

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

DAIANE APARECIDA COSTA



Orientadora: PAULINA MARIA CAON

Trilhas da Docência em Teatro no Ensino Médio

UBERLÂNDIA

2018

DAIANE APARECIDA COSTA

**Trilhas da Docência em Teatro
no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia Mestrado Profissional em Artes, como requisito à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes, linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Área de concentração: Teatro

Orientadora: Paulina Maria Caon

UBERLÂNDIA

2018

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

C837t Costa, Daiane Aparecida, 1983-
2018 Trilhas da docência em teatro no ensino médio [recurso eletrônico] /
Daiane Aparecida Costa. - 2018.

Orientadora: Paulina Maria Caon.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1432>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Arte. 2. Performance (Arte). 3. Prática de ensino. 4. Teatro na
escola. 5. Ensino médio. 6. Poética. 7. Arte e educação. I. Caon, Paulina
Maria (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925

DAIANE APARECIDA COSTA

**Trilhas da Docência em Teatro
no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes, linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Paulina Maria Caon
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Membro Interno:

Prof. Dr. Getúlio Góis Araújo
Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia(UFU)

Membro Externo:

Prof^a. Dr^a Célida Salume Mendonça
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Uberlândia

2018

Agradecimentos

Começo agradecendo à Força de Consciência Geradora de tudo o que existe no Céu, na Terra e no Mar, com toda a pluralidade de denominações e manifestações culturais pelas quais as gerações da humanidade a nomearam no decorrer da história. Agradeço a Esse Princípio, partícula atômica que tudo cria, multiplica e que permite nos transformar nas teias do tempo.

Agradeço à minha Família, à minha mãe Maria Helena Mariano de Souza Costa, educadora e uma das inspirações para o exercício da função de professora; ao meu pai José Teodoro Costa, pedreiro e violeiro, um exemplo de perseverança; à minha irmã, Mariene de Souza Costa, e a toda a nossa ancestralidade, principalmente as últimas gerações, às avós materna e paterna, que sempre estiveram presentes nas lembranças - exemplos de resistência na luta pela criação e provimento das condições básicas aos filhos (sete paternos e 13 maternos).

Agradeço à memória de todas essas mulheres que fortaleceram o corajoso e sagrado ato da maternidade, que caminhou simultaneamente à minha carreira profissional docente e continuidade dos estudos. Muitas das vezes, ao enfraquecerem-se as forças na dinâmica das funções, foram as lembranças de suas histórias, superações e conquistas o pilar de sustentação na continuidade desta pesquisa.

Agradeço à minha Filha, Ana Valentina Costa Martins, que desde seu nascimento em 2011 é a principal força condutora dos meus esforços a buscar caminhos que lhe ofereçam bons frutos: agradeço por seu companheirismo amoroso e por sua docura. Agradecimentos ao pai dela, o artista e escritor Leon de Aguiar. Aos meus amigos e amigas que sempre me motivaram e contribuíram com questionamentos e reflexões acerca do sentido da existência, do teatro, escola, ensino, políticas públicas, sociedade, indivíduo e sujeito: Andrielle de Paula, Agnes Santos, Jaqueline Talga, Breno Maia, Luiza Guedes, Monique Alves, Alba Jacobina Vasconcelos, Txapuã Vasconcelos, Valéria Gianechini, Ricardo Augusto, Getúlio Góis, Ronan Vaz e a todos os demais colegas artistas do Teatro e das diferentes áreas artísticas; aos professores colegas da rede de Educação Municipal e Estadual.

Agradecimentos especiais pela generosidade e contribuição diária na reflexão e prática pedagógica do Teatro, aos profissionais da Escola Estadual de Uberlândia, principalmente à diretora Iolanda Bernardes, a qual me auxilia no melhor desenvolvimento das aulas e demais ações na escola. Aos vice-diretores Tâmara Veiga,

Marina Crosara, Allan Roberto Kardec (Robertinho); às professoras Maria Helen, Cláudia e Maria Aparecida (Cidinha) pelo incentivo na continuidade das ações e escrita dessa dissertação; a toda a equipe pedagógica, administrativa e de serviços gerais, que em todas as situações vivenciadas na escola, auxiliaram para a minha análise e redescobertas das práticas de docente.

Agradecimentos especiais ao Professor Wellington Menegaz pelo convite para participar do processo de seleção à vaga de professora supervisora do PIBID nos anos de 2014 a 2016 - grande motivador para a realização desse mestrado; a todos os estagiários “pibidianos”: Carlos Eduardo, Geovania Dias, Lucas Nasciutti, Joaquim Vital, Juliana Trindade, Matheus Silvério, Rubia do Nascimento, e Sara Bernardes. A convivência diária com todos e todas bolsistas possibilitaram novos olhares para a sala de aula, o contexto escolar do Teatro, os e as estudantes e as possibilidades de jogo teatral no ambiente escolar.

Agradeço a todos os colegas discentes e professores da Graduação e da Pós-graduação, à Ana Maria Carneiro Pacheco, Narciso Telles, Renata Meira, Mara Leal: tudo o que hoje comprehendo acerca do teatro e dos seus embrenhamentos na educação, é fruto dos encontros, generosidade e diálogos com eles. Em especial ao professor Narciso Telles e Mara Leal: mestres que me conduziram na finalização da graduação (momento de encontro com a experiência e pesquisa em performance) e na análise crítica quanto à responsabilidade de ser docente em Teatro. São as memórias de seus exemplos e falas a força que movimenta a busca pela ampliação do meu repertório intelectual e prático nos saberes em Teatro.

Agradecimentos infinitos à principal chave condutora do período de mestrado: a cuidadosa e respeitosa orientação de Paulina Maria Caon; sem seu direcionamento essa pesquisa não teria seguido adiante e alcançado o escopo de palavras, poéticas, reflexões e análises. Agradeço à professora Célida Salume Mendonça e ao professor Getúlio Góis pela generosidade e carinho na banca do exame de qualificação: suas pontuações, questionamentos, incentivo, atenção e cuidado possibilitaram a revisão para chegar no texto dessa dissertação.

Por último agradeço aos estudantes cursistas do primeiro ano do EM no ano de 2014, o corpo que constitui esse texto. Em especial à Nathalia Ferreira, Álvaro Dias, Laura Medeiros e Fabiana Neves (hoje estudante do Curso de Teatro na UFU), eles e elas sustentaram a motivação dos demais jovens da EEU às experiências artísticas. Também agradeço aos demais estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, no período

compreendido entre 2015 a 2017 - anos letivos em que ocorreram as ações norteadoras desta pesquisa.

Meus Respeitos e Carinho a todos e todas que fazem parte da minha caminhada em suas diversas nuances: estudos de autoconhecimento, caminhos de Fé; Amigos e Irmãos - Guias e Mestres - que a vida me possibilitou, meus pilares de sustentação. Cada um em sua singularidade auxilia em quem sou, no que penso, digo, analiso e crio.

Estejam Bem.

RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Artes, *Trilhas da Docência em Teatro no Ensino Médio*, é uma análise das ações teatrais e performáticas na Escola Estadual de Uberlândia com estudantes do Ensino Médio. No decorrer do texto descrevo parte da minha trajetória docente nessa instituição de ensino, apresento a metodologia de trabalho utilizada nos processos pedagógicos e artísticos, empregando na escrita linhas poéticas com referência do transcorrer das proposições, acontecimentos e desmembramentos das aulas de Teatro nos reencontros com a poética contemporânea da performance. Essas ações em performance foram realizadas na escola de Ensino Médio público imersas em tensões, rupturas, adaptações e enfrentamentos. Nas experiências analisadas abordo poéticas de corpos, lugares e identidades que ocupam e propõem ações em outros estados de presença no espaço cotidiano escolar. O olhar voltado para a escrita dessa dissertação possibilitou-me analisar e rever minha prática docente com adolescentes no Ensino Médio, observando as lacunas, criando ações de escuta e reformulando estratégias que permitem dialogar com as urgências e potencialidades dos estudantes por meio das aulas de Teatro. A escola é uma instituição atravessada por diferentes frentes políticas e interesses econômicos, e à docência é atravessada pela implementação de políticas públicas que respondem a esses interesses, interferindo no cotidiano escolar; por isso, na finalização da dissertação escolho contextualizar alguns enfrentamentos de implementação do currículo no Ensino Médio no decorrer da história da Educação brasileira, a qual, atualmente, passa por reformulações com a BNCC.

Palavras-chave: Performance; Ensino Médio; Teatro; Arte.

RESUMEN

Esta investigación del Máster Profesional en Artes, Trillas de la Docencia en Teatro en la Enseñanza Media, es un análisis de las acciones teatrales y performáticas en la Escuela Estadual de Uberlandia con estudiantes de la Enseñanza Media. En el transcurso del texto describo parte de mi trayectoria docente en esa institución de enseñanza, presento la metodología de trabajo utilizada en los procesos pedagógicos y artísticos, empleando en la escritura líneas poéticas con referencia del transcurso de las proposiciones, acontecimientos y desmembramientos de las clases de Teatro en los reencuentros con la poética contemporánea de la performance. Estas acciones en desempeño se realizaron en la escuela de Enseñanza Media pública inmersas en tensiones, rupturas, adaptaciones y enfrentamientos. En las experiencias analizadas abordo poéticas de cuerpos, lugares e identidades que ocupan y proponen acciones en otros estados de presencia en el espacio cotidiano escolar. La mirada hacia la escritura de esta disertación me posibilitó analizar y revisar mi práctica docente con adolescentes en la Enseñanza Media, observando las lagunas, creando acciones de escucha y reformulando estrategias que permiten dialogar con las urgencias y potencialidades de los estudiantes a través de las clases de Teatro. La escuela es una institución atravesada por diferentes frentes políticos e intereses económicos, ya la docencia es atravesada por la implementación de políticas públicas que responden a esos intereses, interfiriendo en el cotidiano escolar; por eso, en la finalización de la disertación escogencia contextualizar algunos enfrentamientos de implementación del currículo en la Enseñanza Media en el curso de la historia de la Educación brasileña, la cual actualmente pasa por reformulaciones con la BNCC.

Palabras clave: Performance; Enseñanza Media; Teatro; Arte.

SUMÁRIO

Os Sentidos, Fragmentos e Lembranças das Experiências.....	1
Apresentando a estrutura da dissertação.....	9
1 - Os <i>Limiares e Lugares da Formação Docente</i>.....	10
1.2 A graduação em Artes Cênicas.....	12
1.3 Os Estágios Supervisionados e Início da Prática Docente.....	15
Os Estágios Supervisionados.....	15
O início da docência.....	17
2 - A EEU	22
2.1 Espaços e Lugares de Trabalho na EEU - Museu	22
2.2 Minha trajetória docente nessa escola	30
2.3 As primeiras experiências artísticas teatrais.....	32
2.4 A Performance na Trajetória Artística e sua Chegada no Ambiente Escolar da EEU.....	35
2.5 Roteiro das aulas: propostas teatrais.....	39
2.6 A Chegada do PIBID: Novos Olhares.....	44
2.7 As Ações em Performance- PIBID.....	47
2.8 Os Estudantes nas ações em performance.....	50
<i>EntreNós- A preparação</i>	50
A ação em performance.....	51
2.9 Ano de 2015.....	53
2.10 Ações em performance: ano de 2016.....	56
2.11 Ações em 2017 - Performance e reperformance: “espelhos”.....	65
3 - Campos de Instabilidades: o Ensino Médio.....	75
3.1 A voz dos estudantes.....	81
3.2 A Arte e o Teatro no novo currículo da BNCC	83
Considerações finais.....	92
Referências.....	95
Apêndice.....	101
Legendas das Fotografias.....	140

Lista de siglas

- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ASB - Auxiliar de Serviço da Educação Básica
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC - Currículo Básico Comum
- CEMEPE - Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DEMAC - Departamento de Música e Artes Cênicas
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DIEES - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis
- EEU - Escola Estadual de Uberlândia (Museu)
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- ESEBA - Escola de Ensino Básico
- FACED - Faculdade de Educação
- FNE - Fundo Nacional da Educação
- IARTE - Instituto de Arte
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
- LDB - Leis de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- MG - Minas Gerais
- MP - Medida Provisória
- PEAS - Programa Educacional de Atenção ao Jovem
- PEC - Proposta de Emenda Constitucional
- PCN - Parâmetros curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SISU - Sistema Unificado de Seleção

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRE - Secretaria Regional de Educação

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNIRIO - Universidade Federal do Rio de Janeiro

queria eu que os sentidos
acompanhassem os pensamentos
e os pensamentos se "ajuntassem"
à substância dos sentidos
encontrando palavras
descrição de momentos
com a mesma poética
percebida pelos olhos meus;
agora é encontrar a linha solta
escolher o verbo
e tecer a narrativa
(Daiane Aparecida Costa, 2017)

Os Sentidos, Fragmentos e Lembranças das Experiências...

O não lugar...
É o sem-lugar?
Talvez não exista
Talvez resista
O não lugar incomoda
ao concreto da imobilidade
[dos olhos que querem movimento]
O não lugar te tira do lugar
O não lugar é sufoco
Abrigo de quem não tem abrigo
O não lugar é um espaço entre vazios
O não lugar é o não lugar do não lugar
No fluxo de descobrir seu verdadeiro lugar.
(Daiane Aparecida Costa, 2018)

Aqui descrevo memórias. Enquanto narradora, hoje menos “pobre em experiências comunicáveis” (BENJAMIM, 1994, p.115),uento sobre a convivência e composições artísticas realizadas com adolescentes estudantes do Ensino Médio nas aulas de Teatro. Momentos de compartilhamento de experiências entre professora e estudantes, investigando novas possibilidades de jogo e encontro individual com o coletivo e outras interações no espaço escolar de Ensino Básico, “com a consciência de que não se está fora das estruturas de poder” (LEAL, 2014, p. 261).

Esse trabalho na escola teve início num período em que ainda não tinha o objetivo de transformá-lo em pesquisa de mestrado. Assim, não havia estabelecido uma prática regular de anotações do processo como um diário de bordo, por exemplo. Por isso, para a elaboração dessa dissertação, busquei como fonte dessas memórias as anotações separadas em cadernos de planejamento dos anos de 2014 a 2017, fotografias, vídeos e memórias. No decorrer do texto utilizo o termo “caderno de campo” para facilitar a escrita ao me referir aos diferentes materiais utilizados como ponto de partida para a narrativa que, aos poucos, vai se delineando, se inscrevendo, esculpindo imagens, gravando, criando e compondo cartografias de sentidos.

Como salienta Peggy Phelan (2004), para tentar disciplinar, ordenar essas lembranças, se recorre aos documentos de consulta. Com esses materiais tenta-se reconstruir o movimento dos corpos, mas será impossível ressuscitá-los. (PHELAN apud Mara Leal, 2014, p. 27).

Nesta breve enunciação das ações que transcorreram no ambiente da Escola Estadual de Uberlândia, narro mais da percepção sensível do que a inteligível. “Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações...” (DUARTE JR, 2004, p.163). Todas as percepções e experiências estão imersas em sentidos emaranhados entre pastas digitais, rabiscos soltos e recordações nos cadernos de memória:

A beleza, ou o seu sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos (DUARTE JR, 2004, p.163).

Todos os acontecimentos descritos no texto são para relembrar poeticamente as aulas de Teatro e as performances dos estudantes de algumas turmas do Ensino Médio no horário do recreio. Esses encontros foram por vezes um ligar-se afetivo, uma construção criada por um fio invisível, entrelaçada à confiança, possibilitando assim que todas as descobertas e vivências do grupo viessem a transcorrer no espaço escolar como ações performáticas. Esse estreitamento de afetividades ao longo do processo é o que me conduz a afirmar que as ações performáticas são constituídas de sentidos, de pequenas transformações, de experiências,

la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Um movimiento de ida porque la experiencia es un movimiento de exteriorización, de salida de si mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que passa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero... (LARROSA, 2016, p. 15)¹.

A escrita dessa dissertação é um exercício de resgatar, registrar e compartilhar a memória dos acontecimentos, criando uma espécie de cartografia ao narrar o reencantamento vivenciado nos dias letivos. São imagens dos movimentos, expressividades captadas em breves instantes de presença, expondo os passos percorridos

¹ ¹ “[...] a experiência é um movimento de ida e de volta. Um movimento de ida porque a experiência é um movimento de exteriorização, de saída de si mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com o que se passa, ao encontro com o acontecimiento. E um movimento de volta por que a experiência supõe que é o acontecimiento que afeta a mim, que tem efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, e no que eu sei, e no que eu quero”. (LARROSA, 2016, p. 15, tradução da autora).

nos anos de docência na Educação Básica no Ensino Médio. Espaço-tempo-lapsos. Instantes e efemeridades.

No aqui e agora da escrita, entre os espaços de coleta sensorial das memórias, espelho livros e fragmentos textuais no chão da sala de minha casa. Essa seleção de referências bibliográficas contempla pesquisas de artistas, docentes e pesquisadores no campo da performance, teatro, educação, filosofia e arte, todos servindo como pilastras para sustentar o corpo desse texto que se construirá na busca de analisar a minha prática pedagógica do teatro e identificar possíveis reflexões também no campo epistemológico e metodológico.

Respiro em ritmo mais pausado, percebendo outros estados de estar no tempo, mesmo que esse tempo cronológico seja fragmentado em todas as necessidades de dedicação e responsabilidades que me cerceiam enquanto mãe, profissional e sujeito. Busco identificar qual é o estado de presença em que estou nesse momento, quando começo a buscar os instantes de outrora, e qual o estado de presença necessário para realizar uma escrita de dissertação que relata ações em performance, imbricadas em diferentes axiomas.

Olho a paisagem na janela.

Estamos no entardecer de uma segunda-feira, em dezembro de 2016, final da primavera, encerrando mais um ciclo de doze meses. Recordo que este é o momento de despedida das turmas de terceiro ano do Ensino Médio, das quais fui professora de Teatro desde o ano de 2014. Percebo pássaros que riscam o azulado do céu e lembro que avoam para outros ares as e os primeiros protagonistas da realização de performance na EEU.

Adolescentes que mergulharam em investigações poéticas. Estudantes audazes, revolucionários e vanguardistas, que se permitiram em experimentações nessa linguagem teatral e performática efêmera e ruidosa que ocupa quase um sem-lugar, “[...] visto talvez como uma falta de lugar, uma ausência seja ela por opção de não enquadramento ou por um deslocamento que implica em um não pertencimento a um lugar ou espaço definido”, (DÓRIA, 2013, p. 54,) por se tratar de expressão artística que apesar de possuir uma nomenclatura e diferentes conceitos, é usada “como meio de demolir categorias e apontar para novas direções.” (GONDENBERG, 2006, p. VII).

Corpos e presenças vivas emaranhadas nas brevidades e ferrugens de um sistema educacional carente de mudanças, ânsias e tantas outras andanças. Performatividades individuais e coletivas poetizadas nos horários de recreio, ou em estados de jogo nas aulas de Teatro. Momentos colorindo e redesenhando novas imagens surgidas por entre as

fissuras dessa tessitura fragilizada pela trama das convenções e contradições sociais que, nas brechas ou nos descuidos, são desconstruídas pela ousadia criativa dos jovens adolescentes na escola ou fora dela. Intervenções propiciando diálogos com os pedacinhos do universo de cada um dos e das estudantes, belezas poéticas que transpõem as barreiras dos cerceamentos construídos por diferentes imposições e sectarismos. Criações que expõem realidades, pensamentos, utopias e urgências.

E foram vários os instantes de pertencimento de si, de ressignificação do espaço coletivo, de gerar estranhamentos, de verem e serem vistos, de ouvir, falar/pedir/gritar/cochichar com suas vozes em diferentes expressividades. Estes acontecimentos contam sobre estudantes imersos à multiplicidade de identidades culturais em experiências de encontro com o outro no cotidiano na escola. Personalidades diversas e ao mesmo tempo singulares, coabitando² no ambiente escolar buscando pertencimento, apesar de já inseridas dentro de um sistema educacional. “É uma coabitação entre corpos e espaço, em que sobressaem os contatos intercorpóreos afetivos” (CAON, 2015, p. 175).

Vejo adolescentes em conflito com as homogeneidades, a fragmentação dos saberes, as imobilidades do ensino, a imposição de disciplina verticalizada (ou abusos de poder), a uniformidade de vestimentas (e da própria corporalidade), forçando-os a uma imobilidade receptiva, como se se tratasse de uma “massa de bolo” pronta para absorver e aceitar a todos os elementos oriundos de diferentes conteúdos curriculares.

Acredito que, da mesma maneira como transcorreram as ações e intervenções artísticas na escola, essa escrita não pode ser organizada de modo diferente. Apesar da tentativa de organização metodológica, das descrições e análises das aulas de teatro no contexto educacional, o texto precisa expressar as dinâmicas, as efemeridades, de ser permeados por pequenos lapsos poéticos, por afetividades, rupturas, rationalidades, enfrentamentos, contradições. E ainda os momentos são tão ligeiros como o coelho na história de Alice no seu País das Maravilhas, passando para avisar que o tempo corre... “*tictac tictac tactic sit down, stop! shut up! Tictac*” ... “*fast*”: iguais aos aproximados dez minutos de intervenções no intervalo ou os dois anos de pesquisa no mestrado (que ao se iniciar parecem dilatados, mas o tempo corre e corre ligeiro, e, de repente não

² Existir, viver no mesmo espaço e no mesmo tempo que o outro. Sobreposição de "corpos". (Teoria da relatividade, Einstein). Disponível em:< <https://www.dicionarioinformal.com.br/co-habitar/>>. Acesso em 4 de janeiro de 2018
Coabitar v.t. 2 ficar junto de; conviver. 3 conviver pacificamente (Cegalla, 2005, p. 203).

percebi esses últimos dois anos escorrerem por entre os dedos, “*tictac tictac tactic sit down, stop! shut up! Tictac*” ..., “*fast*”). (CARROL, 2002).

Daqui a pouco “o apito da fábrica” escolar chamará os aprendizes “operários” para retornarem aos seus postos de aprendizagem (funcional?). Neste texto, também eu estou sendo formada em tempos esquadrinhados e preparada para formar³. Estarei eu em sala de aula sendo mais uma representação dessa figura funcionalária padrão e semelhante ao futuro “patrão” desse futuro operário? Ou mesmo uma general que comanda um exército de soldados cativos e prontos à obediência cega? “*stop!*” “*sit down*” ... “*go! go!*” “...o corpo tem alguém como recheio”, Arnaldo Antunes (ANTUNES, 2010) cochicha em meu ouvido... vontade de fechar os olhos e rolar ladeira abaixo diante as contradições... fugir... ou misturar-me em experimentações corporais e dos sentidos nas aulas de teatro ou de dança experimental, colocando os corpos em movimento; professora: observem o ritmo da música, agora corre, mais rápido, lento, observem seu espaço; agora respirem, expande, contrai, expande, plano baixo, plano alto, plano médio, agora movimentem-se como se o seu corpo estivesse mergulhado na água, e no óleo, e na espuma, na terra, no barro, na areia quente, sentidos, enraizamento, pé em flex, balbucia, griteem...“*shut up*”, ou melhor... “*silence*”. “*Tic tac tic tac*”, quem mora aqui? Quem mora aí?, “...a casa é sua...”, de novo Arnaldo Antunes (ANTUNES, 2010) insiste em cantarolar enquanto assisto atônita em minha memória a cena do caos em que por vezes me vejo na sala de aula. Como equilibrista busco parar em pé nessa corda bamba (e se caio levanto o mais rápido possível, afinal há uma média de 800 estudantes por semana nas salas de aula que me olham com expectativas...o que vou aprender hoje?), caminhando com desequilíbrios entre o que precisa ser feito (mediante aos acordos coletivos da instituição de ensino), o que acredito que precisa ser feito (propiciando um ensino de qualidade, de valorização do estudante, e das especificidades de formação- aqui no componente de Teatro) e o que realmente consigo realizar e compartilhar (para auxiliar na formação dos estudantes no que me compete e alcança o meu próprio aprendizado). A escola é a casa do estudante! A escola é a casa do estudante? A escola é casa de quem? (sirene lembrando que o horário terminou). O meu tempo também expirará nessa escrita, e o último grão de areia escorrerá ligeiramente pelas extremidades de uma ampulheta temporal. Foco. Concentração.

³ Também acredito - na somatória em que fui me constituindo nos encontros e desencontros com o outro, nas letras escritas lidas, nas palavras ouvidas, nas corporalidades sentidas e percebidas, nas sensações observadas e compartilhadas - que estamos o tempo todo em formação, nos transformando, enxergando novos prismas, novas perspectivas que por vezes se contradizem, guerreiam entre si, se esmagam, afogam, ou se enamoram, e transformam, formam, ensinam.

Nesse momento também folheio Fernando Pessoa e Clarice Lispector, percorrendo a velocidade e complexidade de suas poéticas, buscando-os talvez como bússola e guia a esse universo poético e performático da escrita de palavras, de sentidos, para relembrar e descrever as ações que tentaram trazer novos significados às brevidades e asperezas do cotidiano escolar. Caminho buscando perceber e me re-encantar com as minúcias e particularidades coletivas dos presentes vividos nos ambientes da escola, que em muitas situações têm o brilho apagado pelas dissonâncias do cotidiano. Tentativas de reviver as percepções da intensidade do presente como observadora e leitora de mim mesma, de refletir e conseguir analisar as potencialidades das ações artísticas transcorridas no ambiente escolar. Possibilidade de conseguir maior entendimento e certa organização metodológica sobre os acontecimentos, reverberações e desmembramentos das aulas de teatro e das performances com adolescentes.

Recordo e recorro aos escritores tentando não me entorpecer pela sobriedade racional da nossa sociedade industrial (intelectual e de consumo), que se utiliza da escola (por vezes tão gélida quanto os metais imóveis caminhando em uma esteira de montagem nos compartimentos fabris), da sala de aula (sendo reproduutora desse sistema industrial) e dos sujeitos que ali estão para reiterar sua lógica, preparando futuros trabalhadores, obedientes, proletários, sujeitos fragmentados, muitas vezes explorados e silenciados em suas identidades e potencialidades.

Decorrentes de nossa sociedade industrial, as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos, a qual contribui, sem contestação, para a formação desse tipo de pessoa que compartimentada, movimenta-se entre uma vida profissional e um cotidiano sensível, cotidiano para o qual parece não possuir o menor treinamento com base no desenvolvimento e refinamento de sua sensibilidade. (DUARTE, 2004, p. 165).

Percorro as palavras de Clarice Lispector buscando lembrar-me do encantamento dos acontecimentos ao perceber pessoas nos seus instantes de presença. Observar e perceber, com certo estranhamento, as singularidades, contradições, harmonias e dissonâncias nos vários instantes de convivências, assim como as relações de poder que vão sendo estabelecidas entre elas (nós). Possibilidades de se (me) reconhecer, de estar presente e intervindo nesses ambientes.

Me interesa la performance como lugar donde el cuerpo se reconoce y reconoce a los demás cuerpos, como experiencia donde descubrir y crear se unen en una investigación-creación que evita las mediaciones huyendo de la representación para habitar el devenir. Desde una resistencia ante las categorías codificadoras instauradas desde un poder hegemónico que obvia las especificidades. La performance como puente necesario para posibilitar diálogos e relaciones inter-corporales, inter-territoriales. (GÓMEZ, Adrián, 2014, p. 91).⁴

Neste momento, céu azul, com pinceladas de nuvens alaranjando a paisagem. Uma bela composição entre as várias tonalidades, formas de verde e coloridos das flores e frutos no quintal. Estou sentada em posição de lótus, no chão, em cima da almofada, diante do computador que permanece em cima de uma pequena mesa de centro com suporte de vidro. Meus pés estão descalços. Sinto na pele a temperatura amena e um breve soprar do vento percorre os cômodos de casa alimentando meu corpo. Inspiro algumas vezes, faço pausas, diminuindo a ansiedade de escrever esse texto. Busco resgatar as memórias ao som de René Aubry, em *Sept Guitares* (AUBRY, 2001), trilha sonora que marcou os ensaios com os estudantes da turma do segundo ano, em 2015, quando da montagem de uma cena inspirada na obra *Dom Quixote* (CERVANTES, 2002).

Todas as memórias dos processos vividos estão enoveladas tentando criar um desenho, que construa a primeira cartografia escrita do que foi essa trajetória: quem são os sujeitos envolvidos nessas vivências e em quais espaços e ambientes estamos inseridos? Mesmo com todos os cerceamentos da linearidade curricular e institucional, a performance e as aulas de teatro potencializam as experiências poéticas e políticas dentro de um ambiente de ensino regular. Afinal

é possível perceber que o ensino do teatro se diferencia das demais práticas educacionais escolares. A forma de exercício-resposta, a avaliação e pontuação através de erros e acertos, exemplos do ensino tradicional, onde o aluno permanece sentado, ouvindo o professor e copiando matéria, ainda estão presentes e consolidados nos ambientes escolares [...] no contexto da escola, o teatro e as demais artes, encontram como resistência a normatização da instituição, através do disciplinamento dos corpos. (MORAES, 2011, p. 48).

⁴ “Interessa-me a performance como um lugar onde o corpo se reconhece e reconhece aos demais corpos, como experiência onde o descobrir e criar se unem em uma investigação-criação evitando as mediações da representação, para habitar o devenir. Desde uma resistência diante das categorias codificadoras e instauradas pelo poder hegemônico que obvia as especificidades. A performance como ponte necessária para possibilitar diálogos e relações inter-corporais, inter-territoriais.” (GÓMEZ, Adrián, 2014, p.91, tradução da autora).

Assim finalizo a primeira parte dessa escrita semelhante a um ensaio, um fragmento textual da minha afinação poética que cantarola, grita, berra, metaforiza e pensa os acontecimentos poéticos da performance, do teatro, do Ensino Médio e da minha trajetória em formação permanente no exercício docente.

Apresentando a estrutura da dissertação

No primeiro capítulo da dissertação apresento alguns conceitos de lugar e não lugar contextualizando os ambientes e espaços físicos da minha formação docente e chegada na Rede Pública de Ensino Básico. Chego a esse espaço escolar como visitante realizando os Estágios de Ensino Supervisionado e, simultaneamente à realização do estágio, começo a fazer parte do corpo docente passando por diferentes instituições de ensino em situação de contrato temporário. Apesar de mencionar algumas situações referentes aos limites estruturais que dificultam o desenvolvimento das aulas de teatro vivenciadas na Rede de Ensino Estadual, desloco o olhar para enfoque na instituição da escola Estadual de Uberlândia a qual conduzi as ações em performance e onde estou em exercício há mais de dez anos.

Inicio e desenvolvo o segundo capítulo descrevendo o espaço físico da EEU, as experiências teatrais realizadas na escola, a chegada do PIBID e as proposições com a performance. Ao narrar essas experiências com a performance apresento o ambiente de trabalho, os estudantes, os espaços físicos, a carga horária, as contribuições do PIBID nas práticas de ensino do teatro, as reverberações das ações em performance realizadas pelos estudantes e as estratégias de trabalho no decorrer do período nos anos de 2014 a 2017.

No terceiro e último capítulo, em diálogo com as atuais mudanças curriculares em andamento para o Ensino Médio, dialogo um pouco sobre a história de implementação do currículo nessa fase escolar e a distribuição das disciplinas de Arte e do componente do Teatro. No desenvolvimento da escrita abordo as propostas da BNCC para o EM que “tem início na constituição Federal de 1988, no artigo 210 onde a define como uma demanda legal”⁵ e atualmente segue em fase final de elaboração com previsão de implementação em toda a Rede Nacional de Educação Básica a partir do ano de 2019. Todas essas políticas públicas e reformulação curricular poderá gerar mudanças significativas nas aulas de Teatro, comprometendo inclusive a carreira dos docentes, e por isso faço a escolha de encerrar essa dissertação apresentando parte dessa nova proposta curricular educacional.

⁵ Em palestra assistida da Prof.^a Dr.^a. Leonice Matilde Richter, realizada no CEMEPE dia 16/05/2018

1. Os *LimiAres* e *LugAres* da Formação Docente

O início dessa narrativa permeia uma abordagem contextualizando os lugares nos quais iniciei minha formação docente, seja na graduação ou no exercício em ambiente escolar. No título desse capítulo apresento o termo “limiares”. Esse termo me interessa por se tratar das fronteiras que delimita territórios, e, ao procurar seu significado, esbarro no sentido de demarcação de um espaço físico e delimitação de um espaço temporal: “li.mi.ar s.m 1 soleira da porta: *limiar da porta principal*. 2 o primeiro momento; começo” (CEGALLA, 2005, p. 540).

A pesquisadora e artista Gisela Dória ao compor a análise do espetáculo *Sem Lugar*, do Grupo Corpo de dança contemporânea, empreende um diálogo acerca da compreensão de *lugar*, incluindo as noções de *sem-lugar* e mesmo a de *não-lugar*. Segundo a autora, em diálogo com vários autores, o lugar pode ser “desde a concepção de cena (coreografia, cenário, figurino, iluminação) até o resultado final que se vê em cena” ou ainda “o que pode ser classificado como visível, ou seja, o que está ao alcance de uma descrição, até certo ponto, objetiva”. (DÓRIA, 2013, p. 52). Na continuidade da reflexão a autora afirma que,

se entendermos o *lugar* como noção sociológica associada por Mauss e por toda uma tradição etnológica àquela de cultura localizada no *tempo e no espaço*; [...] e o *não-lugar* como espaços transitórios (aeroporto, rodoviária) [...] o *sem – lugar* pode ser visto talvez como uma falta de lugar. (DÓRIA, 2013, p. 54).

De acordo com essa perspectiva o lugar pode ser a materialidade que delinea um limite físico visível aos olhos, o espaço onde se está de modo passageiro ou não, o estado de compreensão do meio ambiente que o indivíduo se identifica, o espaço onde se encontra, aonde se está, onde se coloca, ou mesmo aonde se é colocado por outrem pelo contexto ou pelas margens políticas, socioeconômicas e culturais.

Ao compor o desenho das palavras *LimiAres* e *LugAres* faço junções poéticas, referências às delimitações geográficas, espaciais, temporais, aos estados de estar e pertencer que nos encontramos no território educacional. Esses espaços, ambientes - *limiAres*, *lugAres* preenchidos pelo encontro entre os sujeitos mistura tessitura de saberes, identidades e subjetividades que encontram-se e desencontram-se em diferentes

desdobramentos e significados na trajetória de formação docente e discente, e todos estão imbricados nesse movimento das estruturas (políticas, econômicas, culturais e religiosas) norteadoras do sistema educacional.

Os *LugAres* abrangem uma ambiguidade. De um lado compondo a palavra com os Ares, em analogia ao ar e o sentido de expansão e movimento que sua presença instaura nos espaços e ambientes (Ares), o elemento que constitui todo o nosso planeta Terra, um dos alimentos imprescindíveis aos seres vivos e à existência do nosso corpo. Nessa composição, os lugares remetem ao estado perceptivo de leveza, inspiração, intuição e sentido, elementos importantes e talvez necessários para a permanência nesse território da Educação.

De outro lado, Ares também pode ser associado ao deus grego da guerra, que apesar da imagem de anti-herói e do gosto particular pela destruição, auxiliava os guerreiros e amazonas em suas batalhas. É possível identificar-se com as características de Ares, avaliando quais elementos, conceitos e paradigmas precisamos destruir, vencer e ultrapassar para transformar nossa prática pedagógica ou mesmo as situações limiares apresentadas na formação e exercício na docência.

Percebo esse diálogo com os vários Ares que surgem nos lugares de trabalho e de aprendizagem ensinando-nos a transformar essas batalhas diárias que nos abraçam e que abraçamos no decorrer da carreira docente (aqui especificamente as carreiras relacionadas ao ensino de Teatro inserido na EB). São campos de batalhas impulsionadoras da superação de si mesmo e de todas as demais dificuldades e limitações que emergem nos territórios educacionais. Lutas para ir além dos lugares limítrofes, reinventando-se, aprimorando-se métodos e formas de encontro com o público: os estudantes e a comunidade escolar.

Ares, o ar que alimenta, expande, movimenta e traz força para lutar e superar os obstáculos surgidos no cotidiano escolar. Portanto, os *LimiAres* e *LugAres* de minha trajetória são referências à constituição de um espaço singular de ativação, um lugar, que apesar das cisões recorrentes dos ambientes e estruturas, é o que nos move, nos tira do lugar conhecido, traz inspiração, expande, é o guia, o norte, caminho, sentido e força para continuar caminhando nessa trilha em formação docente de Teatro.

1.2 A graduação em Artes Cênicas

Ingressei no curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, na Universidade Federal de Uberlândia, no segundo semestre de 2003 e graduei-me em janeiro de 2010. Tendo em vista a necessidade de conciliar a graduação com a jornada de trabalho remunerada para sustentar-me não tive condições de dedicar-me ao curso como gostaria, visto que o mesmo era em turno integral.

O período em que iniciei a licenciatura em Artes Cênicas, o curso passava pelo processo de reconhecimento do MEC⁶, que analisava as necessidades de mudanças no currículo. Apesar de recente, o curso avançava na área de pedagogia teatral. A chegada da professora Vilma Campos Leite no ano de 2005 ampliou esse avanço propiciando uma reorganização metodológica das práticas de ensino. A coordenação da professora Vilma no PIBEG (Programa Institucional de Bolsas de Ensino na Graduação) possibilitou a um grupo de estagiários a organização de um arquivo com os relatórios de estágios na Educação Básica, observando a docência de professores no componente de Arte. Segundo a professora,

Os relatórios dos anos de 2001-2005 com seus temas e conteúdo levaram-me a elaborar um conjunto de procedimentos para a ida do estagiário a campo que foi chamado de kit estágio composto de um texto com as orientações, ficha de acompanhamento de estágio, carta ao professor regente, plano de curso de Prática de Ensino I, carta convite e ficha descriptiva. [...] a orientação foi que buscassem alternativas de desenvolvimento de ações conjuntas com o professor e que evitassem ao máximo, sentarem-se ao fundo da sala para “anotar”. (CAMPOS, 2011, p. 155).

Também nesse período, a Universidade passava pela reformulação curricular de diferentes graduações, com as mudanças das DCN de 2002 na formação dos professores, e discutia acerca da implementação do REUNI⁷. Apesar de todos os apontamentos e crítica quanto aos problemas que o projeto poderia acarretar para as Instituições de Ensino Superior - os quais vivenciei fazendo parte do movimento estudantil, enquanto membro

⁶ O curso foi reconhecido pela portaria n. 4.327 de 22 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/teatro>>

⁷ “Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”. Disponível em 04/01/2018 <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>

do DCE (Diretório Central dos Estudantes) e do DA (Diretório Acadêmico) - a Universidade recebeu do governo federal investimentos para realizar melhorias prediais e materiais de pesquisa, inclusive no curso de Artes Cênicas da UFU, que aderiu ao programa. Além das mudanças na ampliação da grade curricular, gerados pela mudança na DCN proporcionando acréscimos de disciplinas na subárea de pedagogia teatral, a licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas foi alterada para Curso de Teatro⁸ possibilitando assim o afunilamento das especificidades de formação do graduando. Simultaneamente foi acrescentada a modalidade bacharelado, e em seguida, a oferta do curso no período noturno, fato que contemplou as necessidades dos estudantes inseridos no mercado de trabalho. Assim, os recursos provenientes do REUNI foram investidos na infraestrutura do prédio, equipamentos e materiais de trabalho, ampliação da quantidade de professores, por meio de concurso público (cargo efetivo) para ocupar vagas no Instituto de Artes, inclusive na área de pedagogia teatral.

A partir dessa fase de mudanças curriculares, e do aumento de investimentos da Universidade no curso de Teatro, diversas melhorias são notadas, tais como: a contratação de novos profissionais que dialogam com os diferentes saberes da docência em Teatro e pedagogia teatral; a ampliação de fomento a projetos desenvolvidos nessa área do conhecimento; o aumento da quantidade de publicações acadêmicas tratando da docência em teatro nos espaços de trabalho na cidade de Uberlândia; a criação de revistas digitais e periódicos acadêmicos; a ampliação de projetos de extensão; o aumento de bolsas; a abertura com novos programas da pós-graduação. Ao observar esse breve histórico tais mudanças estruturais possibilitaram aumento na qualidade de formação dos bacharéis e licenciados.

Nesse contexto, o currículo de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas ofereceu-me no decorrer da graduação, conteúdos para contextualizar, analisar e refletir sobre a Educação Básica e a implementação do ensino de Arte e Teatro no currículo do ensino Fundamental e Médio nas esferas Federais, Estaduais e Municipais. As primeiras disciplinas que trataram sobre o funcionamento da Educação Básica (Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino) foram realizadas com os

⁸ No primeiro semestre de 2005 foi encaminhado e aprovado o Processo de Desmembramento do Curso de Educação Artística. Este processo desmembrou “o Curso de Educação Artística (Licenciatura Plena) e suas Habilidades (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 Bacharelado. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/teatro>>

profissionais dos cursos de Pedagogia. Já os conteúdos de prática de ensino e estágio supervisionado foram oferecidos por profissionais vinculados ao curso de Artes Cênicas, acentuando o entendimento quanto a implementação do Teatro na Educação Básica com enfoque nos contextos da cidade de Uberlândia. Também vale destacar a militância dos docentes em Teatro, principalmente a da professora Ana Carneiro Pacheco, que trabalhou para a efetiva implementação e acolhida dos profissionais em Artes Cênicas na Rede Municipal de Educação, inclusive colaborando com o CEMEPE na organização das Diretrizes do Ensino de Arte, subárea do Teatro, junto à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Na primeira fase da graduação, mesmo com algumas carências institucionais, ao comparar a realidade do curso de Artes Cênicas com outras da conjuntura nacional, éramos agraciados com salas espaçosas, iluminação propícia às especificidades das aulas e espaços adequados às experimentações e pesquisas corporais/cênicas. Em duas salas tínhamos o aparato de camarins e sala de iluminação/sonoplastia com o básico para compor e montar espetáculos teatrais nas disciplinas de formação. Nos corredores ouvíamos relatos a respeito da precariedade de outras Universidades: dentre eles histórico de ratos caminhando em salas de aula até a divisão de prédios e corredores com cursos de engenharia (disputando “homéricas guerras” quanto às necessidades divergentes de barulho versus o silêncio). Ou seja, “não tínhamos do que reclamar”.

Apesar dos benefícios acima citados, o curso de Artes Cênicas apresentava estrutura física que poderia melhorar, falta de materiais para pesquisa e poucos profissionais docentes efetivos na área de pedagogia teatral. Se na Universidade essas carências eram evidentes, no contexto educacional da rede de EB as dificuldades eram ainda maiores. Recordo-me que quando fui realizar o estágio de observação, havia apenas poucos profissionais habilitados em Artes Cênicas disponíveis na cidade de Uberlândia para receber estagiários na Rede Estadual e na Rede Municipal de Ensino.

1.3 Os Estágios Supervisionados e Início da Prática Docente

Os Estágios Supervisionados

Iniciei a primeira Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado no primeiro semestre de 2005 com uma professora da Rede Estadual, na periferia da cidade. O estágio ocorreu no período da manhã com turmas do nono ano do EF, que estudavam em salas de aula minúsculas, pé direito baixo e janelas pequenas próximas ao teto com número excedente de estudantes. Ao recordar-me do prédio escolar aparecem na minha memória imagens de abandono, paredes descascando, portas, grades quebradas e carteiras entulhadas.

No entanto, apesar de todos os obstáculos estruturais das salas, a professora graduada em Artes Cênicas adaptava-se aos espaços da escola desenvolvendo improvisações com fantoches e por vezes teatro de sombras facilitando a adequação à realidade das salas minúsculas, escuras e lotadas. Em algumas aulas, ela selecionava os jogos teatrais e improvisações dramáticas com necessidade de pouca movimentação. Nessa escolha, a professora utilizava a parte com carteiras na sala para a plateia e o estreito corredor que restava para os estudantes em jogo “combinarem” a cena, pois mesmo que afastassem as carteiras, ainda assim o espaço continuaria muito pequeno.

Em conversa informal com a professora de Teatro/Arte dentro do ônibus no retorno para casa, ela compartilhou o quanto o ensino público estadual estava precarizado, com falta de: estrutura física, investimento nas formações continuadas do educador, concurso público para a área de Arte e tantos outros elementos capazes de suprir as necessidades dos estudantes da Educação Básica Estadual, em alinhamento com os PCNs e o CBC/MG. Apesar das dificuldades enfrentadas pela professora, referentes à infraestrutura e a uma exaustiva jornada de trabalho em três escolas, ela possuía autonomia para organizar e executar seu planejamento com visível dedicação e criatividade.

A realidade da infraestrutura e dinâmica funcional da escola divergiam das diretrizes da SEE/MG e das propagandas divulgadas pelo governo estadual da época. Mesmo assim, a docente acreditava no ensino e no seu papel de professora de Teatro, referindo-se aos estudantes como jovens entusiasmados e interessados pela aula de teatro, inserido na disciplina de Arte. Essas lembranças foram as bases que me auxiliaram na superação das adversidades no início do exercício docente na Educação Básica.

No segundo estágio, também fui direcionada a uma professora graduada em Artes Cênicas alocada na Rede Municipal de Ensino, no entanto, ela não trabalhava com os conteúdos de teatro, e sim com os de Artes Visuais. Parte do público de seu trabalho eram crianças com diferentes deficiências, desde a motora à intelectual, o que demandava serem atendidas por uma cuidadora (acompanhando-as na parte externa da sala) e por um intérprete de libras, mas muitas das vezes as crianças ficavam sem o acompanhamento desses profissionais por esses estarem em outros espaços escolares atendendo os demais estudantes.

Assim como a situação da professora do primeiro estágio, essa professora da Rede Municipal também lecionava em mais de uma escola, nesse caso em duas. Na outra escola onde trabalhava não haviam crianças com deficiências, no entanto, a docente não utilizou os conteúdos do teatro lá por esbarrar com a falta de estrutura física e com a carência de apoio pedagógico.

O início da docência

Em 2006 iniciei o exercício da docência na Rede Estadual de Ensino⁹ com a graduação e estágio supervisionado em andamento. Na época, a Rede permitia o ingresso na função docente após realizados os estágios de prática de ensino. E a meu ver, essa concessão estava ligada ao reduzido número de professores de Arte com graduação concluída disponíveis para ocupar as vagas ociosas, tanto as liberadas no decorrer do ano pelos afastamentos dos servidores efetivos publicados no Diário Oficial, quanto às dos cargos vagos.

Além dos fatores acima citados, nesse período, um número considerável de profissionais graduados em Educação Artística (Artes Cênicas, Artes Plásticas, e Música) não trabalhava na sala de aula no ensino público regular, escolhendo dedicar-se à produção artística e/ou trabalhar em escolas livres de ensino privado. Esses fatores também contribuíam para diminuição do número de docentes disponíveis para completar

⁹ Já havia ministrado aulas anteriormente no município de Comendador Gomes, na função de regente de sala-multiplesseriada, na zona rural do município. Nessa fase conheci o programa *fura-bolo* (fundação *Cargil*), no qual, dentre suas propostas de intervenção pedagógica, estavam inseridas as brincadeiras de roda, danças populares e jogos como meios artísticos facilitadores na leitura e alfabetização- um dos motivadores que guiaram a minha escolha pela licenciatura em Artes Cênicas.

as vagas temporariamente ociosas, o que levou a SEE a aceitar profissionais com suas graduações específicas em andamento ou até mesmo de áreas afins. Situação semelhante ocorria na Rede Municipal. No entanto, a SME contratava apenas profissionais com graduação concluída, devidamente habilitados à função e aprovados em processo seletivo.

As vagas disponibilizadas no decorrer do ano letivo abrangiam desde afastamentos por licença saúde, maternidade, assuntos particulares previsto em Lei, realização de pós-graduação, aposentadoria e abandono do cargo. Parte das vagas ociosas eram resultantes de desistências desencadeadas por vários fatores, dentre eles destaco: a não identificação com a docência, a dificuldade de lidar com todas as problemáticas imbricadas no cotidiano do ambiente escolar e as barreiras estruturais do espaço físico que limitam e inviabilizam o pleno exercício da função. Essas ações eram comuns em todas as áreas de ensino, no entanto percebo-os ampliados na área de Arte e em específico na do Teatro.

Ao realizar o estágio entre 2005 e 2007, não tive a devida compreensão sobre a “escolha” da professora por não trabalhar com propostas teatrais. Mas ao ingressar na rede municipal, assumindo a função de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental- EF, comprehendi parte do emaranhado de limitações no qual o componente do Teatro ainda estava imerso, especificamente nessa faixa etária. Um dos dificultadores estava nos padrões de comportamento a que as crianças estão submetidas; salas de aula com carteiras enfileiradas no cotidiano de disciplinamento comportamental e motor. Ao serem convidadas a participarem de propostas com movimentações, expressividades corporais e vocais, agitavam-se ao ponto de gerar conflitos entre elas, direcionando por diversas vezes a atenção do docente durante todo o horário de aula para contornar e mediar conflitos.

Apesar dessas dificuldades que podem surgir no início do trabalho com o Teatro nessa primeira etapa do Ensino Fundamental, verifiquei que na continuidade e permanência das propostas em roda (e outras maneiras de organização do corpo no espaço da sala), os conflitos vão diminuindo e as crianças começam a se acostumar com a nova disposição espacial e corporal proposta na aula.

Conforme a estrutura e organização predial, algumas escolas esbarram na falta de isolamento acústico, e durante esse período de adaptação das crianças no fazer teatral, a sonoridade expandida dentro da sala de aula, junto com a movimentação dos corpos e das carteiras, geram ampliação de barulho para as salas vizinhas e corredores. Esses barulhos acabam atrapalhando as outras turmas em aulas com necessidade de concentração e

silêncio, o que por vezes gera outros conflitos na escola, os de convivência entre docentes e equipe pedagógica.

Outro fator relevante a observar é a dificuldade relacionada ao tempo de afastamento inicial dessas carteiras. As crianças, entre os seis e os nove anos, por exemplo, levam mais tempo para conseguir esse deslocamento e muitas vezes o professor precisa auxiliar a maioria deles. Cada momento de deslocamentos para ajustar as carteiras e depois retornar antes do outro profissional chegar à turma leva em torno de 10 minutos. Se é uma aula de cinquenta minutos, quase metade do encontro é utilizado para essa reorganização espacial. Em algumas escolas encontramos na equipe pedagógica uma preocupação de organizar os horários e distribuir os conteúdos em aulas duplas geminadas. Isso ameniza tais dificuldades e possibilita continuidade dos jogos e vivências teatrais com tempo ampliado.

As Escolas públicas geralmente não dispõem de um espaço físico adequado às aulas de Teatro, como, por exemplo, as salas ambientes encontradas em algumas escolas, a ESEBA, por exemplo, como relata Paulina Caon na sua tese de doutorado,

A escola organiza o espaço com o sistema de “sala ambiente” para algumas áreas do conhecimento, como é o caso de Artes, Educação Física, entre outras. As salas da área de Artes se concentram no subsolo do prédio de salas de aula da ESEBA. [...] a sala ambiente de Teatro, com dois bancos de madeira de uns cinco lugares e outros banquinhos individuais [...] paralelas a três paredes [...] que se apoiam materiais do professor e de processos em andamento (livros, materiais didáticos diversos, como objetos de cena, máscaras em confecção, etc.) um armário embutido com portas de correr. (CAON, 2015, p.168).

A maioria dos prédios de ensino do município segue um padrão arquitetônico e os espaços alternativos à sala de aula com as carteiras são os quiosques, mas não são adequados por se tratarem de espaços abertos, geralmente próximos à quadra de esportes e/ou cantina, gerando dispersão dos estudantes e esbarrando nas turmas que estão em período de recreio. Um espaço sem carteiras, um pouco afastado das demais salas de aula, com ventilação apropriada, seria uma possibilidade que facilitaria contemplar os saberes do teatro, da dança e mesmo da área de música na Rede Municipal de Educação.

No entanto, no que tange às salas ambientes direcionadas aos componentes artísticos, apesar de poucas, elas existem na Rede Municipal de Educação. No decorrer do período de escrita da dissertação constatei que algumas escolas na Rede Municipal possuem essas salas ambientes em local afastado das demais salas onde são alocados

laboratórios de ciências, ateliês de Artes Visuais e desenvolvimento de projetos extracurriculares. No entanto, nunca tive oportunidade de trabalhar em escola com esse tipo de sala reservada para as experimentações teatrais.

Diante dos fatores de outras limitações referentes à estrutura física, em algumas escolas os profissionais habilitados na área do Teatro são restringidos pela equipe pedagógica a não trabalhar com esse componente. Uma das falas direcionadas a mim em uma escola foi a argumentação de que a quadra e os quiosques eram ambientes exclusivos de Educação Física e que eu deveria permanecer nos limites da sala de aula com carteiras. Nessa situação específica, recebi sugestão de material pedagógico direcionado às Artes Visuais e orientação para não retirar os estudantes da sala. A justificativa para não trabalhar com o componente de teatro perpassava desde o barulho nos corredores durante a saída dos estudantes, a impossibilidade de retirada das carteiras do lugar para não desconstruir os acordos de sala da professora regente, até a complexidade do público de estudantes contemplados pela escola.

Na Rede Estadual de Ensino a situação dos prédios e a falta de estrutura física para trabalhar os componentes das Artes é ainda mais complexa. O estado de Minas Gerais é o quarto maior em extensão territorial do país, com 853 municípios geridos pela SEE e suas subsedes distribuídas em regionais, as SREs¹⁰. São milhares de prédios com fins educacionais, cada um com uma particularidade arquitetônica¹¹, alguns tombados como patrimônio histórico cultural de cidades e outros em condições impróprias (o que se deve, entre diversos fatores, às dificuldades orçamentárias da região), com salas de aula muito pequenas, sem ventilação e com iluminação imprópria ao ambiente de aprendizagem.

A Secretaria Estadual de Educação, apesar de possuir Secretarias Regionais de Ensino distribuídas por todo o estado, ainda esbarra em diversas dificuldades: disponibilidade de técnicos para visitar os prédios escolares, burocracias para licitações de materiais e empresas para realização dos serviços, mudanças de gestão governamental que modificam as prioridades, orçamento, dentre outras; todas elas necessidades básicas para realizar as devidas intervenções de manutenção predial sanando a precariedade de alguns prédios escolares na Rede de Ensino. Isso sem levar em consideração o déficit de

¹⁰ Disponível em: <<http://mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/regioes-de-planejamento>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

¹¹ Ver: Arquitetura escolar em Minas Gerais: a experiência da CARPE- UFMG Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MMMD-AKNH64>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

recursos enviados pelo governo estadual à gestão escolar para administrar as necessidades de funcionamento da escola.

Percebo a urgência, por parte dos órgãos e secretarias educacionais, de um olhar mais cuidadoso a esse tema relativo à estrutura física das escolas. Rever a estrutura predial dos espaços escolares, incluindo a sua arquitetura e distribuição de salas, pode possibilitar a organização de ambientes propícios para abranger as especificidades de cada área e subárea do conhecimento, contemplando-os conforme suas necessidades.

As mudanças estruturais em diversos setores públicos têm fluxo moroso, principalmente nos educacionais, cerceados em várias dimensões desde as limitações orçamentárias até os objetivos políticos que se modificam a cada gestão, além das demais burocracias institucionais como as licitações que tornam essas transformações lentas, durando várias décadas para serem reformuladas ou implementadas. Mesmo assim, percebo a necessidade de ampliar esse campo de discussão, possibilitando que em algum momento da história do ensino do Teatro, elas possam ser pensadas e mudanças serem concretizadas. O investimento em infraestrutura e a reorganização dos espaços físicos internos das escolas são pontos relevantes na discussão quanto à efetiva implementação dos componentes artísticos nas escolas, contemplando as especificidades do ensino de Arte na Educação Básica aos estudantes.

Durante a minha formação docente esbarrei com diversas dificuldades para o trabalho teatral na educação escolar. A maioria delas estava diretamente relacionada às estruturas físicas das escolas. Algumas dessas dificuldades foram possíveis de serem contornadas e outras interferiram inviabilizando minhas proposições de trabalho. Por outro lado, existem diferentes exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços abertos, sem respaldo estrutural e muitos relatos de professores que adaptam suas propostas metodológicas ao sistema educacional e às condições oferecidas a ele, o que comprehendo não invalidar a necessidade de disponibilização de um espaço de trabalho adequado-salas ambientes.

Perante esse contexto, analiso a necessidade de reavaliação e intervenções efetivas nos espaços institucionais de ensino para contemplar as especificidades de cada área do saber com a criação de laboratórios, salas de audiovisual e salas ambientes adequadas ao trabalho dos docentes. Ou seja, é importante discutir o assunto e as instâncias competentes investirem na infraestrutura para possibilitar avanços necessários ao desenvolvimento de cada componente do currículo escolar.

2 - A EEU

2.1 Espaços e Lugares de Trabalho na EEU- Museu

Porque museu?

Ao buscar na memória dos profissionais da EEU (com mais tempo de exercício docente), eles relataram que as motivações para esse apelido referiam-se à idade de construção do prédio. Segundo o livro didático de Arte da editora Scipione, enviado pela SEE (2018), essa palavra faz referência às musas, entidades gregas responsáveis por inspirar as criações artísticas e científicas. Ao consultar um dicionário encontrei como significado o “lugar onde se expõe obras de arte, objetos de interesse histórico ou científico” (CEGALLA, 2005, p.599).

Enquanto docente de Teatro nessa instituição de ensino percebo a junção desses significados que trazem sentidos de importância no meu cotidiano. Por um lado, esse prédio de arquitetura peculiar é inspiração de poéticas que motivam à composição artística; e apesar de efêmeras, todas as ações teatrais estão registradas em meus sentidos e memória. Assim como um museu busco expor as expressividades artísticas dos estudantes para apreciação da comunidade e o ambiente de sala é meu objeto de interesse onde lanço-me nesse laboratório enquanto pesquisadora nas investigações teatrais de si, do outro e do espaço junto aos secundaristas.

Convido então o leitor a observar a fotografia registrada em meados do século XX (ver no apêndice F1) e outra no ano de 2016 (ver no apêndice F2). Provavelmente há quase um século de distância entre o registro de uma fotografia e da outra. Apesar de ângulos, perspectivas e tecnologias que se diferenciam na captura do registro, o espaço físico externo do prédio mantém-se em sua originalidade, incluindo a árvore, que aparece em ambas as imagens, do outro lado da rua, em frente à escola, na esquina da praça Adolfo Fonseca. Talvez se retornássemos ao dia e hora exatos da primeira fotografia poderíamos inclusive encontrar o chão coberto de flores amarelas.

O cenário interno do Museu é composto por amplas salas de aula, com pé direito alto e paredes pintadas em três tons de amarelo. Desde a sua fundação, gerações de diferentes contextos estudaram nessas salas de aula e as várias camadas de tinta guardam impressas e sobrepostas essas memórias. O prédio foi instalado em 1929 como o Ginásio

Mineiro de Uberabinha, primeiro nome dessa instituição de Ensino Básico¹². Nas paredes das salas de aula, alguns poucos rabiscos expostos demarcam identidades e verborragias daqueles que encontram nessas superfícies um espaço para apresentar opiniões, vontades, anseios e maneiras de perceber sua realidade. Esse costume de escrita nas paredes acompanha a história da humanidade desde o homem primitivo na pré-história, quando representavam, por meio de pinturas rupestres, os fatos do cotidiano: hábitos, crenças e maneiras de perceber seu entorno.

Nessas imagens, grafismos e textos de pichações, os estudantes demarcam espaços, impondo fronteiras mostrando que estão presentes (mesmo sendo identificados com a invisibilidade coletiva), posicionam-se contrários ao sistema no qual foram ou estão submetidos. Pouco existe de nomes próprios, a maioria das palavras se refere a frases imperativas, de ordem ou chamamentos à desordem. Palavras por vezes ofensivas, imagens que tentam provocar as regras das ordens institucionais, sendo muitas delas compostas por certa representação de virilidade masculina ou feminina, afirmando ou expondo atitudes de territorialidades de gênero.

No chão, o piso é marcado por linhas retas desenhadas nos ladrilhos retangulares cinza. Já as janelas de vidro e madeira são todas altas, com amplitude para ver o ar, o céu, as árvores e as pequeninas janelas dos prédios ao lado. Algumas salas estão de frente para a Praça Adolfo Fonseca e outras cercadas pelos prédios vizinhos. Abertas, as janelas conseguem deixar as salas bem arejadas, permitindo ao sol invadir os interiores. Compõem jogos de luz e sombras, interessantes para aqueles que brincam de desenhar imaginariamente personagens com as imagens projetadas. O reflexo do sol e a incidência da luz, adentrando pelas frestas das janelas, projetados nas paredes, no teto ou no chão compõem belezas, estranhezas, movimentos, personagens, paisagens e até mesmo a delinearção de fragmentos de histórias.

As portas também são consideravelmente altas, de madeira, e divididas em duas partes estreitas que se encostam para fechar. Quando estão fechadas, elas conseguem isolar parte do som produzido nas salas. Já os corredores são compridos, alguns deles com pilastras e guarda-corpo. Atualmente, e já desde o ano de 2016, os corredores da escola são silenciosos; as funcionárias auxiliares (ASBs) são orientadas a manter esse ambiente sem ruídos e conter possíveis ações indevidas dentro da escola. Em situações de maiores

¹² Inventário de Proteção do Acervo Cultural. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5525.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

reverberações sonoras, elas intervêm e adentram as salas de aula, solicitando para que se abaixe o volume das vozes.

Por vezes, consegue-se ouvir a metros de distância conversas com maior volume, geradas em momentos de descuido. Rapidamente é chamada a atenção dos interlocutores por algumas funcionárias ASBs. Esse tipo de situação originou inclusive alguns conflitos e distanciamentos entre servidores da mesma categoria, assim como de categorias diferentes, que se sentiram invadidos em sua autonomia e desrespeitados em sua formação profissional ou atuação dentro do ambiente de trabalho educacional. Essa medida foi adotada pela nova equipe gestora, no turno matutino, com o intuito de solucionar problemas de indisciplina e transgressões civis de alguns estudantes menores de idade como, por exemplo, a venda e utilização de substâncias ilegais dentro da instituição de EM.

Muitas vezes, é possível ouvir algumas exaltações na quadra da escola, oriundas de estudantes que tiveram um gol marcado em seu time numa partida de futebol nas aulas de Educação Física. Sentadas nas laterais da quadra, a maioria das estudantes contemplam a paisagem, torcem pelos jogadores, observam os celulares, conversam entre si, olham no pátio uma árvore de sete copas com a sua folhagem colorida de verde, amarelo e vermelho, além dos coqueiros e periquitos que de vez em quando passeiam por esses arredores. Enquanto isso, os estudantes meninos correm de um lado para outro na disputa futebolística. Outro grupo, no segundo ambiente da quadra principal, joga vôlei ou peteca. Em algumas outras aulas vejo os e as estudantes participarem coletivamente de alongamentos, aquecimento, jogos, brincadeiras e demais atividades específicas dos conteúdos de Educação Física.

Um dos lugares de convivência entre os estudantes de todas as turmas da escola é a cantina: um galpão construído em 1942, que possui área retangular preenchida de mobília branca com compridas mesas e dois bancos para cada uma delas. Possui também uma cozinha e uma despensa para armazenar os alimentos utilizados diariamente pelas ASBs responsáveis pelo lanche escolar. Além da finalidade de refeitório, a cantina também cumpre a função de espaço artístico-cultural, pois é onde são realizadas as apresentações. Em frente à entrada principal, há uma elevação arquitetônica que é utilizada como palco. Nele, nas laterais direita e esquerda, há um cômodo que poderia ser utilizado para guardar cenário, figurino, adereços, materiais artísticos e pedagógicos, um camarim, e lugar de entrada/ saída de estudantes- atores em cena. No entanto, sempre

encontrei esses cômodos sendo usados como depósitos para guardar materiais de limpeza e objetos de pertencimento pessoal das ASBs.

Ao observar os espaços físicos e a estrutura arquitetônica da escola, meu olhar é convidado a relembrar imagens contidas em acervos históricos do final do século XIX, início do século XX. Adentrar em seus ambientes é como se, por instantes, estivéssemos parados no tempo. O prédio da escola foi tombado em 2005 como patrimônio histórico municipal e, por se tratar de uma das primeiras edificações significativas à memória de construção da cidade de Uberlândia, permanece sem grandes alterações, mesmo observando o período anterior ao tombamento. O prédio da EEU se diferencia da arquitetura mais contemporânea presente na região central da cidade e da grande maioria das escolas estaduais em Uberlândia.

Ao tecer essa narrativa percebo um vínculo de similaridade entre a escrita, o prédio da escola, o contexto escolar e as aulas de teatro, com idas e vindas, interrupções e fragmentações. Com isso pretendo situar o leitor acerca do modo como nos deslocamos entre/nas aulas no interior da escola: por vezes, começamos as proposições teatrais dentro da sala com carteiras, saímos e percorremos os corredores, enxergamos a parte exterior da escola (observando o céu e a praça), chegamos à cantina, pátio, ou até a quadra, e, ao término da aula, retornamos para a sala da turma em horário de Arte; às vezes também somos interrompidos, o que acaba demandando mudança de planejamento.

Tratam-se de ações ligeiras, iguais à carga horária semanal de aula de Arte, deslocamentos às vezes fragmentados, semelhantes ao currículo e à distribuição de aulas dos conteúdos no EM. São muitas as fragilidades e instabilidades vivenciadas no transcorrer da aula de Teatro e elas estabelecem diálogo e similaridades com a atual estruturação do currículo, com as políticas públicas do Ensino Básico e demais enfretamentos nos quais estamos imersos. São várias as tentativas de nos deslocar da sala para os corredores, como se fossemos invisíveis, em silêncio absoluto, ouvindo apenas aos sons do silenciamento (psi) dos responsáveis por organizar a escola. Nessas tentativas de invisibilidade silenciosa, encontramos mudanças nas formas de deslocamento: silêncio, pausas, caminhar em ritmo lento. Chegamos à cantina e... acelera, jogo, criação, improvisação, atenção, concentração, risos, silêncio..., ruptura, retorno à sala. Fragmentações.

Retomo a observação do espaço cotidiano dos estudantes que ali permanecem aproximadamente vinte horas semanais, quase sempre sentados e enfileirados. Passo a descrever o espaço dos interiores da sala de aula: no teto branco enxergamos ventiladores

e lâmpadas, alguns poucos chicletes grudados, rastros de tinta espalhada por algum tubo de caneta jogado no ventilador e manchas de infiltrações espalhadas pelas salas do segundo andar. Refiro-me à sala de aula com carteiras como sendo o ambiente dos estudantes, uma vez que nós, os professores, somos apenas passageiros, transitando rapidamente a cada turma por cinquenta minutos. Alguns professores possuem seus conteúdos com carga horária maior e chegam a retornar nas salas até quatro vezes por semana e outros passam por elas uma única vez.

Na parede “principal”, “o quadro negro verde”, atualmente substituído por uma placa branca para escrever com pincel; uma mesa e uma cadeira de frente para os alunos. A disposição da mobília do professor em relação aos estudantes lembra-me um palco do teatro à italiana, reforçando que o protagonista do monólogo é o professor com seu livro, voz e o giz, agora pincel, compondo uma tríade herdeira do século XVII. Mesmo com essa disposição de palco Renascentista, alguns professores tentam romper a quarta parede, desconstruindo a espacialidade típica do palco em frente à plateia e a hierarquia de proximidade/distanciamento que ela sugere.

As carteiras são organizadas em filas e divididas geralmente em quatro a seis linhas com uma média de cinco a dez carteiras em cada uma delas, dependendo do tamanho da sala. Os espaços entre as filas e entre as carteiras às vezes são reduzidos, dificultando um pouco a movimentação. É nesse contexto físico que os batalhões de adolescentes vivenciam momentos de aprendizagem de conteúdos com o objetivo de prepará-los para o ingresso em uma instituição de nível superior e/ou para terem uma base acadêmica para o futuro de suas vidas enquanto profissionais no mercado de trabalho. Nesse ambiente eles aprendem a lidar com as perspectivas de diferentes professores que os conduzem pelos saberes de suas áreas de conhecimento.

Além do conteúdo curricular, a Educação Básica oferecida nas escolas públicas possibilita aos estudantes o convívio cotidiano com diversidades culturais, intelectuais, diferentes orientações sexuais, religiosas e padrões econômicos. Um ambiente de aprendizagem de diversos saberes, convivências, tolerâncias, conflitos, rupturas, descobertas, resistências e ressignificações que acontecem num período de aproximadamente dez anos.

Nesse percurso os estudantes compartilham informações e vivenciam experiências de autonomia, empoderamento coletivo e individual, numa construção consciente ou inconsciente, em oposição ou alinhamento à própria estrutura do ambiente escolar, que de modo sistemático treina-os física e psologicamente para a obediência.

Carteiras enfileiradas, sentados e seguindo uma hierarquia de proximidade e distanciamento do professor, os discentes aguardam em silêncio os conhecimentos ministrados naquela aula. Desde o primeiro ano do EF acostumaram-se a permanecer sentados, receptivos e imóveis escutando os professores em seus pronunciamentos monológicos.

Nesse enfileiramento de corpos e mobília, encontram-se as carteiras de madeira ou madeirites pintadas de branco ou marrom com estruturas de ferro fundido, feitas para permanecer no seu lugar de origem sem serem deslocadas, seja pela limitação do espaço ou pelos ruídos agudos causados pelo atrito do ferro com o chão. Mas os estudantes por vezes desconsideram esses possíveis dificultadores e começam a reconfigurar toda a organização deixada pelas servidoras dos serviços gerais e só retorna as filas em linhas retas sob orientação dos professores. As movimentações dessas carteiras geram ruídos desconfortáveis e percebo que muitos estudantes além de ficarem agitados, ficam nervosos, ansiosos, principalmente os que possuem alguma sensibilidade auditiva ou se sentem desprotegidos sem seus fones de ouvido.

A maioria da mobília é de carteiras compostas por uma cadeira com encosto e braço acoplado ao lado. Nelas, os corpos dos estudantes se movimentam: contorcem, retorcem, se inquietam, dobram as pernas, esticam, escorregam e buscam encaixar seu volume onde espacial e anatomicamente não cabe o tamanho de seu corpo. Os estudantes adolescentes ainda estão em fase de mudanças nas proporções corporais e em curto período de tempo vão se modificando, ficando mais altos, aumentando ou diminuindo seu volume e se readaptando à mobília de sala.

Na escola, estudam e se sentam nessas carteiras diferentes particularidades corporais, desde pré-adolescentes de 11 anos aos adultos com até 60 anos (turmas de Educação de Jovens e Adultos- EJA). Elas são padronizadas em tamanho e altura, fazendo os corpos aparecerem à frente do professor que os olha em plano geral apenas em partes: troncos, pescoços, cabeças; sem novos enquadramentos como um plano americano em *close*.

Percebo que essa maneira de organização espacial da mobília estabelece uma hierarquia na alocação dos estudantes e do professor em uma sala de aula de ensino regular, suscitando brechas para compreender e valorizar apenas o potencial cognitivo ou intelectual dessas pessoas, desconsiderando seus corpos e demais sentidos de aprendizagem. Duarte Junior analisa com cuidado as outras capacidades sensoriais de aprendizagem, a partir de um sujeito sensível e afetivo. O autor também faz comparativos

do sistema de escolarização ocidental e oriental, criticando esse modelo atual adotado pelo ocidente,

Porque a modernidade, especialmente após a eclosão do Iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico, [...] e nesse processo foi perdida a noção de um sujeito amplo, sensível, particularista, ao mesmo tempo que generalista em sua capacidade racional [...]. Uma “ciência da mente” que, fundada nos ditames não só de uma metodologia adaptada das ciências naturais, mas também submissa às leis do mercado da moderna sociedade liberal, vem havendo por bem desconsiderar toda a subjetividade que constitui um verdadeiro sujeito, baseando seus procedimentos em conceitos essencialmente mecanicistas e deterministas, como o de gene e o de fisiologia do organismo humano [...]. (DUARTE JR, 2004, p.173-174).

Apesar dessa perspectiva histórica ocidental moderna apresentada por Duarte, predominante nos ambientes de EB pública e que desconsidera as subjetividades do sujeito, principalmente no descuido de não propiciar ambientes favoráveis aos diferentes saberes trabalhados nesses espaços escolares; observo que os estudantes (apesar dessas homogeneidades instauradas pelo sistema e o disciplinamento de seus corpos), compõem pequenos coletivos com personalidades, hábitos, saberes, diversidades culturais e ritmos próprios, formando pequenas identidades coletivas a cada uma das salas de aula nas quais lecionei no período abordado na pesquisa e nos quais atualmente leciono. Cada turma forma pequenas comunidades com suas singularidades, sensibilidades, fragilidades e potencialidades próprias.

Essa diversidade de características está presente no Museu, uma escola localizada na região central da cidade e responsável pela formação de vários überlandenses que construíram o município de Uberlândia-MG. Escola que devido à sua localização, tradição e história recebe uma grande procura no período de solicitação de vagas, sendo a segunda escola mais procurada pela população überlandense nessa região da cidade. Com isso, a escola recebe em suas turmas estudantes moradores de diferentes bairros, propiciando uma ampla diversidade de hábitos e contextos socioculturais. Essa diversidade gera divergências e contrastes no cotidiano escolar, pluraliza as experiências e potencializa os encontros entre os integrantes da comunidade escolar, gerando um enriquecimento nas relações de convivência.

2.2 Minha trajetória docente nessa escola

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente ou distante, isto é, o passado [...]. É da memória que os homens derivam a experiência¹³ [...] a memória é retenção [...]. Graças à lembrança podem elaborar a experiência e alcançar novos saberes e práticas. (CHAUÍ, 1995, p. 130).

Simultaneamente à graduação, começo no ano de 2006 na SEE a carreira docente no componente curricular de Arte¹⁴, subárea de Teatro. Cheguei à Escola Estadual de Uberlândia em agosto de 2007 e nela trabalho até os dias de hoje¹⁵. Comecei com contrato temporário e no mês de novembro desse mesmo ano adquiri vínculo empregatício enquanto efetivada, respaldada pela Lei 100/07¹⁶.

Iniciei o exercício docente no Museu com seis horas/aula por semana nos turnos vespertino e noturno, substituindo uma professora com graduação em Artes Plásticas. Ao receber o planejamento anual reconheci sua organização com referência no conteúdo de Artes Visuais. Naquele momento a equipe pedagógica orientou-me a dar continuidade às atividades já iniciadas para o melhor aproveitamento no processo de aprendizagem dos estudantes. E nessa fase me deparei com a primeira dificuldade de ministrar o componente Teatro em um ambiente familiarizado com as Artes Visuais. Estava iniciando a carreira docente e ainda me sentia insegura para desenvolver apenas o ensino de teatro como prática artística na escola.

Como abrangei com qualidade outros componentes na área de Arte, se eles não haviam sido contemplados na minha formação de ensino superior? Diferentes pesquisadores de Arte-Educação dialogam, principalmente desde a LDB/96, sobre a importância e necessidade de afirmação de territorialidades específicas de cada campo artístico. Arão Paranaguá em um de seus artigos relata da seguinte maneira a situação da polivalência,

¹³ (Aristóteles apud Chauí, 1995, p. 130).

¹⁴ Faço essa observação quanto ao conteúdo, uma vez que já havia ministrado aula, quando comecei a carreira docente entre 1999 e 2001 ao assumir a regência de uma sala de aula multisserieada no município de Comendador Gomes, Minas Gerais.

¹⁵ No ano de 2011 participei do concurso público aprovada para a cidade de Uberlândia em 17º lugar; e tomei posse no Museu dia 6 de março de 2014 ocupando o cargo vago disponível com seis horas/aula.

¹⁶ A lei complementar 100/07, apesar de garantir estabilidade na época, é uma lei inconstitucional sendo revogada em 2014. Por se tratar de um vínculo sem respaldo legal, recebemos a nomenclatura de efetivados. Lei complementar que dentre os seus decretos tornava estável o vínculo do servidor em exercício na data do dia 06/11/2007 na referida instituição de ensino, com a quantidade de aulas que estava vinculada no ato do decreto. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>> acesso em 23/01/2017

Pensando-se na sala de aula, não é mais possível conceber uma formação tradicionalmente dicotômica; não tem mais lugar também a abordagem polivalente que, por ser vazia de conteúdo, concebe um profissional cujo perfil assemelha-se à imagem pejorativa do *pato* - nada sem mergulhar, tem asas mas não voa e anda desengonçado. (SANTANA, 2009, p. 34).

Apesar das várias frentes de luta que almejam a concretização do ensino de cada uma das Artes nos espaços escolares (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), comprehendo que ainda há interpretações equivocadas por parte de diferentes profissionais da escola sobre as diretrizes, CBC e PNCs. Em diferentes espaços de Educação Básica fui interpelada por colegas de trabalho afirmando sobre a necessidade de se oferecer o conteúdo de Artes Visuais aos estudantes.

Foram várias as situações de enfatizar “pedidos” para ensinar técnicas de caligrafia artística e desenhos técnicos (naturalistas/realistas) para ajudar os estudantes na organização das atividades realizadas em cartolinhas. Quando não eram essas solicitações direcionadas ao ensino dos estudantes, eram interferências referentes a pedidos de confecção de cartazes para enfeitar os corredores da escola, ou mesmo decorações para festas e eventos. “Eu poderia confeccioná-los? Sim, como todos os demais profissionais em suas referidas áreas do conhecimento”. Em meu currículo de graduação, e assim acredito que no de todos os demais profissionais da educação, não há referências a cursos de artes manuais (artesanato, por exemplo) e decorativas.

Acredito que outros profissionais das Artes já passaram por esses constrangimentos ao chegar às instituições de ensino, sendo questionados sobre isso e solicitados para a confecção de trabalhos manuais e demais decorações, como se essa fosse uma habilidade específica do docente no conteúdo de Arte. A implementação dos componentes artísticos no currículo ainda é marcada por resquícios anteriores à LDB/96, e nos dias atuais o cenário nas escolas denota o lento processo para a efetiva conquista de territórios da Arte. Os profissionais de dança, música e teatro, que chegaram recentemente à escola básica, ainda encontram várias barreiras para ultrapassar, principalmente, o processo de desconstrução de equívocos acerca dos seus campos de trabalho.

No município de Uberlândia, por exemplo, a UFU oferece o curso de Artes Plásticas, atualmente Artes Visuais, desde 1972¹⁷, com a formação de docentes ocupando

¹⁷ Disponível em: <http://www.ufu.br/catalogo_graduacao/cur_artesvisuais.html>. Acesso em 4 de janeiro de 2018

as salas de aula na Rede Estadual e Municipal de Ensino. Durante mais de duas décadas eles foram a maioria dos professores responsáveis por ministrar o conteúdo de Arte na Educação Básica. Mesmo sendo a maioria em exercício, compartilha(va)m que também haviam várias barreiras a transpor, principalmente os referentes à carência de salas ambientes para o desenvolvimento das experimentações artísticas (usando os diferentes materiais de trabalho), como os ateliês de Artes Visuais, por exemplo.

Os profissionais habilitados na área da Música¹⁸, em sua maioria, preferem ocupar as vagas no Conservatório e até os dias atuais são poucos os que estão nas escolas de Ensino Básico. Em conversas informais com colegas graduados em Música, a maior reclamação é a respeito da falta de estrutura física nas escolas de ensino regular. Como ensinar um instrumento musical a um estudante na Educação Básica se a Rede não oferece esse instrumento, ou mesmo os espaços internos adequados ao ensino?

Apenas ao final da década de 90 é que começaram a chegar às salas de aula os primeiros professores licenciados em Artes Cênicas. O teatro esbarra em dificuldades semelhantes, como citado acima, pois na maioria das escolas esses profissionais não dispõem desse espaço específico (salas ambientes) para desenvolver o conteúdo de maneira a contemplar um pouco mais das abrangências da área, como os estudos do corpo e voz.

Assim, retomando a minha chegada na EEU no ano de 2007, optei por me adaptar ao planejamento da professora anterior, trabalhando inicialmente com a fruição e releituras de imagens. Aos poucos comecei a inserir os jogos teatrais e pequenas improvisações de cenas, todas transcorridas dentro do espaço físico da sala de aula com carteiras. Dentre as propostas de trabalho intercalava a composição de fotografias, (utilizando uma máquina digital da escola compartilhada para todos os estudantes), dos espaços da escola com a experimentação de fragmentos da dramaturgia teatral e poesias como tema para a composição de imagens. Outra proposta foi assistir a vídeos de dança contemporânea (Grupo Corpo), direcionando a observação dos estudantes às experimentações de formas corporais. Posteriormente, trabalhamos essas expressividades corporais no jogo do “espelho” para colocar em prática a investigação do corpo em jogo com o outro. Desse modo, o teatro foi se inserindo vagarosamente, caminhando em paralelo aos demais componentes.

¹⁸ A criação do Curso Superior de Música em Uberlândia vem através da fundação do Conservatório Musical de Uberlândia, em 1957. Em 1961 o curso é oficializado com Habilitação em Instrumento (Acordeon, Piano e Violino). Em 1969 o Conservatório é transformado em Faculdade de Artes e passa a integrar a Universidade de Uberlândia, federalizando-se em 1978. Disponível em:< <http://www.iarte.ufu.br/musica> >. Acesso em 4 de janeiro de 2018

Aos poucos, os profissionais e os estudantes (os mais receosos com o Teatro) se familiarizaram com a presença do Teatro na EEU, e percebo que legitimar a presença do Teatro na escola é um processo lento, cotidiano, que implica inicialmente no esclarecimento sobre as possíveis deturpações relacionadas às diretrizes do Ensino Básico de Arte (e mesmo ao próprio fazer teatral), ocasionadas por interpretações que deslegitimam ou enfraquecem o desenvolvimento desse componente em sala de aula.

2.3 As primeiras experiências artísticas teatrais

Em 2007 realizei junto aos estudantes que participavam do PEAS a montagem da peça teatral *Príncipe vira sapo – princesa vira bruxa*, dramaturgia de cordel orientando sobre as DST. Uma das adolescentes, Ana Paula Pereira Botelho, que participou da montagem e apresentação, identificou-se com a experiência iniciando posteriormente o curso de Teatro na UFU. Atualmente, ela trabalha como professora de Teatro e participa de um grupo de pesquisa autônomo, *Balaio de Chita*, investigando as danças populares brasileiras.

Em 2008 realizei com algumas turmas do primeiro ano do Ensino Médio leituras dramáticas, resultando em uma montagem teatral apresentada à comunidade da escola: *O Mistério no Reino de Catirimpimpim*, obra de Zeca Ligiéro, überlandense e professor da UNIRIO. Um dos adolescentes participantes da montagem, Célio D'Ávila, continuou me acompanhando nas aulas de teatro e montagens cênicas nos anos que se seguiram, de 2009 e 2010 até a conclusão do Ensino Médio na EEU e posterior ingresso na UFU, no Curso de Engenharia. Por não se reconhecer nesse curso, como ocorria com o teatro, ele fez a mudança interna dentro da universidade para o Curso de Teatro e hoje é egresso da UFU: ator, pesquisador do teatro de formas animadas e docente na rede particular de ensino.

No ano de 2009 continuei com as oficinas oferecidas no contraturno escolar (que tiveram início no PEAS em 2007). Elas eram realizadas em um amplo espaço, na biblioteca, lugar em que também realizei várias aulas do ensino regular, até esse espaço ser ocupado com mesas e cadeiras - sala ambiente de vídeos. Nesses encontros investigávamos processos teatrais a partir dos *Viewpoints* – sistema de improvisação

conhecido por mim em experiência adquirida com o *Coletivo Teatro da Margem*¹⁹ -, composição de formas corporais, composição de personagens, criação de cena coletiva e direção colaborativa; em espaço de experimentações investigávamos a partir de diferentes imagens e jogos de expressividades corporais²⁰ as experiências teatrais.

Tínhamos um encontro semanal de quatro horas e, apesar de não receber nenhum retorno financeiro, foi uma das minhas melhores experiências enquanto docente. Ao entrar no lugar de jogo estávamos com roupas confortáveis ao trabalho, descalços, sem mobília

*Tempo...Roda...Ruptura... Alongamento... Aquecimento... Músicas...
Imagens... Dança... Movimento... Jogo... Eu... Nós...
Ritmos...Composições... Cena... Voz... Improvisações...Vejo...Sou
visto...Jogo...Criação...Cria...Ação...Sentidos...Experiências...Grupo...
“De Cara Suja”* (Daiane Aparecida Costa, 2017).

foi o momento em que tive possibilidade de desenvolver um programa de investigações corporais e a composição de peça teatral colaborativa, com tempo ampliado para vivenciar e experimentar diferentes possibilidades de criação e resolução de cena. Foram experiências com diferentes estados de jogo orientando e estando em jogo com os estudantes de modo semelhante aos procedimentos que aprendi e com quais me identifiquei na Universidade. Trajetórias que trouxeram sentidos alimentando atualmente o cotidiano com as reminiscências. Esses limiares da...

A experiência de um grupo de jogo desenvolve-se em ruptura com o mundo exterior. A oficina de jogo é um lugar privilegiado, fechado, em que as tarefas programadas não são habituais para os participantes (jogar, improvisar). (RYGAERT, 2009, p. 68).

Também, durante o desenvolvimento dessas aulas oficinas, vivenciei os primeiros enfrentamentos com alguns profissionais da escola incomodados com as reverberações decorrentes de barulho nos corredores do prédio. Motivada pelo sentimento de pertencimento ao Teatro e disposta a romper as barreiras que limitavam seu desenvolvimento nesse ambiente escolar, passei a utilizar além da sala de aula, os espaços

¹⁹ Disponível em: <<http://cteatrom.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

²⁰ Seguindo a sequência de trabalho estudada na Universidade nas aulas de expressão corporal com a professora Renata Meira.

externos da escola. No turno da manhã recebi o apoio da vice-direção na época, assim como da gestão escolar que reconheceu as necessidades de espaço de trabalho aos diferentes campos artísticos.

Ao final do período de oficinas, apresentamos a peça *Branquinha versão 2.9*, com dramaturgia composta pelos estudantes. Dois dos adolescentes que participavam do grupo de teatro, que denominamos “*De cara Suja*”, Lucas David Santos e Wanderson Silva, abriram uma empresa de produção teatral de Stand-Up (B4 Produções), viabilizando atualmente diversas apresentações teatrais no Teatro Municipal na cidade de Uberlândia e em outros estados no Brasil.

No ano de 2010 não realizei nenhuma composição teatral. Dentre os fatores para tal ausência destaco uma greve estadual na rede de ensino e o período de gestação da minha filha (momento em que precisei me afastar por meio da licença de saúde). No ano de 2011, ao regressar no segundo semestre observo as mudanças na distribuição de aulas para o Ensino Médio. Permaneci apenas no período noturno, desenvolvendo jogos teatrais e de improvisação. Em 2012 recebi o convite da direção da EEU para coordenar o PEAS. Novamente retornava com as oficinas de teatro com adolescentes, agora vinculada institucionalmente ao programa PEAS. Nessa oficina dirigi a peça teatral *Igualmente diferentes*. Essa peça foi montada a partir de uma dramaturgia colaborativa realizada pelos estudantes, resultado da materialização das urgências presentes nos diálogos do coletivo de jovens sobre como lidar com os temas de respeito às diferenças e igualdade de gênero. A adolescente Mariane de Souza Dias, uma das participantes da oficina e da montagem teatral, também se identificou com a experiência artística, ingressando em seguida no Curso de Teatro na UFU.

Ao retornar ao turno matutino, em 2012, trabalhei priorizando os jogos teatrais e pequenas improvisações de cenas. A reduzida carga horária, o conteúdo distribuído em dias com recorrência de feriados, as paralizações e indicativos de greve propiciaram a redução das montagens teatrais. Com isso, as cenas criadas geralmente começavam e terminavam no horário da aula. Nas turmas com maior identificação com o teatro conseguíamos realizar pequenas composições a partir de fragmentos textuais e/ou contos, desde que os estudantes se organizassem em ensaios extraturno.

De 2011 até o encerramento do ano letivo em 2014, eu trabalhava apenas com seis turmas do primeiro ano, as do segundo e terceiro ano não tinham aulas de Arte no currículo. Em 2015 houve nova alteração, ampliando as aulas de Arte para contemplar os três anos do Ensino Médio com uma hora aula por semana. Conjuntamente às mudanças

na distribuição de aulas, a SEE enviou como sugestão um livro didático para orientação do professor. Sua organização dialogava teoricamente com os quatro campos artísticos, contextualizando-os na linha do tempo conforme sua influência nas principais escolas de arte e a importância selecionada pelos autores dos períodos de movimentos artísticos, apresentando alguns artistas a eles vinculados. Esses conteúdos foram organizados segundo a recorrência dos temas presentes nas provas do ENEM.

Apesar de certas limitações estruturais do espaço compartilhado e das mudanças e reformas curriculares na rede, a gestão da EEU apoiou no decorrer desses anos de minha docência, diferentes experiências teatrais conforme a carga horária disponibilizada às turmas. Havia parceria com a equipe gestora e pedagógica, possibilitando utilizar todos os espaços abertos da escola, os quais eram utilizados para trabalhar com os jogos teatrais, exercícios de percepção do ambiente e de seus elementos juntamente com improvisações de cena. Por vezes também utilizávamos a quadra, e em períodos de chuva ou frio mais intenso íamos para a cantina.

Em 2014 começo uma investigação com a performance, iniciando o ano letivo com a criação de um programa de ações em performance para ser realizado na sala de aula. No decorrer do ano letivo, a partir das ações do PIBID, convidamos os estudantes a criar outros campos de diálogo junto à comunidade escolar por meio de proposições performáticas. Esse caminho foi planejado com o objetivo de propiciar experiências artísticas que dialogassem com os anseios e perspectivas dos estudantes em outros estados de atenção e jogo no ambiente escolar, além de possibilitar momentos de apreciação com o intuito de ampliar as experiências artísticas dos adolescentes. Algumas dessas experiências serão compartilhadas nos próximos capítulos e seções desta dissertação.

2.4 A Performance na Trajetória Artística e sua Chegada no Ambiente Escolar da EEU

Finalizei a graduação em Artes Cênicas investigando a performance através da composição autobiográfica com o trabalho intitulado *26 Estações Poéticas*, sob orientação da professora Dr^a Mara Lúcia Leal. Em 2010, juntamente com alguns amigos artistas, motivados pelas reverberações vivenciadas com a professora Mara na disciplina de performance oferecida na graduação do curso de Teatro, criamos um programa de

ações em performance com a proposta *Zoo Sapiens* no festival de Teatro Latino Americano Ruínas Circulares. Em 2013 criei outra ação, *Cores na Pele Versada*, apresentando-a na abertura do evento *Noite Literária* realizado na cidade de Uberlândia-MG.

Ao entrar em contato com a performance, ela me chamou a atenção pela capacidade de diálogo com o momento presente que ela oferece, bem como pela possibilidade de intervenção com as pessoas e o espaço escolhido para a ação. Também me interessava a desnecessidade de compor um personagem ou utilizar um texto/roteiro dramatúrgico prévio. Eu admirava o estado de presença encontrado no ator performer. Pablo Assumpção Costa, ao descrever o trabalho artístico de Eleonora Fabião, faz referência a uma fala da própria artista,

propor e experimentar novos modos de relação e novos regimes de atenção por meio de ações muito simples na cidade. E disse ainda que acreditava no corpo e no ato como campos de resistência política contra a normatização da vida e da percepção. (COSTA apud Fabião, 2015, p. 258).

Em algumas das performances que presenciei identifiquei-me com a potencialidade de ruptura na linearidade cotidiana; na vida, ações simples no estado de jogo e presença com os sujeitos presentes no momento da ação performática diferenciam-se da encontrada nos personagens compostos para a cena teatral. Na performance algo me atravessa, me transpõe e movimenta. É como se o/a artista retirasse um pouco das máscaras pessoais e/ou criadas para a ficção e estivesse entregue à ação. Desnudo para o público, presente em si mesmo a partir de motivos que façam sentido sublinhando o seu pertencimento a si mesmo e ao seu entorno.

Uma analogia que faço enquanto espectadora é: como se eu fosse um poço de água e a performance fosse uma pedrinha jogada por alguém, dentro de mim, criando reverberações no momento do acontecimento; enquanto um espetáculo teatral seria como alguém parado nas margens e olhando para mim, sujeito esse que inclusive crio muitas identificações e de quem vejo a minha imagem refletida, mas que não é capaz de interferir tanto quanto a pedra jogada em minhas águas internas; o personagem é o ator espelhado na água, importante, mas um espelho.

Percebo no performer ou ator performer uma análise crítica sobre si mesmo, sua história e seu entorno; falando sobre suas próprias máscaras, seus sentidos e sentimentos,

é uma intervenção sobre si e sobre o modo como ele dialoga com o mundo. Percebo-o diferente do ator de teatro representando um personagem. Nele muitas vezes, encontro um corpo vazio no palco, nas diversas tentativas de apresentar outro alguém que já é uma cópia da identidade criada pelo dramaturgo, e nessas diferentes reapresentações corporais, de estados psicológicos, emotivos e de tramas sociais, a ação em si muitas vezes fica frágil, engessada em técnicas, vazia. O performer é um sujeito com urgências sobre acontecimentos, significâncias, sentidos, diálogos, interações, transformações, agitações. Alguém interessado em romper ou criar novas pontes e religar-se a algo ou alguém(s) almejando a comunicação sobre o (e no) presente²¹.

No ano de 2013 vivenciei dois acontecimentos que influenciaram significativamente na escolha de trazer a performance para o contexto escolar. Um deles foi quando realizei um curso de especialização em Docência na Educação Básica, promovido pela FACED/UFU. Quando, ao elaborar o trabalho de conclusão de curso, direcionei minha atenção a observações e reflexões sobre minha prática pedagógica do Teatro no Ensino Médio, questionando-me acerca do sentido de se trabalhar apenas com os jogos teatrais, refletindo sobre as capacidades do imaginário nos adolescentes com as improvisações de cena, criação de personagens e de histórias. Percebia sua importância, no entanto, observava lacunas para as quais ainda não identificava modos de preencher e, por isso, perguntava-se: como possibilitar espaços para dar voz a própria voz dos estudantes?

O outro acontecimento foi quando compus e vivenciei a ação performática *Cores na Pele Versada*. A partir daí comecei a observar a possibilidade da performance se tornar um elemento estético artístico possível de trabalhar com os adolescentes dentro do contexto e dinâmicas do Ensino Médio. A princípio não conseguia reconhecer metodologicamente como ensinar os estudantes a fazer performance no espaço escolar. No entanto, fazia essa escolha pelas características desse elemento artístico de suscitar rupturas no cotidiano.

No início de 2014, ao elaborar o planejamento, formulei como proposta de trabalho iniciar a investigação da performance dentro do ambiente escolar, mantendo-a inicialmente como uma demonstração da professora artista aos estudantes. No primeiro

²¹ Importante ressaltar aqui que não tenho como objetivo retirar a importância da representação dramatúrgica, da composição de personagens ou dos espetáculos teatrais, apenas ressalto os motivos que me direcionaram para a escolha da ação performática e suas potencialidades encontradas na presença do ator performer.

dia letivo criei um programa de ações performáticas²² para apresentar às turmas, com o objetivo de proporcionar estados de estranhamento com a chegada da professora de Arte/Teatro em sala²³, considerando essa “característica de arte de fronteira da performance que rompe convenções, formas e estéticas” (COHEN apud CIOTTI, 2014, p.9).

Outro objetivo desse programa era demonstrar simbolicamente, por meio de um guarda-chuva colorido e um sino, a tentativa de romper com o cotidiano da sala de aula durante as aulas de Arte, convidando-os à imaginação e criatividade. Tratava-se de sensibilizar para outras possibilidades de nos encontrarmos na sala, modificando as disposições espaciais e comportamentais típicas de uma professora no ambiente de aprendizagem de conteúdo, em que normalmente se trabalha com “modo exclusivo da intelectualidade” (DUARTE, 2004, p.167).

Organizei mentalmente um breve repertório de ações e adentrei a sala de aula como uma professora em performance, tentando trazer estranhamentos e talvez um reencantamento no olhar, permeado de certa teatralidade. Na bolsa cabiam imaginação, criatividade e coragem. Caminhava a passos lentos, segurando um guarda-chuva colorido e um sininho, buscando a atenção dos olhares recém-chegados às turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Em todas as seis salas de aula cheguei com uma corporeidade não cotidiana e um ritmo mais lento. Entrava, procurava uma cadeira, sentava-me, fechava o guarda-chuva e olhava em silêncio nos olhos de cada um dos estudantes que estavam à minha frente, sentados. Na maior parte do tempo, esse momento foi acompanhado de muita risada, entre alguns olhares de espanto e curiosidade, pequenos comentários, risos, entreolhares, além das perguntas sobre a minha identidade e função. Durante a ação inicial de chegar à sala, ouvia diferentes vozes, dentre elas... “isso é Teatro!...Isso é teatro?”, “aaah, professora de Teatro!”. Sentada em uma cadeira, segurando um sino e um guarda-chuva colorido, eles ouviam o meu silêncio com leves cumprimentos de cabeça e sorrisos. Naquele momento inicial minha voz estava silenciada, ouvindo-os no breve instante de apreciação.

Estranhamento e curiosidade foram as reações mais comuns, misturadas à ansiedade por compreender o significado e o objetivo dos elementos usados na composição da performance. Na aula seguinte, após a “chuva” de suposições, dei início

²² Considero nessa parte do texto as ações performáticas um conjunto de ações pré-definidas pelo performer, com o objetivo de compor imageticamente diálogos sobre determinado assunto.

²³ Ver apêndice F14: Chegada à sala de aula no primeiro dia letivo em 2014.

a uma breve contextualização sobre a história do surgimento da performance na Arte Europeia com exemplos de artistas que utilizaram desse acontecimento artístico para criticar, denunciar e dialogar poeticamente com os acontecimentos, percepções e enfrentamentos do contexto ao qual estavam inseridos.

Diante a expectativa dos estudantes de obter respostas objetivas esclarecendo os significados da performance, abordei inicialmente o tema da autonomia do espectador. O silenciamento, na ausência de explicações esclarecendo a proposta inicial da ação em performance, pode oferecer ao público de estudantes a possibilidade de criar sua rede de sentidos e significados. Essas percepções são formadas a partir de seu repertório pessoal de apreciação artística e cultural, além das maneiras como ele percebe e comprehende a realidade que o cerca.

Durante a aula fiz referência a alguns artistas contemporâneos e performers, exemplificando suas intervenções performáticas e as possibilidades de interpretações presentes em suas composições. Na terceira aula, abri espaço para os estudantes compartilharem e narrarem suas experiências artísticas enquanto fazedores e apreciadores e, depois do compartilhamento da turma, tecí breves comentários de alguns dos objetivos que me conduziram na composição do programa de ações da performance “quem chega aqui?”.

2.5 Roteiro das aulas: propostas teatrais

Eu vou tentar captar o instante já/
Que de tão fugitivo
não é mais/
Porque já tornou-se um novo instante/
Cada coisa tem um instante em que ela é.
(Clarice Lispector - Água Viva).

O planejamento, em 2014 e nos anos seguintes, com as devidas adaptações às turmas (conforme o ano de escolaridade), inicialmente foi organizado no objetivo de os estudantes compreenderem acerca dos diferentes conceitos de Arte conforme a especificidade de cada um dos quatro componentes artísticos. Além do debate acerca do conceito de Arte, trabalhava o tema Cultura com exemplos regionais e nacionais das

manifestações artísticas e culturais vinculadas às três matrizes da identidade cultural brasileira.

No segundo momento do bimestre iniciamos as práticas teatrais ainda dentro do espaço da sala de aula, seguindo a mesma disposição espacial das carteiras e corpos enfileirados. Os estudantes eram convidados a explorar diferentes olhares/escutas, por meio da observação do espaço escolar, começando pela sala de aula. O objetivo era sensibilizar suas percepções para o espaço físico da escola. Orientava os estudantes para direcionar seus olhares às particularidades, características, problemáticas e poéticas do espaço físico identificando elementos, rabiscos, palavras, formas, cores, sonoridades, alturas, larguras e distâncias, detalhes muitas vezes despercebidos na rotina do cotidiano escolar: quais as particularidades da sua sala? o que a diferencia das demais do prédio? Como são distribuídos os quadriculados do chão? Quais as formas das janelas? e das portas? Qual é a quantidade e a organização da mobília? Qual o desenho do seu corpo na carteira?

Olhares atentos, outros dispersos. Entreolhavam-se. Aos poucos começavam a descrever suas observações: arquitetura, formas, linhas, composições de cores, proporções, simetrias, rachaduras, desenhos escondidos nas lascas da parede, na tinta, na madeira ou na mobília; sujeiras e chicletes grudados; rastros de tinta; sombreamentos, frestas de luz que adentram através e pelas janelas; pedaços de memórias dos estudantes de outras turmas, histórias e registros de demarcações de identidades; observar a mobília, suas disposições, seus corpos, os colegas e a organização dos objetos pessoais em seus limites de ocupações. Durante o exercício foi orientado que realizassem registros escritos no caderno de memórias, descrevendo os detalhes percebidos no ambiente; e na finalização da escrita, convidei-os a compartilhar com os colegas as suas observações. Na aula seguinte passávamos a observação com foco nos sons, ruídos e vozes do ambiente.

Na terceira etapa do planejamento, começamos a desenvolver as práticas teatrais em outros espaços da escola: cantina e por vezes a quadra. Ao chegar nestes espaços de trabalho, iniciávamos a organização dos corpos em roda - disposição espacial que possibilita a todos se verem -, diminuindo as hierarquias proporcionadas pelas verticalidades das filas.

Nos primeiros encontros auxiliava na disposição espacial da roda, e aos poucos o coletivo de estudantes conseguiam compor as circunferências sem a necessidade de intervenção. Em seguida começavam os exercícios de alongamento, enxergar e perceber os colegas e o espaço de trabalho, caminhar dentro da roda trocando de lugar com o outro,

exercício de foco, jogo de bolinhas, concentração, caminhar em linhas retas e curvas pelo espaço delimitado, alteração de velocidades, ritmos, investigação de formas corporais, encontrar um ritmo em comum, formas corporais em grupo desenhando diferentes formas geométricas (círculos, retângulos, quadrados, losangos, triângulos), observação do outro e do coletivo da turma. Essas proposições foram desenvolvidas em um período de aproximadamente cinco aulas.

Ao longo dos dias propus variações no deslocamento entre a saída da sala de aula e a chegada nos outros espaços da escola, tais como: caminhando em velocidade lenta, convidava-os a perceber outras maneiras de caminhar dentro do espaço físico da escola incentivando a outras percepções de limites espaciais; observar as distâncias entre a sala de aula e a cantina com outra perspectiva temporal, outro estado de percepção do seu entorno e do tempo investido nessa movimentação; atenção e foco no ritmo de seu corpo, nos detalhes do trajeto, na arquitetura e, se possível comparar as velocidades de deslocamento de si e dos outros transeuntes na escola. Na chegada à cantina: acelerar, formar a roda. Algumas salas conseguem construir a forma circular mais rapidamente, em outras o ritmo é mais lento, demoram a se organizar, alguns se dispersam, juntam-se formando retângulos, por vezes uma disposição oval. Enfim, depois de alguns silêncios, e após me colocar imóvel no meio deles, conseguíamos compor a roda.

Inicia a aula. Foco e concentração. Silêncio. Breve alongamento, respiração, exercício de observação: “de olhos fechados, direcione a atenção para o seu corpo, pés, pernas, quadril, tronco, coluna, ombros, braços, mãos, face. Observe as tensões e estados de relaxamentos, tente perceber as linhas que seu corpo desenha ao seu redor, qual o volume que seu corpo ocupa no espaço da roda?. Abra os olhos e trace linhas imaginárias que começam no seu corpo e seguem até aos demais da roda, tente perceber as distâncias. Caminhe no espaço delimitado: busque equilibrar o espaço, ande em linhas retas como uma grade, busque não encostar em ninguém, ande em curvas, foco, alternância de velocidades - lento, ritmo cotidiano, rápido, muito rápido, muito lento. Pare. Observe o seu entorno, do micro ao macro, olhe em cento e oitenta graus a partir de seus pés, da direita à esquerda, para cima e para baixo. Escolha um detalhe (linhas, movimentos, formas e cores presentes na arquitetura, mobília e na paisagem do ambiente), observe cada detalhe. Crie uma forma corporal que dialogue com o detalhe que escolheu”. Repetição de diferentes formas corporais, variação no ritmo e velocidade de ação. Na finalização da aula os e as estudantes são convidados a formarem grupos de quatro a cinco

integrantes e apresentarem aos demais da turma o movimento individual que criaram. Final da aula. Retornamos à sala.

Essas propostas são tentativas de sensibilizar os olhares para ampliar o repertório de ações criativas, extracotidianas, diferentes composições de formas corporais, estados de presença, foco, concentração, observações das poéticas nas corporeidades e ações do outro para talvez possibilitar um olhar mais cuidadoso e sensível a si mesmo, ao outro e ao seu entorno.

Na quarta etapa, geralmente no segundo mês de aula, iniciamos os jogos teatrais. Dentre eles, o primeiro que escolho para início às experimentações foi o jogo do espelho investigando diferentes possibilidades de movimentações corporais e estados de jogo em diálogo com o outro. Concentração. Foco. Interação. Diálogos entre corpos. Risadas, nervosismo, timidez. Na maioria das vezes oriento esse exercício em duas rodas, uma dentro da outra: os corpos da roda interna olhando de frente para os corpos da roda externa, que se movimenta para a direita ou esquerda para trocar de duplas. O objetivo das rodas em movimento é possibilitar com que, em uma ou duas aulas, todos possam ser espelhos e imagens uns dos outros. Alguns comentários dos e das estudantes: “Olhar para o outro é difícil”, “pede para a roda andar professora”. Há alguns corpos envergonhados, tentando permanecer imóveis, alguns comentários vexatórios e ao final da atividade começam a se acostumar a verem e serem vistos em jogo teatral, outro estado de encontro com o outro. Agradecemos com palmas pela participação e retornamos à sala de aula.

Na quinta etapa, iniciamos com os jogos de improvisação e composição de cena, distribuídos nas aulas que se seguem com duração média de dois meses. As propostas começam com a composição de fotografias corporais deixando claro “onde”, “quem” e “o quê”; aos poucos são inseridas a essas fotografias o movimento e fala. Na terceira semana realizamos a composição de improvisações de cena com objetos e diferentes imagens impressas. No segundo mês começamos a criação de personagens a partir de fragmentos textuais e iniciamos de ensaio das cenas. Conforme o interesse dos estudantes eles realizavam apresentação pública das cenas.

No período dos anos de 2014 a 2016 as turmas e estudantes que demonstravam interesse de compartilhar suas investigações e descobertas teatrais para a comunidade escolar, além de apresentar as cenas trabalhadas em aula, começamos o levantamento dos assuntos de interesse dos estudantes para compor propostas de performance. Orientei algumas fontes (internet e livro didático) para pesquisa, sugeri alguns artistas e grupos de performers como possibilidades de auxiliar na composição; e após o período inicial de

pesquisa os estudantes compartilharam suas propostas e assuntos que movimentariam suas ações. Na última etapa de organização do programa da performance, elencamos algumas possibilidades de elementos para fazer parte da composição performática (objetos, músicas, vestuário). Em sessões abaixo faço a descrição das performances realizadas pelos estudantes analisando esses acontecimentos e as reverberações na comunidade escolar.

Ser professora recriando ambientes de experimentação artística e de “reencantamento com o mundo” (MAFESSOLI apud DUARTE JR, 2004, p. 163), estranhar, olhar o mesmo ambiente estando em outro estado de pertencimento no lugar cotidiano é um de meus intentos. A aula de Teatro como tentativa de expressar, contar um pouco de si e ouvir o outro, por mais fragmentado e ligeiro que seja o tempo, por mais atordoado que se esteja por pensamentos, informações, necessidades e carências possibilitar com que todos estejam em experiência artística nos dez minutos de algum recreio no ano letivo, é quase o instante já de Clarice Lispector, na obra *Água Viva*, poetizando a brevidade e beleza do instante presente, efêmero, transitório do agora...

2.6 A Chegada do PIBID: Novos Olhares

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²⁴), criado sob o decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010²⁵. O objetivo principal do programa é o fomento à iniciação docente, auxiliando no aperfeiçoamento dos futuros professores brasileiros, conjuntamente com o auxílio para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública no país.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2018

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 4 de janeiro de 2018

da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava série do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (BRASIL, <http://portal.mec.gov.br/pibid>).

A Universidade Federal de Uberlândia começou a oferecer o subprojeto Teatro a partir do ano de 2011, e a partir de 2014, o projeto passou a ser coordenado pelo Professor Wellington Menegaz. A partir de um edital realizado pela Universidade Federal de Uberlândia, com seleção dos projetos de acordo com a proposta de intervenção escolar organizada pelo coordenador, fui selecionada como uma das professoras supervisoras. A Escola Estadual de Uberlândia permaneceu com vínculo com o programa entre os anos de 2014 a 2016.

Iniciamos com encontros na Universidade entre a equipe de supervisores das duas escolas participantes e o coordenador. No segundo momento, reunimo-nos com os discentes da graduação. Todos esses encontros iniciais transcorreram no campus da Universidade, coordenados pelo professor Wellington Menegaz. O objetivo principal era nos conhecermos e compreender parte do contexto das duas escolas envolvidas no programa, contemplando o percurso docente dos dois professores vinculados às escolas parceiras. Após as apresentações os bolsistas escolheram o seu público de atuação, na situação da EEU as seis turmas do primeiro ano letivo do Ensino Médio.

Em maio de 2014²⁶, recebemos na escola Museu o coordenador professor Wellington e os bolsistas: Carlos Eduardo Santos de Oliveira, Lucas Nasciutti Mordente, Matheus Augusto Silvério da Silva, Rubia Bernardes Nascimento, Geovania Dias e Joaquim Vidal. Dentre os seis bolsistas estudantes da licenciatura em Teatro, dois já haviam participado do programa com a coordenação anterior, conhecendo outras escolas, contextos e professores. Alguns, apesar de recém-chegados ao PIBID, já haviam começado as práticas de ensino no curso de licenciatura e seus olhares já estavam voltados para a pedagogia teatral. Muitos deles chegavam pela primeira vez na escola depois de egressos da Educação Básica.

Havia bolsistas oriundos da rede pública e outros com experiência apenas no ensino privado. Contextos, perspectivas, objetivos e diferentes olhares acerca da Educação Básica. Os interesses em comum a todos e todas: o fazer teatral em sua multiplicidade de investigações na experimentação do corpo, da voz e do espaço; a

²⁶ Os bolsistas começaram nessa data devido ao ajuste com o calendário da Universidade Federal de Uberlândia após a greve de 2012.

investigação na composição de personagens na cena; danças da cultura popular; jogos teatrais; estudos da *Commedia Dell'arte*; teatro contemporâneo, performance e intervenções.

Começamos com a apresentação dos espaços físicos e lugares de trabalho. Os recém-chegados ao prédio teceram comentários com admiração pela estrutura física predial. Pausamos para registros e fotografias. Olhares sensíveis dispostos à escuta ao que contam essas paredes, corredores, pátios e os corpos em movimento.

Há nesses espaços algo que movimenta a vontade de dançar, de transgredir a imobilidade retratada nos desenhos presentes na arquitetura. Ela nos conta histórias ao mesmo tempo que silencia vozes. As cores talvez causem certo marasmo e uma vontade de nada, mas ao olhar o pátio: ao redor, acima e abaixo, as distâncias convidam para serem ocupadas, atravessadas. As janelas dos prédios, daqui vistas bem pequeninhas, mostram verticalidades e diferenças em contraste com as alturas atuais da escola. No século passado a escola olhava as demais construções ao seu redor por cima, e hoje é ela que é olhada, minunciosamente observada, por vários que contam, relembram e recontam as histórias de gentes, mentes e identidades, por vezes fixadas e gravadas no mural de fotografias e troféus exibidos na parede, deixando marcas²⁷. (Daiane Aparecida Costa, 2017).

Os estudantes discentes da UFU vinculados ao programa do PIBID percorreram toda a escola: salas de aula, diretoria, secretarias, departamentos, biblioteca, passaram os olhos pelos murais de fotografias dos estudantes egressos, pelas grades que tampam a visibilidade de porões/depósitos de carteiras e demais documentos de arquivos da escola, laboratórios, duas quadras, considerável espaço de pátio aberto e a cantina. Depois sentamos para descrever esses ambientes e planejar o início das atividades. Como chegar à sala de aula?

Antes de chegar a esse espaço e entrar em contato com os adolescentes, ainda convidamos os discentes da graduação para explanar sobre suas percepções e olhares sobre a Educação Básica no Ensino Médio, compartilhando lembranças dos seus períodos enquanto estudantes secundaristas. Buscamos tecer pontuações sobre perspectivas de trabalho e intervenções que gostariam de desenvolver no ambiente escolar a partir de suas pesquisas teatrais e repertório artístico.

²⁷ Esse comentário é uma percepção pessoal do compilado das vozes dos bolsistas ao narrar sobre o espaço físico da EEU, na chegada na escola em 2014.

Ao dialogarmos sobre as necessidades dos ambientes escolares no campo do Teatro compreendemos que o compartilhamento (por parte dos bolsistas) das ações teatrais que realizavam e pesquisavam na Universidade poderia abrir espaços de diálogo sobre diferentes formas do fazer teatral. O grupo de pibidianos faria uma apresentação de cenas curtas para apresentar a chegada do PIBID.

Nesse encontro, a EEU receberia além de discentes em formação docente, artistas pesquisadores em Teatro. Para tal, organizamos junto à equipe pedagógica da escola uma data para o evento de compartilhamento das apresentações teatrais e, mediante as necessidades de carga horária dos demais conteúdos curriculares, entramos em um acordo a respeito das apresentações teatrais acontecerem apenas para aos estudantes cursando o primeiro ano do Ensino Médio (turmas que receberiam os bolsistas do programa PIBID no decorrer do ano letivo),

E numa manhã em tom amarelo e ensolarada de quinta-feira, os estudantes presenciaram cenas de textos clássicos, como *Fausto* de Goethe, tipos da *Commedia Dell'arte*, Teatro do absurdo e Teatro contemporâneo. Os estudantes participaram ainda das rodas animadas ao som do tambor, com cantigas do universo da cultura popular brasileira, como o jongo, coco e ciranda (NASCIMENTO; MENEGAZ, 2015).²⁸

Durante a fruição das apresentações os/as adolescentes verbalizaram identificações com a comicidade do jogo da *Commedia Dell'arte*, comentários estereotipados a respeito de gênero e sexualidade na corporeidade dos atores. Na cena de *Fausto* e nas danças populares surgiram comentários preconceituosos quanto aos elementos de matriz africana, alguns disseram que ficaram com medo e assustados. Apesar da cena *Fausto* não lidar com a temática, o fato das atrizes serem negras e na cena haver uma ação de queima de pólvora, conduziu os adolescentes a fazerem a associação com ritualísticas da religiosidade afrodescendente. Eu mesma ouvi de colegas de trabalho nos corredores “e aquela macumba no refeitório, acabou?”.

Apesar desses comentários depreciativos e preconceituosos (presenciados no cotidiano), ouvidos tanto dos adolescentes, quanto de outros profissionais da escola, a maioria da comunidade estudante presente no encontro demonstrou interesse de conhecer as diferentes abordagens teatrais. Principalmente com as rodas de danças populares, nas

²⁸ Artigo disponível em:
<<http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/files/anexos/RELATO%20DE%20EXPERI%C3%88ANCIA%20-%20O%20OLHAR%20SENS%C3%88DVEL.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

quais a maioria dos/das estudantes participaram jogando com as/os pibidianos, houve manifestações de vontade em continuar investigando as propostas das danças populares – então novidade no ambiente escolar.

Na semana seguinte à fruição, os estudantes do Ensino Médio continuaram investigando a composição das cenas curtas em andamento nas aulas desde o mês de abril. Os bolsistas auxiliavam os grupos na continuidade dos processos criativos sugerindo outras possibilidades de jogo no transcorrer das cenas que seriam compartilhadas no encontro *EntreCenas*: momento de apresentar aos demais colegas do primeiro ano de turmas não participantes as composições artísticas realizadas em sala. A vontade era de apresentar as cenas para todas as turmas da escola, no entanto isso iria interferir na carga horária das aulas de outras áreas/conteúdos, gerando insatisfações e conflitos com os demais docentes. Sorteamos as turmas duas a duas, para que elas apresentassem entre si os resultados das criações teatrais.

2.7 As Ações em Performance- PIBID

Ao iniciar o segundo semestre letivo em 2014, chegamos (eu, o coordenador e os pibidianos) no espaço da cantina para realizar os encontros semanais e fomos surpreendidos com uma lotação de carteiras empilhadas na parte elevada do palco e também nos cantos da cantina. No restante do espaço do refeitório as mesas e bancos. O local onde as aulas de teatro geralmente aconteciam agora estava ocupado.

Nosso espaço estava restrito e desconfortável. As carteiras estragadas foram retiradas das salas e do depósito e alocadas na cantina aguardando a empresa responsável retirá-las. Consideramos o fato um “balde de água fria”, principalmente por ter como referência o transcorrer do primeiro semestre, com as aulas e ações desenvolvidas naquele espaço: as experiências de compartilhamento das cenas curtas dos bolsistas pibidianos e dos secundaristas no encontro *EntreCenas*.

Em reunião com os bolsistas verificamos a possibilidade de dialogar sobre a situação a partir de ações artísticas problematizando a questão das carteiras empilhadas: “o que pensavam os secundaristas acerca dessa nova paisagem?”. Coletivamente, chegamos à proposta de criar pequenas instalações com a mobília. Deslocamos algumas das carteiras para o meio do refeitório mantendo a disposição de empilhamento e colamos

vários *post-it*. Foram disponibilizadas canetas suspensas em cordões para facilitar a escrita dos comentários dos adolescentes. Outra ação foi amarrar vários balões coloridos nas carteiras (levezas às concretudes empilhadas). Essa imagem expressava parte de nosso anseio: que os balões retirassem as carteiras, liberando o local para o trabalho criativo, que usa como combustível a imaginação, e pode ser tão volátil e colorida como aquelas bexigas. (ver apêndice F47).

Simultaneamente à ação, organizamos um equipamento de som com microfone, possibilitando aos estudantes verbalizarem seus anseios, compartilharem ideias, proposições e opiniões sobre a instalação que haviam encontrado no espaço da cantina no horário daquele recreio. Na semana seguinte, após análise, a diretora constatou a importância das aulas para os estudantes e a necessidade de liberar aquele espaço, o que resultou na orientação, junto aos ASG, para realocarem as carteiras nos depósitos até a chegada da empresa responsável pelo recolhimento.

Após a intervenção artística e a retirada das carteiras, os bolsistas propuseram um plano de trabalho com jogos teatrais, teatro esporte e improvisações de cena. Realizamos rodas de conversa para ouvir opiniões dos estudantes sobre a aula de Teatro, a escola e as situações que os/nos incomodavam. Buscávamos dados para conduzir propostas de intervenções, ações performáticas no horário do recreio, convidando os estudantes secundaristas a intervir no ambiente para dialogar sobre as questões que os inquietavam, de modo semelhante à maneira que fizemos com as cadeiras entulhadas.

Ações político-poéticas sendo compartilhadas como parte dos aprendizados em aula. Exposição de desconforto e outras possibilidades de comunicação que ultrapassassem o diálogo realizado apenas por meio do uso da palavra falada. Através do corpo, de objetos e da composição/disposição/combinação de ações, criar campos de diálogo acerca de um assunto ou situação de conflito. Essa proposta se articulava com a investigação de um dos bolsistas com o teatro contemporâneo, caminhando ao encontro da performance *quem chega aqui?*, apresentada no início do ano letivo.

Uma das inquietações surgidas nos diálogos entre estudantes e bolsistas foi o “isolamento” gerado pelo celular e o fone de ouvido, principalmente durante o horário do recreio, quando parte dos jovens deixavam de socializar uns com os outros para jogar ou fazer outras atividades no aparelho móvel conectado, isolados ainda com o acessório auricular. Mesmo quando se reuniam, geralmente o celular ganhava considerável espaço. Mas quais seriam outras possibilidades com esse instrumento? Como ele poderia tornar-

se um meio de interação e criação artística dialogando com o contexto cotidiano dos estudantes?

A partir do compartilhamento de várias possibilidades de intervenção, os bolsistas decidiram fazer uma “*balada silenciosa*”, com cada um ouvindo uma música no celular com o fone de ouvido e dançando conforme o ritmo de sua música nos espaços de recreio. Cada bolsista escolheu seus ritmos. A proposta: cada bolsista escolheria um lugar no pátio, começaria a dançar e aos poucos mudaria para outro ambiente, possibilitando que vários estudantes pudessem vê-lo. Ao final, voltariam todos para o meio do pátio e dançariam juntos até finalizarem a intervenção.

Os estudantes secundaristas reagiram de diferentes maneiras. Alguns saíram de perto de quem estava dançando para não ficar no foco da ação, outros faziam negativas com a cabeça demonstrando não compreender o que estava acontecendo. Ao mesmo tempo alguns adolescentes começaram a dançar junto com os bolsistas, mesmo sem saber a música que estava tocando no celular, inclusive alguns pediram para ouvir a música no fone de ouvido e outros ofereciam o próprio celular com músicas para os bolsistas dançarem. De um modo geral, os comentários eram semelhantes aos ouvidos na performance apresentada no início do ano, voltadas para a definição e sentidos (para si) das manifestações artísticas.

Quando um estudante nos perguntava acerca das ações e seus respectivos significados, devolvíamos ao espectador a pergunta “e qual o sentido para você?”. Esse posicionamento possibilitou que cada jovem formulasse sentidos a partir de seu repertório de saberes e experiências. Na semana seguinte, após um período de “digestão da ação apreciada”, dialogávamos com os/as estudantes acerca dos objetivos norteadores da composição.

O distanciamento, de aproximadamente uma semana, entre uma aula e outra, por vezes dificultava a construção de uma fruição do processo artístico apreciado, visto que as memórias das ações se esvaem de uma semana para outra, no entanto, também acredito na potencialidade do tempo de “silêncio” para a fruição, possibilitando aos estudantes buscarem seus próprios elementos para a construção de um percurso narrativo que traga seus próprios significados.

Em se tratando do público adolescente, acredito na importância de compartilhar (posteriormente) parte dos objetivos iniciais que nortearam a composição artística, criando nos estudantes estados comparativos do seu ponto de vista (da ação em performance) e dos objetivos escolhidos pelos artistas. Esse espaço pode possibilitar a

desconstrução de possíveis equívocos ou distanciamento entre a ação e o artista performer, porque apesar de breves, acredito que esses diálogos e esclarecimentos abriram espaços para fortalecer a iniciativa dos demais estudantes a realizarem suas próprias intervenções: arriscando-se na performance, colocando-se em jogo e no jogo com os demais colegas nos horários de recreio.

A escolha de iniciar as ações em performance com os bolsistas do PIBID teve como objetivo ampliar para os adolescentes e à comunidade escolar outros lugares de apreciação e interação com programas performáticos. Ações no cotidiano que foram realizadas com o objetivo de abrir campos artísticos em diversas frentes de diálogo, rompendo a linearidade e suscitando novos olhares para si, para o outro, o seu entorno e para as estéticas artísticas. Em seguida, os adolescentes foram convidados a compor suas próprias ações em performance.

2.8 Os Estudantes nas ações em performance

EntreNós- A preparação

Continuamos na sala de aula o diálogo sobre a identificação das situações de isolamentos entre os adolescentes, causados ou não pela recorrência da utilização do celular. Eles fizeram apontamentos sobre o silenciamento das suas vozes na verticalidade da relação entre escola, professores e estudantes, das “ilhas” criadas em alguns grupos de jovens, do conjunto de informações em que estão imersos, a sobrecarga de conteúdos teóricos, o cansaço e o automatismo nas relações interpessoais, causadas geralmente pela velocidade acelerada do trabalho e com a situação do currículo no EM.

A partir desses fatores que movimentavam as inquietações de alguns dos jovens, um grupo de estudantes da turma A propôs realizar ações em performance no horário do recreio. Programa de ações: escolher dois lugares no pátio do recreio, distantes entre si, onde eles permaneceriam inicialmente parados. O fio de conexão entre eles seria o olhar fixo um para o outro. Outras colegas em estado de performance fariam leitura de fragmentos textuais de diferentes livros didáticos, matérias de jornais, *feed* de notícias do *facebook* e poesias. Ao mesmo tempo em que estavam próximos pelo ponto fixo no olhar, estavam distantes, uma imobilidade cercada do movimento de outros corpos, identidades,

urgências e focos, com informações sendo jogadas acelerada e aleatoriamente no espaço de silêncios, misturados ao burburinho de conversas e interações no horário de recreio. Os estudantes também propuseram elementos para somar à composição (objetos e vestuário). Dentre as possibilidades de elementos que poderiam ser usados na performance, chegaram na cadeira escolar; um objeto do cotidiano da sala de aula apoiando a composição da imagem da performance. Tentativas de romper com a linearidade espacial do pátio de recreio, agora um lugar de acontecimentos das ações em performance dos corpos dos estudantes performers em relação aos demais corpos, que (por vezes) também estariam parados em algum canto do pátio. As adolescentes Nathália, Laura, Assíria, Fabiana, Tauane, e o adolescente Álvaro combinaram as ações que passamos a chamar de performance *EntreNós*.

A ação em performance...

A princípio um recreio como todos os demais: fila para o lanche, estudantes sentados nos bancos compridos da cantina, alguns sentados no chão do palco e outros espalhados pelo pátio, os pibidianos conversando, cumprimentando a todos e caminhando junto a mim enquanto observávamos a certa distância os dois adolescentes, Álvaro e Nathália que andavam carregando uma cadeira de um lado para o outro do pátio. Pausa. Escolheram o lugar. Organizaram-se em linha reta seguindo o combinado: um de frente ao outro, mantendo certa distância, e em seguida, acomodaram vagarosamente a cadeira no chão, olharam ao redor verificando quem se aproximava e/ou os observava. Sentaram-se olhando nos olhos um do outro. Silêncio. A performance estava em acontecimento. Os demais estudantes aproximaram-se buscando ouvir a narrativa das vozes ou dos corpos de Álvaro e Nathália.

Apesar da quantidade de estudantes no pátio (uma média de 700 adolescentes juntos, em horário de recreio, no turno da manhã) havia um caminho vazio entre os performers, uma delimitação silenciosa e de consenso coletivo, sustentada pelos os estudantes. Ali se instaurou um espaço vazio em meio ao movimento, que permanecia em suspensão; apenas os olhares dos estudantes performers em jogo. Álvaro e Nathália eram os primeiros estudantes a performarem na escola. Naquele momento de ansiedade e expectativa alcançaram um estado de presença. Sem nenhum movimento no corpo e na

voz, os seus olhos traçavam uma linha invisível que delimitava um trajeto entre um e outro capaz de gerar nos demais colegas espectadores o respeito ao espaço criado para a realização da ação em performance. Ryngaert ao discorrer sobre o estado de presença do jogador afirma:

A presença é uma qualidade misteriosa e quase indefinível [...]. Ela não existe sempre pelas características físicas do indivíduo, mas sim em uma energia vibrante, da qual podemos sentir os efeitos mesmo antes de o ator agir ou tomar a palavra, no vigor de seu estar no lugar. (RYNGAERT, 2009, p.55).

Não havia cordas para delimitar um espaço ou demais recursos para configurar um possível palco. A intenção era a de se misturar entre os estudantes espalhados no pátio, mas a postura e o estado de presença entre os olhares dos jovens criaram o corredor vazio. Depois de certo tempo parados e em silêncio, levantaram-se e viraram as carteiras, de costas um para o outro, e o olhar passou a ser direcionado aos espectadores. Pelo que observei, Nathália manteve o olhar direcionado a um ponto fixo à sua frente mantendo-se séria e concentrada na sua ação. Álvaro, permitiu-se dialogar, em sorrisos, com os colegas. E o corredor que estava vazio rapidamente foi preenchido com o deslocamento dos demais adolescentes espectadores.

Nesse momento, as demais estudantes envolvidas na performance aproximaram-se de Álvaro e Nathália começando a ler repetidamente e em ritmo acelerado o conteúdo dos livros didáticos, jornais, reportagens do *facebook* e mensagens do celular. Aos poucos os performers foram se sobrecarregando de tantas informações, e, cada um em seu tempo, levantou-se e saiu a procura um do outro no meio da multidão de adolescentes. Ao se encontrarem, colocaram as carteiras próximas uma da outra; inicialmente se sentaram de costas um para o outro, de modo que permaneceram olhando para as colegas que falavam insistente; em seguida, viraram as cadeiras uma de frente para a outra e, juntos, se sentaram, fecharam os olhos - um pedido de silêncio?; aos poucos, as adolescentes que liam os textos ao redor das cadeiras foram se distanciando e misturando-se aos demais estudantes espectadores.

A partir da ação performática *EntreNós*, sensibilizei-me para uma escuta mais atenta à criticidade e poética dos secundaristas, surpresa com a organização espacial e ao respeito dos espectadores durante a performance. No espaço da ação e da narrativa realizada pelos estudantes performers observei diálogo com as suas inquietações

singulares. A performance me possibilitou outro campo de observação para o olhar dos jovens acerca de situações do cotidiano escolar: sobrecarga de informações, isolamentos, encontros e relações interpessoais fragilizadas e distanciadas.

A poética da presença dos corpos em performance semeada no solo daquele território escolar marcava uma sequência de acontecimentos performáticos que se sucederam no decorrer dos anos de 2015 e 2016. Nesse período as performances foram realizadas pelos estudantes secundaristas Nathália, Álvaro e Fabiana juntamente com outros adolescentes da EEU que se sentiram confortáveis em compor diálogos com a comunidade escolar dentro desse campo de trabalho proposto pelos bolsistas e por mim.

2.9 Ano de 2015

O ano letivo de 2015 iniciou com mudança no currículo e com a disciplina Arte sendo ofertada a todos os anos do Ensino Médio. Organizei junto aos bolsistas um plano de ações: os primeiros dois meses com a minha condução em sala (cantina e pátio), passando em seguida para cada um dos bolsistas desenvolver seu plano individual de trabalho e pesquisa, conforme o programa de intervenções artísticas do PIBID. Assim, nos meses de fevereiro e março, os pibidianos observaram e jogaram junto aos estudantes, compreendendo a dinâmica e identidade das turmas no transcorrer dos encontros.

Para continuar com as ações performáticas, as estudantes Nathália e Laura sugeriram ler poesias em homenagem a *Bob Dylan* e *Frida Kahlo*. A ação tinha o objetivo de sensibilizar a escuta dos adolescentes e da comunidade escolar à poética artística, trazer ao conhecimento algumas das letras das canções de *Dylan*, e retornar com as ações performáticas no horário de recreio. Elas vestiram-se com figurinos (saia e blusa colorida, lenços e chapéu) buscando trazer elementos simbólicos de associação aos respectivos artistas. Na performance, caminharam pelo pátio oferecendo versos aos demais estudantes.

Algum tempo depois, no terceiro mês do ano letivo de 2015, os bolsistas do Pibid passaram a conduzir algumas das aulas, encaminhando as turmas para a composição de cenas. Ao final do mês de abril, dialogamos em reunião a respeito da viabilidade de finalizar as cenas para apresentação teatral à comunidade escolar. Com a parceria dos adolescentes de algumas turmas convidamos os estudantes para participar da III Mostra

de Teatro Escolar realizada pelo Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, agendada para acontecer no final do mês de junho. Duas turmas aceitaram o convite para participarem, uma delas continuou com a composição da cena *Sonho de uma Noite de Verão* e a outra com a cena *Dom Quixote*.

Decidida a participação no evento, começamos a organizar a finalização das composições que seriam apresentadas. Tínhamos poucas semanas. O fragmento de cena da peça *Sonho de uma Noite de Verão* seguiu uma abordagem mais narrativa, mantendo parte das falas com fragmentos selecionados da dramaturgia de Shakespeare. Algumas adaptações foram realizadas para que a cena tivesse 15 minutos e contasse uma síntese da narrativa da peça. Os/as estudantes memorizavam as falas no decorrer da semana e nas aulas realizávamos os ensaios que se estendiam para depois do turno de aula em que fazíamos os ajustes na cena.

A segunda turma seguiu uma abordagem mais focada na linguagem corporal compondo a narrativa de cenas pautadas em partituras coreografadas, contando as principais passagens das aventuras de Quixote. Fizemos a adaptação do texto com pequenos fragmentos de falas que interligavam as passagens de cenas. *Dom Quixote* surgiu de um jogo de improviso com objetos do cotidiano escolar- uma cadeira. A proposta eram os/as estudantes comporem uma fotografia a partir da relação com o objeto sugerida pelo primeiro participante do jogo. Os três estudantes organizaram-se no jogo compondo uma imagem recordando-me a dramaturgia de Cervantes (ver apêndice F21 e F48). Ao comentar com a turma sobre a semelhança do quadro de cena proposto por eles, e após contextualizar a saga dos personagens, a turma se interessou pela proposta da composição dessa narrativa.

Ao final do mês de junho, fomos apresentar ambas as cenas na Mostra de Teatro Escolar. Eles/elas relataram essa como sendo uma das experiências mais significativas vivenciadas a partir do ambiente escolar: saíram juntos em “aula de campo”; conheceram o bloco 3M do Curso de Teatro; observaram, no interior de uma instituição de ensino outra disposição espacial para salas de aula muito diferente daquelas as quais estavam acostumados; tiveram o recurso apropriado de iluminação; técnicos e estudantes do Curso de Teatro dispostos a auxiliar e a oportunidade de compartilhar com outras escolas os processos realizados com o teatro em sala de aula. Eles apresentaram suas cenas e assistiram ao trabalho realizado por jovens de outros contextos escolares. Depois do encerramento das apresentações, foi organizado um momento de lanche e convivência entre os adolescentes que se apresentaram naquele dia.

No segundo semestre, os bolsistas continuaram oferecendo algumas oficinas, dentre as quais uma das propostas sugeridas de trabalharmos com a investigação dos cinco sentidos. Para isso, preparamos vários encontros com essa temática. Olfato: sentir os odores de produtos farmacêuticos, plantas medicinais e aromáticas, essências e alimentos; Tato: sentir a textura e temperatura dos objetos na sala de aula, parede e mobília; Visão: experimentações com o jogo “*o cego e o guia*”; Audição: tentativa de perceber as minúcias da sonoridade existente no ambiente escolar.

Nesse período também recebemos o discente da graduação Célio D’Avila, realizando o Estágio Supervisionado do Curso de Teatro na UFU. Estudante egresso da EEU, um de seus objetivos era retornar à comunidade escolar, e compartilhar um pouco do que havia aprendido na Universidade. Ele nos auxiliou a conduzir as propostas acompanhando parte dos adolescentes nas aulas de jogo “*o cego e o guia*”. Os e as adolescentes saíam da sala com os olhos vendados, caminhando pelos corredores da escola, subindo e descendo escadas, percebendo as texturas das paredes e demais superfícies possíveis de experimentações.

Célio D’Avila também nos presenteou com a apresentação do seu espetáculo de formas animadas (a partir da manipulação de objetos): *O Beija-flor, a menina e a estrela*. Essa montagem fazia parte da sua pesquisa de Iniciação Científica, em andamento na época na Universidade. Ele a apresentou no decorrer de uma semana a cada uma das dezessete turmas do Ensino Médio.

No decorrer do ano letivo, três estudantes do EM convidaram um dos bolsistas do PIBID para auxiliá-los em horário extracurricular, na composição de uma cena e/ou performance a partir de algumas de suas angústias e questionamentos pessoais. Depois de vários encontros na Universidade, com a condução e orientação do bolsista, os adolescentes criaram a performance *Como nossos pais*, apresentada no horário do recreio para toda a comunidade da EEU.

No dia de apresentação da performance também recebemos uma professora da UFU que nos presenteou com o espetáculo teatral *Romeu e Julieta*, montagem da Licenciatura em Teatro. Um dos bolsistas fazia parte do elenco de atores. Era uma encenação itinerante, percorrendo vários espaços da escola e deslocando o público durante o transcorrer da apresentação.

No decorrer desses dois anos com o programa PIBID, eu, enquanto professora, os estudantes e demais profissionais da comunidade escolar, observamos e vivenciamos diferentes perspectivas do fazer teatral. Foram movimentações que romperam com a

linearidade cotidiana da escola, proporcionando a ampliação de campos de diálogo entre o fazer, apreciar e contextualizar o Teatro bem como sobre as abordagens contemporâneas da performance.

2.10 Ações em performance: ano de 2016

A partir do ano de 2016 foram necessárias alterações no planejamento seguindo a orientação pedagógica de reorganização escolar. Com a mudança na gestão (vice - direção no turno da manhã), novas posturas disciplinares passaram a ocupar os espaços na EEU. Por isso iniciamos as aulas práticas de teatro no mês de abril. Outra alteração foi o encerramento do PIBID na escola - meu ingresso no mestrado profissional inviabilizou a função de supervisora, pois ambos constam com bolsas da CAPES, o que legalmente não é possível.

Em abril, iniciamos as aulas no espaço da cantina. As profissionais em serviços gerais auxiliavam, buscando delimitar a área da aula de teatro e minimizar tentativas de saída dos adolescentes do ambiente de trabalho sem a liberação da professora. Anteriormente essa função era apenas minha, e com as novas posturas disciplinares que buscavam minimizar ações indevidas dos estudantes dentro do ambiente escolar, esse auxílio passou a fazer parte da rotina de aula. Crachás de liberação foram providenciados. Manter os estudantes dentro dos espaços da sala de aula na troca de professores e demais medidas, objetivando cumprir com as regras normativas do estatuto escolar.

No cotidiano da sala de aula, utilizei os dois primeiros meses para contextualizar Arte, Cultura e Teatro a partir do livro didático e outras referências. Apesar de não trabalhar especificamente com a pedagogia da performance em sala de aula, abordei mais detidamente a sua historicidade em sala de aula tendo em vista a proposta de começar a listar sugestões de ações em performance, para compartilhamento artístico no horário de recreio, em jogo com os demais adolescentes da escola.

Em anos anteriores a 2014 iniciei tentativas de ações performáticas e instalações artísticas com temas escolhidos pelos estudantes em sala de aula. Divididos em grupos eles escolhiam um lugar na escola para compor sua instalação. No decorrer das aulas saímos da sala para apreciar a instalação artística delimitada pelos estudantes. No entanto, o engajamento era pequeno criando lacunas nas aulas. Geralmente os

adolescentes pediam para retomar com “as brincadeiras” que colocavam todos e todas em jogo. Acredito que o componente de Arte e principalmente as apresentações artísticas não precisam ou devam instaurar-se em um campo de obrigatoriedade, com os demais instrumentais de avaliações quantitativas. As performances (ou as instalações, por exemplo), são por vezes permeadas por tensões, são lugares de diálogo, aqui voltado ao público da escola e, portanto, precisam surgir da vontade e interesse dos e das estudantes em se utilizar desse recurso de comunicação de ações em performance para compartilhamento artístico no horário de recreio.

Apesar das novas medidas de organização dos ambientes escolares, inserir a performance no horário de recreio, principalmente com as turmas do segundo ano do EM, dialogando com o conteúdo do livro didático que direcionava o estudo para o Modernismo Europeu, a Arte Contemporânea e Pós-moderna, instalações artísticas, *happening*, performance e intervenções. No cenário internacional, o livro dialogava com as instalações de artistas como Marcel Duchamp, performances de Marina Abramovic e do grupo Fluxus. No Brasil, trabalhos de Flávio de Carvalho, Hélio Oiticica, Lígia Clark, Teatro Oficina, Grupo Rex. Essas e outras referências estão descritas no livro didático do Ensino de Arte de toda a comunidade escolar.

A partir dessas aulas iniciais (expositivas), dialogamos sobre o trabalho de alguns artistas representantes dos movimentos de vanguarda. Um dos assuntos abordados no desdobramento da apreciação das imagens do livro foi a admiração dos jovens pela ousadia e reinvenção dos artistas na quebra de padrões de comportamento (da moda por exemplo), abordando identidade e diversidade cultural. Os e as estudantes levantaram questionamentos acerca dos acordos coletivos que priorizam determinados modelos sociais e excluem, discriminam ou mesmo marginalizam os demais (e o papel da mídia-mediadora nesse papel de difusão e realce de padrões). Colocaram em discussão a obrigatoriedade do uniforme, e dentre as ideias sugeridas, pelo grupo escolhemos a performance como meio para expressar as diferentes identidades culturais com os quais os adolescentes (daquela turma específica) se identificavam.

Algumas turmas do segundo ano organizaram semanas temáticas com estilos de tribos urbanas²⁹. No decorrer das semanas, um único grupo se vestiu como roqueiros e

²⁹ As Tribos Urbanas chamadas pelos sociólogos de “subculturas” ou “subsociedades” são grupos formados nas cidades, mais comumente nas metrópoles. Esses grupos compartilham hábitos, valores culturais, estilos musicais e ideologias políticas semelhantes. A expressão “tribo urbana” foi criada pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, em 1985. No geral, esse fenômeno surge da necessidade dos jovens de se agruparem, pertencerem a um grupo e criarem uma identidade. Disponível em:< <https://www.todamateria.com.br/tribos-urbanas/> >. Acesso em: 02 jan. 2018

caminhou no pátio da escola. Eles levaram instrumentos musicais, camisetas estilizadas para vestirem-se durante a ação performática, pulseiras, colares, bandanas, botas, meninos e meninas com as unhas das mãos coloridas de preto e muita maquiagem escura. Apesar de o instrumento musical ser um objeto proibido nas dependências escolares, nessa situação, por se tratar de uma proposta pedagógica, foi permitida pela equipe a entrada de uma guitarra. Para isso, foi preciso o comprometimento de os estudantes de não interferirem no andamento das demais aulas no turno. Os estudantes nesse dia permaneceram nos ambientes escolares, durante os dez minutos de recreio, caracterizados, sem o uniforme, e expressando outras variações, outras possibilidades de performances das próprias identidades. (ver apêndice F22 e F23)

Em outra turma de segundo ano, a motivação pela ação performática teve origem em situações reincidentes de preconceito com o gênero feminino e com estereótipos vinculando a imagem criada pela maquiagem e figurino à índole e identidade das estudantes. Essas situações aconteciam entre colegas da turma e nos corredores da escola. Depois de dialogar sobre o assunto, os estudantes decidiram colorir os lábios com batom vermelho buscando suscitar o debate quanto à cor do batom: “ela te define?”. Estudantes do gênero masculino e estudantes do gênero feminino, em ação performática, passaram o batom vermelho no horário do recreio. Ao lado do grupo de secundaristas performers, outros estudantes observavam envoltos em risos, aplausos e negativas com a cabeça. Alguns servidores acompanhavam a ação. O grupo em performance manteve a performance do início ao fim, segundo a proposição inicial, e finalizando com um passeio pelos diferentes ambientes do pátio.

No retorno para a sala, principalmente os adolescentes do gênero masculino foram parados por uma servidora, que os orientou para a retirada do batom. A ação dela se deu sob o argumento da necessidade de evitar tumulto nas salas. No entanto, além da interrupção, a orientadora pedagógica teceu comentários acerca da identificação e orientação sexual dos jovens. Chegando à sala na aula de Arte os estudantes descreveram o ocorrido. Segundo eles, essa atitude revela o quanto na sociedade, mesmo no século XXI, com avanços tecnológicos e na ciência, com e com a ampliação de espaços para dialogar acerca das diferenças (promovidos pelas diversas instâncias educacionais), há reincidência de preconceitos e julgamentos morais expostos dentro dos ambientes escolares.

Os próprios secundaristas pontuaram em sala que respeitam a opinião individual de cada servidor, no entanto, estando em um ambiente educacional, esses comentários

não deveriam ser verbalizados, e muito menos compartilhados em público, sobretudo por quem provavelmente nada sabia acerca da proposta pedagógica do trabalho que estavam realizando. Os estudantes compreenderam a necessidade de falar sobre o tema, de abrir espaços ao diálogo, de ouvir, de ponderar e criar ações efetivas que reduzissem tais atitudes, buscando sensibilizar o olhar a respeito da diversidade, das diferenças e principalmente para o exercício da ética. Ponderaram sobre a importância de buscar meios para diminuir essas atitudes, sejam as oriundas de outros adolescentes, ou mesmo as de quaisquer servidores na área de educação (docentes, gestores ou apoio pedagógico). Segundo os estudantes que se sentiram agredidos, os comentários foram de conotação vexatória e mais violentos que quaisquer outros originados pelos colegas jovens da escola.

Alguns dos participantes da intervenção performática participavam de grupos de estudos na UFU e levaram o debate para a Universidade. Segundo eles, os docentes do nível superior reconhecem o distanciamento entre o que apresentam os textos (que ampliam o debate nas escolas acerca do respeito às diversidades e pluralidades) e o que realmente acontece na prática, no dia a dia: ambientes de tensão, racismo, preconceito de gênero e orientação sexual manifestos pelos próprios profissionais responsáveis por minimizar esse tipo de conflito ou problematizar as situações de maneira mais equânime.

Recentemente, o MEC autorizou o uso do nome social no curso do Ensino Médio e no ENEM, mas ainda tal autorização permanecemos sem respaldo legal capaz de inibir ações de violência e preconceitos. O projeto de Lei PLC 122/06³⁰ tinha como proposta “tornar crime a discriminação de pessoas por gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero”, mas depois de muitas discussões, no ano de 2015, a proposta foi arquivada por estar em andamento há mais de duas legislaturas.

De acordo com a presidente da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH), senadora Ana Rita (PT-ES), os movimentos sociais não devem se opor ao arquivamento, por considerarem que o projeto acabou estigmatizado com o nome de "PLC 122", o que poderia atrapalhar o andamento. Segundo Ana Rita, o caminho é um novo projeto, com outro número e melhorias na redação. — A ideia é manter o 122 arquivado e construir uma nova proposta. Uma proposta que, inclusive, atenda melhor o próprio movimento LGBT — explicou. (AGENCIA SENADO, 2015) ³¹.

³⁰ Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/o-que-diz-a-lei-contra-a-homofobia/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

³¹ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/01/07/projeto-que-criminaliza-homofobia-sera-arquivado>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Mesmo estando ligadas à ética e compromisso de cada profissional da educação responsável, entre outras coisas, por problematizar essas situações para contribuir com a formação de um sujeito mais sensível às diferenças (culturais, orientação sexual, identidade de gênero e demais pluralidades), é na fricção de ideias no convívio cotidiano que essas intolerâncias são expostas, ferindo o direito do outro e fragilizando as relações interpessoais. Isso interfere na saúde do ambiente escolar. No entanto, é importante levar em consideração, em se tratando dessa profissional em específico e dessa situação, que

É claro que os limites da sua “humanidade” estão aí implicitamente considerados. Nenhuma ação isolada deve servir de parâmetro, em si e por si, para levantar contra um docente uma afirmação de “professor antiético”. A questão é sempre maior do que qualquer redução que dela se faça, e avaliar um professor (como também avaliar alunos) é bem mais complexo do que constatar e anotar comportamentos isolados. (MATTOS, 2006).

Durante as problematizações os/as estudantes estavam indignados com a postura profissional da servidora. Entre as reticências e exclamações, tentamos observar esses conflitos, sensibilizando-os quanto a responsabilidade de ser jovem e geralmente mais flexível para dialogar sobre as diferenças. As últimas gerações de adolescentes cursando o Ensino Médio presenciaram a criação e ampliação de espaços de diálogo para problematizar, falar, ouvir e compreender a questão da tolerância à intolerância, observando que muitos adultos foram formados em um contexto cultural e educacional muito diferente do delas.

Dentro do ambiente escolar, todos estamos em constante processo de formação, sejam os estudantes, os docentes ou os demais servidores da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem para todos os que nele estão inseridos, de trocas que se renovam a cada geração de estudantes que chegam com suas urgências, carências, necessidades e potencialidades.

Uma das ponderações que realizamos foi acerca da possibilidade dessas ações de intolerância serem resultantes da pouca afetividade dentro dos espaços da escola. Os distanciamentos ou mesmo a artificialidade das relações, causados pelas urgências do cotidiano escolar, podem acirrar esses desencontros e violências. Por vezes o outro,

mesmo pertencente a uma rotina cotidiana de encontros e trocas de informação, é um desconhecido e, em certas ocasiões, apesar de passarmos horas, semanas e anos lado a lado do outro, isso não nos leva nem mesmo a conhecermos o nome uns dos outros.

Por exemplo, o professor que utilizava o diário manual em vigor até o início do ano letivo de 2017³² fazia a chamada pelo número e muitas vezes, principalmente aqueles que têm apenas uma aula semanal, desconheciam o nome dos adolescentes que estavam à sua frente, presenciando a aula e compartilhando experiências de formação. Digo isso por experiência própria. Certa vez, seguindo o的习惯 tradicional de verificar a presença pelos números, interrompi a chamada por reconhecer a atitude contraditória que estava realizando: professora de teatro, trabalhando sensibilidades, falando sobre a importância da identidade de cada um e tratando os estudantes como se fossem apenas números, semelhantes a máquinas ou operários de fábricas. Percebi que estava contribuindo com mais uma, dentre tantas, ações automáticas de visibilização coletiva dos jovens dentro do ambiente escolar.

A partir daquele momento passei a realizar a chamada pelo nome e sobrenome³³. O segundo nome carrega a ancestralidade, sua história e identidade familiar recontando a trajetória que possibilitou com que o estudante se encontrasse nesse momento histórico, naquela escola em sala de aula à minha frente. A princípio muitos estranharam, pediram para continuar com os números, então senti a necessidade de compartilhar com eles o motivo da mudança, as razões que conduziram meu pensamento àquela mudança de atitude. Desde então tive a aceitação dos e das estudantes.

Por vezes, muitos dos professores sentem-se angustiados com um processo de divisão do trabalho fordista, encontrado também no sistema educacional.

A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala (HARVEY, 1996, p. 133).

Diante dessa “fragmentação do tempo” e “decomposição de cada etapa do processo de trabalho”, conforme analisa Taylor, em *Os princípios da Administração*

³² A partir do ano letivo de 2017, a SEE/ MG passou a adotar o sistema integrado do diário eletrônico, em que a chamada acontece pelo nome dos estudantes, não seguindo uma sequência numérica tradicional, que é alterada conforme a mudança dos estudantes nas turmas.

³³ Exceto se houvesse a recusa do estudante

Científica (apud HARVEY, 1996, p 121), a história, a identidade, as escolhas, pensamentos e sentimentos de cada um dos estudantes se tornam, ou são empurrados a se tornar indiferentes, são ignorados, seja na relação da tríade professor - estudante - escola, seja mesmo entre os jovens adolescentes. Esses, isolados em ilhas ou em grupos de amigos, por vezes recebem a ação do outro como ofensiva por desconhecer esse outro, deixando de criar relações de empatia. As distâncias promovem violências, quanto mais desconheço o outro, os seus costumes e tradições, mas ele é estranho e ignorado, criando muros muitas vezes difíceis de transpor.

Uma das observações realizadas no decorrer dos anos de docência foi quanto à potencialidade da aula de Teatro na aproximação e sensibilização das afetividades entre os adolescentes. As experiências nos exercícios de percepção corporal, o compartilhamento de suas potencialidades, a apreciação e escuta do outro, os enfrentamentos de medos e dificuldades nos jogos coletivos proporciona encontros que vão diminuindo as distâncias nas diferenças, sensibilizando quanto a tolerância e o respeito ao outro.

No decorrer dos anos muitos estudantes (de diferentes turmas) comentavam que as aulas de Teatro auxiliavam na união da turma, facilitando a convivência cotidiana. Os espaços de brincadeira, de conviver com o colega nos diferentes estados que o jogo teatral possibilita pode ajudar na mudança de percepção dos colegas, e na flexibilidade para a escuta das necessidades do outro. Mesmo nas divergências de opiniões, eles passaram a lidar com as situações de conflito com mais respeito ao posicionamento e atitude do outro. Nas turmas onde, por diferentes fatores, as aulas não se desenvolveram em práticas teatrais (aulas distribuídas principalmente no primeiro e quarto horário), há um distanciamento maior entre os pares, que se tornam ímpares, ou mesmo rivais, então conformam-se e muros difíceis de transpor.

Na tentativa de diminuir essas lacunas causadas pelos distanciamentos entre os estudantes, uma turma organizou outra ação performática. O programa de ações consistia em entregar pedaços de papel em formato de coração com afirmando a alegria, a beleza por vezes encontrada na poesia, na natureza e no presente do encontro com o outro: lugar de conhecer outro ponto de vista, outra maneira de lidar com as adversidades e desafios cotidianos, momento de dialogar, de divergir, de concordar, comparar opiniões, similaridades, diferenças, belezas únicas e plurais.

Em conjunto com a entrega dos corações, algumas estudantes soltavam bolinhas de sabão lembrando a importância da leveza nas ações e no olhar, possibilitando que o

encontro com o outro realmente acontecesse. Juntamente com elas e eles, que entregavam os corações e abraços, um estudante acompanhava com um violão. Um dos objetivos: entregar um coração e um abraço para cada estudante da escola. No entanto, o curto prazo da intervenção não possibilitou uma abrangência expressiva. Algumas adolescentes fizeram cartazes com os dizeres: *Dê um sorriso e ganhe um coração*.

A última performance realizada no ano de 2016 foi um desdobramento da performance “*Dê um sorriso e ganhe um coração*”. Os/As estudantes ansiavam, além de doar sorrisos e corações, ouvir dos colegas e amigos o que eles/as pensavam acerca de diferentes assuntos. Essa turma em específico, do terceiro ano no Ensino Médio, era composta por alguns dos/das adolescentes que em 2014 estavam imersos na performance *EntreNós* e nas demais ações artísticas nos ambientes escolares.

Revendo o receio ou vergonha do outro de se expor na verbalização de pensamentos e sentimentos, decidiram colocar vendas nos próprios olhos. Essa ação também poderia romper com a corporalidade cotidiana. A cor branca no tecido simbolizaria a paz. Fizeram cartazes apresentando os temas sobre os quais gostariam de ouvir as opiniões dos colegas: “qual seu sonho?”, “Cante-me sua música preferida...”, “um segredo”, “uma lembrança de nosso convívio na escola”, “um medo/angústia”, “narre fragmentos de um filme que foi significativo”. A princípio sentariam em cadeiras, mas foram impedidos de sair com elas da sala de aula para evitar tumulto. No momento da ação, ficaram de pé. Cada um dos e das estudantes permaneceram parados, próximos uns dos outros (possibilitando assim meu acompanhamento e evitando possíveis transtornos). Estavam dispostos a ouvir quem quisesse ali se (a)chegar.

De um modo geral, a maioria dos adolescentes que chegou até o grupo participou da proposta contando histórias, lembranças, sonhos, cantando músicas, criando um ambiente de encontros e compartilhamentos. Mas alguns estudantes utilizaram do momento para verbalizar palavras agressivas aos jovens em performance, tanto do gênero masculino quanto do feminino, sendo as adolescentes expostas a maiores violências verbais. Uma das adolescentes, ao mesmo tempo que ouvia as frases agressivas, ouvia comentários para parar com aquela “babaquice” e ir denunciar na gestão da escola as violências verbais que estava sofrendo.

Em sala dialogamos sobre o ocorrido refletindo acerca das atitudes agressivas de alguns estudantes e das possíveis intenções imersas nesses atos. Apesar do ambiente da escola buscar minimizar conflitos entre os estudantes, e por diversas vezes ouvir de colegas profissionais da escola quanto ao cuidado nas ações em performance, para não

expor os estudantes a situações vexatórias, evitando assim possíveis consequências administrativas desse ato, a performance é um espaço para a exposição dessas fissuras e violências existentes na sociedade, e também no cotidiano escolar, e que na maioria das vezes são ignoradas. A performance possibilita um confronto artístico com situações problemas colocando esses assuntos polêmicos em debate na comunidade escolar.

Todavia essas atitudes foram isoladas, percebemos que eram minoria, de um grupo médio de talvez cinco estudantes, motivados por alguma razão desconhecida a gerar conflitos e interferir nas proposições que rompiam com o cotidiano já conhecido dos intervalos. Esses mesmos estudantes por vezes foram à supervisão escolar reclamar das propostas das aulas de Teatro. As justificativas foram várias, relacionadas desde a recusa à aproximação corporal com os outros, ou a ficar em roda “coisa de macumba”. Outro argumento relativo a infantilidade das brincadeiras e jogos, que compreendiam ser impróprias a sua idade e necessidades de formação no EM. Os motivadores para essas dessas recusas podem ser várias. Para uma análise mais profunda (que não é o foco dessa dissertação) seria necessário um olhar cuidadoso para cada um desses jovens, por meio de estudos de caso, (contexto familiar, cultural e social) e talvez pesquisas realizadas com levantamento de dados para compreender o sentido das narrativas desses adolescentes ao se oporem à participação na aula de Teatro e intervenções performáticas na escola.

Buscando preservar a imagem dos estudantes em performance, expostos nas ações em horário de recreio, evitar as possíveis reincidências de reações intolerantes e verbalmente violentas, em 2017 modifiquei a abordagem metodológica das aulas, realizando performance e reperformances apenas dentro do espaço da sala de aula. Nesse lugar delimitado tenho melhores condições para acompanhar a todos os/as estudantes, observando as reações de cada um dos jovens, mediando ou problematizando possíveis conflitos que surgem. Esses são alguns dos enfrentamentos, reformulações e adaptações que constituem a formação docente em constante processo de aprendizagem.

2.11 Ações em 2017 - Performance e reperformance: “espelhos”

*ia
memórias
no espaço
tempo
da escola*

*engrenagens
dançando
em ação
composição
palavras
de perceber
sentidos
ao final
se esvai
no tempo*
(Daiane Aparecida Costa, 2018).

No ano letivo de 2017 iniciamos o mês de março com uma greve estadual. Em abril retornamos ao trabalho e a partir dessa data começamos as aulas de Teatro no espaço da cantina. Após o período inicial com os jogos corporais e teatrais, começo a preparar a fase de apreciação e compartilhamento artístico para (e com) os estudantes, dando continuidade ao trabalho de performance. Nesse ano acrecentei a experimentação com a reperformance. A meu ver, a ação de reperformance pode auxiliar a compreensão dessa poética e possibilitar posteriores criações realizadas pelos estudantes no espaço da própria sala de aula. A pesquisadora em pedagogias da performance Tânia Alice (2010) descreve em um de seus artigos o termo reperformance, transliterando-o da expressão em inglês de *re-enactment*. No artigo a autora faz uma análise sobre a prática artística e pedagógica da performance e a sua repetição – reperformance –, analisando os diferentes desmembramentos da ação inicial conforme o lugar, contexto e público envolvidos.

E qual performance criar para as turmas de adolescentes? Qual o diálogo gostaria de iniciar com os estudantes neste ano em específico? Quais elementos escolher para a composição de programas de ações? Gostaria de continuar trabalhando com a afetividade, com o olhar voltado ao outro- tentativas de aproxima-los e reduzir as distâncias -, principalmente entre a profissional professora e os estudantes. Permaneci durante duas semanas buscando encontrar um roteiro de ações. Entrecruzavam-se nesse momento as necessidades do cotidiano escolar e todas as responsabilidades as quais me propus nesse período (família, trabalho e estudo). Minha mente percorria palavras procurando compor um projeto da performance...

Ruptura. Greve. Enfrentamentos. Textos. Escrita. Urgências. Urgências. De quê? Vale a pena tudo isso? Risco. Cansaço. Correr. Ligeiro. Tempo. Espaço. Vazio. Necessidades. Aprendizagem. Fendas. Apertos. Criar, o quê? Derrota? Intervenções. In-ter-rupções. Erupções. Psiu, cala a boca! Tira o boné por favor. Não! Se retire por

favor. Contradições. Por favor, vamos fazer silêncio? Espaço compartilhado. Laços. O outro. Teatro. Jogo. Afetividades. Olhar o outro. Ver. Quem? Enxergar. Emoções. Identidades. Compreender.(?). O outro. Sala. Autonomia? Burlar. Trapacear. Corromper. O outro. Eu. Distâncias. Muro. Mudo. Muda. Sementes. Ações. Espelho. Eu e o outro. Reflexo. Eu. Múltiplos eus?. EEU. EEU. Janelas. Vidro. Espelho. Imagem. Olhar. O outro. Olhar o reflexo do outro. Olhar o outro no reflexo. Olhar o outro no espelho. O outro meu espelho. Eu o espelho do outro. (Daiane Aparecida Costa, 2018).

Performance “*espelhos*”: tentativas de perceber com mais cuidado e sensibilidade o outro - estudantes à minha frente na convivência semanal. Buscar aproximações. Possibilidade de apreciação de uma ação performática dentro dos limites da sala. A princípio planejei colocar o espelho dentro de uma caixa. Depois percebi que não iria interferir na possibilidade de reduzir as distâncias físicas *entre nós*, por mais que eu (ou outro/a estudante segurasse a caixa em mãos). No entanto, a ausência da caixa mostraria de imediato o espelho (elemento surpresa?). Gostaria de brincar com essa quebra - ao olhar dentro da caixa, encontrar o espelho e o seu reflexo: o que eu vejo? Deixei a ideia da caixa. Fazendo experimentações no meu cotidiano com um espelho, e com o celular para enxergar a minha imagem refletida, percebi a composição de uma sucessão de outras imagens minhas. E depois de algumas experimentações com a posição e altura do espelho, cheguei a um desenho: segurar o espelho na altura da metade de minha face, proporcionando que ele/ela ao mesmo tempo que enxergaria a sua imagem enxergaria a mim (professora) (ou seu colega) e assim sucessivamente. Eu, ao me ver, enxergo o outro; eu, ao enxergar o outro, me vejo. Reflexos.

Fui para a escola ansiosa, na expectativa de chegar em sala, começar a ação e observar todas as reações dos (as) estudantes. Sala de aula. “Bom Dia”. Chamada. “Vamos descer professora?”, “Pessoal, hoje não iremos para a cantina. Vou realizar uma ação em performance. Programa de ações: Primeiro vou sentar nessa cadeira, de costas para vocês, e peço a colaboração de todos e todas para a performance acontecer até o final. À minha frente estará essa outra cadeira vazia e de frente para a turma. Um a um, conforme interesse, vai se levantar de sua carteira, chegar até aqui, sentar-se e olhar em minha direção;” “Apenas isso, professora?”; “Peço que levem o caderno de memórias para a escrita: o que meus olhos estão enxergando?; quais sensações/emoções essa imagem me leva a sentir?; e qual a minha opinião sobre os objetivos da professora ao criar essa ação?

Depois de descrever o programa de ações da performance, iniciei a ação. A princípio não acreditei que tantos estudantes se disporia à participação. Praticamente toda a sala queria ir à frente, se/me ver no espelho e passar por aquela experiência. A ação com a proposta inicial de uma semana, estendeu-se a duas buscando contemplar todos os/as que queriam participar. Na terceira semana propus a reperformance: eu a professora sentaria entre eles na sala. Os e as estudantes realizariam (sem a minha interferência) o programa de ações. Orientei que durante a ação buscassem identificar as diferenças referentes às pessoas que seguravam o espelho. Sentar junto com os estudantes, deixar a ação acontecer sozinha na frente da sala, foi a possibilidade de interferir menos, ou mesmo não interferir. Por vezes, sinto-me incomodada em gerir/direcionar a sala e os estudantes o tempo todo, e ultimamente esse incômodo tem adquirido um peso ainda maior.

Como não interferir tanto na sala de aula? Como abrir espaços aos estudantes para que eles possam desenvolver a autonomia e se auto- organizarem? Como criar esses campos, de quase invisibilidade do professor, e deixar com que eles e elas fiquem na responsabilidade de condução/continuidade da aula? Quais os benefícios dessas ações? Esses espaços são possíveis de acontecer dentro da aula de Teatro inserida no espaço da escola de Educação Básica e no Ensino Médio? Pretendo, como direcionamento de olhar para o próximo ano letivo, buscar criar esses espaços- entre, de menor visibilidade da professora, observar se esses espaços são possíveis e quais as contribuições para a formação dos jovens no Ensino Médio. Observo que a maioria dos estudantes no EM ainda são muito dependentes de uma intervenção/condução do professor, e acredito que esse laço de dependência deveria ter finalizado no Ensino Fundamental.

Esses breves instantes de sair do meu papel social de professora na sala de aula, possibilitaram a eles continuar realizando a ação performática, indo e vindo, e se organizando sozinhos. O crachá para sair da sala deixei em cima da mesa. Eles mesmos saíam e retornavam sem conflitos. Em momentos de maiores dispersões, alguns estudantes me pediam para eu interferir e, antes mesmo de alguma verbalização minha, eles reduziam a altura das vozes (o que poderia resultar nas profissionais ASBs adentrando a sala e interrompendo a ação performática).

No encerramento desse ciclo da reperformance fizemos uma roda de conversa, na qual convidei os e as estudantes a falarem sobre essa experiência: como foi estar em jogo na performance? E apreciar? O que muda entre segurar o espelho e observar o espelho?

“fiquei curioso: o que o outro vê em você? ”; “foi pra ver que todos são iguais? ”; “experiência massa”; “você se vê pelos olhos da outra pessoa”; “olhar no espelho é algo pessoal, aqui fica desconfortável”; “achei massa o encontro, eu estou cedendo um pedaço do meu rosto para que o outro se veja”; “as emoções, observar e me sentir olhando para o outro”; “cada um percebe de uma maneira, cada um enxerga de um jeito”; “é constrangedor por que estou exposto diante o outro”; “consegui ver que quando olho para o espelho além de me ver eu vejo o outro”; “quem segura o espelho está sendo anulado para que o outro possa ser visto e estar ali na sua frente se enxergando”; “eu não estava pensando em você, eu nem te vi professora, eu vi apenas eu”; “eu parei para pensar como a senhora estava, doeu o braço, o que sentiu? ”; “por que você fez isso? ”; “eu me senti fazendo parte do espelho, me tornando o próprio espelho”; “eu me vi em você”; “falta de privacidade”; “eu só consegui rir”; “eu senti vergonha”; “achei desnecessário, exibicionismo. Você queria se mostrar professora? ”; “eu não quis ir por que fiquei com medo de me ver e não gostar”; “foi diferente, parece que estava me vendo pela primeira vez”; “eu assustei, não estava esperando um espelho na sala de aula, nunca vi isso”; “senti vontade chorar, e por isso chorei”. (Vozes dos e das estudantes, 2017).

O olhar do outro, assim tão próximo a mim, com um espelho voltado pra minha frente, me expõe pra mim mesmo -, eu e me expõe também para o coletivo da sala de aula; isso interfere no meu modo de me mostrar aos outros? Talvez alguns estudantes tenham se sentido fragilizados exatamente por essa exposição: eu de frente para mim mesmo no coletivo de colegas. Aqui, ali, assim, frágil, sou eu, somos nós? Ou sou um eu que criei para mostrar-me aos outros? Por vezes percebi nos e nas estudantes mudanças nas maneiras de se relacionar (verificadas anteriormente no cotidiano da escola) e agora à frente de si mesmos, e do outro, com um espelho no meio.

Momentos de pausa na rotina da sala, de comunicação com o outro, a partir de outros estados de presença. Ver, ouvir e sentir o que existe entre nós - dois seres humanos com sentimentos, emoções, potencialidades, fragilidades (por vezes expostas ou camufladas), sensações. Instantes de perceber o “entre”, ou seja, o que acontece comigo em relação ao outro e entre nós. Criar outra realidade dentro da realidade cotidiana da sala de aula.

Reconheço na performance, e nessa ação de reperformance, em que cada estudante refez a ação proposta por mim, possibilidades de desconstrução da rotina da sala de aula, reencontros e ressignificações. Ver a si mesmo em outro estado de presença e circunstância. Possibilidades de perceber o ambiente sob novas perspectivas, outros ângulos. Momento de silenciar (sem a obrigatoriedade de “calar a boca”, mas momentos

de prestar outras formas de atenção a si e ao lugar que cada um ocupa naquele instante já da sala de aula), interromper um pouco a linearidade do cotidiano e talvez reinventar maneiras de se relacionar com o outro e com o próprio espaço físico.

Enquanto professora, essa foi uma oportunidade para perceber melhor os estudantes. Se a performance conseguiu reduzir as distâncias entre professora e adolescentes, ainda não consigo, e/ou não tenho dados suficientes para a análise. No entanto observo que a ação ajudou a diminuir os conflitos com alguns deles. Mais ainda acredito que pelo menos eu, Daiane, Professora de Teatro da EEU, modifiquei meu olhar em relação a muitos estudantes a partir dessa experiência.

Encontro-me hoje tentando perceber com mais cuidado e atenção os e as estudantes com que convivo na rotina escolar. Buscando ser mais cuidadosa e talvez mais sensível, menos contraditória. Quiçá, até o término da próxima década de exercício da docência, eu consiga a lapidação necessária para contemplar aos e às estudantes, da melhor e mais respeitosa maneira possível ao fazer teatro com eles.

A partir das minhas percepções, enquanto professora de teatro, descrevi acima fragmentos das experiências em *performance* realizadas no ambiente escolar no conteúdo de Arte- Teatro. A *performance*, o Ensino Médio e o Teatro no currículo da EB são áreas de estudos que foram ampliadas nas últimas décadas. Elas são plurais e complexas e sua implementação na área de Educação foi marcada de trajetórias com lacunas e fragilidades. A *performance*, por exemplo, passou a ser pesquisada e trabalhada metodologicamente no currículo da graduação em Teatro na UFU, apenas no final da última década, mais precisamente, a partir de 2010 quando a Universidade aprovou no concurso público a Professora Dr^a Mara Lúcia Leal. Apesar de recente, há uma considerável bibliografia dialogando sobre essa prática artística. Abaixo selecionei um desses textos, para fazer uma contextualização histórico-conceitual da *performance*, segundo a compreensão descrita por Taylor,

En Latinoamérica, donde el término no tiene equivalente en español y en portugués, *performance* tradicionalmente se ha usado en las artes, especialmente para referirse al “arte del performance” o “arte de acción”, a *performance* refiere a una forma específica de arte, arte en vivo o arte acción que surgió en los años sesenta y setenta para romper con los lazos institucionales y económicos que excluían a artistas sin acceso a teatros, galerías y espacios oficiales o comerciales de arte. De manera repentina un *performance* podía surgir en cualquier sitio, en cualquier momento. El artista sólo necesitaba su cuerpo, sus palabras, la imaginación para expresarse frente a un público que se veía a veces interpelado en el evento de manera involuntaria o inesperada. El *performance*, antinstitucional, antielitista, anticonsumista, viene a constituir una provocación y un acto político casi por

definición, aunque lo político se entienda más como postura de ruptura y desafío que como posición ideológica o dogmática. El *performance*, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo. No depende de textos o editoriales; no necesita director, actores, diseñadores o todo el aparato técnico que ocupa la gente de teatro; no requiere de espacios especiales para existir, sólo de la presencia del o la performance y su público. (TAYLOR, 2011, p.7-8).³⁴

Essa descrição da performance dialoga com parte dos anseios dos jovens e adolescentes estudantes do Ensino Médio, os quais, de modo semelhante aos artistas, também discordam das exclusões imbricadas no seu meio social e por vezes buscam desconstruir essas estruturas de poder. Nessa situação específica da EB, a estruturação curricular situa o jovem como protagonista mesmo com ele não participando da organização curricular, o que acaba por ocasionar, muitas vezes, um esvaziamento de sentido e afetividades humanas. Assim, a performance se torna um dos meios artísticos para criar ações ampliadoras de percepção e diálogo nos ambientes de convívio escolar com as tessituras imersas nesse cotidiano, abrindo assim campos de problematização, reflexão e análise.

Ao mesmo tempo que encontro essa linha de afinidades da performance com o público jovem, o conceito de ruptura quase anarquista que esse fazer artístico instaura me faz questionar a viabilidade de performar dentro de espaços institucionalizados³⁵. O ambiente escolar é uma dessas instâncias instituídas por leis e restrições burocráticas, muitas vezes imersas na lógica capitalista da produtividade. Nesse caso em específico, estando o espaço escolar formatado para proporcionar a aquisição de conhecimentos necessários prioritariamente à formação de futuros profissionais, que irão alimentar a lógica de produção e consumo e a posterior criação de melhores e novos bens de consumo, sendo assim, inserir a performance dentro desse espaço institucional torna- se um desafio.

³⁴ “Na América latina, onde o termo não tem equivalência no espanhol e em português, *performance* é tradicionalmente usada nas artes, especialmente para se referir “arte da *performance*”, ou “arte da ação”, a *performance* se refere a uma forma específica de arte, arte ao vivo ou arte da ação que surgiu nos anos sessenta e setenta para romper com os laços institucionais e econômicos que excluíam os artistas sem acesso aos teatros, galerias e espaços oficiais ou comerciais de arte. De maneira rápida a *performance* podia surgir em qualquer espaço, em qualquer momento. O artista só necessitava de seu corpo, suas palavras, e a imaginação para expressar frente a um público que se via às vezes interrompido pelo evento de maneira involuntária e inesperada. A *performance* antinstitucional, antielitista, anticonsumista, vem a se constituir como uma provocação, e um ato político quase que por definição, sendo que político se entenda como uma postura de ruptura desafiando com os posicionamentos ideológicos e dogmáticos. A *performance*, como um ato de intervenção efêmera, interrompendo circuitos da indústria cultural que criam produtos de consumo. Não depende de textos; não necessita de diretor, ator, encenadores e todos os aparatos técnicos que ocupa as gentes de teatro; não depende de espaços espaciais para existir, apenas a presença do ou da performer e seu público.” (TAYLOR, 2011, p.7-8, tradução minha).

³⁵ Apesar da performance surgir na Europa, como expressão artística, na década de 70, “nos maiores centros artísticos internacionais, os museus patrocinavam festivais, as escolas de arte introduziram a performance em seus cursos e as revistas especializadas começaram a aparecer”. (Goldberg, 2006), no decorrer das décadas seguintes os artistas buscaram se retirar desses espaços convencionais de Arte criticando esses espaços institucionais delimitados por leis e estruturas fixas de funcionamento.

Tanto pelas diretrizes que norteiam esse tipo de sistema educacional, quanto pelas limitações que cabem aos futuros campos de trabalho aos quais os jovens estão destinados. De modo que, nesse contexto, o papel da performance pode se tornar contraditório ou até mesmo ambíguo considerando as atuais bases do mercado de trabalho que visa ao lucro do capital.

Percebo nas experiências transcorridas na EEU o surgimento de diferentes vertentes de diálogos entre os sujeitos pertencentes a esse espaço, causadas pelas reverberações das aulas de teatro e pelas ações performáticas no ambiente escolar. Situações essas, vale lembrar, provenientes das tensões expostas no convívio cotidiano da escola enquanto lugar onde são compartilhadas pluralidades e diversidades.

Estes secundaristas estão mergulhados em experiências de redescobertas de si, do outro e de seu entorno, numa fase de tomada de decisões que geralmente está imersa em um oceano preenchido com sobrecargas, preocupações, dúvidas, contradições, descobertas de suas potencialidades, rupturas de paradigmas, amadurecimento da identidade, escolhas no âmbito de objetividades materiais (carreira profissional e futuro acadêmico), constituição familiar, sentimento de pertencer ou não a determinados grupos de convivência (dentro e fora do espaço escolar). Todos esses elementos estão misturados à compreensões e registros de novos e variados saberes e informações curriculares.

Compreendo as aulas práticas de Teatro e as experiências com a *performance* como meios para facilitar outras formas de encontro entre os jovens. Esses estados de jogo vivenciados no fazer teatral possibilitam aberturas para a multiplicidade de aprendizagens, afinal, “o jogo é o lugar de todas as invenções e incita à criação” (Ryngaert, 2009, p. 72). São momentos para se observar, observar e escutar o outro, ampliar novas maneiras de perceber o próprio corpo, suas emoções, o espaço físico e o ambiente.

Os jogos e exercícios corporais são possibilidades de propiciar experiências sensibilizadoras³⁶ do sentido de presença e afetividade³⁷. Os compartilhamentos dessas experiências nos estados de jogos estão mergulhados nas brincadeiras que, apesar de desfrutarem da ludicidade e bem-estar, possuem regras e delimitações. Por meio desses jogos também é possível ampliar o vocabulário dos corpos e sensibilizar as afetividades nas relações de convivência em grupo. Esse estado (em jogo) de se relacionar pode

³⁶ “Maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear”. (DUARTE JR, 2004, p.180).

³⁷ “Nessa dissertação comproendo afetividade como os laços que nos conectam ao outro, possibilitando abertura para a comunicação, e o compartilhamento de sentimentos e emoções criando vínculos de empatias” (nota da autora).

auxiliar a compor sentidos mais afetivos e de escuta entre os sujeitos pertencentes à turma em que eles estão alocados. No entanto, segundo Ryngaert, ao se tratar das potencialidades do jogo teatral é importante compreender que

O jogo, coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural. O trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação. (RYNGAERT, 2009, p. 41).

Assim como esses estados de jogo, a performance pode proporcionar experiências de compartilhamento artístico e abertura de novos espaços nos quais os estudantes possam se comunicar com a comunidade escolar a respeito de suas urgências em consonância com o conceito funcional da performance apresentado pela Goldenberg: “um meio de dirigir-se diretamente a um grande público, bem como de chocar as plateias, levando-as a reavaliar suas concepções” (Goldenber, 2006, p. VIII). Ou seja, através das ações em performance os adolescentes podem demonstrar estados de não pertencimento, discordâncias e inquietações relacionados ao seu entorno, e dialogar, problematizar, gerar estranhamento e incômodos, geralmente convidando os espectadores a interferir, a sair da zona de conforto para perceber o outro e o seu entorno, a partir de outras perspectivas, de novas possibilidades.

Com a chegada do PIBID, e o estreitamento gerado entre a universidade e a educação básica, possibilitou-me ampliar o olhar para identificar novas possibilidades de trabalho em sala de aula, conduzindo-me a refletir e buscar outras estratégias pedagógicas na minha prática docente e efetivamente trabalhar com a performance com os estudantes secundaristas. Com a sua chegada em maio de 2014, passei a analisar com mais atenção o contexto escolar e com isso ampliei a reflexão sobre o ensino de teatro e sua potencialidade no desenvolvimento dos estudantes em suas “competências necessárias à vida corrente” (UNESCO, 2000)³⁸.

³⁸ Declaração de Dakar. Educação para Todos - 2000

Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação
Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000

1. Reunidos em Dakar em abril de 2000, nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, comprometemo-nos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.
2. O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

Apesar do termo “competências” ser debatido e criticado por vários autores no campo epistemológico, tendo em vista principalmente as implicações que ela exige do sujeito a partir de sua matriz conceitual social e filosófica, essa terminologia aparece no relatório da UNESCO ao descrever o debate e metas planejadas por diferentes países voltados para a reformulação do EM. Apesar dessas frentes de debate e a análise crítica que elas suscitam, esse relatório aborda essas competências como estão inseridas na compreensão ampliada do sujeito, desde os seus aspectos emocionais, os modos de interagir com os demais e até a sua responsabilidade com a sociedade. No entanto, a fragilidade desse termo é não considerar todos os aspectos sociais que cada grupo de sujeitos estão inseridos e que influenciam na maneira de ele se relacionar consigo, com o outro e com o entorno. Por outro lado, os atuais objetivos que norteiam o EM ainda estão pautados na formação de “razão instrumental”³⁹ e distanciados dessa “apreensão mais sensível do mundo”⁴⁰, o que, se realmente essas premissas do relatório for levado em consideração abordando na EB uma perspectiva mais sensível do sujeito no desenvolvimento de suas potencialidades e de acordo com seu interesse, pode ser um caminho desde que as políticas públicas ofereçam meios mais inclusivos.

Tendo em vista essa outra perspectiva de percepção do sujeito e das diferentes abordagens na aprendizagem, o distanciamento com a atual conjuntura do currículo levou diversos profissionais da educação a perceberem necessidades de reformas no EM. Desde o ano de 2010, vários fóruns de discussões passaram a fazer parte da pauta do MEC abordando quais seriam os melhores métodos de reorganização curricular e implementação dessas reformas que, diante da complexidade do tema, exigem um planejamento e aplicação gradual. Nessa reorganização duas frentes com campos de disputa se destacaram: uma teórica e outra prática, ou seja, uma voltada ao ensino propedêutico, de possibilitar no EM uma base curricular voltada para o ingresso ao Ensino Superior, e outra técnica, abrindo o espaço da EB para empresas oferecerem a formação que capacite novos trabalhadores especialistas em uma função específica.

Apesar das discussões em andamento no MEC e no Senado, no ano de 2016, o novo governo Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho, promulgou uma Medida Provisória- MP com o propósito de acelerar a implementação dessas reformas. A MP gerou um alvoroço entre os profissionais e jovens que passaram a analisar as possíveis implicações dessas mudanças repentinhas no EM. Vale lembrar que essa MP acabou

³⁹ João Francisco Duarte Jr. **O sentido dos sentidos** - a educação (do) sensível. 2004 p. 173.

⁴⁰ (GOLDENBERG, 2006, p. VII).

ocasionando diferentes mobilizações, organizadas por todo o Brasil, estimuladas por estudos, preocupações, hipóteses e especulações acerca do que se tornará o EM.

Tendo em vista a importância dessa discussão e diante o impacto que todas essas políticas públicas vão interferir no nosso cotidiano escolar, finalizo a dissertação com uma breve contextualização sobre a história de implementação do Ensino Médio na EB e apresentando parte dessa reforma curricular proposta pelo Governo Federal: a Base Nacional Curricular Comum – BNCC⁴¹. Esse novo caminho é possível na atual conjuntura dos espaços escolares? E como dialogar com esse documento que em breve será realidade na EB?

3. Campos de Instabilidades: o Ensino Médio

O tempo me contrai e apressa no tic-tac direcionando meus olhos a uma ampulheta que escorre a areia do tempo na finalização da composição desse texto. Gostaria de dilatar o tempo para não precisar me preocupar com o tempo, no entanto, essa mesma pressão faz com que as urgências de discussões e análise sejam expostas e as delimitações emerjam dentre as lacunas. Uma piscadela enquanto leio as palavras rememora as lembranças das minhas experiências com os estudantes: escola, teatro, jogo, efêmero, Ensino Médio, performance, encontro, sensível, olhar o outro, presença, jogo, ouvir o outro, necessidades, institucionalização, mercado, trabalho, universidade, ensino, encontro, trocas, partilhas, o outro, eu, nós, agora, tempo. Acontecimentos, experiências e sentidos vivenciados dentro da escola de Educação Básica. Momentos de encontro nas ações teatrais, entremeadas agora nas lembranças e análise do contexto e trabalho realizado com estudantes imersos nas necessidades do Ensino Médio na instituição do Museu. (Daiane Aparecida Costa, 2017).

O Ensino Médio é uma etapa escolar que desde o século passado tem um histórico frágil, dividido em momentos das políticas educacionais que se iniciam principalmente

⁴¹ Documento apresentado pelo MEC no primeiro trimestre de 2018, encaminhado para a discussão no Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

nas primeiras décadas do século XX⁴² e se desenvolvem até 1996 (FALEIRO, 2013). Segundo relata Lino, “a trajetória do Ensino Médio no País foi marcada pelo elitismo e seletividade que o caráter propedêutico imprimiu” (2017)⁴³ para atender a dois interesses: o primeiro intelectual, buscando mediar o preparo para o ingresso no ensino superior às classes burguesas e, posteriormente o profissional técnico, capacitando os filhos dos trabalhadores para melhor execução de suas funções como futuros operários.

No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior. (CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. apud FALEIRO, 2013, p.3).

Só a partir de 1996, com a promulgação das novas diretrizes de funcionamento da Educação Básica e reformulação do Ensino Médio, que essa fase escolar passou a ter uma conotação mais universalista, no sentido de proporcionar a todos os estudantes um ensino público direcionado à ampliação das bases oferecidas pelo ensino fundamental e a preparação do jovem de maneira mais equânime ao aperfeiçoamento posterior. Ainda assim, a preparação para o mundo do trabalho permanece presente nessa LDB.

Dentre as propostas inseridas no texto da LDB está a de abranger as potencialidades integrais do sujeito, oferecendo condições de acesso mínimo às diversas áreas do saber, na construção de campos de aprendizagem para que esses estudantes recebessem, no decorrer do período médio, o conhecimento necessário para realizar com autonomia a sua escolha profissional. Essas medidas buscavam prepará-los tanto para a sua integração de imediato a capacitações técnicas, ao mercado de trabalho, quanto para a dedicação à trajetória universitária.

A seletividade de campos de atuação profissional dos jovens em muitas regiões brasileiras, até meados da última década, estava diretamente vinculada a exclusões

⁴² FALEIRO, 2013. Reforma Francisco Campos (1931 a 1932), Leis Orgânicas do Ensino (14=942 a 1946), Reformas da Educação Básica marcadas pela Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional 14/96 com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação LDB/96

⁴³ Lucilia Augusta Lino, Doutora em Educação pela PUC-Rio. É professora adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ. Foi professora associada da UFRRJ e do ensino fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. É presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e membro do FNE e do FEE-RJ. E-mail: lucilia.linop@yahoo.com.br As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

sociais. No início de 2000⁴⁴ e nos anos que se seguiram, as Universidades ampliaram as ações afirmativas⁴⁵ com os sistemas de inclusão e cotas. Essas ações possibilitaram um crescente aumento da presença dos filhos dos trabalhadores, e demais grupos geralmente excluídos socialmente, cursando o nível superior público. Além do acesso à Universidade, esses jovens tiveram a possibilidade de receber bolsas de auxílio moradia e alimentação, auxiliando na sua permanência e conclusão da graduação. Esse crescente número de estudantes finalizando o EM e ingressando nas Universidades Federais está vinculado à implementação da LDB/96. Foram muitas as contribuições que a LDB/96 trouxe para os estudantes nessa fase de ensino.

Dentre os objetivos norteadores da educação no EM foram delimitadas as finalidades dessa etapa da educação,

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, seção IV, art. 35º).⁴⁶

Dentre todas as problemáticas imersas nesse campo educacional, a prática da autonomia não acontecia de fato, uma vez que o currículo e a distribuição de conteúdo não possibilitavam escolha ao estudante, ou ao docente. O MEC e as Secretarias de Ensino com a LDB/96 tornavam as novas diretrizes e conteúdos curriculares obrigatórias, de modo vertical, com um programa conteudista, para todos os jovens brasileiros, independentemente de suas especificidades regionais, contextualização sociocultural, e necessidades.

⁴⁴ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/09/19/cotas-10-anos-de-inclusao-nas-universidades-publicas-brasileiras>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁴⁵ “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

No âmbito internacional, durante *O Fórum Mundial de Educação* realizado em 2000, vários países e seus representantes educacionais se reuniram definindo que “o Ensino Médio deve merecer alta prioridade”, (UNESCO, 2003). Durante o evento em Dacar, vários representantes educacionais de diferentes países, analisaram e compreenderam a necessidade de redefinir os objetivos e funções do EM para o novo século em nível mundial. No Fórum, foram elencadas diversas prioridades tendo como referência os estudantes e uma formação pautada no seu potencial de desenvolvimento e autonomia enquanto pessoas. A ideia que se manifesta no documento é a de preparar jovens capazes de dialogar, interagir e participar na nova sociedade, que se transforma rapidamente com as novas tecnologias e demais demandas de acessibilidade à informação recorrentes da década em vigência,

Esses dilemas envolvem o equilíbrio entre a escolarização maciça e a seletiva, entre a educação geral e a especializada profissional, entre os resultados cognitivos e comportamentais (UNESCO, 2003, p. 9) e, competências necessárias a vida [...] para preparar os adolescentes a *aprender a ser e aprender a viver juntos*, há necessidade de outras competências, mais específicas do que gerais, técnicas ou profissionais, a educação adequada que vá além do treinamento e da instrução. (UNESCO, 2003, 46; 48).

No Brasil, paralelamente aos acontecimentos do Fórum, as instituições de Ensino Superior e as escolas de EB passavam pelas reformulações e implementações curriculares com o intuito de abranger as diretrizes da LDB/96. As Universidades formavam os docentes buscando prepará-los para atender, em suas áreas específicas, às novas necessidades do EM: formação intelectual e cidadania. O currículo do Ensino Médio estava organizado de modo a contemplar o aprofundamento nas diversas áreas do saber, voltadas para o ingresso no ensino superior e a fundamentação teórica básica para formar futuros profissionais da sociedade.

Ao pesquisar informações acerca da atual organização curricular na EB, encontro no texto da Base Curricular Nacional encontro a informação de que técnicos do MEC, ao analisarem os resultados das avaliações externas (SAEB e ENEM), observaram os altos números de evasão e reprovação nas escolas, principalmente nas localizadas em regiões do país onde o ingresso no mercado de trabalho acontece antes mesmo do jovem finalizar essa etapa de ensino. Constatou-se assim, que esse currículo não atendia às necessidades desses adolescentes, “a escola precisa ser repensada para responder aos desafios

colocados pelos jovens” (BCN, 2010, p. 146), os quais se percebiam distantes dos conteúdos abordados em sala de aula, e a abandonavam.

Ainda estávamos distantes de atingir as novas metas para o EM orientadas pelo fórum em Dacar, contidas no relatório de Delors, que

articula a educação como sendo de 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade. (UNESCO, 2003, p. 48) [...] diretamente relacionados com o desenvolvimento psicossocial. Se tornou indesejável a estruturação severa dos programas de base numa série infundável de disciplinas, visto que ela bloqueia, na realidade, os processos de interação e multiplica, sem qualquer razão, a quantidade de matérias (UNESCO, 2003, p. 58).

Delors, em seu relatório no documento da UNESCO⁴⁷, (2003), ainda afirma que apesar de reconhecer a distância em que muitos países se encontravam de realizar as metas delimitadas no encontro, como, por exemplo, no que tange à autonomia, à subjetividade dos estudantes, de modo que “seja atribuída atenção especial aos fatores afetivos e emocionais, que exercem “grande influência sobre o processo de aprendizagem”. E ainda, que há de se “reconhecer e valorizar o que de positivo já existe no atual sistema educativo” (p.68; p.59). No Brasil, por exemplo, com a implementação da LDB/96 houve um crescente aumento no número de vagas, a partir do apoio dos diferentes governos em parceria com as secretarias de educação. Isso diminuiu consideravelmente a quantidade de adolescentes sem acesso ao EM. As reformas de 1996 também buscaram criar e ampliar no decorrer da década as políticas públicas com intervenções pedagógicas para reduzir as evasões.

No ano de 2010, diferentes conselheiros⁴⁸, através do CONSED, se reuniram para discutir a LDB/96 e reformular as Diretrizes do funcionamento da EB; em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovadas pelo CNE; e em 2013 foi enviado o Projeto de Lei (PL6840/2013), segundo informações do governo, amplamente discutido na Câmara dos Deputados. Através do CONSED buscaram delimitar os novos objetivos, elencar parcerias e as necessidades de intervenção para “assegurar o EF e oferecer, com prioridade o EM” (BRASIL, 2013, p. 7).

⁴⁷ Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁴⁸ “Representantes dos conselhos do Ensino Médio, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino e técnicos do MEC e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em Educação” (BCN, 2013, p. 5)

O projeto e as novas diretrizes promulgavam a implementação das mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro e o EM abrangeu o maior impacto nas reformas de suas bases curriculares. Esse documento foi organizado tendo em vista contemplar as necessidades dos estudantes, repensar o lugar/papel da escola na EB e delimitar as responsabilidades da sociedade no aperfeiçoamento da Educação Nacional.

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contexto socioculturais e da cidade, do campo e das aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é a opção transgressora por que rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

No ano de 2016, diante de uma profusão de disputas políticas partidárias, denúncias da Lava Jato, exposição de corrupção em diferentes esferas governamentais, *impeachment* e demais conflitos, tumultos, especulações e incoerências principalmente, dos Ministérios em Brasília, o novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, pronunciou arbitrariamente a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 doravante citada como Lei 13.415/2017, que iniciava a implementação das reformas, com ênfase no EM

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017)⁴⁹.

Em dezembro de 2017 o Ministro Mendonça Filho⁵⁰ ainda homologou junto ao MEC a Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146 e

no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e

⁴⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵⁰ No dia 05/04/2018, o então secretário da Educação Básica (SEB) e integrante do Conselho Nacional da Educação (CNE), Rossieli Soares da Silva, assumiu o cargo de Ministro da Educação.

respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC⁵¹ aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio⁵² será objeto de elaboração e deliberação posteriores⁵³ (BRASIL, 2017).

Perante este cenário, A EEU e as demais instituições de Ensino Básico que atendem ao Ensino Médio no Brasil começaram e/ou intensificaram em 2018 a leitura, discussão e elaboração de sugestões com base na proposta da BNCC. Ao término da elaboração coletiva do documento, ele será entregue à SRE/MG. Os profissionais técnicos em Educação da Superintendência elaborarão outro documento que será enviado à SEE, contendo o contexto, as necessidades e propostas de organização curricular verificadas na região a qual abrange a sua competência de jurisdição. Segundo informações que constam nos sites do governo, espera-se que até o final do primeiro semestre de 2018 a BNCC do EM esteja elaborada, promulgada e disponível para acesso e implementação no decorrer dos próximos anos, no currículo escolar do Ensino Médio na Rede Pública e Privada de Ensino Básico brasileiros.

Segundo consta na BNCC, dentre os objetivos da Educação Básica estão: definir as *aprendizagens essenciais* na reformulação do currículo do Ensino Médio; implementar a autonomia aos jovens na escolha de sua área de atuação; contemplar as dez competências da educação para “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)⁵⁴. E no que tange ao componente de Arte, dentro da BNCC as competências 3 e 4 contempla especificidades dessas *aprendizagens essenciais*.

3.1 A voz dos estudantes

⁵¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵⁴ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Em diferentes regiões no Brasil, estudantes ficaram à frente nas mobilizações contrárias à reforma curricular, e nos meses de outubro e novembro de 2016, realizaram ocupações em várias escolas nos estados da federação, incluindo a EEU, por um período aproximado de 45 dias. Jovens contrários às novas medidas direcionadas à educação e consequente reformulação do currículo do Ensino Médio. De um modo geral, o receio dos jovens e profissionais se refere a tendência no decorrer dos anos

do itinerário de formação técnica e profissional se disseminar nas periferias ou áreas que atendem a populações mais pobres, ficando a possibilidade da opção por outros itinerários, que formariam melhor para a educação superior, concentrada em áreas de mais alta renda ou nas escolas particulares. Além disso, diante do projeto de limitação dos gastos públicos, é com desconfiança que pensamos a qualidade desse itinerário técnico, que exigiria, para seu sucesso, investimentos em estrutura (laboratórios, equipamentos, tecnologias) e em professores especializados (OLIVEIRA, 2017, p. 96-97).

Os adolescentes embasaram seu argumento contrários à reforma demonstrando o descaso de muitas gestões governamentais com os prédios das Instituições de Educação Básica, onde há a ausência de laboratórios, ou seu abandono (situação que vivenciamos no estado de Minas Gerais), salas de aulas precárias ou em condições insuficientes do mínimo de infraestrutura para seu funcionamento (lâmpadas queimadas, tomadas sem funcionamento, pouca iluminação e ventilação), portas, janelas e mobília quebradas.

Em algumas escolas, principalmente no estado de São Paulo, durante as ocupações os secundaristas criaram grupos de trabalho, a partir de doações, para realizarem pequenos reparos. Na grande maioria das escolas, os e as jovens buscaram administrar seu tempo em atividades de limpeza e conservação dos prédios públicos, palestras, grupos de estudos, rodas de conversa, oficinas com jogos e demais ações artísticas, sensibilizando a afetividade e outras maneiras de aprendizagem dentro dos ambientes escolares. As oficinas buscavam através da Arte e das medicinas holísticas⁵⁵, como a meditação e Yoga, por exemplo, sensibilizar e cuidar das diferentes inteligências, tão importantes à formação do sujeito quanto o próprio intelecto, geralmente priorizado dentro do currículo atual conteudista do ensino no Brasil.

O movimento, dentre os pontos de reivindicações, exigia do governo a ampliação dos espaços de diálogo, anteriores a quaisquer alterações no currículo. Os estudantes, em

⁵⁵ Disponível em: <<https://ahau.org/terapia-holistica-o-que-e/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

sua maioria, reconheciam a necessidade de mudanças na estrutura de funcionamento do EM, no entanto, com o tempo e planejamento necessários para assegurarem um ensino equânime a todos os e as brasileiro(a)s, um projeto realmente inclusivo e com o fomento necessário a um ensino de qualidade. Os jovens afirmavam que não reconheciam essa nova gestão presidencial (Michel Temer), bem como as suas imposições e medidas que desqualificavam todos os envolvidos na área da educação.

Nesse período de ocupações os estudantes secundaristas expuseram várias incoerências contidas nas propostas da reforma no EM. Uma delas relacionava-se a falta de investimento por parte dos governos. Os estudantes denunciaram em diferentes mídias de comunicação o sucateamento dos prédios escolares demonstrando a urgência de o governo investir nas escolas, antes mesmo de qualquer mudança. Os jovens percebiam a necessidade de mudanças no ensino, mas segundo eles, elas precisavam primeiro de infraestruturas básicas, o que no mínimo, demanda tempo.

Percebo ao fazer a pesquisa no documento da UNESCO⁵⁶,

Não somente para o preparo das reformas que há necessidade de tempo, mas também para aplicá-las, uma vez que a introdução gradual de pequenos avanços será sempre preferível à implementação imediata e generalizada das mesmas, procedimento que pode gerar expectativas exageradas ou provocar modificações violentas na prática, suscetíveis de denotar todo tipo de resistência (UNESCO, 2003, p.91-92).

que os próprios especialistas educacionais reconhecem a necessidade de um planejamento a longo prazo, com investimento em infraestrutura capaz de abranger as necessidades de uma nova proposta de ensino.

No histórico da Educação, seja as reformas gerais ou de conteúdo específico do currículo da EB, quando realizadas pelos governos de modo verticalizado, sem tempo para debate, análise e planejamento condizente com a complexidade exigida nesse campo de trabalho, geram reverberações que prejudicam a todos os envolvidos, principalmente os estudantes. Na área de Arte, por exemplo, desde 1961, várias mudanças foram realizadas pelos governos sem o devido planejamento, gerando diferentes lacunas no ensino aprendizagem dos componentes artísticos.

⁵⁶ Ao encontrar essa referência do documento da UNESCO e realizar uma pesquisa em seu texto, percebo, pelo menos no que tange ao vocabulário, várias semelhanças na redação da BNCC.

3.2 A Arte e o Teatro no novo currículo da BNCC

O histórico da inserção da Arte e do Teatro no currículo da Educação Básica, assim como o Ensino Médio, é permeado de ações governamentais verticais, que geraram durante décadas lacunas no ensino oferecido aos estudantes. Segundo relata Mariana Oliveira (2016)⁵⁷ em artigo publicado na Revista Rascunhos⁵⁸ (UFU), essa trajetória foi permeada inicialmente pela não obrigatoriedade do conteúdo (Escola Nova e LDB 1961); com a LDB/71 as salas de aula da Educação Básica contava com a ausência de docentes em Arte devidamente licenciados e “raras possibilidades de fundamentação” (SANTANA, 2016, p. 6)⁵⁹; e “modelos e metodologias estrangeiras” descontextualizadas dos meios culturais nas áreas de abrangência das escolas brasileiras; a artificialidade da polivalência; e, mesmo nos dias atuais, essa trajetória ainda manifesta a fragilidade de territorialidades e pertencimento da Arte nos ambientes escolares em relação a outros conteúdos disciplinares.

“A partir dos anos 1980, e mais intensamente na década seguinte, deu-se a consolidação de um movimento pela transformação da legislação e do currículo em artes” (OLIVEIRA, 2017, p. 91). Através da LDB/96, a Arte foi inserida como componente obrigatório no currículo de Educação Básica. No transcorrer das décadas seguintes, em todo o território brasileiro foram criados vários cursos de licenciatura, houve ampliação dos programas de pós-graduação e pesquisas na área de pedagogia da Arte e do Teatro, com crescente produção de referenciais teóricos e metodológicos, analisando esses componentes no ambiente escolar. Essas ações reafirmaram a inserção e aumento de docentes especializados na área para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes, conforme sua área artística específica de formação docente.

Com as discussões a partir de 2010, as propostas de reforma nas Diretrizes e no currículo da EB, retornaram-se as preocupações dos pesquisadores e docentes no campo das Artes e do Teatro quanto à possível insegurança na permanência e distribuição desse componente nos currículos. Os textos de redação das novas leis e projetos em andamento

⁵⁷ Atriz e professora de Teatro do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ); Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO); ensinohistoriadoteatro@gmail.com

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/37973/20690>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁵⁹ Apud Thais Ferreira, Artes Cênicas: Teoria e Prática no Ensino Fundamental e Médio/ Thais Ferreira, Mariana Oliveira. [prefácio: Arão Paranaguá de Santana]. Porto Alegre: Mediação 2016

no Senado suscita brechas e interpretações dúbias quanto à oferta obrigatória de Arte e suas especificidades. Alterações foram realizadas, principalmente no que tange ao EF. No entanto, com a nova proposta da BNCC do EM novamente a insegurança levou, no ano de 2016, diferentes entidades brasileiras ligadas ao ensino das artes, tais como FAEB, ABRACE e ABEM a a elaborarem manifestos, e cartas de repúdio demonstrando serem contrárias à nova medida de arbitrariedades do Ministro Mendonça Filho. A ABRACE⁶⁰ publicou uma carta de repúdio, na qual se lê,

Repudiamos fortemente a não-obrigatoriedade da ARTE no ENSINO MÉDIO. As diversas artes apresentam campos do conhecimento específicos e imprescindíveis à formação dos jovens, pois contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos ao exercício pleno da cidadania, além de promover o desenvolvimento cultural e artístico do país. [...] Consideramos a MP 746/2016 um grave retrocesso às conquistas da nossa área, concretizadas pela obrigatoriedade do componente curricular Arte na Educação Básica pela LDB/1996 em todos os níveis da Educação Básica. Por esta razão, convocamos particularmente os profissionais do Ensino de Teatro e da Dança para debate e mobilização na luta pela rejeição da MP 746/2016 no Congresso Nacional. (ABRACE, 2017).

Desde a promulgação da MP, diferentes frentes sindicalistas representantes dos docentes na área de Educação organizaram debates, documentos e manifestações contrários às propostas de reforma:

Assim, a MP 746/2016, doravante citada como Lei 13.415/2017, impõe de forma autoritária e unilateral, confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções acerca do ensino médio e se negar ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma ‘reforma’ requer. (LINO, 2017, p.3).

Apesar de todas as vozes gritando em contrariedade frente às ações verticais do novo governo, que se instaurou de modo autoritário e contraditório, os representantes desse governo desconsideraram esses movimentos. O ensino brasileiro, a distribuição dos componentes e conteúdo no novo currículo parece estar sendo organizada e definida em meio a um jogo de disputas partidárias e demais interesses de diferentes frentes que

⁶⁰ Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins/321-abrace-na-bncc/2510-carta-aberta-de-repudio-a-medida-provisoria-746-2016>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

governam nosso país. Apesar do discurso, na prática, no desenrolar dos próximos anos, vivenciaremos no cotidiano escolar as reverberações de todos esses acontecimentos e, provavelmente, aos poucos serão desfraldados os interesses e consequências dessas ações na nossa carreira profissional e na formação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

No entanto é por meio das contradições e incoerências que percebemos a importância de nos mover a mudanças. A proposta da BNCC do Ensino Médio está em fase de finalização, e, se não houver ruptura drástica na atual gestão governamental, ao que tudo indica será implementada a partir de 2019. A professora Drª Leonice Richter da Universidade Federal de Uberlândia, FACIP, em uma palestra no CEMEPE afirma que não é aconselhável “fazer uma compra romântica” ou mesmo “ficar avesso, descrente” à BNCC, pois ela chegará nas escolas. Alguns dos possíveis impactos decorrentes dessas mudanças são motivo de preocupação aos profissionais da educação, principalmente ao pesquisar o percurso das características históricas que respaldam a construção dessa normativa, algumas delas já citadas nesse texto. As escolas foram preparadas para essa nova demanda, ou mais uma vez será uma imposição com diferentes avaliações e medidas punitivas às instituições, sem oferecer o mínimo de respaldo, formações e infraestrutura escolar? Os governos, secretarias, gestores e nós, os docentes, teremos um prazo para cumprir a efetiva implementação do novo currículo.

A inserção dos componentes artísticos nesse novo território curricular segundo a BNCC está mantida, no entanto com as referidas alterações, a arte deixa de ser uma disciplina e passa a fazer parte de componentes na área de Linguagens e suas Tecnologias. Em várias partes da redação do texto na última versão da BNCC/ EM a Arte aparece como meio de

contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p.474).

Essa versão da BNCC do EM disponível no site do MEC⁶¹, ainda em processo de aprovação e reformulações, organiza o currículo e a escola do EM na Educação básica a partir de objetivos de *aprendizagens essenciais* capazes de assegurar ao estudante *competências gerais*⁶². Abaixo seguem as duas dentre as dez competências da BNCC que abrangem mais especificamente as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro),

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p.8).

Apesar do texto não remeter diretamente às Artes, também comprehendo que outras competências dialogam com as especificidades artísticas, tais como,

[...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.8- 9).

Atualmente a Arte é componente obrigatória no currículo escolar do Ensino Médio, na situação específica do estado de Minas Gerais, com uma hora aula por semana a cada um dos anos nessa etapa. No que tange às novas propostas da BNCC, o componente de Arte também poderá ser oferecido como itinerários formativos,

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos

⁶¹ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

⁶² “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8)

acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional. (BRASIL, 2017, p. 467).

Um dos questionamentos compartilhados entre os profissionais da área de humanas, docentes da EB, é referente a possíveis fragilidades na formação desse estudante no que tange à compreensões básicas, aprofundadas atualmente nessa etapa de ensino, referentes principalmente aos estudos da história de nossa formação sociocultural, à análise das conjunturas políticas, econômicas e filosóficas, temas que são abarcados nos conteúdos de História, Geografia, pois a Filosofia e Sociologia atualmente não são abrangidas no EF.

A preocupação é se esse jovem, ao fazer a opção voltada para a formação das áreas de Exatas ou Ciências e suas Tecnologias por exemplo, no término do Ensino Médio, não tenha fragilizada a sua formação para o diálogo e análise das estruturas de funcionamento da sociedade, enfraquecendo as condições de exercer com autonomia e ética as suas decisões e atuações na sociedade.

No que tange às Artes e Educação Física, de acordo com o texto da BNCC, serão componentes obrigatórios contemplados na disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). De acordo com informações no site do governo,

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (BRASIL, 2017).

Compreendo na proposta da BNCC que a subárea de Arte também pode ser contemplada a partir dos itinerários formativos, atuando como campo artístico e de oficinas, desde que verificada por parte da comunidade escolar essa importância, inserindo essa prática de saberes como uma das opções ao estudante na parte flexível do currículo. Parte de suas especificidades também estão contempladas obrigatoriamente na proposta da BNCC na disciplina de Linguagens e suas Tecnologias.

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.). (BRASIL, 2017, p. 472).

Na leitura do texto da BNCC, pode ser observada nas propostas uma possibilidade no decorrer dos anos de implementação, de viabilização de infraestrutura escolar (com espaços adequados de salas ambientes) para as experimentações pertinentes aos saberes artísticos.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.21).

No entanto, ao analisar minimamente o período de implementação da LDB/96, um dos maiores dificultadores na inserção da Arte e suas competências na EB foi exatamente essa falta de estrutura física e ambiente propício ao desenvolvimento de criações artísticas nos espaços escolares, nas especificidades de suas linguagens. Além da inadequação do ambiente de trabalho, geralmente confinado à sala de aula com carteiras, as aulas são distribuídas em um currículo fragmentado, misturado aos demais saberes (com necessidades espaciais ou disciplinares específicas), interferindo na plena realização de composições artísticas na EB.

No que tange às Artes, ao observar os relatos de outros docentes e os meus próprios espaços de trabalho, verifico que atualmente, 22 anos depois da LDB/96, pouco,

ou praticamente nada de investimento, foi oferecido por parte dos governos, para viabilizar espaços e ambientes de trabalho adequados, além das condições básicas para o pleno funcionamento educacional,

Na grande maioria dos Estados brasileiros, são raras as redes de ensino dotados de professores devidamente preparados e, até mesmo nas escolas públicas das capitais a realidade insiste em ofuscar o brilho de nossas conquistas. Dentre os fatores que sobrevivem como fantasmas atormentando o ensino de Arte sobressaem-se: turmas abarrotadas de alunos; espaços inadequados para a prática teatral; tempo insuficiente para preparo e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores da educação. (SANTANA, 2009, p. 33).

Reconheço que, enquanto profissional parte dos fatores acima citados por Santana encaixam-se no contexto de minha prática - turmas com número excedente de estudantes, espaços inadequados e o tempo insuficiente para o melhor planejamento e estudo ao desenvolvimento das aulas. Em Uberlândia, a UFU, com os seminários do Partilhas Teatrais e o CEMEPE da SME, promove espaços de diálogos, trocas, e formação continuada aos profissionais de Teatro e Arte Educação. No entanto, o desdobramento de locais de trabalho e o tempo insuficiente não possibilita a participação (minha e de muitos outros docentes) em todas as formações promovidas por essas entidades. São muitas as demandas dos docentes da EB: diários, por exemplo, atividades extraclasse, sem levar em consideração as responsabilidades particulares com a vida pessoal e família. É necessário maior investimento por parte dos governos, principalmente no que tange a um plano de cargos e carreira que viabilize ao profissional diminuir a carga horária de trabalho e consequente aumentar o tempo para participação em oportunidades de formação contínua.

No que diz respeito às mudanças de reforma curricular e ao conteúdo de Arte que foram realizadas na última década com os PCNs, e o reconhecimento da inserção dos componentes artísticos no currículo da EB, Santana afirma, que

essa estratégia representa uma novidade substantiva para a área da Arte, pois, pela primeira vez o Ministério de Educação e Cultura- MEC presta orientação formal para o planejamento curricular da Música, das Artes Visuais, Dança e do Teatro (SANTANA, 2009, p. 33).

O pesquisador em Pedagogia do Teatro continua fazendo um apontamento em relação à possibilidade de todas essas mudanças permanecerem apenas no viés burocrático. Na época que escreveu seu artigo analisando a Arte no currículo da EB (2009), o pesquisador já se mostrava inseguro pois afinal, ao se observar a trajetória de implementação da Arte é temeroso os possíveis desdobramentos. Isso, como já dito, sem mencionar a precariedade atual da maioria dos prédios escolares. Em se tratando de infraestrutura para a implementação do novo currículo, o texto da BNCC enfatiza investimentos, mas cabe ficarmos atentos, pois

Neste momento da história do Brasil, entretanto, parece difícil vislumbrar tal possibilidade. Estamos sob um governo que tem promovido inúmeras manobras para retirar investimentos da educação pública (PEC 55/2016, por exemplo), que propôs suprimir a obrigatoriedade da arte do currículo do Ensino Médio e que chegou a extinguir o próprio ministério da cultura. Neste contexto, não é senão com desconfiança, para dizer o mínimo, que podemos pensar as implicações que a reforma do Ensino Médio em curso terá sobre a inserção da arte e do teatro na escola brasileira. É preciso estar atento. (OLIVEIRA, 2017, p. 99).

Apesar do texto da BNCC enfatizar a importância da Arte e os campos de atuação artísticos na formação dos estudantes da EB, na prática da implementação do novo currículo esse componente pode deixar de ser oferecido em diversas escolas, desde que a mesma não ofereça a área de Linguagens e suas Tecnologias. Isso pode acontecer principalmente naquelas de periferia com tendência a formações para o ensino técnico.

Considerações finais

Apesar das reformas que constam na redação da BNCC e das expectativas que construímos com a possibilidade de efetivas mudanças na EB, principalmente no EM (que caminha em um território pantanoso com enormes lacunas e contradições), é necessário ter em vista as manobras de interesse do capital ao “formar” muitos técnicos para atuarem no mercado de trabalho resultando numa alta de oferta desses profissionais, fato este que em larga escala pode acarretar na diminuição dos salários e em outros problemas⁶³.

Por um lado, comprehendo que se realmente forem observadas as reais necessidades do contexto sociocultural dos estudantes, possibilitando escolha e abertura para campos de autonomia dos jovens e adolescentes brasileiros na escolha de sua formação intermediária (entre o mercado de trabalho e o ingresso ao curso superior), a implementação da nova BNCC poderia transformar a educação nessa fase de aprendizagem. Essa autonomia poderia direcionar o estudante a ter um maior interesse e engajamento ao se sentir protagonista aos processos de construção dessa trajetória curricular, dedicando-se aos saberes de sua área de atuação, o que acabaria formando melhores pesquisadores e profissionais. No entanto, esse empoderamento está diretamente relacionado com o ensino oferecido no EF, que atualmente ainda é frágil, principalmente em regiões mais carentes de recursos econômicos e/ou em áreas de conflito social.

Por outro lado, vivenciamos no cotidiano escolar as dificuldades decorrentes da precariedade e sucateamento da EB, as quais precisam ser analisadas e levadas em consideração; o que a princípio não está acontecendo por parte do governo federal. Ao estudar a BNCC, o cenário que se constrói é como se ela fosse a última alavanca necessária para modificar o atual caos educacional, principalmente no EM. Antes da imposição da nova BNCC, é necessário investimento por parte dos governos nos prédios escolares, nas universidades e nas secretarias de educação para formar e capacitar docentes aptos e dispostos a flexibilizarem e transformarem suas práticas, além do respaldo e valorização no plano de cargos e carreira dos profissionais. Mais uma vez na

⁶³ “A concomitância das novas reformas trabalhistas também fragiliza a permanência de vínculo desses profissionais às empresas, que em situações de fragilidades em seu desempenho (saúde por exemplo) poderão ser desligados de sua função, sem acarretar maiores custos aos empregadores. São pontos importantes a serem analisados para não mergulharmos apenas no deslumbramento de possíveis conquistas no campo educacional (que minimamente reconhecemos as distâncias de realmente valorizar o interesse e importância de um ensino voltado aos estudantes e com qualidade). Ver reforma trabalhista, disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/reforma-trabalhista-entra-em-vigor-o-que-muda>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

história da Educação brasileira, o que percebemos são ações verticais e autoritárias com “promessas” de soluções desconsiderando as reais emergências dessa fase de ensino.

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada, tinha mobília e muita gente, hóspedes famintos e muito carentes (de conhecimento e análise crítica), não tinha chão, não tinha parede, mas ali tentavam pendurar a rede. É assim que percebo a chegada da nova BNCC, apesar de reconhecer a necessidade de algumas das mudanças almejadas e descritas no texto dessa base, ela chega como se fosse um telhado feito de uma malha interconectada de alta tecnologia em um casebre de pau a pique com chão de terra batida, e “do lado de fora”, sedentos lobos ansiosos pela carne nova que será treinada para alimentar seu sistema.

Repensar a prática pedagógica, analisar o percurso de trabalho artístico com os estudantes, rever métodos, aplicações, objetivos e reverberações na comunidade escolar, são os elementos assertivos dessa dissertação. O texto não trata de apresentar uma fórmula assertiva, ou mesmo inovadora de prática pedagógica realizada na EB. São, sim, trajetórias com aspectos relevantes à minha formação docente e aos estudantes secundaristas. A cada leitura que faço dessa dissertação percebo lacunas que poderiam ser abordadas de maneira mais abrangente e aprofundada, tanto no viés crítico quanto no poético, no entanto as demandas possibilitaram essa finalização. Aqui compus uma narrativa de sentidos e percepções enquanto professora de Teatro recortando fragmentos de experiências emergentes do encontro com estudantes na EEU.

E nessa tessitura dos percursos trilhados na escola, assemelho-me a *Alice no País das Maravilhas*, interrompida em sua linearidade pelo *tic tac* em ritmo acelerado, conduzindo-a no mergulho para mudanças de perspectivas e proporções: grande e pequena, alta e baixa, olhando com novos olhos para libertar o reino da rainha de copas. Mergulhada de sala em sala durante as semanas, observei com diferentes perspectivas os acontecimentos, conflitos e territorialidades.

Essas observações possibilitaram reavaliar o meu trabalho e as possíveis contribuições dele para a comunidade escolar. Momentos de rever caminhos e planejar novas ações dialogando melhor com as potencialidades do espaço físico desse ambiente de trabalho, compartilhado com perspectivas e atuações de diferentes profissionais misturadas às objetividades e subjetividades estudantis.

As ações em performance são formas artísticos para gerar interferências político-poéticas capazes de alterar a linearidade cotidiana da escola, proporcionando à comunidade escolar espaços para ouvir e dialogar acerca do ponto de vista dos estudantes

sobre conflitos e perspectivas. A presença do corpo, do olhar e da voz dos discentes em ação performática, em outro estado de presença e atenção a si mesmos, sobre o outro e o seu entorno, dentro de um currículo conteudista que inclui o componente de arte no EM, pode transgredir e gerar ações de ruptura, próprias da performance.

Na performance é o estudante que está à frente, criando campos de autonomia e comunicação artística com o outro, que também está em jogo, interferindo, participando e dialogando poeticamente com a ação performática. Espaços onde uma proposta é instaurada e os demais podem somar, transformar, jogar, possibilitando novos olhares, novos encontros ou mesmo novas maneiras de se relacionar com a comunidade.

Por se tratar de ações que podem acontecer em curto período de tempo, sem necessidade de ensaio e memorização, a performance se torna um recurso que dialoga com as urgências e subjetividades dos jovens, mesmo inseridos nesse atual currículo do EM. Possibilidades de interferências rápidas semeando reverberações no coletivo de estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. **Carta Aberta de Repúdio à Medida Provisória 746/2016.** Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins/321-abrace-na-bncc/2510-carta-aberta-de-repudio-a-medida-provisoria-746-2016>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ALEIXO, Fernando; LEAL, Mara Lucia. **Teatro, Ensino, teoria e prática:** processos de criação: experiências contemporâneas. Experiência: Jorge Larrosa. Uberlândia: EDUFU, 2016.

Ao Vivo Lá Em Casa. ARNALDO Antunes. Direção: Andrucha Waddington. Áudio Produzido por Betão Aguiar. São Paulo - vídeo Gravado ao vivo, na casa de Arnaldo Antunes, dia 09 de agosto de 2010. 1 DVD (105 min).

AUBRY, René. Sept Guitares. In: **Invités sur la Terre.** Gravadora: Hopi Mesa, 21 de setembro de 2001. 1CD.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2^a versão.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos

Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Decreto 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, volume I).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares** (teatralidades, performances e políticas). Tradução de Luis Alberto Alonso, Angela Reis. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2016

CAMPOS, Vilma; MERÍSIO, Paulo; **Teatro ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

CEGALLA, D. P. Novíssima gramática da língua portuguesa. 48. ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. Coabitar. In: CEGALLA, D. P. **Título**. n. ed. Local: Editora, 2005, p. 203. [verbete].

_____. Limiar. In: CEGALLA, D. P. **Título**. n. ed. Local: Editora, 2005, p. 540. [verbete].

_____. Museu. In: CEGALLA, D. P. **Título**. n. ed. Local: Editora, 2005, p. 599. [verbete].

CERVANTES Saavedra, Miguel de. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CIOTTI, Naiara. **O híbrido professor-performer: uma prática**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

COTAS: 10 anos de inclusão nas universidades públicas brasileiras. **Agência Senado**. Brasília, 19 set. 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/09/19/cotas-10-anos-de-inclusao-nas-universidades-publicas-brasileiras>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CURSO DE TEATRO - UFU. **Portaria n. 4.327 de 22 de dezembro de 2004**. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/teatro>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: diálogo e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, edições Mandacaru, 2011.

DEUTSCHE WELLE. **Reforma trabalhista entra em vigor: o que muda?** CartaCapital, 13 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/reforma-trabalhista-entra-em-vigor-o-que-muda>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

DICIONÁRIO INFORMAL. COABITAR (TEORIA da relatividade, Einstein). [Verbete]. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/co-habitar>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

DÓRIA, Gisela. **A Poética de Sem Lugar: por uma Teatralidade na Dança**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DUARTE, João Francisco Jr. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba, PR: Criar, 2004.

_____. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

FABIÃO, Eleonora. **Ações**. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.

_____. **Performance e Teatro: Poéticas e Políticas da cena Contemporânea**. Sala Preta. Revista de Artes Cênicas. (São Paulo) PPGAC/ECA/USP. N.8, 2008, p.235- 246.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade**: o teatro performativo. São Paulo: Revista Sala Preta, n. 8, ECA/USP, 2008, p. 197-209.

FERREIRA, Thaís; OLIVEIRA; Mariana. **Artes Cênicas**: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GEMA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?** Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÓMEZ, Adrián. Recorridos Y Territorios. In: **Arqueologías de la creación Plástica y Visual**. Memorias de Artes Plásticas y Visuales - ASAB/versión, nº 14. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá/Colombia, agosto 2015.
GÓMEZ, Adrián, 2014, p. 91

GUÉNOUM, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. 6. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1996.

INSTITUTO AHAU - TERAPEUTAS ESPECIALIZADOS. **Terapia Holística o que é?** São Paulo. Disponível em: <<https://ahau.org/terapia-holistica-o-que-e/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro), 2002, n.19, p. 20- 28.

LEAL, Mara Lucia. **Memória E(M) Performance**: material autobiográfico na composição da cena. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MATTOS, Ubiratan de. A Ética do professor e a qualidade do seu trabalho. **Conhecimento Interativo** (Online), v. 2, n. 2, 2006.

MINAS GERAIS. **Lei complementar 100, de 05/11/2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - UGEPREVI - do regime próprio de previdência dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência dos militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - CEPREV -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **REGIÕES DE PLANEJAMENTO**. Disponível em: <<http://mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/regioes-de-planejamento>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MORAES, R, Danielle. **Teatro na escola**: A reinvenção do espaço vigiado. **Urdimento (Revista de Estudos em Artes Cênicas)**, Florianópolis, nº 17, setembro de 2011, p, 48.

NASCIMENTO, Rubia B; MENEGAZ de Paula, Wellington. **O OLHAR SENSÍVEL NO ENCONTRO ENTRE O SUBPROJETO PIBID TEATRO E A ESCOLA ESTADUAL DE UBERLÂNDIA**. Uberlândia, 2015. [Relato de experiência]. Disponível em: <<http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/files/anexos/RELA>>

TO%20DE%20EXPERI%C3%8ANCIA%20-%20O%20OLHAR%20SENS%C3%8DVEL.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PROJETO que criminaliza homofobia será arquivado. **Agência Senado**. Brasília, 07 jan. 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/01/07/projeto-que-criminaliza-homofobia-sera-arquivado>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

RYNGAERT, Jean- Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Metodologias Contemporâneas do Ensino de Teatro-Em Foco a Sala de Aula. P.29**. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). **Cartografias do ensino do Teatro**. Uberlândia: 2009, FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). Cartografias do ensino do Teatro. Uberlândia: 2009.

SARDINHA, Edson. O que diz a lei contra a homofobia. **CONGRESSO EM FOCO**. Brasília, 28 out. 2007. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/o-que-diz-a-lei-contra-a-homofobia/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Proposta Curricular, Currículo Básico Comum- CBC- ARTE, 2006.

SILVA, Geraldo Ângelo de Almeida e. **Arquitetura escolar em Minas Gerais**: A experiência da CARPE. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – NPGAU da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MMMD-AKNH64>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela A. **Estudios avanzados de performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011.

TRIBOS urbanas. **Toda Matéria**: conteúdos escolares, rev. 25 jan. 2018. Assunto: Sociologia. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/tribos-urbanas/>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UBERLÂNDIA. **Inventário de Proteção do Acervo Cultural**. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5525.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

UNESCO. Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Relatório Final**. Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001. Brasília: UNESCO 2003, Série Educação; 9.

_____. **Education 2030**: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Brasília: UNESCO, 2016. 56 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Teses

CAON, Paulina Maria. **Desvelando Corpos na Escola**: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FALEIRO, Wender. **Pontos e Contrapontos do Ensino Médio público em Uberlândia**. Uberlândia, 2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Uberlândia, Minas Gerais.

Revistas Eletrônicas

Artigos:

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p.75-90, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OLIVEIRA, Mariana. É preciso estar atento! Caminhos, desvios e referenciais para o Teatro na Educação brasileira. **Revista Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 88-103, jul., 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/view/1459>>. Acesso: 02 jan. 2018.

Outros Artigos:

ALICE, Tania. O Re-Enactment como Prática Artística e Pedagógica no Brasil. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-81/alice>>. Acesso em 04 de janeiro de 2018

Apêndice

Fotografias e imagens dos espaços, ações teatrais e performáticas na EEU- MUSEU- Registro de imagens 2007 a 2017



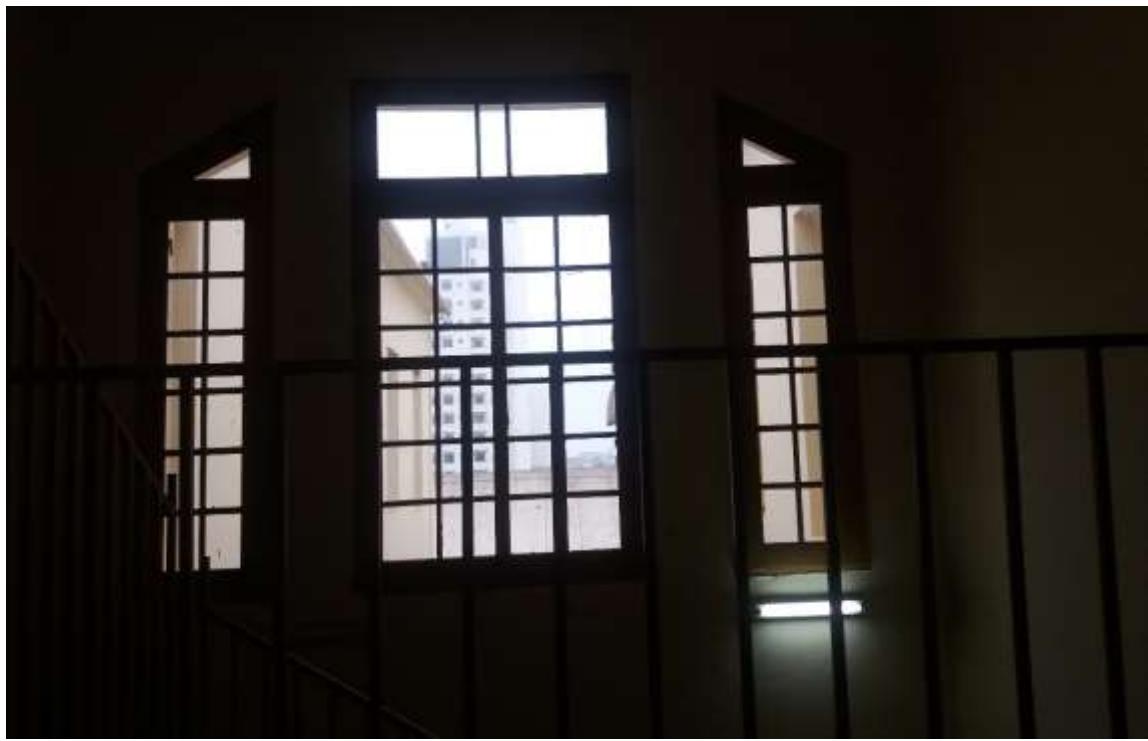
F1



F2



F3



F4



F5



F6



F7



F8



F9



F9



F10



F11



F12



F13



F14



F15



F16



F17



F18



F19



F20



F21



F22



F23



F24



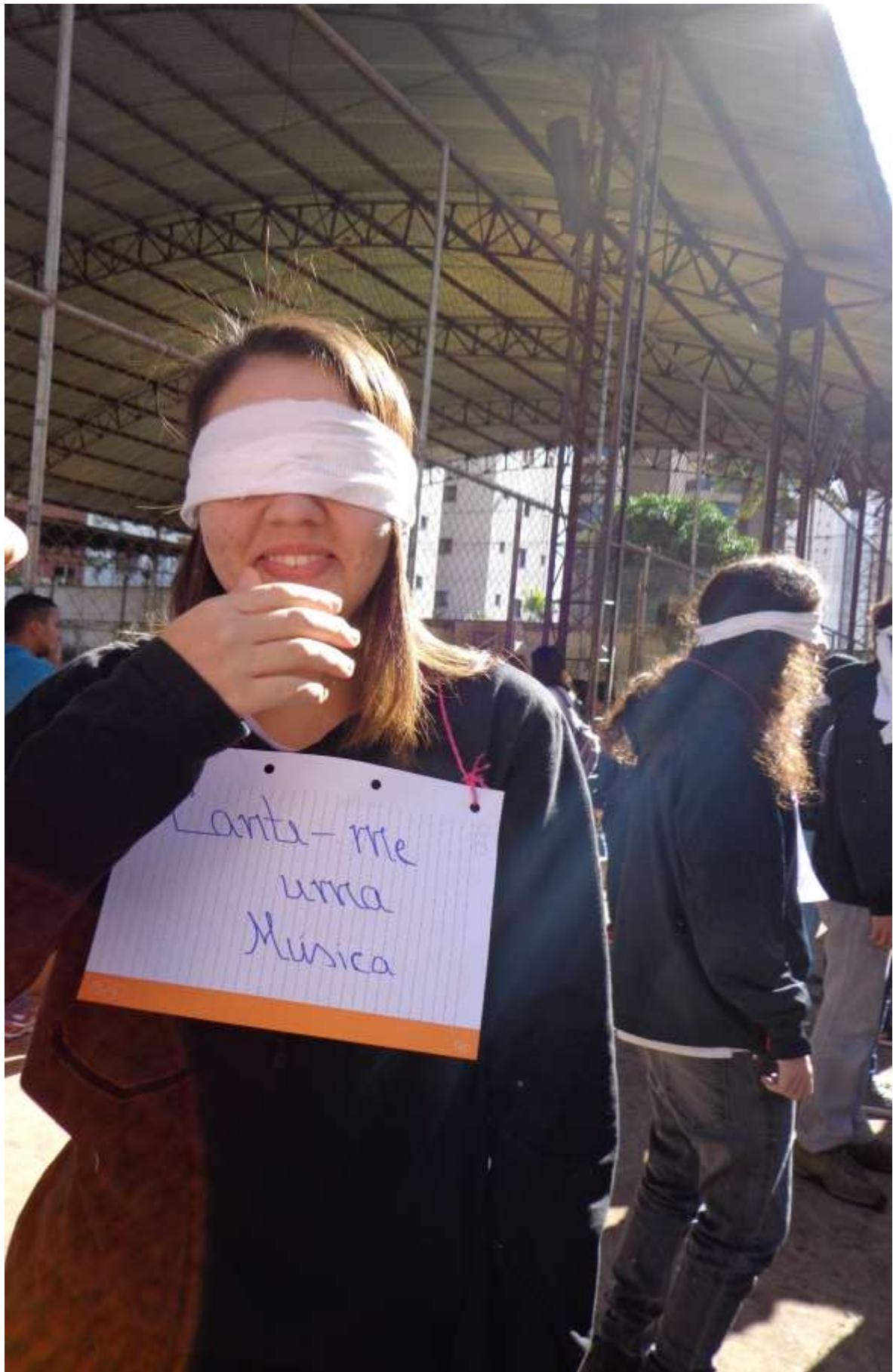
F25



F26



F27



F28



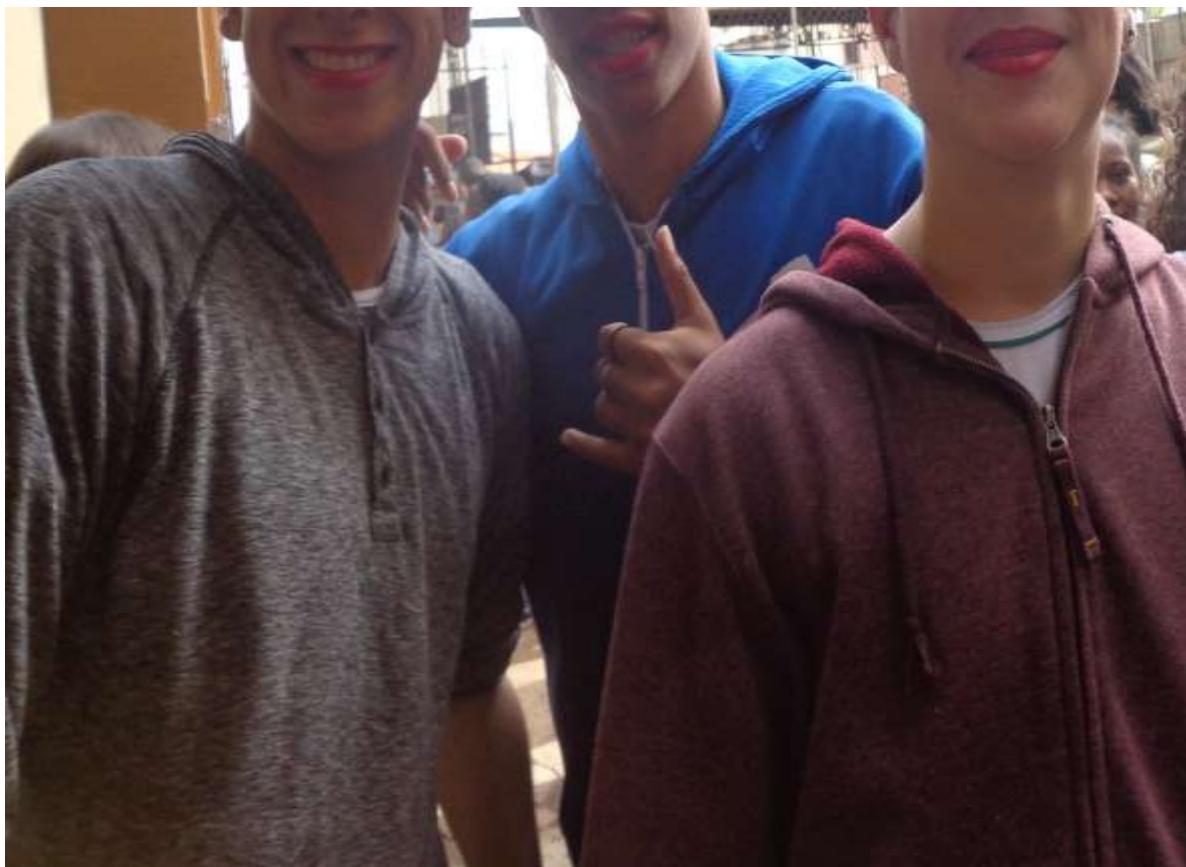
F29



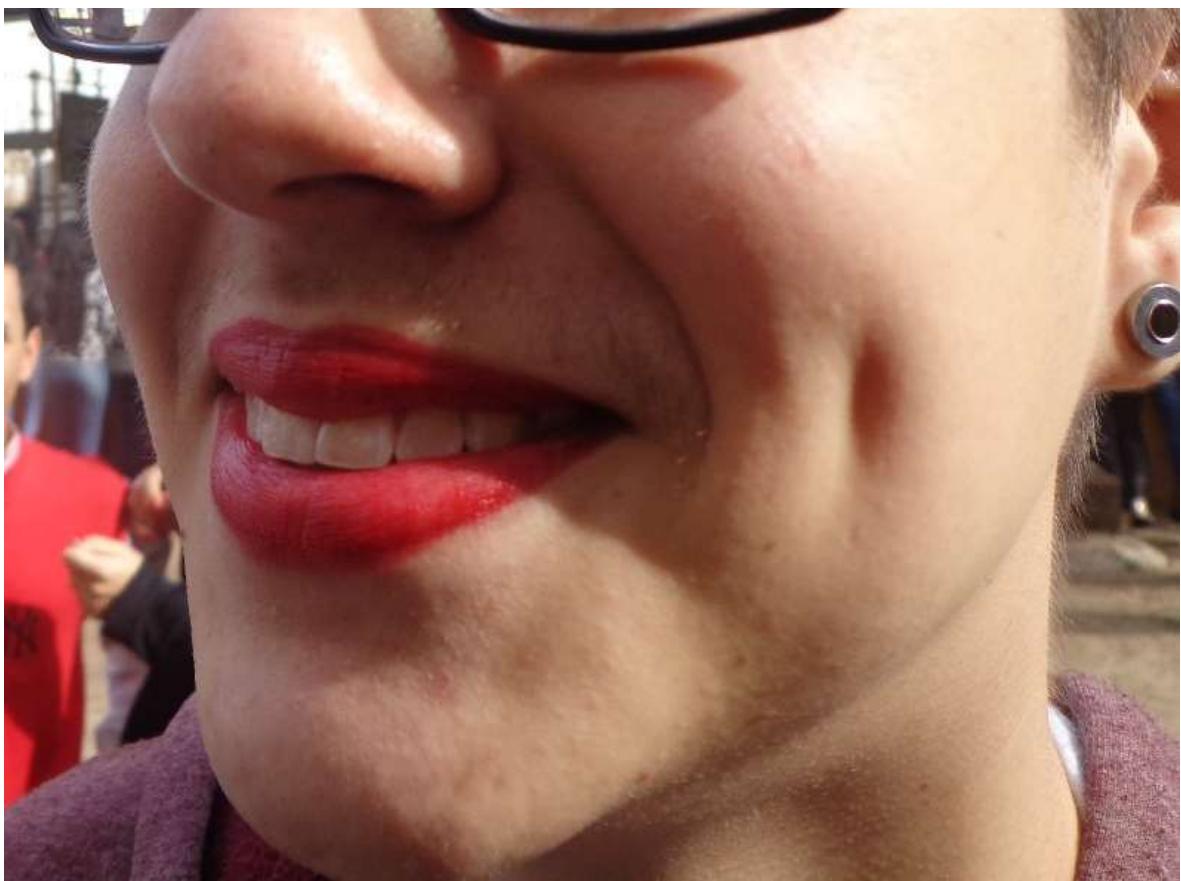
F30



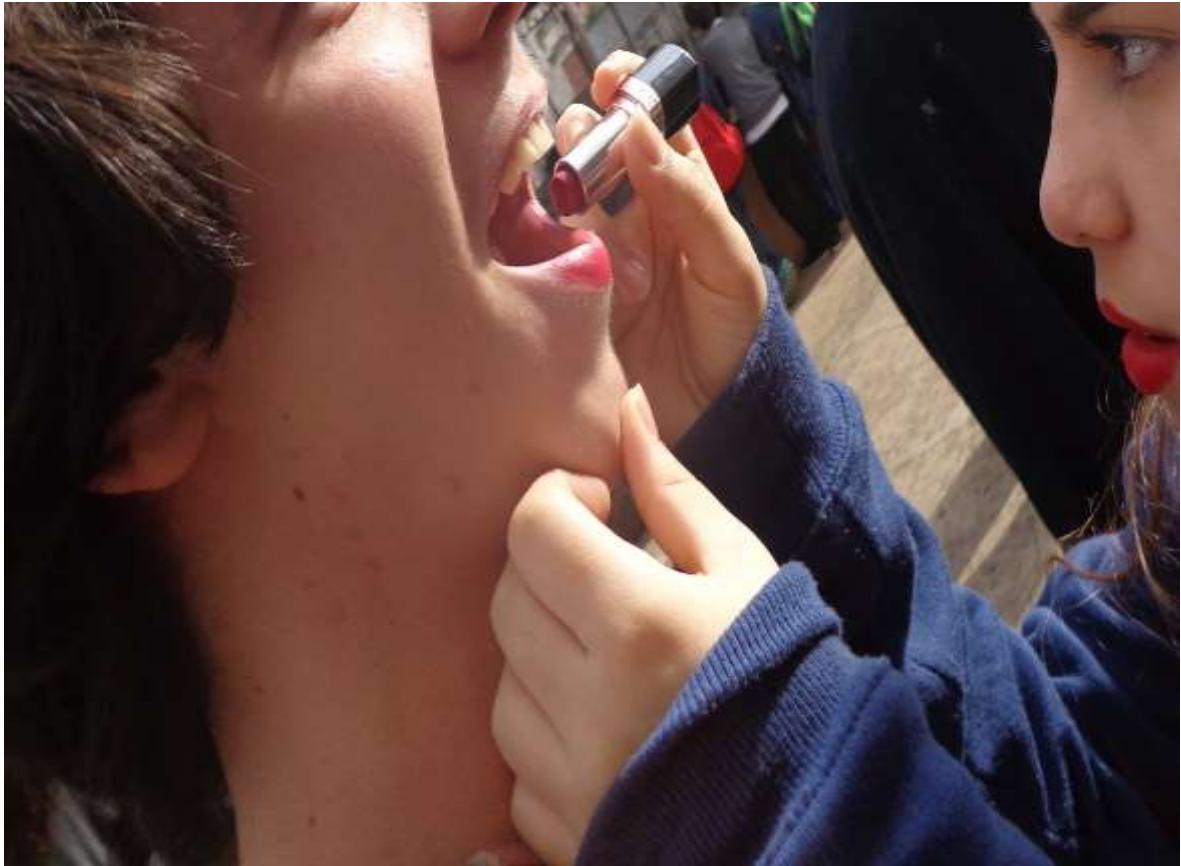
F31



F32



F33



F34



F35



F36



F37



F38



F39



F40



F41



F42



F43



F44



F45



F46



F47



F48



F49



F50

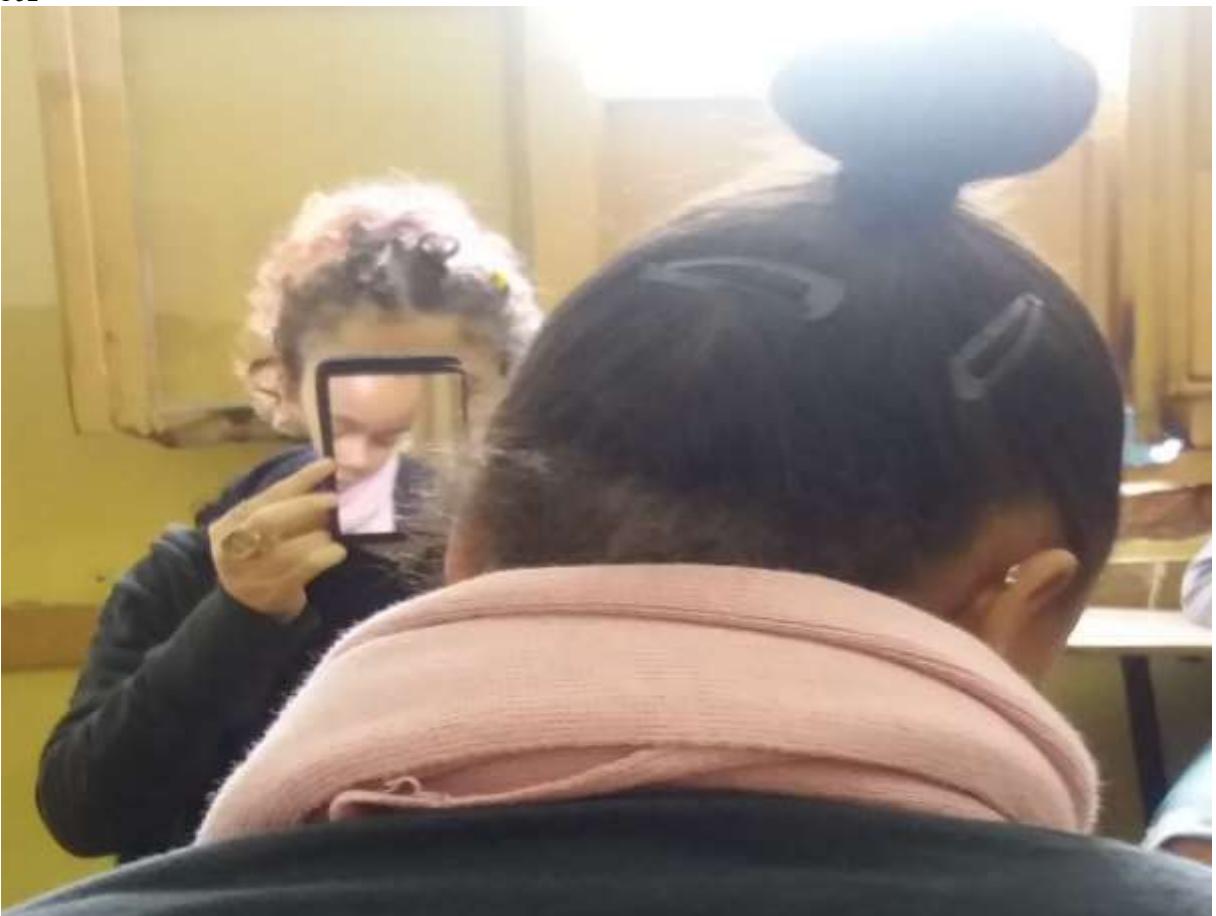
$$v_m = \frac{\Delta s}{\Delta t} = \frac{2400}{480} = 5 \text{ m/s} \times 36 = 180$$



F51



F52



F53



F54



F55



F56

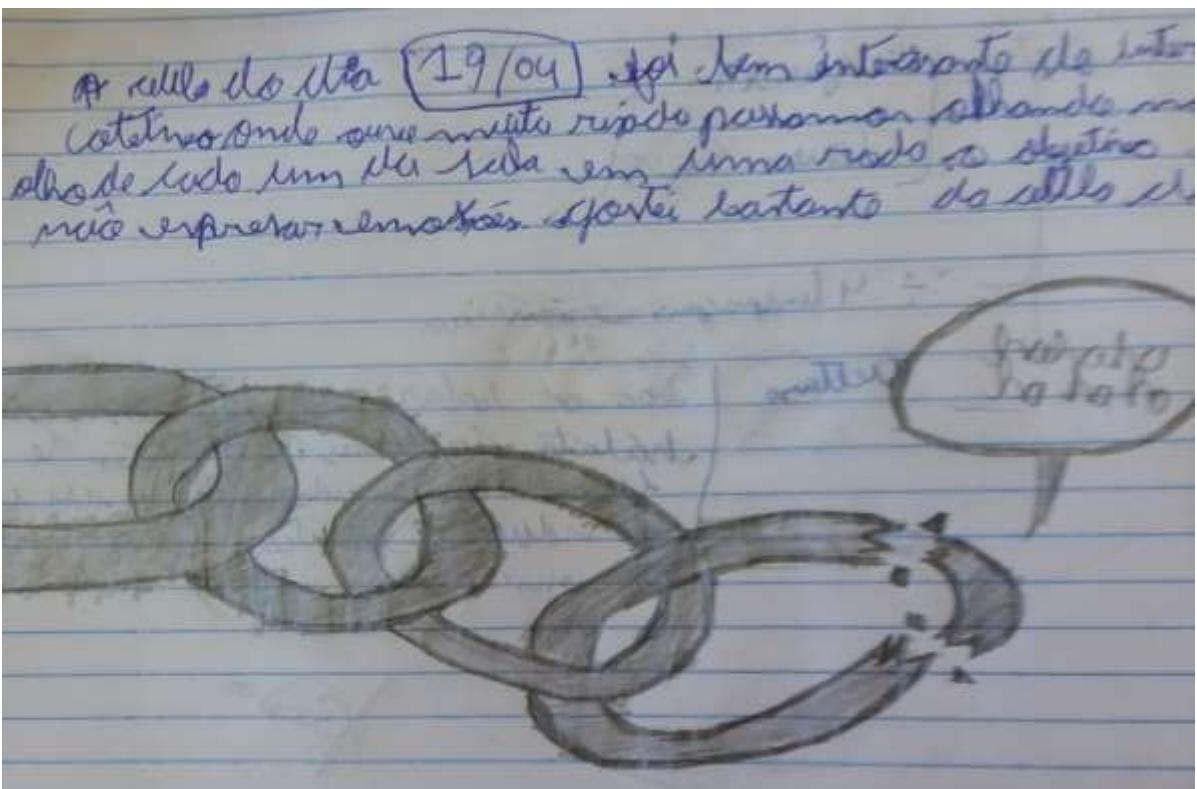




F58



F59



F60

Projeto dos Aliados Projeto de amizade entre os alunos

As atividades desenvolvidas formam um ambiente carinhoso - sala de aulas - fazendo com que haja uma melhor relação entre os alunos, que se lembre de seu professor. Nelas, encontra-se muita exercícios de cooperação, de alternar a voz e principalmente, em trabalhos e jogos com sentimento de felicidade.

É que haja uma relação afetiva entre os alunos da turma e os que enham da turma no aniversário. Em grupos que não se misturam e são poucos se alternam.

Assim, assim, as atividades começaram a ter efeito. Nos exercícios de improvisação e trabalho com o grupo, incrivelmente houve um intensa troca de ideias, sentindo de todos as indiferenças.

Acreditam que o suor deixa trabalho seja de um dia, dele e do grupo envolvido. Se houver amizade e desgosto haja um sentimento que as horas em uma sala de aula sejam, a gente ganha a integração de aulas diferentes e práticas, acreditam que os alunos sentem mais alegria de participar do conteúdo e mais iniciativa de participar com suas linhas.

Parabéns a todos.

F61

02103 - 3º aniversário de aula 3ºA

O processo meditativo ocorre da seguinte forma: falamos uns aos outros e começamos a tomar consciência do corpo: cabeça, braços, tronco, pernas, pés... Após total relaxamento, percebemos que imaginarmos uma circunferência é um rebisco do nosso corpo. No princípio, apenas a região corporal, depois pela sala, pela escola, pelo bairro, município, estado, país, oceano, mundo! Neste ponto a atenção estará totalmente voltada para a sala aula. Se alguém ruíde ali presente, não o percebe.

Depois de uns momentos o comando da professora, tomam a circunferência gradativamente, passando por todo o espaço que haviam percorrido segundos antes. Ao abrirem os olhos, percebem estar mais atentos aos objetos materiais ao seu redor: cadeira, chão, colegas. Batem o visual logo em seguida.

F62



F63

Atividade 07/06

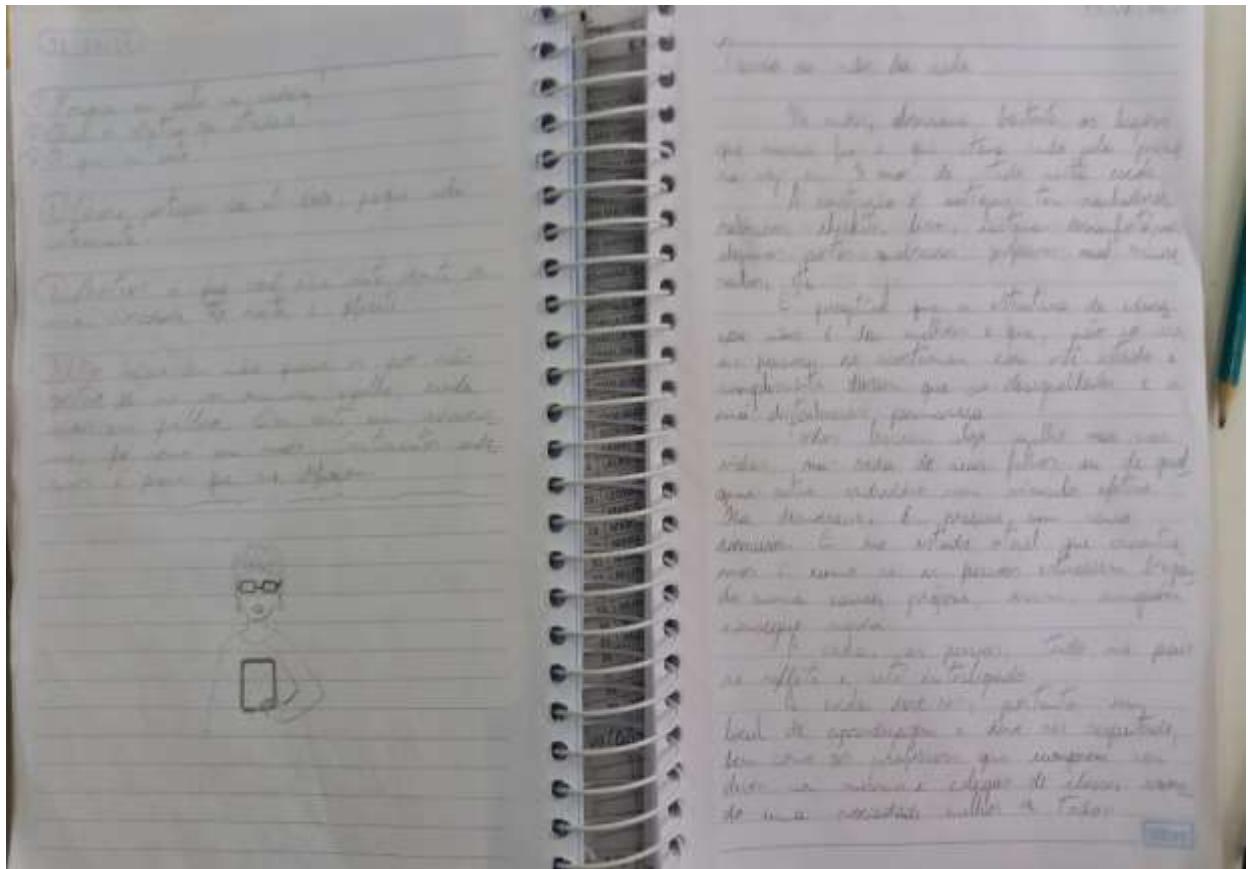
Direção pelo espaço

Somos todos postos dentro de um espaço delimitado. A profundidade da instalação do ateliê e então começamos a circular por esse espaço. Nossa velocidade é medida pelas numerosas: 1 para lento; 2 para normal; e 3 para rápido. Tivemos que nos separar de maneira homogênea por todo o espaço e com o próximo começamos a definir e montar formas geométricas, primeiras em grupos pequenos e então, mais a frente, com todos a turma.

Espaco

Um espaço espaço eu
não mundo céltico?
Qual devo ser o meu lugar
onde só lá lugares vozes?
Em qual espaço vivo
não mundo cheio de ruídos?
Só eu que fendo um espaço
O espaço é mais falso falso?
onde estou?
Para onde vou?
Eu não sei.
Só quero um pouco
De tudo um pouco
Mas quero mais
Um pouco mais
De espaço.

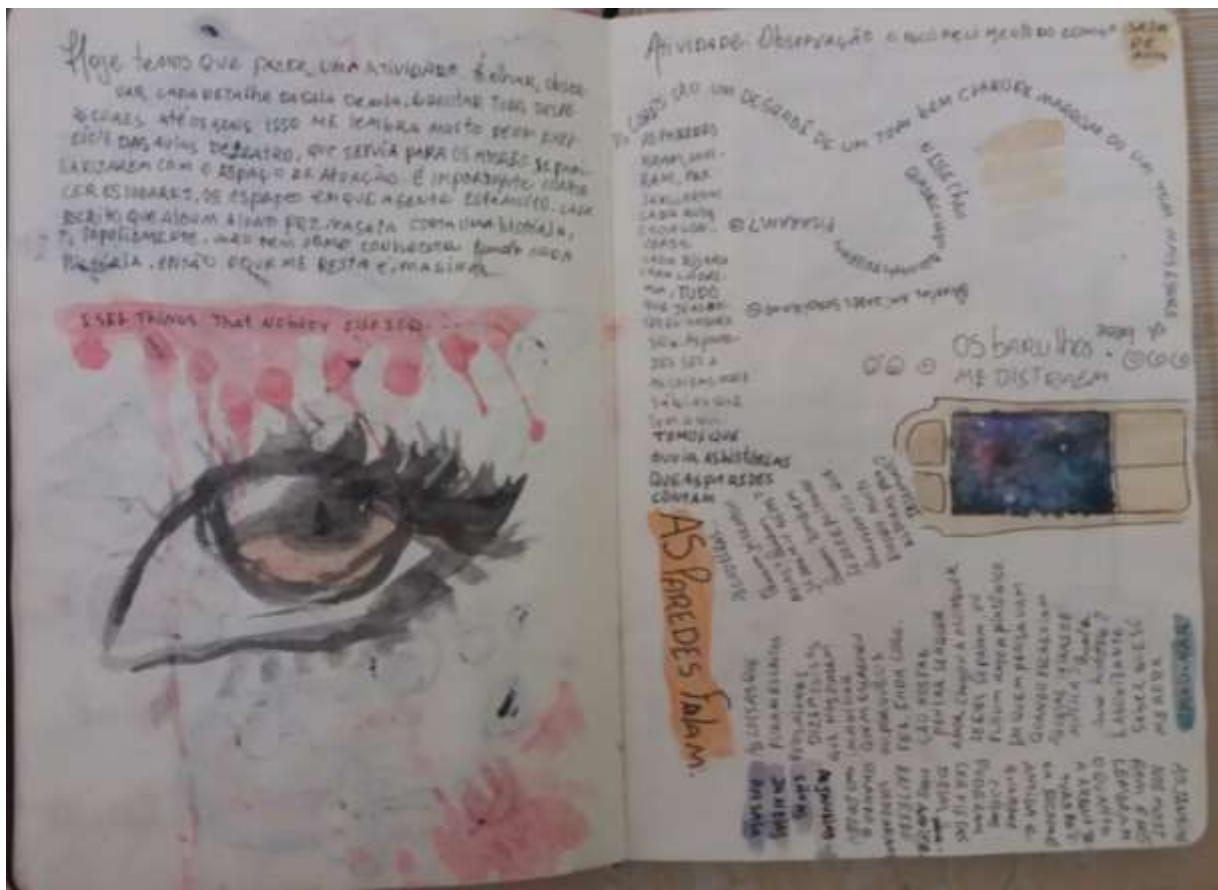
Rafael Araujo



F65



F66



F67



F68

Legendas das Fotografias

F1- Imagem da Escola Estadual de Uberlândia (MUSEU). Acervo Arquivo Público Municipal de Uberlândia	F37- Ação em Performance: “ <i>Dillan e Frida</i> ”
F2- Registro da EEU- MUSEU realizado em 2016	F38- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F3- Espaços internos da EEU-MUSEU registro realizado em 2016	F39- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F4- Espaços internos da EEU-MUSEU registro realizado em 2017	F40- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F5- Espaços internos da EEU-MUSEU registro realizado em 2017	F41- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F6- Registro do elenco do espetáculo “Príncipe vira sapo e princesa vira Bruxa”, 2007	F42- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F7- Registro da oficina de teatro PEAS 2012	F43- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F8- Registro da oficina de teatro PEAS 2012	F44- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F9- Registro da oficina de teatro PEAS 2012	F45- Ação em Performance: “ <i>Como nossos pais</i> ”
F10- Registro da oficina de teatro PEAS 2012	F46- Instalação PIBID: “ <i>cadeiras</i> ”
F11- Registro de aula no espaço da cantina. Grupos em momento de ensaio de cena.	F47- Registro de aula com ressignificação de objetos
F12- Registro de aula no espaço do pátio.	F48- Registro de aula jogo “o cego e o guia”
F13- Registro do espaço interno da EEU.	F49- Registro de aula jogo “o cego e o guia”
F14- Performance “ <i>Quem chega aqui?</i> ”	F50- Registro de aula jogo “o cego e o guia”
F15- Performance “ <i>EntreNós</i> ”	F51- Performance “ <i>espelhos</i> ”
F16- Performance “ <i>EntreNós</i> ”	F52- Reperformance “ <i>espelhos</i> ”
F17- Peça teatral: “ <i>Sonho de uma noite de verão</i> ”	F53- Reperformance “ <i>espelhos</i> ”
F18- Peça teatral: “ <i>Sonho de uma noite de verão</i> ”	F54- Performance “ <i>espelhos</i> ”
F19- Peça teatral: “ <i>Sonho de uma noite de verão</i> ”	F55- Reperformance “ <i>espelhos</i> ”
F20- Peça teatral: “ <i>Dom Quixote</i> ”	F56- Reperformance “ <i>espelhos</i> ”
F21- Peça teatral: “ <i>Dom Quixote</i> ”	F57- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F22- Ação em Performance: “ <i>Roqueiros</i> ”	F58 Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F23- Ação em Performance: “ <i>Roqueiros</i> ”	F59- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F24- Ação em Performance: “ <i>Doe um sorriso e ganhe um abraço</i> ”	F60- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F25- Ação em Performance: “ <i>Doe um sorriso e ganhe um abraço</i> ”	F61- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F26- Ação em Performance: “ <i>Doe um sorriso e ganhe um abraço</i> ”	F62- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F27- Ação em Performance: “ <i>Conte-me...</i> ”	F63- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F28- Ação em Performance: “ <i>Conte-me...</i> ”	F64- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F29- Ação em Performance: “ <i>Conte-me...</i> ”	F65- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F30- Ação em Performance: “ <i>Conte-me...</i> ”	F66- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F31- Ação em Performance: “ <i>Discutindo estereótipos</i> ”	F67- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F32- Ação em Performance: “ <i>Discutindo estereótipos</i> ”	F68- Registro do caderno de memórias dos e das estudantes do EM
F33- Ação em Performance: “ <i>Discutindo estereótipos</i> ”	
F34- Ação em Performance: “ <i>Discutindo estereótipos</i> ”	
F35- Ação em Performance: “ <i>Dillan e Frida</i> ”	
F36- Ação em Performance: “ <i>Dillan e Frida</i> ”	