo.

A partir de leituras sociológicas com referências em Foucault, pedagógicas com Paulo Freire e teatrais com Carminda André, com a retomada das disciplinas de licenciatura vivenciadas na graduação e da minha própria experiência como estudante, estagiária e a *posteriori* como professora, nos bordejamentos iniciais desta pesquisa, percebi que era preciso que a escola fosse reinventada. Ao procurar sobre essas reinvenções sobre a escola, me deparei com o CONANE 2013 e com o Mapa da Inovação e Criatividade, de 2015, do MEC, e com as experiências que pude vivenciar no *Partilhas*.

Finalizo esse trabalho com a sensação de estar inspirada a agir de forma que a escuta me auxilie a decodificar a demanda dos meus alunos... A médio e longo prazo, cabe pensar nas parcerias a serem firmadas na escola, para que as conquistas e ensejos dos ganhos intrínsecos à prática teatral possam se disseminar pela escola, pela vida... Para um futuro promissor, a pesquisa que se conclui anuncia, para mim, que cabe a nós, professores de Teatro, renovadas maneiras de convivência grupal, investimento na consciência dos limites e potências do próprio corpo, respeito com o corpo! Por fim, levo comigo o aprendizado sobre a busca por maturidade na construção de argumentos para discutir temas tabus com/como/para sociedade. Nas falas dos professores entrevistados uma palavra ecoou: liberdade, para ser criativo e poder falar suas ideias, tanto para o professor quanto para o aluno, é preciso liberdade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, C. M. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. 205p. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2007.tde-05062007-092024>
- ANDRÉ, M.E.D.A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>.
- BARBOSA, A.M. Tradução de Sofia Fan. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leva, 2011.
- BEY, H. TAZ: Zonas Autônomas Temporárias. Tradução de Patricia Decia e Renato Resende. 1991 Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf>.
- BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, 2001.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.
- BRASIL. **Mapa da Inovação**. Saiba como foi feito o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 07 maio 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 8. ed. Brasília, 2013. 46p.
- BRASIL. **Projeto Rondon**. O que é o Projeto Rondon? Disponível em: <<https://projektorondon.defesa.gov.br/portal/index/pagina/id/343/area/C/module/default>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- BRUM, E. Tupi or not to be - Em nome de Deus e do New York Times, a disputa do impeachment e dos Brasis. **Jornal El País**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/25/opinion/1461595521_717873.html>.
- CAON, P. M. **Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. 2015. 289 p. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAON, P. M.; LEITE, V. C.; OLIVEIRA, R. A.(Org.) **Partilhas Teatrais: vestígios, histórias e experiências nas escolas básicas de Uberlândia**. Uberlândia: Edibrás, 2015.

CARRARA, P. A. S. [Corpo Voz Escuta] **Rastros de uma prática, reflexões em processo**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COHEN, Anthony. **The symbolic construction of community**. Londres: Routledge, 1985.

CUNHA, A. H. da C. **Teatro na escola: proposta para a educação moderna**. 2009. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/monographia>>. Acesso em: 11 de junho 2018.

DESGRANGES, F. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. Urdimento - **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 10, dez. 2008, Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis: UDESC/CEART Anual

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provação e Dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

DIÉGUEZ, Ileana (Comp.). **Des/Tejiendo Escenas. Desmontajes: procesos de investigación y creación**. México: UIA-CITRU-INBA-CNA, p. 9- 20, 2009.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

DURANTI, A. **Antropologia linguística**. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FERREIRA, A.B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (Con) vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, (São Paulo), n. 56, 1986, p.82-105.

GUÉNOUN, D. **A exibição das palavras: uma idéia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

HADERCHPEK, R. C. O diretor pedagogo. **Revista científica FAP**, v. 5, p. 277-94, Curitiba, jan/jun 2010.

HANSEN, L. E.;LINDELOF, A. M. Talking about theatre: Audience development through dialogue. **Jornal of Audience & Reception Studies**, v. 12, Issue, p. 234-253. 2015.

KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, A.; CABRAL, B.; RAMOS, L.F.; FARIAS, S. C. (Org.). **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. 1ed. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro Editora Ltda., 2006, v. 1, p. 63-76.

KOUDELA, I.D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, I. D. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, R. **Labirinto do Minotauro: uma experiência cênica na educação infantil**. 2015. 90p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

PEROBELLI, M. Formação de professores: uma experiência teatral lúdica. In: TELLES, N. (Org.). **Pedagogia do Teatro - práticas contemporâneas na sala de aula**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PEROBELLI, M. H. **Desafios na formação do artista-docente contemporâneo**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2011, Porto Alegre. **Anais da Abrace**. p. 1–6.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, V.L.B. dos. O professor de teatro no exercício da docência refletida. REUNIÃO DA ANPED, 31., UFRGS GE-01: Educação e Arte, 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4046--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura – O Brasil de Baixo para Cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Teatro. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/teatro>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE ARTES CURSO DE TEATRO

EDITAL PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA – FAPEMIG 2012

Partilhas, ateliês e redes de cooperação - aprendizagens teatrais na escola básica

Coordenação: Profa. Dra. Vilma Campos Leite

Profa. Paulina Maria Caon

Rede de escolas: - **EM Josyane França** Professor Marcelo Batista Gomes
(professor bolsista do projeto).

- **Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU**

Professor Getúlio Góis de Araújo.

- **Escola Estadual de Uberlândia (Museu)**

Professora Daiane Aparecida Costa

- **Centro Educacional Maria de Nazaré**

Professor Ricardo Augusto Santos Oliveira

Setembro de 2012

SUMÁRIO

1. OBJETIVO GERAL	03
1.1. Objetivos específicos	03
2. JUSTIFICATIVA	04
3. METODOLOGIA.....	09
4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	77
5. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DOS MEMBROS DA EQUIPE	81
6. DEMAIS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A EXECUÇÃO	85
7. ALCANCE DOS RESULTADOS, RELEVÂNCIA E PRODUTOS DO PROJETO.....	86
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

Partilhas, ateliês e redes de cooperação - aprendizagens teatrais na escola básica

Linha temática 2–Projeto de pesquisa e intervenção em escola de educação básica relacionado à solução de problemas na educação pública.

1 . OBJETIVO GERAL

A presente proposição do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro (LAPET) do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem o propósito de potencializar a legitimação e estabelecimento da área de Teatro na escola básica. Por meio de uma pedagogia de projetos, pretendemos que os educadores de um grupo de escolas parceiras da cidade de Uberlândia viabilizem suas práticas, encontrem possibilidades de compartilhamento e de ressonância. Isso dadas as dificuldades encontradas na cidade de Uberlândia e em outras localidades do país por diferentes razões para o cumprimento da LDB de 1996 e suas orientações posteriores (PCNs, diretrizes curriculares, etc.) no que se refere ao ensino das diferentes linguagens artísticas, incluindo o Teatro.

1.1. Objetivos específicos

Desenvolver parcerias de longo prazo entre a rede escolar uberlandense e o LAPET do Curso de Teatro (Instituto de Artes) da Universidade Federal de Uberlândia.

- Ampliar, fortalecer, diversificar e aprofundar as experiências de formação, produção e apreciação teatral em escolas básicas da cidade de Uberlândia.
- Buscar ações em rede (descentralizadas) e a resolução de problemas a partir de ações coletivas e de compartilhamento.
- Intensificar o Fórum de Diálogos contínuos sobre o ensino de teatro e sua inserção na Educação Básica entre educadores da rede escolar de Uberlândia e os docentes e estudantes do Curso de Teatro da UFU.
- Gerar experiências e materiais pedagógicos (vide seção sobre os produtos do projeto) que subsidiem as práticas teatrais nas escolas parceiras e outras escolas da rede de educação básica da cidade.
- Proporcionar aos participantes (profissionais da universidade e das escolas básicas; estudantes da pós-graduação, graduação e do ensino fundamental) experiências coletivas de construção e reflexão artística.
- Integrar as atividades de formação (inicial e continuada) com a pesquisa (IC, mestrado e doutorado), contribuindo com a formação de recursos humanos na aprendizagem e na produção de novos conhecimentos da área.

2. JUSTIFICATIVA

O Projeto *Partilhas, ateliês e redes de cooperação* tem como meta alcançar os recursos humanos e materiais para que as ações dos educadores das escolas parceiras e as ações dos docentes do LAPET possam ter sequência tanto no âmbito da pesquisa, quanto no âmbito da intervenção. Isso porque a inclusão da Arte como área de conhecimento no currículo da escola básica é uma conquista recente, porém pouco legitimada no cotidiano escolar. Está prescrita no parágrafo II, do 26º artigo da LDB 9394/96 como *componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da educação básica*. Apesar das orientações posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda há várias dificuldades para a garantia de acesso às diferentes linguagens artísticas, a saber: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. A incompreensão da natureza da atividade artística está estampada, sendo possível citar a carga horária insuficiente e o espaço físico inadequado como indícios dessa ausência. A atual tendência de concursos públicos para docentes das escolas básicas que não contemplam provas específicas de acordo com a habilidade artística cursada na graduação, restringindo o programa ao conteúdo vinculado basicamente às Artes Visuais, agrava a problemática. Uberlândia é apenas um exemplo de cidade em que a aprendizagem em Teatro na escola básica é incipiente. A presente proposição tem justamente o objetivo de legitimar e fortalecer a presença do Teatro na escola básica, buscando que as práticas existentes encontrem possibilidades de compartilhamento e de ressonância.

O projeto é concebido a partir de ações antecedentes que vêm sendo realizadas no âmbito do LAPET, vinculadas ao curso de graduação em Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. São ações construídas historicamente por vários sujeitos, apesar das dificuldades de continuidade. Dizem respeito à necessidade e desejo de graduandos e docentes de aproximação com a realidade de aprendizagem em Teatro na escola básica, especialmente em instituições públicas.

Entre 2003 e 2004, é possível localizar uma aproximação mais sistematizada entre o curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia e as escolas, por meio de reuniões mensais de um dos professores da Universidade com professores de Artes com habilitação em Artes Cênicas da rede municipal de ensino. Os encontros foram realizados no Centro Municipal

de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (CEMEPE), buscando a construção de diretrizes para a aprendizagem em Teatro e a troca de experiências, culminando nos anos de 2005 e 2006 em Mostras Estudantis envolvendo algumas escolas. Durante parte desse período, apenas um professor da rede municipal era efetivo, sendo muito flutuante a participação dos outros professores contratados anualmente. Mesmo o professor concursado migrou da cidade, pedindo exoneração do cargo.

De 2005 a 2010, a aproximação é realizada por meio de outras ações. Os estudantes da graduação, sob a orientação do professor do componente

Projeto Interdisciplinar de Prática Educativa (PIPE 1), por meio de visitas, consultas a documentos e entrevistas nas escolas, buscaram responder a questão: *Escola e teatro – espaços comuns?* Ao final de cada semestre, o grupo de graduandos voltava a uma ou mais escolas para uma intervenção cênica, que poderia ser a apresentação de um exercício, uma cena ou outra ação que julgasse pertinente. Esse trabalho foi realizado num espaço razoável de anos, de forma planejada, porém, pode ser considerado uma ação pontual e que não trouxe desdobramentos consistentes ao espaço escolar por alguns motivos. Primeiramente pelo grande rodízio entre as escolas visitadas. Segundo, pela impossibilidade de aprofundamento de reflexão sobre as atividades realizadas. Por fim, pelos estudantes envolvidos serem ingressantes e ainda não familiarizados com discussões pertinentes ao campo da Pedagogia de Teatro. Entretanto, tais ações foram importantes para um primeiro diagnóstico inclusive sobre a presença ou ausência de práticas teatrais na escola, como continuaremos a discorrer a seguir.

Além das ações mencionadas, desde a criação da licenciatura (2000), os estudantes de Estágio Supervisionado I e II buscaram escolas para a realização de suas práticas de ensino encontrando muita dificuldade para a conclusão desse estágio curricular. A ausência de professores de teatro na maior parte das escolas há muitos anos vêm preocupando o grupo de professores vinculados ao LAPET.

Nos últimos três anos, especialmente, com a adesão do curso ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a área de Pedagogia do Teatro se fortaleceu dentro do Curso de Teatro: houve a capacitação dos primeiros docentes contratados com o doutoramento, assim como a chegada de três novos professores por meio desse programa, culminando no ano de 2012 com o total de 6 docentes no LAPET/UFU. Esse redimensionamento fortaleceu nosso trabalho e gerou novas ações de pesquisa, ensino e extensão bastante articuladas entre si e que fundamentam a elaboração do presente projeto.

A equipe de docentes responsável pelos estágios supervisionados tem buscado estabelecer uma interação mais contínua entre os docentes UFU, nossos licenciandos, os educadores e escolas da rede que recebem os estudantes para as práticas de ensino. Nos últimos anos, algumas dessas escolas abrigam egressos do curso de teatro como professores, ainda que em caráter de contratação eventual. Nesse ano (2012), alguns desses docentes foram efetivados na rede municipal de ensino em parte das escolas que já vinham sendo parceiras de nossa ação nos estágios supervisionados.

Fruto do fortalecimento da área de Pedagogia do Teatro, em 2011, destacamos três projetos sob a coordenação de professores do curso de Teatro. O primeiro é a participação da área de Teatro no Projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) por meio de um orientador, dois professores supervisores e dezesseis bolsistas que passam a desenvolver um projeto de experiência artística, promovendo a aproximação dos licenciandos com o Ensino Fundamental, tendo a tecnologia como ferramenta e meio de criação, e problematizando a fragilidade das relações humanas na contemporaneidade.

O segundo projeto envolve ações pertinentes ao projeto docente *Tecendo fios: narrativa, memória e máscara na formação e na criação teatral* (2011/2013) com a criação de *Il Ballo dei zanni ao som do congado*, trabalho de

Commédia dell'Arte que inicia a circulação na escola básica em 2012. O projeto tem a participação de dois alunos bolsistas e quatro voluntários, e vem acolhendo orientações de Iniciações Científicas, trabalhos de mestrado que possuem entre os seus objetivos a análise de processos formativos e/ou criativos em escolas a partir da tríade narrativa, memória e máscara.

Esse movimento de aproximação da Universidade com a realidade da Escola Básica também é continuado em *Corpo e ensino de teatro na Educação Básica – situações e tensões da contemporaneidade*, projeto de pesquisa docente e de doutoramento (2011-2015), que se desdobra em 2012 num projeto de extensão intitulado *Partilhas Teatrais – diálogos entre as práticas teatrais das escolas de Uberlândia e o Curso de Teatro da UFU*. Foi contemplado pelo Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade (PEIC/UFU/2011), com a participação de um bolsista.

Por meio desse projeto foi possível desenvolver duas ações relevantes: a primeira ação foi a Mostra de Teatro Escolar que reuniu cenas e exercícios teatrais nascidos em treze escolas da rede escolar de Uberlândia que se inscreveram para a ação; além disso, a Mostra ofereceu oficinas teatrais para crianças e adolescentes de quatro escolas da rede e um ciclo de atividades (aula-espetáculo, oficina e fórum de diálogos) para educadores da cidade. A segunda ação do

projeto, em andamento até novembro de 2012, é a realização de um Fórum do Diálogos (mensal) entre educadores da rede que coordenam experiências teatrais nas escolas. O objetivo de longo prazo é estabelecer um fórum permanente de diálogos entre professores de teatro de Uberlândia (da Educação Básica, da Universidade) como espaço de troca constante de saberes e práticas, fortalecendo o ensino-aprendizagem de teatro na educação da cidade.

As ações narradas nos últimos dois anos especialmente, em alguns momentos, se caracterizou como ação espontânea, individual e isolada de docentes da área de Pedagogia do Teatro. O presente projeto é uma oportunidade fundamental de reunir os recursos materiais e humanos para articulação dessas diferentes iniciativas em uma rede de ações de investigação dos docentes do Curso de Teatro em parceria efetiva com professores da Educação Básica da cidade de Uberlândia.

As escolas parceiras que propomos para o presente projeto são aquelas com as quais já estabelecemos algum tipo de vínculo ao longo das ações efetivadas nos últimos anos (estágios supervisionados, Mostra de Teatro Escolar e/ou PIBID). O critério para a seleção final das unidades escolares parceiras foi a presença de professores especialistas em teatro. As seguintes escolas serão nossas parceiras²² nesse projeto (vide termos de cooperação anexos ao projeto):

- **EM Josyane França** – Professor Marcelo Batista Gomes (professor investigador/futuro bolsista do projeto).
- **Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU** - Professor Getúlio Góis de Araújo.
- **Escola Estadual de Uberlândia (Museu)** – Professora Daiane Aparecida Costa
- **Centro Educacional Maria de Nazaré** - Professor Ricardo Augusto Santos Oliveira.

Vale ressaltar que os professores dessas escolas são egressos da Licenciatura em Teatro da UFU, o que dá contundência ao projeto, possibilitando inclusive uma atualização no estudo do percurso de egressos do curso.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos de trabalho do projeto dialogam com a perspectiva da pesquisa-ação por articular os agentes envolvidos em torno de ações comuns, da investigação de seus pressupostos e suas consequências (THIOLLENT, 1985). As ações da equipe de docentes do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro (LAPET) têm laços estreitos com os princípios de uma pedagogia da escuta e da pergunta (FREIRE, 2000; PACHECO, 2008 e 2011), no sentido da construção coletiva dos passos a serem trilhados pelos participantes do projeto,

²² Para fins organizacionais, no presente texto e nos termos de cooperação, denominamos escola partícipe a escola na qual estará presente o professor bolsista do projeto. As outras escolas da rede de cooperação estão denominadas como escolas parceiras.

menos interessada em que a universidade atue como distribuidora de conhecimentos prontos para uma suposta “comunidade carente” e mais focada na horizontalidade do diálogo e na troca efetiva de experiências e saberes com os educadores da rede e a sociedade como um todo. Nesse sentido, as atividades detalhadas no projeto funcionam como uma espécie de *modelo de ação*, no sentido brechtiano: nossa conduta e escolha de ações serão elas próprias objeto de reflexão e transformação por todos os atores envolvidos – docentes e discentes UFU, equipe gestora e de docentes das escolas parceiras -, buscando uma *práxis* coletiva, à semelhança da reflexão de Jacques Rancière (2010):

Es la metáfora del abismo radical que separa la manera del maestro de la del ignorante, porque esse abismo separa dos inteligencias: aquélla que sabe em qué consiste la ignorancia y aquélla que no lo sabe. Es, de entrada, esta radical separación lo que la enseñanza progresiva y ordenada enseña al alumno. Le enseña de entrada su propia incapacidad. Así, verifica em su acto su propio presupuesto: la desigualdad de las inteligencias. Esta verificación interminable es lo que Jacotot llama **embrutecimiento**.

Jacotot oponía esta práctica del embrutecimiento a la práctica de la **emancipación intelectual**. La emancipación intelectual es la verificación de la igualdad de las inteligencias. (p.16, grifo nosso)

Na mesma direção, as ações da pesquisa também dialogam com as propostas de uma pedagogia de projetos (MARTINS, 1998; PACHECO, 2008), em que um tema ou pergunta geradora desencadeia uma investigação que se compõe por diferentes ações. A articulação desse tema ou pergunta, as ações escolhidas para investigação dele e os possíveis resultados do projeto se caracterizam como o próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o educador é mais um participante do processo de investigação, em parceria com o grupo de estudantes, que propõe provocações, perguntas (e não respostas), colocando-se em efetivo processo de conhecimento junto ao grupo.

Como delineamos até aqui, os pressupostos metodológicos do projeto inserem-se em concepção profunda de metodologia, menos vista como uma coleção de ferramentas ou estratégias técnicas a serem “aplicadas sobre” as escolas envolvidas ou um “objeto” de pesquisa, e mais compreendida como conjunto de escolhas político-pedagógicas dos modos de proceder ao longo do processo. Por isso pretendemos nos manter abertos para lançar mão de diversos sistemas de trabalho no campo das metodologias de pesquisa e das metodologias de ensino-aprendizagem (oriundas da Educação, Artes e Teatro), de acordo com as necessidades que o processo demonstrar, evitando também o que Zaia Brandão (2002) chama de monolitismo metodológico. As diretrizes teórico-metodológicas do projeto de pesquisa, portanto, são fruto

da experiência coletiva do LAPET na interação com os estudantes da graduação e com a rede escolar de Uberlândia até o momento. São pautadas na busca de uma *práxis* a partir de três princípios:

- o reconhecimento da imprevisibilidade do ato educativo e, portanto, da necessidade de construção coletiva de cada momento do projeto;
- o acolhimento e problematização da diversidade, como potencializadora dos processos de aprendizagem;
- o reconhecimento do teatro como campo privilegiado para o aprendizado coletivo, cooperativo e estético.

Um roteiro básico de procedimentos de trabalho pode ser sintetizado da seguinte maneira:

- círculos de diálogo (reuniões internas da equipe de pesquisadores e bolsistas; reuniões com as equipes da rede de escolas parceiras, Fórum de Diálogos) para organização, definição de roteiros de ação e reflexão coletiva (a partir de textos teóricos ou estudos de caso);
- planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ações artísticas: criação dos projetos do primeiro e segundo ano da pesquisa periodicamente em cada escola; atuação conjunta entre pesquisadores UFU, estudantes UFU, professores (não remunerados e bolsista) e estudantes das escolas parceiras no desenvolvimento dos projetos; avaliação processual e estética das ações realizadas;
- procedimentos de registro (atas, audiovisuais, propostas lúdicas como protocolos, entre outros). Os procedimentos de registro serão fundamentais no estabelecimento de uma memória coletiva socializável do processo (articulada à geração de produtos do projeto – DVD documentário e diário de bordo, especialmente), assim como na formação de um acervo que subsidiará a avaliação processual da pesquisa.

Dentre os procedimentos em foco para as ações nas escolas com estudantes e docentes, destacamos a perspectiva artística e pedagógica do ateliê, que etimologicamente remete à idéia de ofício nas artes: do pintor, escultor, ator, fotógrafo, etc. No âmbito do fazer teatral, desde o início do século XX, grandes mestres da cena já se utilizavam dessa metodologia, como Meyerhold na Rússia com o movimento de Teatros-Estudios, exercitando uma prática em que todos aprendiam, tanto os profissionais que ministravam o trabalho, quanto os aprendizes em formação (BULHÕES, 2004, p.40). Essa perspectiva, coerente com a escolha metodológica

mais geral do projeto, está calcada na ideia de que a formação contínua é inerente à prática cênica.

Também destacamos que algumas atividades de fruição artística serão fundamentais no processo de sensibilização da comunidade escolar e de exercício contínuo de fruição estética e criativa de estudantes e docentes envolvidos. Nesse sentido, dialogamos com práticas de mediação teatral, como propostas por Flávio Desgranges (2003, 2008) e refletidas por J. Rancière (2010), em que espectadores e artistas são co-criadores de sentidos na experiência artística.

4. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O plano geral de ações do projeto se divide em duas etapas básicas: primeiro e segundo ano. O primeiro ano será composto por uma ação de sensibilização em todas as escolas (partícipe e parceiras) do projeto. Tal ação será proposta como projeto de investigação pelo professor parceiro, buscando levantar perguntas básicas como: o que pode o teatro na escola básica? O que pode o teatro na formação humana? Poderá ser realizada a partir do trabalho do referido professor com uma turma apenas, entretanto será voltado para a sensibilização da comunidade escolar como um todo – estudantes, equipe gestora e de professores de outras áreas, daí, por exemplo, as ações de fruição estética (explicadas adiante) serem abertas a qualquer interessado. O DVD documentário (produto 1) organizará uma memória dessa investigação do primeiro ano de projeto, socializando procedimentos utilizados ao longo do processo e imagens lúdicas e estéticas geradas no trabalho.

O segundo ano será composto por projetos de investigação definidos singularmente em cada escola, conforme a necessidade do professor e de pelo menos uma turma de estudantes como aprofundamento em relação ao projeto do primeiro ano. Por isso o segundo ano tem algumas ações por definir apenas no decorrer do próprio processo (ateliê de formação contínua, tema do projeto de investigação, etc.). A ideia é estarmos coerente com os três princípios enumerados em nossa metodologia (a imprevisibilidade do ato educativo; a diversidade como potencializadora do trabalho; o teatro como ação que privilegia o trabalho coletivo, cooperativo e estético). Como resultado do projeto investigativo do segundo ano, propomos a elaboração em cada escola de um Diário de Bordo (como uma espécie de portfólio artístico – produto 2), que registra e compartilha o processo experimentado. O Diário de Bordo poderá ser trocado entre as escolas participantes e, futuramente, entre escolas que não participaram do projeto.

As atividades previstas na presente proposta, apresentadas a seguir, foram divididas para fins didáticos em dois eixos de ação: as ações contínuas ou cotidianas do projeto e os eventos. Os dois eixos estão imbricados nas necessidades de investigação do projeto e alimentar-se-ão mutuamente.

Após esse detalhamento das ações, apresentamos um cronograma de execução do projeto ao longo do tempo (dos 24 meses propostos) para melhor visualização do leitor.

AÇÕES CONTÍNUAS

- 1 – Círculos de diálogo - reuniões mensais com toda a equipe (educadores das escolas, docentes, técnicos, bolsistas e discentes UFU);
- 2 – Reuniões semanais com equipe de bolsistas;
- 3 – Acompanhamento de ações dos professores de teatro das escolas parceiras e outros professores das escolas que se interessem pelo projeto – planejamento e execução de ações;
- 4 – Registro audiovisual e artístico das ações do projeto – subsídio para a continuidade do trabalho, ponto de partida para reflexão e avaliação, assim como material para produção do DVD documentário (produto 1) e Diário de Bordo (produto 2).

EVENTOS

- 1 – Ações de fruição artística (duas vezes por ano) – mostras artísticas abertas à comunidade escolar, visando a sensibilização, ampliação e manutenção de experiências de fruição de educadores, estudantes, equipe gestora das escolas e da Universidade.
- 2 – Ateliês de compartilhamento de processo - mostras de exercícios cênicos, aulas abertas, cenas, improvisos entre as escolas parceiras, buscando criar situações de troca e interlocução envolvendo estudantes e professores das escolas e Universidades. Dão continuidade à Mostra de Teatro Escolar e poderão ocorrer anualmente a partir do segundo semestre do projeto;
- 3 – Ateliês de formação contínua – são ações voltadas especificamente à formação contínua dos educadores, buscando subsidiar os questionamentos gerados nos círculos de diálogos, na elaboração e implementação de projetos em cada etapa do trabalho. No primeiro ano, sugerimos a vinda do Prof. José Pacheco subsidiando os diálogos sobre

uma pedagogia de projetos e compartilhando as experiências concretas efetivadas na Escola da Ponte (Porto - Portugal) e Projeto Âncora (Cotia – São Paulo). No segundo ano, a partir da definição que as escolas parceiras farão de seus projetos, decidiremos coletivamente os profissionais convidados para os ateliês;

- 4 – Seminário sobre Ensino-aprendizagem em Teatro – atividade ampla, aberta a pesquisadores universitários, professores da Educação Básica, além dos estudantes e educadores envolvidos no presente projeto. Ocorrerá na metade do processo de pesquisa (data a definir), reunindo as escolas parceiras, docentes e pesquisadores convidados de outras universidades, visando inserir os diálogos do projeto em um debate mais amplo no contexto da área de Pedagogia do Teatro. O seminário gerará um Dossiê de Pedagogia do Teatro na Revista OUVIROUVER do Programa de Mestrado em Artes da UFU

(produto 4).

- 5 – Apoio técnico e material à realização do Seminário Nacional do PIBID Teatro, que ocorrerá na UFU em 2013²³, buscando integrar a equipe do presente projeto às discussões sobre a iniciação à docência no contexto nacional.

No decorrer dos dois anos também está prevista a aquisição de alguns itens para o desenvolvimento das ações. A utilização de colchonetes vai favorecer o apoio para os encontros e práticas corporais; a presença de tecidos de diferentes texturas e cores, assim como a maquiagem, prevê enriquecer os ateliês de formação contínua e compartilhamento de processos. O acesso a livros da área teatral é um subsídio relevante para o fortalecimento da aprendizagem em teatro na escola. Posteriormente à execução do projeto, esses itens serão doados às escolas parceiras e participe.

²³ O Seminário está previsto para ocorrer em abril de 2013, por isso foi posicionado ao longo do presente projeto no segundo trimestre da execução do mesmo. Entretanto, conforme a aprovação ou não do atual projeto e conforme a data da aprovação, reposicionaremos a atividade no cronograma de execução do projeto.

TABELA 1 – CRONOGRAMA GERAL

Ação	1º.Trim	2º.Trim	3º.Trim	4º.Trim	5º.Trim	6º.Trim	7º.Trim	8º.Trim
Círculos de Diálogos mensais	X	X	X	X	X	X	X	X
Reuniões semanais	X	X	X	X	X	X	X	X
Acompanhamento (ações dos projetos nas escolas)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ações de fruição artística		X		X		X		X
Ateliês de formação contínua	X	X			X	X		
Ateliês de compartilhamento de processo			X				X	
Seminário PIBID		X						
Seminário de Ensino-aprendizagem em Teatro					X			

TABELA 2 – CRONOGRAMA DOS EVENTOS

PRIMEIRO ANO			
	Atividade	Local	C. H.*
Trimestre 1	- Ateliê de formação contínua	- Escola partícipe	- 12
Trimestre 2	- Ações de fruição estética	- Todas as escolas	- 10
	- Apoio ao Seminário PIBID	- UFU	- 20
	- Ateliê de formação contínua	- Escola partícipe	- 12
Trimestre 3	- Ateliê de compartilhamento de processo	Todas as escolas e UFU	- 20
Trimestre 4	- Ações de fruição estética	Todas as escolas	- 10
SEGUNDO ANO			
	Atividade	Local	C.H.
Trimestre 5	- Seminário Regional de Ensino-aprendizagem em Teatro		
	- Ateliê de formação contínua integrado ao Seminário	UFU	30h

Trimestre 6	- Ações de fruição estética - Ateliê de formação contínua	Todas as escolas	- 10 - 12
Trimestre 7	- Ateliê de compartilhamento de processo	Todas as escolas e UFU	- 20
Trimestre 8	- Ações de fruição estética	Todas as escolas	- 10

* C.H. = Carga Horária.

5. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DOS MEMBROS DA EQUIPE

Como já mencionado na justificativa e na metodologia, esse projeto prevê uma relação horizontal entre os diversos membros da equipe e o compartilhamento de ideias, reflexões, práticas e conhecimentos. Nesse sentido, as atividades que estarão detalhadas a seguir estão sujeitas a ajustes decorrentes da própria natureza desse trabalho.

PROFESSORAS COORDENADORAS (8h/semanais cada uma)

- Supervisão do trabalho da equipe.
- Planejamento e re-planejamento compartilhado das estratégias de ação com outros integrantes da equipe, respeitando a realidade de cada escola, a trajetória de cada professor e estudante envolvido; e, simultaneamente, buscando motivações teórico/metodológicas que ajudem a superar problemáticas que cada profissional encontra isoladamente em seu cotidiano. O próprio ato de propor a participação colaborativa dos envolvidos é uma estratégia para a fortalecimento das atividades teatrais na escola básica. A escolha demanda acompanhamento pelas coordenadoras e avaliações constantes no decorrer da execução, levando a ajustes no planejamento.
- Participação nas atividades, sejam elas de ação contínua ou eventos. Como se trata de uma pesquisa-ação, a inserção das coordenadoras nas atividades de campo são fundamentais para uma não dissociação entre prática e reflexão pedagógica. Trata-se de chegar a uma compreensão mediada pela experiência de quem está dentro do círculo de diálogos, do ateliê, da rede com os educadores, entre outras atividades do projeto e compondo as reflexões que resultam em comunicações em eventos ou em produção bibliográfica.
- Avaliação processual. Por se tratar de um projeto que pretende ser um organismo vivo, atento a cada membro participante, faz-se necessário que a avaliação esteja presente em todo o processo e não apenas ao final de uma etapa ou no encerramento do projeto. Os

diários de bordo, protocolos, os registros das imagens e a produção artística são alguns dos vestígios que pretendem contribuir para a reflexão e o compartilhamento das dificuldades e descobertas em curso.

- Orientação de bolsistas, estagiários e outras pesquisas com temas, conteúdos e/ou metodologias pertinentes ao projeto. A atual proposta parte de duas pesquisadoras do GEAC (Grupo de Estudos e Investigação sobre processos de criação e formação em artes cênicas). Seus projetos: “Corpo e ensino de teatro na Educação básica – situações e tensões da contemporaneidade” (2011-2015) e “Tecendo fios: narrativa, memória e máscara na formação e na criação teatral” (2011-2013 – com previsão de renovação a partir de 2014) e são iniciativas que previram em sua concepção a participação de outros pesquisadores, especialmente Trabalhos de Conclusão de Curso, Iniciações Científicas e Mestrados. Como o projeto prevê momentos de reflexão e ação, pelos círculos de diálogo, ateliês, fórum de educadores, eventos, há condições de acolher não só os planos de trabalho de bolsistas, anexados a esse projeto, mas também outros educadores e estudantes que estarão inseridos na discussão e nas atividades, mesmo depois do biênio de sua execução.
- Engajamento na fundamentação teórico prática necessária ao projeto não só a partir das pesquisas docentes propostas, mas também no encontro com outros docentes do curso de teatro pertencentes ao LAPET (Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro) e ao GEAC (Grupo de Estudos e Investigação sobre processos de criação e formação em artes cênicas).
- Acompanhamento de textos e imagens que serão utilizados nos produtos vinculados ao projeto.
- Comunicação da pesquisa com publicação de artigos em congressos e eventos regionais, nacionais e internacionais.
- Produção bibliográfica e artística vinculada ao projeto.

EQUIPE DE TRABALHO

APOIO TÉCNICO – BAT II (30h/semanais)

- Manutenção da comunicação entre a Universidade, as escolas, os professores, estudantes envolvidos no projeto. Essa atividade terá fases distintas conforme o detalhamento a seguir:
 - a) Num primeiro momento, consiste em estabelecer um calendário para o trabalho de campo, realizando um diagnóstico das comunidades em que cada escola está inserida, pois é a partir desse estudo que será possível planejar quais ações contínuas e eventos serão possíveis em cada uma das escolas.

- b) Reunir-se com as professoras coordenadoras do projeto e outros professores do LAPET(Laboratório de Práticas Pedagógicas) que estejam a cada semestre responsáveis por disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, Pedagogia do Teatro, Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE I a V), estabelecendo junto com as coordenadoras alternativas de diálogos entre esses grupos por meio de ações contínuas e eventos.
- c) Organizar lista de contatos de professores de teatro e outros interessados das escolas básicas, professores e estudantes da UFU por email para que todos possam ter acesso aos informes e outras comunicações que se fizerem necessárias.
- d) Outras ações deverão ser desdobradas para uma comunicação eficiente, por telefone, internet ou pessoalmente, especialmente em momentos próximos a ações contínuas ou eventos, sendo necessário que o Apoio Técnico esteja atento e aberto às possibilidades de ação provenientes da vivência dentro do processo.
 - Supervisão da elaboração dos materiais pedagógicos.
 - Apoio técnico-logístico ao projeto como um todo. Essa atividade percorre todo o projeto e é bastante trabalhosa, envolvendo:
 - a) Atividades rotineiras, como por exemplo: a retirada de material por estudantes da UFU no LAPET para desenvolvimento da pesquisa e/ou estágios nas escolas (ex: bola, CDS, corda, DVDs, etc...), ou registro de atividades (máquina fotográfica, vídeo,etc.).
 - b) Acionar junto à Instituição Gestora recursos necessários para eventos ou ações contínuas como os ateliês, fórum de educadores e outros (logística para transporte, alimentação, entre outros).
 - c) Estar atento à necessidade de reparos e substituição de material, organizando os empréstimos e as devoluções.
 - d) Acionar o corpo de técnicos do curso de Teatro (costureira, cenógrafo, diretora de produção, diretora de iluminação, dramaturgo, figurinista, técnico audio-visual e coreógrafa) para participações pontuais de cada um desses profissionais como colaboradores nas diferentes etapas e necessidades do projeto.
 - e) Produção e divulgação das ações. Envolve desde a divisão de tarefas entre bolsistas e equipe de estudantes UFU envolvidos até a produção executiva de diferentes ações, como por exemplo: elaboração e divulgação de material gráfico; check list de ações e produção executiva do Seminário de Ensino-aprendizagem em Teatro, etc.
 - f) Supervisionar e dar suporte logístico (equipamentos e materiais) ao registro das atividades realizadas;

PROFESSOR BOLSISTA (12h/semanais)

- Criação, preparação, desenvolvimento e avaliação de ações nas escolas.
- Participação nos círculos de diálogos mensais (com professores de outras escolas) e semanais (com a equipe do projeto), nas atividades de orientações com as coordenadoras do projeto.
- Fazer leituras propostas nos círculos de diálogos mensais para fundamentação teórico/metodológica.
- Estar em dia com os relatórios da pesquisa e ações desenvolvidas, conforme edital e acordos coletivos do projeto.
- Concepção e coordenação de ações nos eventos previstos no projeto.
- Produzir textos e imagens para os produtos vinculados ao projeto.

PROFESSORES DAS ESCOLAS PARCEIRAS

- Criação, preparação, desenvolvimento e avaliação de ações em sua escola.
- Participação nos círculos de diálogos mensais (com professores de outras escolas).
- Fazer leituras propostas nos círculos de diálogos mensais para fundamentação teórico/metodológica.
- Realizar registros de sua experiência no projeto por meio de protocolos e outros procedimentos, conforme termos de cooperação e acordos coletivos do projeto.
- Participação nos eventos previstos no projeto.
- Colaborar na produção de textos e imagens para os produtos vinculados ao projeto.

MESTRADO (20h/semanais)

- A partir do diagnóstico realizado pelo BAT, mapear as atividades teatrais desenvolvidas nas escolas parceiras do projeto, fazendo paralelos com outras realidades brasileiras para produção de um material reflexivo sobre o Ensino de Teatro na Escola Básica após a legislação de 1996.
- Participação nos círculos de diálogos mensais e semanais.

- Leituras, de acordo com as proposições dos círculos de diálogos mensais para fundamentação teórico-metodológica e com seu foco específico de investigação.
- Estar em dia com os relatórios da pesquisa e ações desenvolvidas, conforme edital e acordos coletivos do projeto.
- Acompanhamento de atividades de ao menos um professor de uma das escolas parceiras (observação de aulas, planejamento e implementação das ações do projeto).
- Criação, preparação, desenvolvimento e avaliação de ações nas escolas em conjunto com o(a) professor(a) parceiro(a) na escola.
- Concepção e coordenação de ações nos eventos previstos no projeto.
- Produção de reflexão sobre o projeto em forma de artigos e comunicações em eventos científicos.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA (20h/semanais)

- Participação nos círculos de diálogos mensais e semanais.
- Leituras, de acordo com as proposições dos círculos de diálogos mensais para fundamentação teórico-metodológica e com seu foco específico de investigação.
- Estar em dia com os relatórios da pesquisa e ações desenvolvidas, conforme edital e acordos coletivos do projeto.
- Acompanhamento de atividades de ao menos um professor de uma das escolas parceiras (observação de aulas, planejamento e implementação das ações do projeto).
- Concepção conjunta e monitoria nos eventos previstos no projeto.

6. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS EXISTENTES OU A SEREM UTILIZADOS PARA A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PREVISTAS E DEMAIS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A EXECUÇÃO

CURSO DE TEATRO – INSTITUTO DE ARTES

GEAC – Grupo de Estudos e Investigações sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas

- Sala do grupo de pesquisa com infra-estrutura de escritório – telefone para contato com as escolas, professores e outros contatos necessários ao projeto; computador de mesa para arquivo dos registros, textos, imagens e impressora.

LAPET – Laboratório de Práticas Pedagógicas em Teatro.

- Espaço físico para reuniões da equipe de organização;
- Guarda e empréstimo de equipamentos (data show, notebook, filmadora, máquina fotográfica);
- Guarda e empréstimo de materiais para ateliês (livros, CDS, DVDs, bolas, corda, material de papelaria);
- Local de trabalho do apoio técnico (organização de material, registro, reuniões)

Haverá também apoio de outros laboratórios, que por meio de seus técnicos poderão colaborar em ateliês e supervisão de estagiários, especialmente na disciplina Estágio Supervisionado em Interpretação/atuação em espaços escolares, no último período da licenciatura que podem circular pelas escolas. São eles: LICA – Laboratório de Indumentária, Cenografia e Adereços - com cenógrafo, figurinista e costureira; LIE – Laboratório de Interpretação e Encenação – sala para compartilhamento de processos artísticos pontualmente em eventos e técnicos de audiovisual e diretora de iluminação; LAC - Laboratório de Ações Corporais – com coreógrafa; LATECE – Laboratório de Textos e Cenas – com a participação do Dramaturgo.

PROEXT/2011 – Ateliês em Artes Cênicas: produção, extensão e difusão cultural

- Equipamentos: aparelho de som, microfone, caixa amplificadora.

CONTRAPARTIDA DE OUTROS SETORES/UFU

EDUFU – EDITORA DA UFU

- Serviços de impressão em Gráfica

SETOR DE TRANSPORTES

- Ônibus urbano para circulação de trabalhos artísticos e ateliês;
- Carros até o aeroporto para convidados nos ateliês de formação contínua, seminário PIBID e Seminário de Ensino-aprendizagem em Teatro.

7. ALCANCE DOS RESULTADOS, RELEVÂNCIA E PRODUTOS DO PROJETO

O alcance e relevância do projeto tem a ver com as possibilidades de legitimação, diversificação e aprofundamento das práticas teatrais dentro das escolas públicas de Uberlândia, buscando fazer-se cumprir a legislação de 1996 e suas orientações posteriores.

Como levantado anteriormente no projeto, apenas no concurso realizado em 2012 na rede municipal é que tivemos a aprovação de cerca de 10 egressos do curso de teatro. Até o ano passado tínhamos apenas um professor efetivo na Escola de Educação Básica da UFU (escola de aplicação) e outros professores formados em teatro contratados eventuais em escolas da rede municipal e estadual. Esse contexto atual nos parece privilegiado para o presente projeto ter uma ação realmente contundente em parceria com escolas públicas e esses professores recém efetivados na rede (alguns deles, vale lembrar, atuaram por muitos anos na rede, mas sob as vicissitudes da circulação por diferentes escolas a cada ano de atribuição de aulas).

Nesse sentido, destacamos como principais alcances e relevância do projeto:

- Dar legitimidade e consistência às experiências teatrais no contexto das escolas parceiras;
- Criar rede de cooperação entre universidade e escolas parceiras de Educação Básica – tanto para as ações do presente projeto, como para ações futuras (desde a circulação de conhecimentos, metodologias até a circulação de produções artísticas das escolas);
- Criar coletivamente resultados (produtos) do projeto que sejam socializados entre outras escolas, não participantes da atual edição do projeto.

Os quatro produtos previstos como resultados do projeto são:

- 1) a criação de um DVD /DOCUMENTÁRIO que será um registro audiovisual dos trabalhos circulados durante o primeiro ano de investigação coletiva nas diferentes escolas parceiras.
- 2) DIÁRIOS DE BORDO - a criação de uma publicação impressa, em formato de portfólio provavelmente, que historicize e compartilhe procedimentos, materiais iconográficos e teóricos utilizados ao longo do processo de trabalho no segundo ano da pesquisa.
- 3) CADERNO DE PESQUISA – A ser editado pela Editora da UFU, onde já possuímos ISBN, contemplando as pesquisas de iniciação científica, relatos de professores, estagiários e estudantes. Ao final do primeiro ano.
- 4) DOSSIÊ DE PEDAGOGIA DO TEATRO NA REVISTA OUVIROUVER do Programa de Mestrado em Artes da Universidade. Essa publicação contempla a pesquisa de doutorado, mestrado e outros artigos originários do Seminário de Ensino-aprendizagem em Teatro. Final do segundo ano.

O produto 1 e 3 terão tiragem de 500 exemplares para serem doados às escolas da rede pública de Uberlândia prioritariamente. Também mantemos em aberto a possibilidade de que haja outros resultados (produtos) do projeto, de natureza artística, por exemplo, que sejam fruto da dimensão investigativa do mesmo. Ou seja, pode ser que as investigações empreendidas em cada escola resultem em cenas, vídeo-arte, registros de palestras, entre outros, que possam ser transformados em outras publicações, redes de troca de saberes e práticas não previstos inicialmente no presente projeto.

Além os produtos levantados até aqui, haverá a produção de artigos, apresentação em congressos e eventos científicos, bem como os relatórios técnicos do BAT II, a dissertação de mestrado da Bolsa prevista e uma tese de doutorado articulados às ações do projeto. Estes poderão ampliar o alcance dos resultados à comunidade acadêmica como um todo, na área de Pedagogia do Teatro no Brasil.

Por fim, o projeto contribuirá na formação de um grupo de excelência de docentes (universitários e da escola básica), engendrando práticas e reflexão que articulam ensino, pesquisa e extensão de modo efetivo, produzindo publicações, produtos e ações no campo da formação inicial e contínua de professores de teatro e da aprendizagem teatral na escola básica.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. RJ: Loyola/PUC-RJ, 2002.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. In : *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*. 2008, número10, p.75-84.

_____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho et alli. Trajetória da Licenciatura em Teatro da EBA/UFMG: histórico, projeto político e pedagógico e principais desafios. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.07-20.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. RJ: Paz e Terra, 2000.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: *Comunicação e Educação*. SP, n.13, 1998, p.67-72.

KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino de teatro. *Sala Preta* (São Paulo), no.2, 2002, p.233-239.

_____. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste (org.). *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, SP: FTD, 1998.

PACHECO, José. *Inclusão Não Rima com Solidão*. Versão digital fornecida pelo autor, 2011.

_____. *Escola da Ponte – formação e transformação da educação*. RJ: Ed. Vozes, 2008.

PUPPO, Maria Lucia de Souza Barros. Formação de formadores em cena. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.43-49.

_____. Dentro ou fora da escola? In: *Urdimento*. (Florianópolis), vol.1, no.10, dez. de 2008, p.59-64.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, Dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, UFRGS, v. 30, nº 2, jul/dez. 2005, pp. 217- 228.

_____. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In GUINSBURG, Jacó e FERNANDES, Silvia (org.) *O Pós-Dramático*. São Paulo: Perspectiva, p. 221-232.

_____. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, junho de 2001, pp. 181- 187.

_____. Além das dicotomias. *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15ª Edição- Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural*. Montenegro, RS : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, p. 31-34.

RANCIÈRE, Jacques. *El espectador Emancipado*. Espanha: Ellago Ediciones, 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar*. São Paulo: CosacNaify, 2009.

SALA PRETA. Dossiê Teatro Educação, nº 2, 2002, p. 211-289.

SALA PRETA. Dossiê Teatro e Recepção, nº 8, p. 6-70.

SANTANA, Arão Paranaguá. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: *Lamparina*. (Belo Horizonte), vol.1, no.1, 2010, p.58-75.

_____. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis: Edufma, 2000.

SANTOS, Vera Bertoni dos. *Brincadeira e Conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. O Ensino de teatro e os desafios da contemporaneidade. In: PIMENTEL, Franco Luciano Pereira (org.). *O Ensino de Teatro: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, 2009, p.51-60.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos Santos. Formação docente em teatro: pesquisa aliada à ação pedagógica. In: *Urdimento*. (Florianópolis), vol.1, no.10, dez. de 2008, p.65-72.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. SP:Cortez, 1985.

ANEXO B – Roteiro da entrevista com professores de teatro

(Dados de identificação)

Nome:

Idade:

E-mail:

Sexo:

(Perguntas rápidas sobre o último ou atual campo de atuação)

1. Você se formou em que ano?
 2. Qual o nome da instituição que você trabalha?
 3. Há quanto tempo trabalha nessa instituição?
 4. Qual é a forma de vínculo empregatício?
 5. É contratado como professor de teatro?
 6. Quantas aulas de teatro cada turma tem por semana?
 7. Qual é a duração das aulas de teatro?
 8. Qual é a média de alunos por turma?
 9. Em que espaço da escola são realizadas as aulas de teatro?
-

(Perguntas reflexivas)

10. Como você avalia as condições de infraestrutura para realização das aulas de teatro?
11. Quem define os conteúdos e a metodologia das aulas de teatro?
12. Como é a relação da disciplina teatro com as outras matérias?
13. Como é a sua relação de professor(a) com os outros professores da escola? E com a direção? E com os pais?
14. Qual é o seu maior desafio enquanto professor(a) de teatro nessa escola?
15. Como é a metodologia das suas aulas?
16. Você desenvolve trabalho artístico fora da escola?
17. O trabalho artístico que você desenvolve fora da escola contamina o seu trabalho como professor(a)? E sua atuação como professor(a) contamina seu trabalho artístico?
18. E para finalizar, como você vê o projeto partilhas, e a sua participação no projeto, nos fóruns, nas mostras?

