



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

EDUARDO FERNANDES BATISTA

**As Artes Cênicas no Ensino Médio:
estratégias pedagógicas para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB**

Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Linha de Pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Brasília, 2022

EDUARDO FERNANDES BATISTA

**As Artes Cênicas no Ensino Médio:
estratégias pedagógicas para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Brasília, 2022

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

BATISTA, EDUARDO FERNANDES
BB333a As Artes Cênicas no Ensino Médio: estratégias pedagógicas
para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB / EDUARDO
FERNANDES BATISTA; orientador RAFAEL LITVIN VILLAS BÔAS. --
Brasília, 2022.
147 p.

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

1. Pedagogia das Artes Cênicas. 2. Pedagogia do
Espectador. 3. PAS/UNB. 4. Teatro. 5. Ensino Médio. I.
VILLAS BÔAS, RAFAEL LITVIN, orient. II. Título.

EDUARDO FERNANDES BATISTA

**As Artes Cênicas no Ensino Médio:
estratégias pedagógicas para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas (Orientador) - UnB

Prof. Dra. Luciana Hartmann - UnB

Prof. Dr. Tiago de Brito Cruvinel - IFMG

Prof. Dra. Sulian Vieira Pacheco – UnB (Suplente)

À minha mãe (*in memoriam*), que foi minha primeira professora e minha, mais entusiasmada, espectadora.

Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula.

(bell hooks)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que vieram antes de mim e construíram os saberes e fazeres que possibilitaram a realização deste trabalho. Em especial:

À minha esposa Raquel e aos meus filhos Enzo, João Pedro e Miguel pelo apoio, pelo carinho e pela paciência que precisaram ter todas as vezes que o trabalho invadiu a nossa casa, principalmente durante a pandemia.

Às minhas irmãs, também professoras, Miriam e Milena, pelas inspirações, vivências e afetos.

Aos meus amigos e professores Cláudio Bull e Felipe Pessoa, meus primeiros orientadores informais.

Ao meu amigo e professor Joselito Eduardo pelos incentivos e aconselhamentos.

Ao meu amigo e professor Marcelo Frei pelas várias ajudas nos projetos da escola e da vida.

Ao professor Graça Veloso, primeira pessoa a me informar sobre a existência do programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UnB.

À amiga e professora Sulian Vieira por me incentivar a ingressar no mestrado.

À professora Luciana Hartmann por mostrar que a minha trajetória docente poderia ser o objeto da pesquisa e por aceitar fazer parte da banca de qualificação e defesa dessa dissertação.

Ao professor Cesár Lignelli e à professora Alice Stefânia pela lapidação da minha escrita e da minha percepção.

Ao professor Tiago Cruvinel por aceitar fazer parte da banca de qualificação e defesa dessa dissertação e pelas contribuições e provocações durante o processo da pesquisa.

Ao professor Rafael Villas Bôas pelo seu respeito ao conhecimento, pelo rigor acadêmico e por orientar esse trabalho de forma tão generosa, paciente e acolhedora nesse momento tão desafiador que vivemos, devido à pandemia e ao cenário político e social brasileiro.

A todas e todos os estudantes que se permitiram, em alguma aula, serem afetados pela arte.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar atividades pedagógicas no âmbito das Artes Cênicas, no ensino regular, que buscam aliar estudos teóricos e o desenvolvimento da prática artística, no segmento do Ensino Médio, em escola da rede privada, a partir de um currículo subordinado aos exames de ingresso em universidades públicas, em especial, o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB. A pesquisa busca apresentar o panorama escolar do Distrito Federal, afetado por propostas neoliberais para a educação, juntamente, com o avanço do conservadorismo e do autoritarismo que atingem a sociedade em diversos aspectos. Como resultado dessa pesquisa, busco encontrar e compartilhar estratégias pedagógicas voltadas ao estudo das obras propostas pelo PAS/UnB, com o intuito de proporcionar experiências e aprendizagem significativa para as/os estudantes e que sirvam também como forma de resistência e sobrevivência das Artes Cênicas no ambiente da escola privada.

Palavras-chave: Pedagogia das Artes Cênicas; teatro; currículo; educação; ensino médio; escola privada; PAS/UnB; Teatro do Oprimido; Pedagogia do Espectador

ABSTRACT

The goal of this research is to describe and analyze pedagogical activities in the field of Performing Arts, in regular education, which seeks to combine theoretical studies and the development of artistic practice, in a private high school segment, from a subordinated curriculum, to entrance exams in public universities, in particular, the Serial Assessment Program of the University of Brasília – PAS/UnB. The research aims to present the school landscape of the Federal District, affected by neoliberal proposals for education, together with the advance of conservatism and authoritarianism that affect society in several aspects. As a result of this research, I look to find and share pedagogical strategies aimed at studying the works proposed by PAS/UnB, with the aim of providing experiences and meaningful learning for students and that also serve as a form of resistance and survival of the Performing Arts in the private school environment.

Keywords: Pedagogy of Performing Arts; theater; resume; education; high school; private school; PAS/UnB; Theater of the Oppressed; Spectator Pedagogy.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar las actividades pedagógicas en el campo de las Artes Escénicas, en la educación regular, que buscan combinar los estudios teóricos y el desarrollo de la práctica artística, en el segmento de la Escuela Secundaria, en una escuela privada, a partir de un plan de estudios subordinado a los exámenes de ingreso en universidades públicas, en particular, el Programa de Evaluación Serial de la Universidad de Brasilia – PAS/UnB. La investigación busca presentar el panorama escolar del Distrito Federal, afectado por las propuestas neoliberales para la educación, junto al avance del conservadurismo y autoritarismo que afectan a la sociedad en varios aspectos. Como resultado de esta investigación, busco encontrar y compartir estrategias pedagógicas dirigidas al estudio de las obras propuestas por el PAS/UnB, con el objetivo de proporcionar experiencias y aprendizajes significativos para los estudiantes y que también sirvan como una forma de resistencia y supervivencia de Las Artes Escénicas en el ámbito de la escuela privada.

Palabras clave: Pedagogía de las Artes Escénicas; teatro; plan de estudios; educación; escuela secundaria; escuela privada; PAS/UnB; Teatro del Oprimido; Pedagogía del espectador.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Cartaz do filme “Atlântico Negro – na rota dos Orixás”..... | 30 |
| Figura 2 - Ritmo 5, Marina Abramovic, 1974..... | 39 |
| Figura 3 - Caderno de prova, UnB / CESPE – PAS / Subprograma 2002 / Segunda Etapa / Aplicação 6/12/2003..... | 53 |
| Figura 4 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em dez/2019..... | 59 |
| Figura 5 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em dez/2019..... | 60 |
| Figura 6 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em 2021..... | 62 |
| Figura 7 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em 2021..... | 63 |
| Figura 8 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em 2014..... | 64 |
| Figura 9 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em 2014..... | 65 |
| Figura 10 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 2. ^a ETAPA – aplicada em 2014..... | 67 |
| Figura 11 - Caderno de prova, CEBRASPE UnB – PAS 1. ^a ETAPA – aplicada em 2013..... | 93 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1 – Identificando fronteiras..... | 16 |
| 1.1. A escola em tempos sombrios..... | 17 |
| 1.2. A escola como lugar de treinamento..... | 34 |
| 1.3. A sobrevivência das artes cênicas na escola particular..... | 43 |
| CAPÍTULO 2 – Buscando passagens..... | 48 |
| 2.1 O surgimento do PAS/UnB..... | 48 |
| 2.2 Conteúdos programáticos X objetos de conhecimento..... | 52 |
| 2.3 As provas, as obras do PAS, a sala de aula, o “limão e a limonada” | 68 |
| 2.4 O Teatro do Oprimido e outras ideias de Augusto Boal como inspirações artístico-pedagógicas..... | 83 |
| CAPÍTULO 3 – Encontrando superfícies..... | 95 |
| 3.1 Apropriando-se da linguagem teatral..... | 95 |
| 3.2 Inspirações metodológicas para atividades artístico-pedagógicas..... | 97 |
| 3.3 A experiência da expectativa e a mediação artística na sala de aula..... | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| APÊNDICES | |
| Apêndice 1..... | 126 |
| Apêndice 2..... | 134 |
| ANEXOS..... | 138 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar e refletir sobre práticas pedagógicas das Artes Cênicas, identificando pistas que podem levar a/o¹ estudante a aprendizagens significativas, por meio do estudo teórico e da prática das artes cênicas no Ensino Médio, utilizando os objetos de conhecimento do PAS/UnB como ferramentas contra enquadramentos presentes no ambiente escolar atual.

No primeiro capítulo, apresento o ambiente escolar pesquisado, considerando o contexto político e social brasileiro e como ele tem afetado esse ambiente. É importante ressaltar que este trabalho foi todo escrito durante a pandemia de COVID-19 e isso afetou profundamente o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a necessidade do isolamento social exigiu, de toda a comunidade escolar, a adaptação para o trabalho remoto e, posteriormente, a vivência com a forma híbrida de aulas (remoto/presencial).

Essa pesquisa tem como foco as aulas de Artes Cênicas no ambiente da escola particular, contudo, percebo a necessidade de apresentar algumas diferenças entre o ensino público e privado no Distrito Federal, uma vez que leciono nos dois tipos de escola. Uma das diferenças foi como a pandemia afetou esses dois tipos de escola. Outra diferença são as abordagens acerca do currículo, que apresento como um instrumento político, a partir das ideias do professor Tomaz Tadeu da Silva.

Essa discussão sobre currículo levará, no segundo capítulo, à exploração do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), que tem sido a base para definir os conteúdos estudados há mais de vinte anos nas escolas particulares de ensino médio do Distrito Federal e é um dos pontos principais dessa pesquisa.

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) é uma das formas de ingresso que essa instituição de ensino superior oferece. O PAS foi criado em 1995 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. Ele é uma avaliação processual, composta por prova de conhecimentos, elaborada em perspectiva interdisciplinar, e uma redação. A prova é realizada ao final de cada série e permite que o estudante reflita sobre o seu desempenho no ensino médio e redirecione seus estudos. (Universidade de Brasília, 2021, p. 5).

¹ O gênero masculino não será utilizado como expressão de coletividade neste texto e a utilização de artigos que definem feminino e masculino não excluem outras identificações de gênero.

O PAS é organizado a partir de uma Matriz de Referência que apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem avaliadas pelas provas. Segundo o professor Rogério Basali e a professora Uliana Dias Ferlim, que representaram a UnB na interação entre o PAS e a comunidade escolar do DF por vários anos,

Essa matriz apresenta uma articulação de dois eixos, um eixo composto por doze habilidades reunidas em quatro grupos, a saber: interpretação, planejamento, execução e crítica; e outro eixo composto por cinco competências². A partir dessa articulação de habilidades e de competências, conectadas ao conjunto dos saberes escolares, foram elaborados e apresentados os objetos de conhecimento avaliados pelo PAS. (2013, p. 26)

Os objetos de conhecimentos relacionam obras artísticas e científicas a serem estudadas, junto a temas, questionamentos e discussões que podem surgir a partir da análise dessas obras. Cada etapa possui ao menos dez objetos de conhecimento, que são organizados em textos de caráter interdisciplinar. Por exemplo, o objeto de conhecimento 1, da 1ª etapa do programa atual (2022-2024), é denominado “O ser humano como ser no mundo”. Ele inicia com questionamentos, como, “O que é ser humano? O que torna o ser humano distinto dos seres não humanos? O que aproxima os seres humanos dos demais seres vivos? O que os diferencia? O que somos e o que podemos, nós, seres humanos?” (Universidade de Brasília, 2018) e segue discutindo como esses questionamentos, e vários outros, podem ser relacionados a obras, como, “Apologia de Sócrates”, de Platão; o poema “Oração dos Desesperados”, de Sérgio Vaz; o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988; a pintura “Susana e os Anciãos”, de Artemísia Gentileschi; a canção “Meu Cúpidos é Gari”, de Marília Mendonça; o texto teatral “Ífigênia em Áulis”, de Eurípedes, entre outras pinturas, músicas, esculturas, peças de teatro, filmes e artigos acadêmicos.

Os objetos de conhecimento não criam uma lista rígida de conteúdos. Eles dão diretrizes para que várias áreas do conhecimento possam abordar as obras e temas presentes na matriz de cada etapa. Alguns objetos apresentam discussões que têm mais afinidade com as ciências humanas e linguagens e, outros, com as ciências da natureza, entretanto, eles são pensados para serem explorados por todas as disciplinas, como orientam Basali e Ferlim,

Avalia-se no PAS um conjunto de habilidades e competências, não apenas conteúdos, por isso todas as obras sugeridas podem servir ao trabalho criativo dos

² Ver Matriz de Referência PAS 1, disponível em https://pas.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:pas-1&catid=2 (acesso 20/7/2022)

professores dos diversos componentes curriculares, ou seja, uma música pode e deve ser trabalhada nas aulas de filosofia, sociologia, história, geografia, entre outras, além das aulas de música, ou em aulas e atividades interdisciplinares, pois o Programa orienta-se para a articulação de objetos de conhecimento interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas e conteúdos. (2013, p. 30)

Ao definir a importância do PAS para o trabalho pedagógico, abordo, no segundo capítulo, possibilidades de usar esse programa nas aulas de Artes Cênicas, como ferramenta de resistência contra as limitações e os enquadramentos que têm afetado o ambiente da escola. Descrevo também algumas experiências desenvolvidas na sala de aula partir do estudo das obras que integram os objetos de conhecimento da matriz de referência do PAS. Essas atividades são, em muitas ocasiões, inspiradas em conceitos e pressupostos de Augusto Boal e, assim, faz-se necessário apresentar essas ideias e algumas formas que elas são utilizadas na minha prática pedagógica, que busca sempre aliar teoria e prática das Artes Cênicas.

No terceiro capítulo, busco comparar alguns pressupostos das atividades artístico-pedagógicas que tenho desenvolvido na escola com um recorte metodológico proposto pelo professor Graça Veloso, no que tange à formação de docentes de teatro. Abordo, ainda, a ideia da sala de aula como espaço de mediação e a importância da expectativa como forma de experiência para as/os estudantes, baseado em questionamentos propostos por Roberta Matsumoto e Glauber Coradesqui, e na Pedagogia do Espectador de Flávio Desgranges. Procuo também, nesse capítulo, apresentar aproximações entre a ideia da mediação artística e a mediação do conhecimento na sala de aula, no intuito de inspirar pensamentos e atitudes acerca da docência das artes cênicas e, também, de outras disciplinas ministradas no Ensino Médio.

Buscando, ainda, apontar possibilidades de sobrevivências, resistências e existências no contexto educacional pesquisado, teço um panorama crítico, mas propositivo sobre a educação do Distrito Federal no âmbito da escola privada e o ensino das Artes Cênicas.

Inspirações e aspirações

Sou professor de Artes Cênicas, em escolas particulares, principalmente de Ensino Médio, em Brasília, desde 1999, e comecei a lecionar na SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) em 2017. Estudei em escolas públicas durante toda a educação básica. Por todo esse período, morei em Sobradinho, cidade distante do centro de Brasília cerca de 25 km. Somente

estudei em escola privada no ensino superior, quando fiz a Licenciatura em Artes Cênicas na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília-DF. Por falta de orientação correta, cresci com a ideia de que a UnB era para “filhos de ricos”, pois, como o vestibular era muito difícil, somente alunos de escolas particulares conseguiam ingressar na universidade. Hoje, leciono em escolas que atendem a um público de classe média alta – “os filhos dos ricos” – deparando-me com realidades muito diferentes daquela que vivenciei quando era adolescente e estudante.

A dialética entre a minha experiência como estudante e como professor alimenta, constantemente, a vontade de propor práticas pedagógicas que promovam reflexões e mudanças de atitudes acerca das desigualdades sociais e outras questões que envolvem conflitos que se estabelecem dentro e fora da sala de aula. Como afirma bell hooks, “Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes.” (2017, p. 31). Para mim, abandonar essas convicções seria perder o real sentido da docência. Acredito que, como professor, todas as minhas atitudes são políticas. Desde ouvir com respeito o posicionamento de um/a estudante, até elaborar uma atividade prática ou uma prova, toda a organização da aula é pensada como uma manifestação política, uma oportunidade de propor reflexão e debate.

Acerca do trabalho específico com as Artes Cênicas, nessa vivência de pouco mais de vinte anos de docência, nunca me conformei com a ideia de que a aula de Teatro deveria ser uma recreação dentro da grade horária dos alunos. Tampouco, aceitei que o estudo de conteúdos acerca de Teatro, Dança, Performance, Cinema, entre outras manifestações, fossem justificados apenas pelo fato de serem cobrados em exames de acesso ao ensino superior, como, vestibular, Programa de Avaliação Seriada (PAS) ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde o início da minha trajetória, procurei compartilhar conhecimentos e práticas que alcançassem um real sentido para as/os estudantes e que a aula pudesse ser vivida e não, apenas, assistida passivamente.

No ambiente da escola, repleto de enquadramentos, regras, limites, desafios, frustrações, mas, também, desejos, possibilidades e realizações, tento desenvolver atividades que proporcionem “experiências”, como aquelas que Walter Benjamin (2012) observou estar em decadência³ desde a Primeira Guerra Mundial, ou que Jorge Larrosa corrobora ser, atualmente, tão raras por vários

³ Benjamin, ao refletir sobre a diminuição da presença do narrador na sociedade pós-guerra, aponta a decadência da possibilidade de compartilhar experiências, ao afirmar que “é cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (2012, p. 213)

motivos⁴. Resistindo a essas visões, percebo que uma aprendizagem significativa pode ainda acontecer por meio da experiência, sem banalizar a palavra e apoiado nessa proposição de Larrosa:

Deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, (...) ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez. (2014, p. 75)

Dos espaços abertos pela palavra experiência e da potência da sua inconclusão é que surge meu questionamento principal como professor: como proporcionar experiências a alunos e alunas por meio do estudo das artes cênicas? Foi devido a essa indagação que me interessei em pesquisar sobre a Pedagogia das Artes Cênicas no ambiente escolar do Ensino Médio, no ensino regular.

Buscando, portanto, encontrar possibilidades de desenvolver processos e avaliar procedimentos para essa pesquisa, esse trabalho é um estudo de campo, realizado na sala de aula, pensado, metodologicamente, como uma etnografia, uma vez que o pesquisador também faz parte do objeto da pesquisa.

Não tenho a pretensão de definir um processo que seja infalível para todo tipo de aula de artes cênicas e, tampouco, uma análise de todo tipo de ambiente e de pessoas que podem participar dessa experiência. Quis analisar e pensar sobre algumas situações que foram bem sucedidas, ou não, na tentativa de propor alguma experiência para as/os alunas/os nas minhas aulas. Falar em experiência envolve subjetividades, estados emocionais, aberturas de cada pessoa.

Não vejo a possibilidade de enquadrar resultados positivos e negativos das experiências em quantificações numéricas. Dessarte, pretendo analisar qualitativamente o que cada prática artístico-pedagógica pode proporcionar às pessoas e aos grupos no ambiente escolar e, talvez, fora dele.

⁴ Larrosa apresenta quatro fatores que tornam a experiência mais rara, sendo eles, “excesso de informação”, “excesso de opinião”, “falta de tempo” e “excesso de trabalho”. (2014, p. 22) Esses quatro fatores podem ser relacionados ao ambiente escolar a partir de uma análise crítica sobre a educação contemporânea.

CAPÍTULO 1 – IDENTIFICANDO FRONTEIRAS

Em 1999, em uma quarta-feira do fim de janeiro, ministrei minha primeira aula de Teatro no ensino regular, em uma turma de 7º ano que, à época, era chamada 6ª série. Planejei alguns exercícios voltados à integração do grupo, desinibição, corpo, voz, mas, na realidade, queria mesmo era “quebrar o gelo” tanto para alunas/os, quanto para mim. Muito mais, para mim. A primeira aula, que deveria durar 50 minutos, passou de uma hora e a coordenadora precisou chegar à porta da sala para avisar que a aula havia terminado. Nesse momento, as/os estudantes disseram “aahhh!”, tristes porque a aula tinha acabado.

Comecei minha vida profissional, como professor, marcado por essa experiência, que achei muito positiva. Aos 19 anos, acreditava que uma aula de Teatro poderia ser um “oásis” dentro da grade-horária escolar, repleta de matérias “áridas” que, nem sempre, instigavam a criatividade, a sensibilidade e a liberdade dos alunos. Acreditava que eu poderia abrir uma porta para a liberdade criativa de crianças e pré-adolescentes que formavam as turmas de Ensino Fundamental 2. Acreditava realmente que a minha atuação poderia mudar a vida das pessoas. Mudou, algumas. Devido a esse resultado, da primeira aula, acreditei que poderia ser professor. Continuo acreditando até agora, ainda que, por muitos momentos, essa crença fraqueje.

Iniciando em escolas particulares, dei aulas em turmas de ensino fundamental de 1999 a 2003. Desde o início desse período, desenvolvia também oficinas de teatro nas escolas em que trabalhava. Comecei a lecionar no Ensino Médio em 2004. A partir daí, trabalhei em cursos de preparação para vestibulares e, a partir de 2014, preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), lecionei no Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Médio regular noturno. Também ministrei oficinas de Teatro para professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, entre outras experiências pedagógicas.

Ingressei na SEEDF somente em novembro de 2017, portanto, a maior parte da minha vivência como docente foi em escolas da rede privada, no Distrito Federal. Por isso, a minha relação com as escolas particulares é o foco da pesquisa, embora algumas percepções, observações e reflexões sobre a escola pública também estejam presentes nesse texto.

Não tenho interesse em apresentar uma crítica radical ao modelo de escola privada ao qual estou inserido a ponto de negá-la totalmente, mas, considerando o atual cenário político e social, é preciso abordar algumas questões que têm interferido no cotidiano escolar.

1.1 A escola em tempos sombrios

A partir de março de 2020, o Brasil começou a viver a pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-Cov-2, conhecido popularmente como Coronavírus. Ainda que essa questão sanitária não esteja relacionada diretamente com o objeto da pesquisa, ressalto a importância de registrar em qual contexto a escrita dessa dissertação aconteceu, sobretudo, como a pandemia afetou o ambiente escolar e o trabalho docente.

O vírus ocasionou o fechamento das escolas públicas e particulares, e vários outros tipos de estabelecimentos no Distrito Federal, desde o dia 11 de março de 2020⁵. Após mais de 6 meses de suspensão das aulas presenciais, e muitas disputas entre Secretaria de Educação, Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE), Sindicato dos Professores das Escolas Particulares (SINPROEP), Tribunal Regional do Trabalho (TRT) e pressões nas redes sociais, tanto pelo retorno, quanto pela manutenção da suspensão, foi decidido que as escolas particulares poderiam voltar às atividades presenciais de forma escalonada, iniciando pela educação infantil e finalizando pelo ensino médio, a partir de 21 de setembro de 2020⁶. Foi decidido, ainda, que as escolas particulares poderiam manter as aulas *online*, em um modelo híbrido de ensino (presencial e não-presencial), até o fim de 2021.

Para estudantes das escolas públicas, o calendário foi reorganizado e, em abril de 2020, o ensino mediado por tecnologia foi lançado. Além de formações para professores/as, foram disponibilizadas videoaulas produzidas pela Secretaria de Educação, que podiam ser acessadas por meio da plataforma Escola em Casa⁷. A plataforma Google Sala de Aula foi o ambiente utilizado para disponibilizar atividades, exercícios, provas etc. Por meio da plataforma Google Meet, foi possível realizar aulas síncronas. Durante o ano de 2020, lecionei no Centro de Ensino Médio 12

⁵ Ver Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, Edição Extra 11/3/2020

⁶ Ver Decreto nº 40.939, de 2 de julho de 2020, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal, Edição Extra 2/7/2020

⁷ Ver <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>

da Ceilândia-DF. Produzi listas de atividades que eram impressas e entregues a alunos e alunas que não tinham acesso à internet. Eles deveriam responder a essas atividades e devolvê-las na escola e, assim, teriam uma nota bimestral a ser aferida. Eu adaptava as atividades para o ambiente virtual e as disponibilizava por meio do Google Sala de Aula.

Em turmas que tinham matriculados cerca de 40 estudantes, costumava ter em média 7 estudantes respondendo às atividades e interagindo, de alguma forma, comigo por meio da plataforma. No Google Meet, cheguei a ter 6 estudantes simultaneamente participando da aula síncrona. Esse foi o maior efetivo durante o ano de 2020.

O ensino remoto para estudantes da rede pública foi repleto de desafios. A dificuldade de acesso à internet, pouco contato com professores para sanar dúvidas, a divisão de tempo entre trabalho e estudo foram alguns dos problemas, relatados pelos alunos. Um aluno que costumava frequentar às minhas aulas, que estava na 2ª série do Ensino Médio, noturno, em 2020, precisou começar a trabalhar no horário das aulas. Ele participava, com muito esforço, das aulas síncronas pelo Google Meet, usando seu aparelho celular. Acontece que ele estava trabalhando em um canil e, quando ligava o microfone para fazer uma pergunta ou comentário, era impossível ouvi-lo devido aos latidos. Em 2021, esse mesmo aluno, já na 3ª série, estava trabalhando na construção de um frigorífico em uma cidade de Mato Grosso. Continuava tentando acompanhar às aulas pelo celular, porém, relatava um cansaço muito grande, dificuldade de concentração e dificuldade até de se manter acordado depois do trabalho braçal feito durante o dia. Esse relato é apenas uma exemplificação de dificuldades sofridas pelos estudantes da rede pública do Distrito Federal.

Refletindo sobre as dificuldades vivenciadas pela escola pública durante a pandemia, o professor Walter Omar Kohan discute:

Notemos alguns dos principais aspectos relativos a essa escola que não percebíamos tão claramente e que esse tempo de pandemia nos tem mostrado com chamativa nitidez (a relação não é exaustiva): a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada; o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade

brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam. (2020, p. 5)

Desde o início da suspensão das aulas, em 2020, vivenciei vários aspectos apontados por Kohan, acerca das discrepâncias entre as escolas públicas e particulares e, principalmente, da precariedade do ensino remoto para estudantes da rede pública. Trago algumas situações que ilustram esses aspectos.

As aulas presenciais nas escolas públicas reiniciaram no dia 5 de agosto de 2021, de forma escalonada, por segmentos, seguindo um cronograma determinado pela Secretaria de Educação. As aulas presenciais no Ensino Médio regular, segmento em que atuo, voltaram a acontecer no dia 23 de agosto. Nessa data, ainda estávamos na modalidade híbrida, com três possibilidades: 1) os/as estudantes podiam participar das aulas presencialmente; 2) fazer atividades e avaliações por meio da plataforma virtual, porém sem atendimento síncrono via Google Meet; 3) retirar atividades impressas na escola e devolvê-las preenchidas em uma data determinada pelo calendário escolar. Essas atividades deveriam abarcar o conteúdo de todo o bimestre, ou seja, o/a estudante retirava atividades correspondentes a todas as disciplinas e todos os conteúdos a ser trabalhado em um bimestre.

A turma mais cheia que tive, presencialmente, nesse momento, tinha por volta de oito alunos/as, apesar de terem mais de 30 matriculados/as. Em uma turma da 1ª série, que só contava com 3 alunos frequentes, aconteceu, algumas vezes de todos faltarem.

No dia 29 de outubro de 2021, foi publicada uma portaria⁸ que convocava o retorno totalmente presencial a partir do dia 3 de novembro de 2021. Poderiam continuar remotamente apenas estudantes e docentes que comprovassem a infecção de covid e/ou comorbidades. A partir dessa portaria as turmas ficaram mais cheias, porém surgiram outras situações. Uma aluna da 1ª série, que fazia as atividades remotas, não estava infectada e não tinha comorbidades, portanto teve que ir para a modalidade presencial. Acontece que ela tinha uma filha pequena e não tinha com quem deixá-la e a escola também não autorizou que a criança acompanhasse a mãe. Essa situação trouxe alguns questionamentos e angústias, pois a escola precisava cumprir os decretos e portarias governamentais, mas, nós professores/as não queríamos deixar a aluna desamparada. Retomando

⁸ Portaria conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021, disponível em https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2021%7C10_Outubro%7CDODF%20204%2029-10-2021%7C&arquivo=DODF%20204%2029-10-2021%20INTEGRA.pdf (acesso em 29/1/2022)

o que diz Kohan, “o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil”, vale pensar, diante desse caso, qual o papel social da escola pública? Será que transmitir um conteúdo era a prioridade, naquele momento? Como nós, professores e professoras, nos implicamos diante da situação da jovem aluna-mãe? Qual o alcance das nossas ações? Para tentar minimizar o problema, passei para a aluna uma lista de atividades a partir dos assuntos a serem estudados no bimestre, para que ela tivesse alguma produção escolar, sem frequentar às aulas e justificasse uma avaliação, mas confesso que, enquanto produção intelectual, esse artifício foi bastante precário, uma vez que ela faria a atividade sem acompanhamento e com pouca possibilidade de interação com os colegas. É impossível não assumir a angústia que essa sensação de impotência me causou ao perceber a precariedade sistêmica que envolve a gravidez não-planejada, a falta de estrutura familiar e econômica da aluna e a limitação da escola diante do problema.

Já nas escolas particulares, as aulas praticamente não pararam. O decreto que suspendeu as aulas foi divulgado após às 22h do dia 11/3/2020. No dia 13/3/2020, sexta-feira, às 14h, participei de uma reunião, por meio da plataforma Microsoft Teams (que, naquele momento, nem a conhecia), em que a diretora de uma das escolas particulares que trabalhava passou as diretrizes para o ensino remoto que começaria na próxima semana. Percebe-se aqui “a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada”, como diz Kohan.

Comecei a participar de formações sobre várias plataformas para aulas síncronas, plataforma de compartilhamento de conteúdos, textos, slides, atividades, plataformas de produção de vídeo, entre outras. Uma nova realidade se apresentava de forma urgente e caótica. Era preciso reinventar as aulas em um terreno totalmente desconhecido para mim. No lugar do chão vazio de uma sala, das improvisações teatrais, dos debates acalorados sobre peças, vídeos e outras obras de arte, tinha, naquele momento, a tela do computador, a luminária em forma de anel, cabos e fone com microfone. Precisei refazer todas as aulas em slides, estudar formas de propor alguma prática cênica por meio desse encontro virtual e suplicar a participação dos alunos e alunas, pois, descobri que a vergonha de aparecer e falar para a turma, no Google Meet (plataforma digital para aulas síncronas que mais utilizei nesse período), era maior do que a vontade de participar das aulas e isso era relatado por todas as professoras e professores com as/os quais trabalhava naquele momento.

É importante considerar que, se o momento era desafiador para nós professores/as, era também para as/os estudantes que não tinham, em sua maioria, preparo para falar para as câmeras dos computadores e celulares, para encontrar colegas e professores/as por esse meio. Diferente do que estão acostumados a ver nas telas profissionais, não há cenários de fundo em suas casas, a luz é precária muitas vezes, a vida privada passa ao fundo da tela, ou os sons que, frequentemente, invadiam a sala doméstica e, simultaneamente, a sala virtual. A intimidade de estudantes, professores e professoras estava sendo exposta sem que houvesse treinamentos sobre técnicas de retórica, nem de posicionamento frente às câmeras, para enfrentar esse momento de privação que passou a ser chamado de “novo normal” durante a pandemia.

Na escola pública, devido a um remanejamento de calendário, reuniões de coordenação e formações para professores/as só começaram em meados de abril. Nas escolas particulares, além das aulas síncronas e da produção de atividades, desde março participei de várias reuniões semanais para discutir formas de ministrar aulas, formas de avaliação, formas de atender estudantes com dificuldades entre outros cuidados, até mesmo, de saúde mental.

Ainda no contexto em que as aulas eram somente remotas, certo dia, por volta das 21h, estava em casa, em um momento de descanso, quando recebi mensagem de uma coordenadora de uma escola particular em que trabalhava. Ela estava reencaminhando a mensagem que a mãe de um aluno do 9º ano a enviara. Em suma, a mensagem era uma reclamação que a mãe fazia devido ao professor de Teatro – eu – estar demorando a dar uma resposta a um questionamento feito pelo filho, por meio da plataforma de ensino virtual utilizada pela escola, nesse momento de suspensão das aulas presenciais.

Cito esse fato para ilustrar a condição à qual muitos professores e professoras passaram a viver durante a pandemia. A subordinação à qual fomos submetidos ultrapassou as hierarquias profissionais já estabelecidas, no âmbito da direção escolar e coordenação pedagógica, e ampliou-se para agentes do ambiente doméstico. Nesse momento, em que a sala de aula se instalou entre a casa do docente e a casa do discente, passou a ser perceptível a ausência de limites entre a atuação do professor e a interferência da família. Essa ausência de limite se dá nesse aspecto espacial e, também, temporal, uma vez que parece não termos mais um momento de “desligamento” das atividades profissionais, já que a mediação virtual da comunicação pode se dar a qualquer tempo.

A partir desse panorama, penso no que Suely Rolnik apresenta como “cafetinagem” da vida, pois,

Se a base da economia capitalista é a exploração da força de trabalho e da cooperação intrínseca à produção para delas extrair mais-valia, tal operação – que podemos chamar de “cafetinagem” para lhe dar um nome que diga mais precisamente a frequência de vibração de seus efeitos em nossos corpos – foi mudando de figura com as transfigurações do regime ao longo dos cinco séculos que nos separam de sua origem. Em sua nova versão, é da própria vida que o capital se apropria; mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso – ou seja, sua essência germinativa –, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade. (2019, p. 25).

A força do capital representada pela relação empregador-colaborador-cliente afeta profundamente as relações no ambiente da educação privada. O uso da tecnologia da informação associado à vontade do empregador em satisfazer às vontades do cliente, no panorama da escola particular durante a pandemia, tem mostrado essa nova configuração da exploração da força de trabalho e da cooperação que é intrínseca à produção.

Além da relação direta com pais e alunos, os/as professores/as precisam cumprir as demandas internas da prática escolar: reuniões de coordenação, planejamentos, elaborações de provas e atividades, digitação de notas, organização de diários de classe. Tudo isso, desde o início da suspensão das aulas, passou a ser feito de forma digital, tornando-se, assim, mais difícil delimitar a quantidade de horas trabalhadas, uma vez que “ganhamos a liberdade” de poder fazer nosso trabalho na hora que quisermos no, tão falado atualmente, *home office*!

A hora-atividade⁹, que muitas escolas exigiam seu cumprimento na própria instituição, agora pode ser cumprida em casa, o que era reivindicação de muitos professores há anos. Porém, não se imaginava que isso poderia virar um caso de exploração do tempo que docentes têm para atividades pessoais.

Em 1969, Adorno já dizia que “não se pode traçar uma divisão tão simples entre as pessoas em si e seus assim chamados papéis sociais.” (1995, p. 70) Nessa relação entre a pandemia, as novas tecnologias e o trabalho, os papéis sociais tomaram outra dimensão. Ficou impossível, em alguns momentos, deixar de ser professor mesmo no ambiente doméstico. Mesmo que ele não tenha vivenciado essa integração que as tecnologias de comunicação atuais proporcionaram, o autor vaticinou que “numa época de integração social sem precedentes, fica difícil estabelecer, de forma

⁹ É assegurado a todo professor receber o valor de uma aula (50 minutos), por semana, pela participação em atividades de coordenação, aperfeiçoamento, planejamento e capacitação profissional. (CONVENÇÃO COLETIVA DE TRABALHO 2019/2021 – SINEPE-DF/SINPROEP-DF)

geral, o que resta nas pessoas, além do determinado pelas funções. Isto pesa muito sobre a questão do tempo livre.” (1995, p. 70).

A tecnologia no contexto da pandemia proporcionou uma intervenção invasiva no tempo livre do trabalhador, fazendo com que a possibilidade de execução de suas tarefas, a mando ou por autodisciplina, estejam sempre à disposição, disputando o tempo do trabalho com o ócio que é direito.

Não obstante os benefícios que as novas tecnologias trazem em relação à mobilidade de algumas atividades pedagógicas, essas mesmas tecnologias têm se tornado ferramentas de controle e exploração do trabalho pedagógico. Já que o/a chefe não está presencialmente fiscalizando o trabalho do/a funcionário/a¹⁰, tudo é observado por meio das plataformas virtuais. Para que isso seja efetivo, temos sido obrigados/as a criar vários documentos (planejamentos, relatórios, listas de exercícios, fichas de avaliação) que legitimem o trabalho pedagógico, facilitem a fiscalização por parte dos superiores e assegurem seu desenvolvimento, ainda que teoricamente. Em outras palavras, precisamos provar que estamos trabalhando. Enfatizo que esse contexto é muito recente para mim e estou externalizando experiências pessoais, portanto, não tenho possibilidade de afirmar, neste momento, que essa condição seja igual para todos os docentes do Distrito Federal.

Parece que o termo “cafetinagem”, utilizado, geralmente, no contexto da exploração sexual, é um pouco exagerado para o trabalho docente. Mas, após meses de misturas entre ambiente doméstico e profissional, é possível confirmar como as estruturas capitalistas se apropriam das vidas, dos corpos e das vontades das pessoas. Ainda que não seja por meio de uma exploração sexual, sinto meu corpo e meus pensamentos subordinados ao trabalho em troca de alguma remuneração. Sinto meus desejos cerceados, uma vez que deixam de ser prioridades em prol do trabalho que precisa ser entregue. Sinto os efeitos dessa cafetinagem sobre minha esposa e meus filhos que, embora não tenham responsabilidade sobre os meus afazeres, também estão sentindo o espaço doméstico e familiar invadido pela escola. Sinto “a frequência de vibração dos efeitos da cafetinagem em nossos corpos” (Rolnik, 2019), dentro e fora de casa, no momento do trabalho e no tempo livre que não reconheço mais tão facilmente.

¹⁰ É muito importante ressaltar que, para as mulheres, a mistura das atividades profissionais e domésticas faz a carga de trabalho ser muito maior que a dos homens, em decorrência de comportamentos patriarcais que a sociedade ainda comporta. Observando criticamente esse panorama, mas, reconhecendo que esse não é meu lugar de fala, faço essa afirmação a partir dos relatos das professoras com as quais trabalho.

Diante das exigências da produtividade, Adorno (1995) refletiu acerca da ausência de liberdade que as pessoas passam a ter sobre o seu tempo livre, como “se ele fosse uma esmola e não um direito”. O autor afirma ainda que, “sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa.” (1995, p. 70) Assim, também, sinto que a força do capital e a imposição da produtividade se apropriaram da minha vida, como Rolnik afirma, “mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso” (2019, p. 32), ou seja, parece que qualquer resquício de vontade de produzir que ainda tenho deve ser canalizado para aquilo que se tornou unicamente como algo produtivo: o trabalho. É importante ressaltar que esse momento teve bastante impacto na produção dessa dissertação, impedindo, em muitos momentos, que ela pudesse ser elaborada.

Enfim, nós, trabalhadores e trabalhadoras cafetinadas pelo sistema comercial da educação, estamos sentindo o efeito dessa cafetinagem na saúde, na produção intelectual e nas nossas relações familiares, pois, é como se estivéssemos – e realmente estamos – perdendo a autonomia sobre a própria vida em muitos aspectos.

Em uma sociedade marcada pelas políticas neoliberais¹¹, a intervenção do estado na garantia dos direitos trabalhistas diminui e as instituições privadas passam a determinar o modelo de trabalho que, como já abordado, pode se tornar excessivo. Segundo o professor Luis Carlos de Freitas,

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, a qual tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado. (2018, p. 918)

Nesse contexto neoliberal, a escola particular busca o lucro, como qualquer outra empresa. A perda de alunos – que são tratados como clientes – significa perda de receita. A pressão pela manutenção de estudantes e obtenção de novos clientes recai frequentemente sobre o corpo

¹¹ Refere-se aos pensamentos (também chamados liberais radicais) que se configuraram na década de 1970 e estabeleceram as bases para a política econômica da ditadura de Augusto Pinochet, no Chile, de Margareth Thatcher, na Inglaterra, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e que apesar de estarem próximas do Brasil em todos esses momentos, avançam com maior força desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. (Freitas, 2018)

docente, pois, como é comum ouvir em reuniões pedagógicas, o professor é responsável pela “fidelização” dos alunos, uma vez que é o profissional da escola que mantém o contato direto com o cliente. São os/as professores/as que têm a possibilidade de “encantar” o aluno. “Fidelizar” e “encantar” passam a ser “imposições do mercado” às quais professores e professoras estão submetidos/as. Essa obrigação de “encantar” costuma se traduzir em um tipo de subserviência que a escola apresenta diante de seus clientes, os quais passam a ter o poder de exigir que as instituições atendam às suas vontades em aspectos que vão de questões acadêmicas a questões morais. Em outras palavras, o medo de perder aluno/cliente/receita tem feito a escola privada aceitar imposições diversas por parte das famílias. Na linha de frente desse relacionamento entre a escola e os clientes está o/a professor/a, que deve servir a todos esses agentes, encantando e fidelizando.

No panorama político e social que o Brasil se encontra, esse empoderamento das famílias perante a escola tem se agravado. Não se trata de uma relação saudável de parceria entre escola e família, com a intenção de educar alunos e alunas de forma mais completa. Trata-se de imposições por parte de uma clientela que tem buscado impor suas pautas ideológicas, morais e comportamentais. Exemplificando essa questão, ainda em 2004, foi criado o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que tem como objetivo, segundo a professora Melissa Naves,

Disponibilizar à comunidade escolar um acervo permanente de informações sobre o problema da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. Nesse sentido, o site do movimento tornou-se instrumento de denúncia anônima por parte dos estudantes, ex-estudantes, pais e responsáveis sobre o conteúdo programático, o material pedagógico e as atitudes e comportamentos dos professores na transmissão do conhecimento. (2021, p. 25/26)

O movimento de viés conservador e autoritário, propôs um projeto de lei que, segundo Naves, “tem o intuito de censurar professores ao debate e ao pensamento crítico, bem como refletir sobre o combate às estruturas ideológicas na Educação, pautada por fundamentalismos religiosos em convergência com a ascensão do neoliberalismo e da extrema direita no Brasil”. (2021, p. 6). O site do movimento disponibiliza o texto que foi transformado nesse projeto de lei, apresentado na Câmara dos Deputados pelo então deputado federal, e hoje senador da república pelo Distrito Federal, Izalci Lucas (PSDB-DF)¹², que prevê alterações na Constituição Federal e a necessidade

¹² Discurso de apresentação do projeto de lei disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_discurso?idProposicao=1050668&nm=IZALCI&p=PSDB&uf=D E (Acesso em 20/6/2022)

de afixar um cartaz em cada sala de aula com seis deveres a serem cumpridos por professores e professoras:

| | |
|----|--|
| 1) | O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. |
| 2) | O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. |
| 3) | O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. |
| 4) | Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. |
| 5) | O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. |
| 6) | O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. |

Fonte: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>

De acordo com a matéria do jornalista Toni Reis, no site Congresso em Foco¹³, o Supremo Tribunal Federal, no dia 21 de agosto de 2020, julgou “inconstitucional a Lei nº 7800, de 05 de maio de 2016, do Estado de Alagoas, que instituiu, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa ‘Escola Livre’, inspirada no movimento Escola Sem Partido.” Essa decisão, segundo o jornalista, levou o criador do MESP, Miguel Nagib a desistir do movimento e encerrar os canais de comunicação que divulgavam suas propostas. Apesar dessas informações, o site do movimento continua disponível para consulta, ainda que apresente, em sua página inicial, uma mensagem de despedida do seu criador.

As ideias do PL 867/2015 vão contra vários princípios progressistas voltados à educação, como a relação dialógica entre docentes e discentes, a liberdade de cátedra, entre outros aspectos da autonomia de professores/as e alunos/as. Comparando as ideias desse PL com os pensamentos de Paulo Freire apresentados em *Pedagogia do Oprimido*, o/as pesquisador/as Melo, Ferreira e

¹³ <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/o-iluminismo-venceu-o-obscurantismo-stf-enterra-escola-sem-partido/> (Acesso em 20/6/2022)

Zanchetta apresentam vários pontos de discrepância entre os dois textos, sendo um deles as ideias sobre liberdade:

A questão da liberdade é algo bastante caro a ambos os textos. No PL, percebemos que a “liberdade” assume um caráter de formal e, por vezes, contraditório. O Projeto defende que os discentes devem ter liberdade de aprender, contudo, impõe diversos limites à liberdade de cátedra e à possibilidade de conflito entre o que está sendo ensinado e formação sociocultural dos alunos. A Pedagogia do Oprimido questiona exatamente essa noção formal, com vistas a promover uma liberdade de fato. Para tanto, Freire considera o conflito como algo essencial para a formação da consciência crítica, uma vez que a própria realidade se encontra em movimento dialético, ou seja, fundado no conflito e na contradição. (2021, p. 165)

É na exploração da contradição e do conflito – respeitando a pluralidade de pensamento e opiniões – que nasce o debate e a possibilidade de entendimentos em um ambiente tão diverso como a sala de aula. Excluir a liberdade para o debate é impossibilitar que a aula seja um momento de construção de conhecimento, visões de mundo e formação humanista.

Naves reforça a percepção sobre o conflito entre as ideias do MESP e de Paulo Freire afirmando que,

Apoiadores do movimento se baseiam na ideia de que professor não é educador, pois essa é uma responsabilidade da família e da religião. Diante disso, a função do professor consistiria na transmissão de conhecimentos neutros, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade social do aluno. Seria a ausência de qualquer consideração ao mundo sensível que tanto abordou Paulo Freire, a separação entre cognição e emoção. (2021, p. 26)

Dessarte, de acordo com esse movimento, alunas e alunos estariam relegadas/os, novamente a serem receptáculos de conteúdos sem diálogo com contextos atuais e sem possibilidades de promover reflexões e críticas. Como concluem Melo, Ferreira e Zanchetta:

(...) embora disfarçado de proteção ao estudante e à sua liberdade, o PL essencialmente busca assegurar a permanência da educação bancária, de cunho meramente instrucional. Com ele a escola não teria abertura para a crítica, ao invés de “sem partido”, assumiria o partido único, do dominador, para que assim a educação não represente ameaça ao *status quo*. Isso significa assegurar a manutenção da hierarquia social dentro da sociedade capitalista, dividida entre aqueles que exploram e os que são explorados, fortemente sustentada pelos fundamentos patriarcal, racista, LGBTfóbico, capacitista, ou seja, todo o tipo de condição que desafie o capitalismo em si. (2021, p. 165)

Promover uma educação sem criticidade, diálogo e conflitos significa pensar a sociedade e a cultura como elementos estáticos. Parece então que, atualmente, torna-se necessário afirmar o óbvio, como dizer que cultura é algo dinâmico, “porque os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los”. (Laraia, 2004, p. 95)

Essas pautas, sobretudo, acerca de questões morais e culturais, passaram a ficar mais explícitas desde os movimentos que resultaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, anunciando o conservadorismo radical que se consolidou com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente da república. Refletindo sobre as contradições do cenário brasileiro atual, Freitas afirma:

A coalisão que foi vitoriosa nas eleições de 2018, liderada por Bolsonaro, é novamente uma combinação de duas filosofias sociais: conservadorismo e liberalismo. Conservadores podem ser autoritários quanto à forma de governo, mas os liberais têm se caracterizado, em tese, pela defesa da democracia liberal. A surpresa é que nesta nova fase que se abre com Bolsonaro, os liberais também se apresentam com uma face autoritária. Temos, agora, uma coalisão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar – tendo como ponto de origem o golpe contra uma presidenta eleita concretizado em 2016. (2018, p. 909)

A aliança entre liberalismo e conservadorismo, em âmbito macropolítico, tem criado efeitos micropolíticos, uma vez que as escolas que colocam a satisfação dos clientes acima do respeito ao/à professor/a, acabam fazendo as famílias se sentirem autorizadas a dizer o que professores e professoras devem ou não ensinar. A vigilância dos conservadores radicais recai, principalmente, sobre aqueles que trabalham com a diversidade de pensamentos e comportamentos, que buscam a compreender modos de existência diversos, que têm como material de trabalho as subjetividades, as sensibilidades, as expressões e criticidades. Sobre esse panorama, Rolnik afirma

Toma-se como alvo a cultura em seu sentido amplo: das práticas artísticas, educacionais, terapêuticas e religiosas (não cristãs) aos modos de existência que não se encaixam nas categorias machistas, heteronormativas, homofóbicas, transfóbicas, racistas, classistas e xenofóbicas. Estes últimos são o que se estabeleceu chamar de “minorias”, não no sentido quantitativo, já que desse ponto de vista eles constituem a esmagadora maioria, mas no sentido de sua classificação como qualitativamente menores do ponto de vista do modo de existência hegemônico que se considera superior. Com ampla divulgação pela mídia, certos tipos de práticas passam a ser associadas ao demônio, como eram nos séculos da Inquisição as práticas de mulheres que foram pejorativamente chamadas de “bruxas”, qualificação que autorizava sua prisão, tortura e morte. (2019, p. 167)

Seremos nós professores e professoras as novas vítimas da “Inquisição” proposta pelo “Cidadão de Bem¹⁴”? O PL 867/2015 não foi aprovado na Câmara dos Deputados, mas o Escola Sem Partido continua dando ecos. Sobre isso, Naves informa que

A atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, pastora evangélica, lançou no final do ano de 2019 a ideia de um canal de denúncia aos professores que atentem sobre a moral, a religião e a ética da família. Seus adeptos conservadores são defensores da organização familiar tradicional, tendo por base a heterossexualidade normativa das sociedades, o paternalismo e o machismo. Mesmo assim, a escola segue resistindo a tais concepções, sobretudo na luta pelo respeito à diversidade. (2021, p 27)

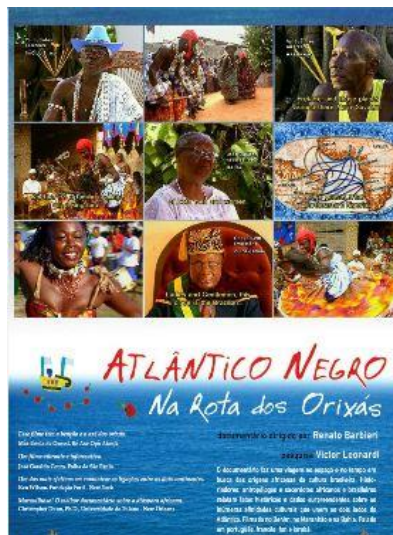
Acerca dessa resistência da escola, sigo buscando brechas e passagens para propor aquilo que acredito que seja uma educação legítima e libertária. Nesse quesito, os objetos de conhecimento do PAS estão carregados de ferramentas que podem levar a (re)pensar a realidade num panorama multifacetado, que exige diálogo sobre uma sociedade cheia de conflitos buscando sempre respeito à diversidade. Questões étnicas, de gênero, de sexualidade, do meio ambiente, de desigualdades sociais, entre outras, estão presentes em várias obras de diversas linguagens.

As obras do PAS têm sido, para mim, propulsoras de tensões presentes na nossa realidade dentro e fora da sala de aula. Diante desse panorama, trago o relato de uma situação vivida no contexto do ensino remoto, em uma escola particular:

Uma das obras que integram aos objetos de conhecimento da 1ª etapa do PAS é o documentário “Atlântico Negro – na rota dos orixás”, de Renato Barbieri. O filme trata de vários aspectos sobre a escravização de pessoas negras originárias das várias regiões africanas. O filme aborda também as contribuições que escravizados/as deram à formação da cultura brasileira, dentre elas, as técnicas agropecuárias, as religiosidades e as visões de mundo que se confrontam com pensamentos cristãos hegemônicos no Brasil.

¹⁴ Expressão que se vulgarizou ao denominar pessoas que apresentam com discursos moralistas, mas que estão dominados por preconceitos e violências diversas.

Figura 1 – Cartaz do filme “Atlântico Negro – na rota dos Orixás”



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-20194/>

Além desses assuntos, costumo discutir em sala de aula, a partir do filme, como os aspectos estéticos, religiosos e éticos são indissociáveis nas culturas africanas diaspóricas que são mostradas no filme. Abordo esses assuntos nas aulas motivado também por ideias como essas apresentadas por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino:

(...) a história da escravidão é também, ao mesmo tempo, uma experiência de reconstrução constante de práticas de coesão, invenção de identidades, dinamização de sociabilidades e vida. As culturas africanas, aparentemente destroçadas pela fragmentação trazida pela experiência do cativo, se redefiniram a partir da criação de instituições associativas (zungus, terreiros de santo, agremiações carnavalescas etc.) de invenção, construção, manutenção e dinamização de identidades comunitárias. A chibata que bate no lombo e a baqueta que bate no couro do tambor são duas faces dessa moeda. Elas conversam o tempo inteiro. (2018, p. 58)

Acredito que a minha função enquanto professor é apresentar abordagens diversificadas sobre os assuntos, porém, considerando que é impossível negar que existam preconceitos e violências que precisam ser extintas no nosso cotidiano. Ao abordar o filme, quero possibilitar que as/os jovens questionem esses preconceitos buscando compreender essa cosmovisão que, apesar de não ser hegemônica, é parte da cultura da qual todos nós usufruímos de alguma maneira. A forma como Simas e Rufino relacionam a “chibata no lombo” e a “baqueta no tambor” exemplifica vários aspectos que abordo no filme, principalmente, em relação a essa amálgama entre estética, ética e espiritualidade que a cosmovisão africana apresenta, além de apontar as contradições entre

beleza, violência e inventividade contidas nesse assunto fundamental para entender a sociedade em que vivemos.

Ao explorar esse documentário, procuro mostrar que a comunicação – em sentido amplo – pode se dar de várias formas, inclusive por meio de gramáticas que não são tão convencionais dentro do pensamento colonial, como afirmam Simas e Rufino:

Se a chibata é o grito da morte, o tambor é discurso de vida. Eles, os tambores rituais, possuem gramáticas próprias: contam histórias, conversam com as mulheres, homens e crianças, modelam condutas e ampliam os horizontes do mundo. Foram eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir. (2018, p. 58)

Estudar a cultura negra, a partir do filme, possibilita discutir várias formas de compreensão e relacionamento com a própria vida. Acerca do estudo sobre as artes cênicas, apresento aos jovens aproximações, distanciamentos e fricções sobre termos como ritual, teatro, espetáculo, performance, representação, transcendência, entre outros. Afirmo sempre que ritual e teatro são coisas diferentes nesse contexto. Contudo, é possível comparar adereços, cenografias, coreografias, gestualidades, dramaturgias e musicalidades presentes nos rituais mostrados no documentário e em espetáculos de teatro, dança, performance, percebendo semelhanças e diferenças e as possibilidades de “falar” por meio dos ritmos, cantos, gestos e adereços. São esses os principais interesses que tenho ao explorar essa obra cinematográfica na sala de aula.

Voltando ao conservadorismo radical, ao autoritarismo, à “Inquisição” e às “bruxas”, e à necessidade de resistir, durante as aulas remotas, após discutir o filme *Atlântico Negro* – na rota dos orixás em vários momentos, elaborei uma avaliação para os alunos responderem na plataforma digital utilizada pela escola. A plataforma permite que sejam colocados vídeos, imagens e textos motivadores para as questões. Assim, em uma das questões, inseri breve trecho do documentário em que aparece uma representação do orixá Exu, uma divindade que, de acordo com depoimentos nesse trecho do filme¹⁵, foi demonizada no Brasil pela Igreja Católica desde o período colonial. Na imagem, aparece rapidamente uma forma fálica e, analisando a imagem dentro de sua comunicação estética e religiosa, o elemento fálico está ligado a fertilidade e procriação (isso também é explicado no filme). A forma fálica que representa Exu não tem qualquer conotação pornográfica, imoral ou

¹⁵ A questão se referia ao trecho compreendido entre 9min45s e 10min15s, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=2I0gjOhcZ-o&t=1295s> (acesso em 20/6/2022)

demoníaca dentro do contexto que estudamos. A questão que elaborei pretendia avaliar se os alunos compreenderam essa discussão acerca de símbolos, significados e diferentes percepções sobre estética, religiosidade, natureza e vida.

Apesar de todas as explicações e justificativas feitas por mim enquanto analisávamos o filme, a família de um aluno, representada pela sua mãe, enviou uma mensagem para a escola repudiando a abordagem daquele tipo de assunto, questionando e, até mesmo, impondo que aquilo não deveria estar sendo estudado na aula de artes cênicas. Acusou-me de estar fazendo proselitismo e doutrinação sobre o seu filho que tem formação cristã, dentre outras expressões indignadas.

A escola me repassou a mensagem da família, mas não fez qualquer imposição para que eu me retratasse ou anulasse a questão da prova. Sugeri que eu escrevesse uma resposta à família, contextualizando o assunto e justificando o conteúdo abordado na prova. Escrevi a resposta¹⁶, encaminhei à escola, a coordenação confirmou o envio à família e não tive mais qualquer retorno sobre o caso.

Relato toda essa situação na tentativa de ilustrar como esse “regime colonial-capitalístico” (Rolnik, 2019) produz subjetividades centradas no sujeito que acabam se desdobrando em atitudes que geram determinados enquadramentos no tipo de escola em que estou abordando nessa pesquisa. O conservadorismo radical, que tem sua expressão maior, atualmente, na figura do presidente e suas ações nos aspectos macropolíticos, tem encorajado atitudes autoritárias no cotidiano das relações micropolíticas. Segundo Rolnik,

Nas subjetividades sob o domínio do inconsciente colonial-capitalístico, reduzidas que são a sua experiência como sujeito, prevalece uma micropolítica reativa: tende a impor-se em maior ou menor escala o movimento de conservação das formas de existência em que a vida se encontra corporificada no presente. É que, dissociada de sua condição de vivente e desconhecendo o processo contínuo de mutação próprio à dinâmica vital (dinâmica pulsional, no humano), a subjetividade vive a pressão dos embriões de mundo como ameaça de desagregação de si mesma e de seu campo existencial, já que “este mundo”, aquele em que o sujeito habita e no qual se estrutura, é por ela vivido como “o mundo”, único e absoluto. Nessas condições, para recobrar um equilíbrio, o desejo agarra-se às formas estabelecidas, as quais busca conservar a qualquer custo. (*Ibid*, p. 114)

¹⁶ No apêndice consta a mensagem com a reclamação enviada pela família para a coordenação pedagógica, a questão da prova que foi a causa da reclamação e a resposta que enviei à escola para ser reencaminhada à família.

A pessoa da família que enviou a mensagem representa, a meu ver, a micropolítica reativa que não aceita formas de existência diferentes daquela que a sua experiência, centrada nela como sujeito, permite perceber. O seu mundo não pode ser abalado e na tentativa de mantê-lo estável, essas pessoas agem com violência e usam as armas que têm à disposição: ameaçar tirar o filho da escola, ameaçar fazer algum tipo de denúncia nas redes sociais difamando a instituição publicamente, ameaçar utilizar algum recurso jurídico contra a escola e o professor.

Para a escola que se coloca nessa condição de submissão (felizmente, não é o caso da escola em que ocorreu o evento) só existe um medo: perda de receita! O respeito ao professor, o critério acadêmico e a diversidade dos pensamentos costumam ser preocupações secundárias. Reforço que a política dessa escola em que leciono é de aceitação do debate e das diferenças, buscando promover a diversidade em vários aspectos, ainda que tenha regras rígidas em relação à disciplina.

Assim, entre tensões e resistências, tem se formado o panorama espaço-temporal que identifico como “tempos sombrios”, inspirado no poema “Aos que Virão Depois de Nós”, de Bertolt Brecht, que, no trecho inicial, diz:

Eu vivo em tempos sombrios.
Uma linguagem sem malícia é sinal de estupidez,
Uma testa sem rugas é sinal de indiferença.
Aquele que ainda ri é porque ainda não recebeu a terrível notícia.¹⁷

Iná Camargo Costa (2020) explica que Brecht, ao testemunhar a ascensão do nazismo na Alemanha, foi obrigado a se exilar, mas que manteve sua militância, desenvolvendo formas de resistência por meio de peças, como, “Terror e Miséria no Terceiro Reich”, “Os Cabeças Redondas e os Cabeças Pontudas” e “Os Horácios e os Curiácios”. Alternando entre contundência e serenidade, denúncia explícita e alegorias, Brecht apresenta, nesses textos, o cotidiano de vigilância, censura e violência vivido na Alemanha, assim como estratégias para a luta contra as forças opressivas que ascendiam em vários países, na década de 1930.

Mesmo que o contexto brasileiro não possa ser comparado, ainda, à violência promovida por Hitler, Mussolini e seus apoiadores, já estamos convivendo com a vigilância ideológica sobre a escola¹⁸, com os crimes de ódio contra vários grupos minoritários¹⁹, com o negacionismo e os

¹⁷ Retirado de <https://www.anarquista.net/aos-que-virao-depois-de-nos/> Acesso: 18/3/2022

¹⁸ <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/28/professor-e-criticado-por-usar-em-sala-material-da-campanha-tributar-os-super-ricos>

¹⁹ Denúncias de discurso de ódio online dispararam no 2º turno das eleições, diz ONG. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46146756> (acesso em 20/6/2022)

ataques à ciência²⁰, entre outras características de sociedades que caminharam rumo à instauração do extremismo nazifascista.

As obras do PAS tratam, constantemente, de questões como racismo, machismo, desigualdade social entre outros problemas que dizem respeito a toda a sociedade. Em debates e discussões sobre as obras e esses temas, tem sido cada vez mais difícil manter a serenidade, tanto dos/as estudantes, quanto minha. Tenho percebido que, na sala de aula, após o retorno das atividades presenciais, grupos dominantes, geralmente, caracterizados pela cis heteronormatividade, pela branquitude e pela defesa do neoliberalismo, têm aumentado a intolerância e a agressividade na tentativa de impor suas ideologias. Encontrar a medida certa de um diálogo sereno tornou-se um grande desafio. A sala de aula é uma amostra da sociedade.

Esse contexto tem exigido de professores/as uma linguagem com malícia para dizer o que precisa ser dito sem ser atacado/a. As rugas (e as rugas) são inevitáveis para quem se preocupa com o momento que estamos vivendo e, assim, entre a contundência e a serenidade, é preciso encontrar estratégias didáticas e poéticas para continuar resistindo.

1.2 A escola como lugar de treinamento

O “regime colonial-capitalístico” (Rolnik, 2019) que se fortalece com a aliança entre o neoliberalismo e o conservadorismo radical (Rolnik, 2019; Freitas, 2018) não atinge apenas professores e professoras. Esse regime, que se apropria dos corpos e desejos, formando o que Suely Rolnik chama de “inconsciente colonial-cafetinístico”, atinge todos os seres integrantes da comunidade escolar.

O tipo de escola abordado aqui representa, em alguns aspectos, aquilo que Paulo Freire denominou como “Educação Bancária”, que

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (2020, p. 80-81)

²⁰ <https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/03/10/pandemia-negacionismo-e-falta-de-incentivo-baixa-vacinacao-contra-a-polio-se-agrava-no-brasil-apos-covid.ghtml>

Apesar de ser um modelo ultrapassado, essa “educação bancária” acaba sendo, em algum momento, reproduzida. Mas, não há como culpar uma única escola ou apenas um/a professor/a por adotar esse tipo de metodologia. As escolas estão inseridas em um sistema muito mais amplo que passa pelas imposições do mercado, pelas questões empresariais, financeiras e pelos anseios de familiares e alunos/as. A verdade é que, nesse nicho educacional e empresarial, as escolas que mais aprovam estudantes em vestibulares são as mais procuradas pelos clientes.

Nesse contexto, muitas escolas consideram que, para fazer alunos/as obterem bons resultados em vestibulares é preciso um treinamento. Esse treinamento exige a repetição de exercícios, o acúmulo de conhecimentos, a memorização de conteúdos e a valorização das ciências exatas, já que costumam ser as matérias mais temidas pelos/as estudantes nas provas. Assim, às vezes não sobra tempo para “gastar” com a formação cultural, crítica, reflexiva e sensível de alunas e alunos. Estudantes precisam de tempo para aperfeiçoar sua capacidade de resolver provas. Isso é contraditório, uma vez que as questões subjetivas (presentes na prova do PAS, por exemplo) e a redação, presente em todos os certames, exigem esse tipo de formação e, assim, parece que ela não tem valor se não for direcionada exclusivamente à preparação para as provas.

Outra questão importante para o êxito do treinamento é o estabelecimento de regras que visem à manutenção da disciplina na escola. É evidente que uma sala de aula sem disciplina dificulta ou até impossibilita o trabalho docente. Segundo reportagem do site G1, “uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que no Brasil o professor perde 20% do tempo de aula acalmando os alunos e colocando a classe em ordem para poder ensinar.”²¹ Portanto, a indisciplina faz perder um tempo da aula que já é escasso, além de todo o desgaste emocional que gera principalmente para o/a professor/a.

Quando a indisciplina se torna sinônimo de desrespeito, ela é muito prejudicial para o convívio na sala de aula. Nesse sentido, “a prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras. (...) Por regras escolares queremos dizer as regras específicas para um dado método de ensino.” (Masschlein e Simons, 2019, p. 64). Mas, nem toda indisciplina é desrespeitosa e nem todo desrespeito, dentro da sala de aula, vem de um ato de indisciplina. Disciplina é fundamental, porém, é preciso repensá-la, pois, impor regras

²¹ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>

de forma autoritária e exagerada pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia do pensamento e das ações. Segundo Masschlein e Simons,

Não são regras pelo bem das regras e, assim, não exigem submissão e obediência pelo bem da obediência. Essas regras escolares servem para tornar possível apresentar o mundo de uma maneira atraente: tentam focalizar a atenção, minimizar a distração e manter (ou, evitar, quando necessário) o silêncio. (2019, p. 64)

Todo ambiente que envolve coletividade exige o desenvolvimento de estratégias para manter o convívio de forma respeitosa, mas, a linha entre essa intenção e o autoritarismo pode ser borrada. A busca pela autonomia, na relação ensino-aprendizagem das artes cênicas, é fundamental. A liberdade, acompanhada de responsabilidade e respeito, deve ser praticada tanto pelo corpo discente, quanto, docente.

Em alguns momentos, no contexto das escolas em que estou inserido, percebo como a disciplina, de forma imposta, contribui para a docilização dos corpos, como Foucault afirma ser “dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (1975, e-book, posição 2898).

Sou crítico a esse modelo de educação e faço aqui uma autocrítica. Tenho me tornado um “treinador” cada vez melhor, aperfeiçoando minha habilidade de abordar os assuntos mais importantes para exames de seleção e elaborando simulados cada vez mais parecidos com as provas de vestibular, PAS e ENEM. Consequentemente, meus alunos e alunas estão cada vez mais preparados para acertarem as questões, as escolas alcançam posições cada vez mais altas nos rankings de aprovações nos vestibulares e ENEM e as famílias ficam cada vez mais satisfeitas com esses resultados.

Professoras, professores, alunas e alunos precisam ser dóceis para continuar fazendo parte desse sistema que inclui escolas, famílias, mercado de trabalho, universidades e instituições governamentais, em vários sentidos. Submetemo-nos à disciplina, transformamo-nos, aperfeiçoamo-nos e nos tornamos úteis e dóceis.

Se todos estão se aprimorando e se tornando aquilo que o sistema exige, qual o problema? Segundo Foucault,

A disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e

diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em suma: dissocia o poder do corpo; faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que procura aumentar; e, por outro, inverte a energia, a força que daí poderia resultar, e faz dele uma relação de sujeição estrita. (1975, e-book, posição 2924)

Nesse panorama, cria-se uma visão distópica da realidade. Ao parecer que está tudo correndo bem para todos os agentes desse processo educacional, tornamo-nos, cada vez mais, corpos úteis, capazes de responder efetivamente àquilo que o sistema nos submete. Ademais, isso retira a força para questionar o próprio sistema e perceber o que está além dele. Várias alunas e alunos, professoras e professores passam a prescindir de seus anseios e ideais mais relevantes – enquanto pessoas em formação e formadoras – em prol de um projeto massificador, que transforma e unifica os desejos que passam a ser: obter cada vez mais altos resultados numéricos nas provas.

Pensamos, então, sobre o processo educacional – e dos corpos que o compõem – “em termos econômicos de utilidade” que forma o inconsciente colonial-cafetinístico. Em meio a esse ambiente formado de corpos “dóceis”, “úteis”, “cafetinados”, capazes e aptos, parece não existir espaço para a expressão das individualidades, apenas para o individualismo.

Ouço, frequentemente, alunos e alunas lamentarem não ter tempo de tocar um instrumento musical, desenhar, fazer aula de teatro ou dança. A busca incessante pelo êxito toma o lugar da fruição. Não há tempo livre. É preciso atingir a meta, como se não houvesse outro caminho. Presente nesse contexto educacional, a falta de tempo é uma característica do mundo moderno, como afirma Larrosa:

Tudo o que passa passa demasiadamente depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (2018, p. 22)

A obsessão pela novidade pode ser compreendida, no ambiente da escola voltada às provas de seleção, como uma obsessão pelos conteúdos cobrados. Como são muitos conteúdos a serem estudados, o tempo é sempre pouco, principalmente para as aulas de arte. A escassez de tempo impede as experiências e, sem elas, a aprendizagem vai sendo, cada vez mais, pouco significativa.

Às vezes, durante as aulas, principalmente em turmas da 3ª série, acabo servindo a esse sistema devido à escassez de tempo. Costumo fazer perguntas e provocações que ficam ecoando nas mentes dos jovens, mas não tenho tempo para ouvir suas respostas, indagações e reflexões.

É gratificante ouvir uma proposição, uma dúvida, uma conclusão, uma inquietação de uma aluna ou aluno. Acredito muito na importância de ensinar por meio de perguntas e não, apenas, por meio de respostas, assim como argumentam Paulo Freire e Antonio Faundez nesse célebre diálogo,

ANTÔNIO – (...) Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar.

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!

ANTONIO - Exatamente, e o mais grave, Paulo, é que o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. (1985, não paginado)

Procuro propor leituras de textos teatrais ou poéticos, mas, correndo para encaixá-los no tempo da aula, acabo fazendo, algumas vezes, uma análise unilateral sem poder ouvir o que cada estudante pensa sobre a obra. Reconheço que, na tentativa de terminar um conteúdo, o aprendizado parece não ser a prioridade. Em turmas de cursinho preparatório para o PAS ou vestibular, às vezes, com mais de 60 estudantes, essa situação da fala unilateral e da educação bancária se intensificam. Essa realidade na sala de aula me causa angústia e procuro, constantemente, modificá-la, como na situação que relato a seguir.

A performance Ritmo 5²², de Marina Abramovic, integrou os objetos de conhecimento da 3ª etapa do PAS, de 2015 a 2018. Para chegar à discussão sobre essa obra, costumava pedir que alunos e alunas, em grupo, escolhessem uma outra performance da artista, tentassem explicá-la, comentassem sobre ela e formulassem perguntas também. A exigência de explicar a obra já era

²² Nesta performance, a artista usa uma estrutura em formato de estrela, rente ao chão. Ela entra na estrutura, atea fogo, corta parte do cabelo e as unhas e joga esse seu material orgânico no fogo.

uma provocação, pois, no fim, não exigia realmente que as explicassem, mas que se confrontassem de alguma forma com elas. Já, as perguntas e os comentários, sabia que seriam inevitáveis.

Figura 2 - Ritmo 5, Marina Abramovic, 1974



Retirado de <https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,veja-10-performances-historicas-e-polemicas-de-marina-abramovic,1644231>. Acesso em 14/1/2022

O trabalho de Abramovic costuma provocar muitos questionamentos na sala de aula. Em 2018, durante a apresentação de um grupo, os questionamentos foram tão intensos por parte do grupo e de outros alunos e alunas que assistiam aos trabalhos, e da minha parte também, que chegou a um momento em que passamos a aceitar que não existiam respostas suficientes para as tentativas de entender por que a artista realizava aquelas performances²³, ou quais os significados possíveis existentes naquela obra de arte. Diante dessa falta de respostas, um silêncio reinou na sala de aula. Um silêncio acompanhado de semblantes reflexivos, absortos. Um silêncio formado das dúvidas que não achavam meios de serem externalizadas e, por isso, apenas, pairava entre nós. Um silêncio que lembrava a impossibilidade de comunicação tão explorada por Samuel Beckett. Um silêncio que, após poucos minutos, foi interrompido pelo som do sinal que finalizou a aula. Nós nos olhamos mais uma vez e, sem dizer nada, saí da sala de aula, pensando sobre aquela experiência de silêncio e afetado por ela.

²³ As performances discutidas nos trabalhos foram: Ritmo 5, Ritmo 2, A arte deve ser bela/a artista deve ser bela, Ritmo 0, Imponderabilia, Inspirando/Expirando, Os Amantes, A artista está presente.

Afecção? Devir? Não sei qual palavra explicaria o que se deu na relação entre nós e as performances discutidas. Nem mesmo se pudesse colocar uma foto do rosto de cada aluna e aluno daquela turma, neste texto, traduziria as sensações criadas naquele momento tão difícil de ser descrito. Pareceu que a discussão sobre as performances levou todos e todas a um nível de impacto tão grande que compreendi aquilo como algo que a obra de arte pode proporcionar, ainda que seja apenas por meio da contemplação, ou melhor, da expectativa que será discutida posteriormente. Algo que vai muito além do caráter hermenêutico e de aspectos racionalizantes da experiência estética, alcançando, assim, um momento singular da vivência artística e docente.

Dentre os fatores que permitiram que essa experiência acontecesse, destaco: 1) dentro do limite de tempo de uma aula (45 minutos), destinei um tempo que foi adequado para atividade, pois, como não havia um limite de tempo para cada grupo, as/os alunas/os falavam até sentirem que o assunto estava esgotado, pelo menos, temporariamente; 2) os/as alunos/as foram protagonistas da situação, pois eu apenas propus a atividade, mas foram eles/elas que se envolveram e se sentiram afetados/as pelas obras; 3) a obra integrava os objetos de conhecimento do PAS, e isso, dentro desse contexto, gera um interesse maior por parte dos/das alunos/as. Se ela não estivesse nos objetos de conhecimento, nem estaríamos estudando essa performance.

Mais uma vez, destaco a situação contraditória criada pela relação entre conteúdos estudados e as provas para ingresso na universidade. Estudamos um determinado assunto porque ele pode cair na prova e isso pode representar um engessamento do conteúdo e uma ausência de autonomia do/a professor/a sobre o que ensinar. Porém, essa exigência de estudo para a prova pode ser vista como um incentivo, pois, já que eles/elas terão que estudar uma determinada obra, façamos desse estudo uma oportunidade para alcançar experiências diversas! Em resumo, foi estudando um conteúdo por causa da prova do PAS que eu e toda a turma fomos afetados pela obra de arte. Reforço, mais uma vez, que não considero essa justificativa a mais digna para o estudo da arte no ensino médio, mas é a realidade com a qual convivo há mais de vinte anos.

Confesso também que não é fácil convencer estudantes, coordenadores, diretores e responsáveis pelos estudantes de que essa relação entre um ensino da arte mais reflexivo, voltado à fruição, e o treinamento para as provas é possível. Imagino se um diretor ou coordenador da escola, que não acompanhou o desenvolvimento da atividade, entrasse na sala de aula e encontrasse o professor, as alunas e os alunos em silêncio por alguns minutos, sem escrever nos cadernos ou no quadro, poderia imaginar que nada estava acontecendo naquela aula. Assim, faz-se necessário

ampliar noções sobre o estudo das artes e percepções sobre cultura que estão além das paredes da escola.

A noção de cultura formada por tudo que envolve os comportamentos, pensamentos e saberes humanos, choca-se com uma percepção muito limitada sobre cultura dentro da escola. Docentes, coordenadores, diretores, familiares e os próprios estudantes passam a ter esse tipo de escola somente como o lugar de treinamento e disciplina e isso passa a criar uma outra cultura, ou seja, passa a determinar seu modo de pensar e de se expressar. Em alguma medida, a forma escolar, delimitada por demandas e movida por determinados interesses, constrói essa cultura, que por sua vez vai delimitando a forma das subjetividades dos corpos discente e docente. Assim, alguns alunos e alunas passam a adotar a visão de que a escola não é, mesmo, lugar para perder tempo com o fazer artístico ou divagações estéticas e filosóficas.

Na escola que se coloca como lugar do treinamento, da disciplina e de tempo sempre escasso, não se estuda coisas que não “caem no vestibular”. Esse é o discurso tácito que paira pela escola. Ressalto que esse pensamento nem é imposto pela direção da escola, como uma ordem contra professores e alunos. Ele está introjetado em muitos estudantes. Já fui questionado muitas vezes, por alunos, em sala de aula, se determinado assunto, texto teatral ou filme “cai no PAS” e, se não, para quê estudarmos?

A cultura da disciplina golpeia a cultura como expressão do pensamento, dos saberes e fazeres humanos, da diversidade, do convívio com as diferenças. Só é importante compreender uma tragédia grega ou o ritual do Kuarup se o estudo dessas manifestações garantirem ao aluno acertar um item em uma prova. Constrói-se assim um oxímoro com as palavras “cultura” e “utilidade”: é a cultura da utilidade que estabelece uma utilidade para a cultura!!

Partindo desse tipo de utilitarismo do conhecimento, parece que nesse ambiente escolar fica determinada a inutilidade do estudo da arte – e até do seu consumo – como meio de fruição e de melhoramento humano. Questionando todo esse panorama, concordo com a ideia do professor Nuccio Ordine quando ele esclarece que

Numa acepção muito mais universal, coloco no centro das minhas reflexões a ideia da utilidade daqueles saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista. Há saberes que têm um fim em si mesmos e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da

humanidade. Nesse sentido, considero útil tudo o que nos ajuda a nos tornarmos melhores. (2016, p. 8)

Portanto, o estudo das artes cênicas no ensino médio, no ensino regular, inserido na grade-horária da escola, que só é útil por ajudar a passar em provas, deveria ter como principal justificativa a possibilidade de formar pessoas melhores em vários sentidos e, como afirma Tiago Cruvinel,

(...) temos que, em sala de aula e nas reuniões com a comunidade, reforçar o princípio de que a Arte no contexto escolar busca formar, ao mesmo tempo, o senso artístico, social e o caráter dos estudantes, por isso sua presença é fundamental no ensino brasileiro. (2017, p. 129)

Essa sim, deveria ser a principal justificativa do ensino da arte: a formação sensível e crítica do ser humano. Ainda que haja a necessidade de apresentarmos motivos mais claros, Ana Mae Barbosa, na sua defesa do ensino da arte, enumera, a partir dos estudos de James Caterrall,

(...) consequências positivas da experiência em Teatro para o comportamento cognitivo dos jovens do ensino médio: maior compreensão da leitura oral de textos; maior compreensão do discurso oral em geral; o aumento da interação entre pares; capacidade de escrever com eficiência e prolixidade; habilidades de resolução de conflitos; concentração de pensamento; habilidades para compreender as relações sociais; capacidade para compreender problemas complexos e emoções; engajamento; habilidade de interpretação de textos não relacionados; disposição e capacidade de desenvolver estratégias para resolução de problemas. (2017, p. 12)

Apesar de Ana Mae analisar o ensino do Teatro em contextos fora do Brasil, esses aspectos cognitivos podem ser observados em atividades que proponho na sala de aula quando envolvem leitura, análise e adaptação de textos teatrais clássicos para o contexto atual. Em atividades como essas, que relatarei posteriormente, fica evidente o exercício da leitura, compreensão de discursos diversos, resolução de conflitos, concentração, entre outras habilidades enumeradas por ela.

Mesmo assim, noções conflitantes entre educação e cultura persistem. Sobre isso, Luiz Antônio Simas afirma,

(...) no Brasil, com exceções brilhantes de gente que pensou o fenômeno educativo como caminho de alargamento do mundo, a educação é pensada muitas vezes como uma instância normativa e padronizadora. Por sua vez, a cultura pode ser, como um conjunto de práticas e dimensões simbólicas de invenção constante da vida, o espaço de possibilidade de transgressão do padrão normativo. Neste sentido, a educação prende e a cultura liberta? É uma questão. (2019, p. 19)

Esse é meu conflito diário e uma das inspirações para essa pesquisa, pois também faço parte desse contexto utilitarista do ensino da arte. Devido às necessidades profissionais, acabo contribuindo para ele em muitos momentos, mas não me furto a criticá-lo e buscar formas de resistir à essa cultura da utilidade. Lido com essa questão frequentemente: se estudamos arte para ampliar a visão cultural do estudante, dentre outros objetivos, como fazer isso em um sistema educacional tão cheio de enquadramentos e padronizações? Existem brechas nesse sistema? Existem pessoas que resistem a essa “docilização”? Como uma aula de artes cênicas pode propor a transgressão a esses enquadramentos?

Acredito que é possível usar as próprias regras desse sistema para transgredi-lo. Se várias manifestações culturais são postas como objetos de estudo, ainda que seja para as provas de seleção, vejo a oportunidade de transformar esse estudo – obrigatório e útil – em momento de reflexão, experimentações e vivências. É preciso encontrar estratégias para fazer, de um limão, uma limonada!

1.3 A sobrevivência das Artes Cênicas na escola particular

É possível estudar as artes cênicas e outros assuntos correlatos em um ambiente escolar tão submetido a conteúdos cobrados em vestibulares? Sim, desde que as artes cênicas façam parte dos conteúdos cobrados nos vestibulares, ou seja, desde que a pergunta “isso cai na prova?” possa ser respondida positivamente. Essa é uma premissa que precisa ser explicada.

Considero medíocre a tentativa de justificar o estudo de qualquer linguagem artística ou manifestação cultural, apenas, pela sua presença em vestibulares, porém, essa é a realidade com a qual me deparado cotidianamente. Assim, sem perder o senso crítico sobre o sistema, busco sempre encontrar, nele, as passagens que me possibilitam promover práticas pedagógicas que consigam ir além da memorização de teorias ou resoluções de itens de provas.

Primeiramente, para que eu possa desenvolver as ações que considero relevantes na sala de aula, a disciplina Artes Cênicas precisa existir na grade curricular das escolas, possibilitando, assim, a minha existência profissional nesse ambiente. Mas, essa presença da disciplina, de forma obrigatória, precisa ser pensada de forma mais complexa.

A obrigatoriedade garante a presença do/da docente na escola e possibilita que todos/as tenham acesso à aula. Entretanto, corre-se o risco de se ter um engessamento das práticas, uma vez que estará enquadrada no formato das disciplinas tradicionais. Nas escolas particulares em que

atuo, por exemplo, preciso elaborar provas escritas e seguir todo um protocolo de avaliações formais, calendários e preenchimento de formulários comuns às outras matérias. No tocante a essa obrigatoriedade, concordo com Cruvinel, quando ele afirma:

No entanto, em termos de políticas públicas, sabemos que aquilo que se torna optativo pode vir a deixar de existir, se a obrigatoriedade não for uma questão estruturante, mediante a aplicação da legislação vigente. Se deixarmos para os dirigentes das escolas o poder de escolha da oferta, podemos cair no abismo do esquecimento, e todas as conquistas podem sumir a partir de uma nova Medida Provisória. Sendo assim, se tornar optativo pode ser um grande risco que deveríamos preferir não correr. Além disso, é mais fácil nos reestruturarmos, em termos de metodologias, do que perdermos o nosso espaço dentro das escolas. (2017, p. 125)

Acredito também na necessidade de reestruturação das metodologias para preservar a existência da disciplina no Ensino Médio. Além disso, a permanência da disciplina depende, muitas vezes, das propostas curriculares. Tomaz Tadeu da Silva afirma que “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados.” (2005, p. 15) Portanto, a escolha de ter a disciplina, ou não, integrando a grade-curricular do Ensino Médio, passa por decisões políticas e ideológicas que afetam uma classe inteira de docentes.

No Distrito Federal, a influência que o PAS exerce sobre as escolas particulares é tão grande que é possível afirmar que enquanto tiverem itens sobre as Artes Cênicas na prova do PAS e do vestibular, a matéria é mantida na grade-horária das escolas particulares e os empregos estão mantidos. Se mudar o conteúdo das provas de seleção e assuntos ou obras relacionadas às Artes Cênicas não forem mais cobrados, a disciplina é retirada da grade e os empregos acabam.

Um exemplo foi uma mudança que ocorreu no PAS a partir de 2006. Antes desse ano, cada candidato/a escolhia responder os itens sobre uma das linguagens artísticas (Visuais, Cênicas e Música) apenas. Nessa época, poucas escolas ofereciam aulas das três linguagens. Geralmente, tinham na grade curricular do Ensino Médio, apenas a aula de Artes Visuais. A partir de 2006, vimos proliferar a presença de professores/as de Artes Cênicas e Música, pois as três linguagens passaram a ser obrigatórias para todos/as candidatos/as. Muda a prova, a escola muda também. Portanto, torna-se uma questão política defendermos a permanência de assuntos relacionados às artes cênicas até pela nossa própria sobrevivência profissional nas escolas privadas.

Diante da escassez de pesquisas acadêmicas acerca das artes cênicas e o PAS/UnB, recorro à contribuição da professora de Música e pesquisadora Liége Pinheiro dos Reis, que afirma:

A inclusão da música nas provas de seleção de candidatos a UnB via PAS tem provocado transformações no cenário social e educacional dos sistemas e estabelecimentos de Ensino Médio e cursos preparatórios. Dentre essas transformações, se inserem mudanças nas relações do sistema educacional com a aula de música, favorecendo a inclusão da música nas escolas de Ensino Médio e em cursos preparatórios para o ingresso nos cursos de graduação das universidades, especialmente da UnB. (2011, p. 42/43)

Reis corrobora a transformação ocorrida nas aulas de Música a partir das mudanças do PAS, em 2006, assim como vivenciei essa mudança, simultaneamente, nas artes cênicas, que também se tornou uma disciplina ofertada em maior número de escolas particulares e cursos preparatórios para o PAS e, a partir de 2009, nos cursos preparatórios para o vestibular tradicional da UnB, quando as artes foram inseridas nesse certame.

Para chegar até esse panorama do Distrito Federal, houve uma longa caminhada. Os exames de seleção para universidade afetam diretamente o cotidiano da escola, mas, antes deles, (e influenciando eles) várias leis foram criadas para fortalecer a importância do estudo e da prática das Artes Cênicas no ambiente da educação básica. De acordo com as professoras e pesquisadoras Luciana Hartmann e Taís Ferreira,

Embora se tenha notícia do uso do teatro na educação formal e, num sentido mais amplo, nos processos informais de aprendizagem no Brasil, desde o início de sua colonização, a presença efetiva do teatro na escola só ocorreu de fato a partir da lei 5692/71, que estipula a obrigatoriedade da Educação Artística. Uma ação concreta no sentido de definir as especificidades do ensino de Teatro, no entanto, só ocorre a partir da instauração dos novos PCN, no ano de 2000. (2009, p. 12)

Ao texto de Hartmann e Ferreira, acrescento ainda a importância da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) que dispõe, no art. 26, §2º, que “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). Essa lei foi importante por reafirmar a obrigatoriedade do ensino da arte, porém, ela deixa algumas incertezas, por exemplo, ao não especificar se as linguagens artísticas – artes visuais, teatro, dança e música – devem ser ofertadas a todas as séries do ensino fundamental e médio. Assim, algumas escolas

podem optar por oferecer aulas de teatro apenas no ensino fundamental, deixando o ensino médio carente dessa matéria.

Porém, isso revela também um erro de interpretação sobre o uso dos documentos, porque as leis não surgiram para definir um currículo rígido para todas as escolas do país. Elas estabeleceram a obrigatoriedade, mas não definiram como, nem o que deve ser trabalhado especificamente em cada linguagem.

Mesmo com todos esses documentos sinalizando a importância do ensino das artes e, especificamente, do Teatro, quando comecei a lecionar, em 1999, eram poucas as escolas privadas que tinham Artes Cênicas e Música na grade curricular do Ensino Médio. Algumas instituições ofereciam oficinas de Teatro e cursos livres de instrumentos musicais no contraturno. Ainda hoje, o ensino de Arte e, principalmente, das Artes Cênicas, não está totalmente consolidado como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, entre outras disciplinas, na realidade das escolas particulares. Não há, por exemplo, uma padronização de carga-horária. Algumas escolas propõem uma hora-aula por semana em cada turma. Outras criam revezamento entre as artes fazendo os estudantes terem aula de Artes Cênicas em uma semana e de Música na outra e, com esse encontro quinzenal, o estudo acaba ficando lento e fragmentado.

Reduzindo o tempo do ensino das artes, algumas escolas aproveitam para aumentar a carga-horária de disciplinas como Matemática, Física, Química, visando o treinamento para as provas de seleção já citado. Esse sistema evidencia também uma hierarquização dos saberes no ambiente escolar, pois, enquanto sobra para uma linguagem artística apenas “meia-aula”, outras disciplinas chegam a ter mais de seis aulas semanais. Sobre esse assunto, Jean-Claude Forquin afirma que “no interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos.” (1992, p. 41).

Esse pensamento vai ao encontro desse contexto escolar em que o currículo acaba sendo determinado pelo treinamento para provas de seleção para a universidade, que faz as matérias que têm maior quantidade de questões e maior complexidade nas provas, serem mais valorizadas no ambiente escolar, principalmente, em relação à quantidade de aulas.

Silva lembra que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. (2015, p. 16) Essa valorização das ciências exatas em relação às artes, por exemplo, contribui para uma formação que enxerga o conhecimento como uma ferramenta necessariamente utilitarista, como já foi abordado.

Além da empregabilidade, essa desvalorização da disciplina afeta, também, a remuneração do/a professor/a de artes cênicas da educação básica. Como cada docente recebe, geralmente, pela quantidade de aulas dadas semanalmente, e a carga-horária de arte por turma é sempre pequena, o/a professor/a precisa assumir uma grande quantidade de turmas em uma mesma escola, ou dar aulas em várias escolas – como é a minha situação – para ter uma remuneração satisfatória.

Outra questão que persiste em escolas do Distrito Federal é a presença do professor polivalente que é aquele que tem formação, geralmente, em uma linguagem artística apenas, mas, recebe a responsabilidade de lecionar todas as áreas da arte com uma aula semanal. Essa estratégia da escola coloca em risco a qualidade das aulas, uma vez que se trata de conteúdos amplos e complexos, difíceis de serem obtidos em uma formação superior apenas. O tempo da aula nesse caso também é insuficiente para abordar as artes visuais, a música e as artes cênicas.

Apenas para certificar a rejeição à polivalência, de forma quantitativa, em pesquisa feita com cerca de 40 professores/as de arte, Michael Silva e Juliana Bussolotti identificaram que

Quando questionados se acreditam ser possível um mesmo profissional mediar o trabalho com as diferentes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Visuais 43,6% relataram, sim, em algumas vezes, 23,1% sim em grande maioria e 22,5% plenamente sobre a mediação por um mesmo profissional com as linguagens da Arte. (2022, p. 158)

Percebe-se, assim, que há uma porcentagem de desconfiança, por parte dos/das docentes, acerca do trabalho desenvolvido por meio da polivalência no ensino da arte.

Procurei apresentar, até aqui, um panorama do ambiente educacional do Distrito Federal em vários aspectos, atravessado pela pandemia da COVID 19, mas, destacando, que essas são realidades da minha experiência como docente que, obviamente, não consegue envolver vários outros contextos escolares.

CAPÍTULO 2 – BUSCANDO PASSAGENS

Apesar de alguns aspectos negativos persistirem em algumas escolas, outras percebem a importância de dar ao ensino das artes alguma dignidade, seja pela valorização da formação mais ampla de seus alunos e alunas, ou, por perceberem que as artes também carregam conhecimentos complexos que precisam entrar no treinamento para as provas de seleção. Considerando essa condição, em que devemos ensinar os assuntos que são considerados importantes porque são cobrados nessas provas, acabamos dependendo das instituições que decidem quais assuntos são importantes. Logicamente, as instituições não decidem de acordo com a sua simples vontade. Existem documentos, estudos e determinações legais que dão base para essas decisões. Diante desse panorama, a educação básica do Distrito Federal, sobretudo no âmbito do Ensino Médio, sofreu transformações em meados da década de 1990.

2.1 O surgimento do PAS/UnB

É possível perceber a mudança radical para o ensino das artes que aconteceu entre 1995 e 1997, devido à criação de uma nova proposta de ingresso na Universidade de Brasília: o Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB).

Segundo o professor Mauro Rabelo, um dos idealizadores do PAS,

Em agosto de 1995, após amplo debate com a comunidade acadêmica, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade de Brasília (UnB) aprovou a implantação de uma nova modalidade de acesso a seus cursos de graduação, alternativa ao vestibular tradicional. Nascia, assim, o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS), com o objetivo principal de promover a interação entre a universidade e a educação básica, em especial entre a universidade e as escolas de ensino médio. (2015, p. 4)

A proposta apresentada em 1995 foi elaborada por uma comissão formada por representantes da UnB e da comunidade externa. Apresentado o projeto do PAS à comunidade, foram formados comitês com o objetivo de elaborar o que, à época, ainda eram chamados de conteúdos programáticos, ou seja, os conhecimentos que seriam avaliados pelas provas ao final de cada série do ensino médio. Junto à criação dos comitês, também foi criado o Fórum Permanente de Professores (FPP), em que docentes do ensino médio de escolas públicas e privadas puderam

debater e indicar conteúdos considerados relevantes para a formação dos jovens. Refletindo sobre a importância da relação criada entre a universidade e as escolas da educação básica, a partir da proposta do PAS, os pesquisadores Kunz, Castioni e Araújo ressaltam:

O PAS trouxe uma grande inovação no sentido de se repensar a passagem da educação básica para a superior, a partir da valorização da trajetória escolar do estudante. Em outra direção, deu voz aos professores da educação básica que, tradicionalmente, não ocupam lugar na construção dos instrumentos de seleção para o ingresso na universidade, como é o caso dos exames vestibulares convencionais e até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (2020, p. 423)

A criação dos comitês e do Fórum Permanente de Professores foram avanços no estreitamento do diálogo entre a universidade e a comunidade escolar do Distrito Federal. Por meio dessas iniciativas, integrantes da educação básica, que conviviam com as/os estudantes que iriam fazer a prova, puderam apresentar demandas e anseios das escolas e dos/das candidatos/as para a universidade, aproximando essas instâncias que pareciam tão distantes, apesar de terem objetivos em comum: formar pessoas em níveis diferentes da educação. Diante dessa percepção positiva sobre essa relação entre ensino superior e educação básica, o FPP foi oficializado em 1996 e eu tive a oportunidade de começar a participar das suas reuniões e cursos a partir de 2004.

Acerca da relevância que o PAS adquiriu, o professor Mauro Rabelo afirma:

Com características muito peculiares, o PAS estabeleceu um novo paradigma na seleção de candidatos para a educação superior, pois trouxe para o acesso à universidade o conceito de avaliação processual, conforme estabelecia a LDB, e colocou a interação da universidade com as escolas do ensino médio como centro do processo, rompendo a lógica, até então vigente, de que a educação básica deveria seguir o modelo ditado pelas instituições universitárias por meio de seus vestibulares. A seleção pelo PAS, que ocorre durante os três anos do ensino médio, provocou mudanças profundas no cotidiano das escolas e na vida dos estudantes. (2015, p. 6)

Realmente, a seleção pelo PAS provocou mudanças no cotidiano da comunidade escolar, porém, as escolas continuam seguindo “o modelo ditado pelas instituições universitárias”. A diferença é que, no Distrito Federal, esse modelo não é mais ditado apenas “por meio de seus vestibulares”, mas pelo vestibular da UnB, pelo PAS e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda que existam outros exames, o que atinge o cotidiano das escolas de ensino médio com maior potência é o PAS, pois, como é uma avaliação seriada, alunos de todas as etapas do

Ensino Médio estão constantemente envolvidos com ele, diferente das outras provas que acontecem somente ao final da terceira etapa. Mas, é importante advertir, que a matriz de referência do PAS não é um currículo e não foi pensada para esse fim.

Kunz, Castioni e Araújo, observando a influência direta que os processos seletivos de acesso ao nível superior exercem sobre a educação básica, advertem que

(...) cabem às instituições de educação superior se corresponsabilizarem pela direção e pelos encaminhamentos que estão sinalizando para a educação básica, sobretudo para o nível de transição – o ensino médio. A influência da instituição superior não precisa ser algo que se manifeste como intencional. Isso porque seu efeito na comunidade escolar, normalmente, vai acontecer porque se trata da instância à qual os estudantes planejam ingressar para darem continuidade aos seus estudos. (2020, p. 423)

Em outras palavras, mesmo que a universidade não queira exercer essa influência, ela acontecerá, pois, o ingresso no ensino superior acaba sendo o principal objetivo para muitos/as estudantes do ensino médio. Isso acaba reforçando, mais uma vez, que os assuntos estudados no ensino médio serão aqueles exigidos para ingressar no ensino superior.

Dentre as pessoas que criaram e coordenaram o PAS, de 1995 até este momento, é importante ressaltar o trabalho do professor Mauro Rabelo, do professor Ricardo Gauche e do professor Rogério Basali, pessoas que, assumindo a liderança em momentos diferentes de transformações do PAS, contribuíram para que esse projeto nascesse e se mantivesse vivo buscando sempre a integração entre a universidade e a comunidade escolar.

A inclusão das artes e de disciplinas como Filosofia e Sociologia no conteúdo do PAS geraram críticas e protestos de integrantes mais conservadores da comunidade escolar (professores de disciplinas tradicionais, donos de escola, pais e alguns alunos) que não admitiam a importância dessas áreas de conhecimento e consideravam esse estudo como algo supérfluo que estaria retirando tempo de matérias mais importantes.

Apesar de muitas mudanças nas teorias educacionais – que se refletem nas teorias sobre currículos –, percebe-se ainda que as teorias tradicionais que preconizam a técnica, objetividade, ensino, objetivos e eficiência continuam em conflito com as teorias crítica e pós-crítica, mais voltadas a pensar na conscientização, emancipação, questões de classe, identidades, multiculturalismo, subjetividade, discursos, entre outros aspectos. (Silva, 2015). Um dos sintomas

desse conflito é a existência, ainda, da visão de que a arte possa ser uma área do conhecimento menos importante que outras.

Essa visão desvalorizadora da arte não é uma exclusividade do contexto brasileiro. Em 2016, foi aprovada a lei nº 13.278/16, que alterou o § 6º, do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituindo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que deverão constituir o componente curricular Arte. Com isso, o Senado Federal divulgou a notícia da aprovação da lei em sua página do Facebook gerando diversas reações negativas por parte da comunidade, como informa Cruvinel,

Essa publicação gerou cerca de 3.375 interações, sendo 2.056 comentários escritos, incluindo *emoticons*, e o restante marcações de amigos. A partir desses comentários, uma triagem foi realizada para avaliar apenas os comentários negativos sobre a proposta aprovada pelo Senado Federal. Entende-se que são os comentários negativos, principalmente, os que nos demonstram os problemas enfrentados pela disciplina de Arte no ensino brasileiro. (2017, p. 112)

Portanto, aceitar os conteúdos de arte como objeto de estudo importante na formação escolar regular não tem sido uma tarefa pacífica. Sobre essa luta pela valorização das Artes Cênicas em vários contextos, é necessário reconhecer a atitude e a organização de pesquisadores/as e de organizações, sobretudo, a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e seus/suas colaboradores/as, que têm mantido uma constante vigilância acerca dos ataques e retrocessos que a área tem sofrido.

Essa disputa por espaço na elaboração dos conteúdos programáticos do PAS esteve presente até mesmo no grupo de docentes que integrava o Fórum Permanente de Professores (FPP). Os/as integrantes do fórum que, apesar de engajados/as nas mudanças do PAS, também mostraram divergências nas discussões sobre a inserção dos conteúdos de arte obrigatórios para todos/as os/as estudantes. Mas, o enfrentamento encampado pelos idealizadores do PAS, no intuito de fazer valer o que estava previsto na LDB e em outros instrumentos, resultou na inclusão efetiva de questões que exigiam dos/das candidatos/as conhecimentos específicos sobre as diversas linguagens artísticas.

2.2 Conteúdos programáticos X objetos de conhecimento

De 1996 até o momento atual, o formato da prova, os conteúdos exigidos dos candidatos, os tipos de questão e as abordagens mudaram bastante. Por exemplo, até 2003, cada prova de arte era composta de quatro questões formadas por cinco itens para serem julgados como certo ou errado, que o CESPE (hoje, CEBRASPE), responsável pela organização da prova, denomina itens do “TIPO A”.

Nesse período, o conteúdo programático cobrado na prova do PAS era definido, para todas as disciplinas, pela Comissão Especial de Acompanhamento, a partir das discussões do Fórum Permanente de Professores (FPP). As discussões eram baseadas na LDB, nos PCNs e outros documentos norteadores do currículo. O CESPE divulgava oficialmente esses conteúdos em formato de tópicos referentes a cada série do Ensino Médio. À época, também, não era exigido dos candidatos leituras de obras específicas de Teatro, mas, somente a compreensão (e memorização) daquilo que estava listado nos tópicos. Essa lista de conteúdos definia o que deveria ser ensinado e estudado nas aulas de artes cênicas e das outras matérias.

Gilberto Icle e Luciana Athayde Paz denominam como currículo-documento “esta perspectiva, que compreende o currículo somente como a lista dos conteúdos a serem ensinados.” (2020, p. 5). Nota-se que, apesar de não ser objetivo da UnB definir um currículo para o ensino médio, o PAS acabava influenciando as escolas a seguirem um tipo de “currículo-documento”. Assim, no caso das Artes Cênicas, os itens acabavam por priorizar o acúmulo de conhecimento e a memorização, até mesmo de nomes de autores e obras, como nos itens, a seguir, que servem como exemplos:

Figura 3 - Caderno de prova, UnB / CESPE – PAS / Subprograma 2002
Segunda Etapa – Aplicação 6/12/2003

QUESTÃO



Teatro

É comum ouvir dizer que o teatro começou na Grécia, há muitos séculos. No entanto, existem outros exemplos de manifestações teatrais anteriores aos gregos. Por exemplo, na China antiga, o budismo usava o teatro como forma de expressão religiosa. No Egito, um grande espetáculo popular contava a história da ressurreição de Osiris e da morte de Hórus. Na Índia, acredita-se que o teatro tenha surgido com Brama. E nos tempos pré-helênicos, os cretenses homenageavam seus deuses em teatros, provavelmente construídos no século dezenove antes de Cristo. É fácil perceber por esses exemplos a origem religiosa das manifestações teatrais.

No entanto, pode-se olhar ainda mais para trás e verificar que o teatro é a imitação de uma ação e que o ato de imitar está presente na essência dos mais primitivos rituais que se conhece.

Eliza de Andrade, diretora e professora.

Fonte: <http://www.cespe.unb.br/pas/>

Como auxílio das informações acima, julgue os itens a seguir.

- ❶ O espaço cênico das representações trágicas na Grécia antiga caracterizava-se principalmente pelo palco, à italiana, em edifícios fechados e com iluminação artificial.
- ❷ Da mesma forma que a tragédia, a comédia antiga também se originou nas festas celebradas em louvor a Dioniso, deus do vinho e da fecundidade.
- ❸ O teatro ocidental, em seu caráter ritualístico inicial, tem sua origem relacionada a manifestações religiosas e celebrações agrícolas.
- ❹ Por seu caráter sagrado, as tragédias gregas antigas não permitiam o uso de artifícios de caracterização de personagem, sendo que os atores eram obrigados a se apresentar vestindo somente roupas comuns de seu cotidiano.
- ❺ Ésquilo, Sófocles e Eurípedes são considerados os maiores dramaturgos trágicos da Grécia antiga, assim como *Medéia*, *Édipo Rei* e *Antígona* estão entre as poucas tragédias gregas antigas que sobreviveram até os dias atuais.

É possível perceber que a abordagem sobre o Teatro Grego é conteudista e exige a simples memorização a exemplo o item 5, que apresenta nomes de autores e obras, e as demais que têm um perfil bastante tecnicista do conteúdo. Não há qualquer inferência ou relações possíveis entre obras gregas e temas da atualidade, como é mais comum atualmente.

Em 2004, quando comecei a trabalhar com turmas de Ensino Médio, os assuntos estudados nas aulas de artes cênicas, a partir dos conteúdos programáticos do PAS, eram organizados, basicamente, assim:

1ª etapa:

- Conceitos básicos da linguagem teatral: Elementos da encenação (figurino, adereços, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia); tipos de palco (arena, palco italiano, entre outros);
- Teatro brasileiro: Teatro jesuítico, Teatro no séc. XIX, Teatro no séc. XX, cias. teatrais, como, TBC, Arena, Oficina, Manifestações dramáticas populares, como, as Cavalhadas em Pirenópolis; o Bumba-meu-boi;

2ª etapa:

- Teatro Grego, Teatro Romano, Teatro Medieval, Teatro Renascentista e Barroco (Shakespeare, Molière, Calderón de La Barca);

3ª etapa:

- Teatro no séc. XIX: Teatro Romântico e Teatro Realista;
- Manifestações teatrais do séc. XX, principalmente, Brecht e o Teatro Épico, mas, também, Artaud e o Teatro da Crueldade e Grotowski e o Teatro Pobre.

Em cada etapa, acerca de cada tópico, as provas cobravam conhecimentos, basicamente, sobre contexto histórico, gêneros dramaturgicos, temas, autores e obras, elementos da encenação, entre outros.

Como os candidatos optavam pela linguagem artística a qual queriam estudar, algumas poucas escolas ofereciam aulas das três modalidades: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Tive a sorte de começar a lecionar no ensino médio em uma escola da rede privada que oferecia aulas das três linguagens com professores diferentes, evitando assim a polivalência. Essa escola, por volta de 2004, tinha uma das mensalidades mais caras do Distrito Federal, enfatizando, assim, a desigualdade oriunda das questões econômicas que atingem profundamente o sistema educacional brasileiro.

A escola possuía salas-ambiente para cada arte. Na sala em que eu lecionava não tinha cadeiras, tinha piso emborrachado, retroprojetor (tecnologia para projeção de imagem mais comum à época), quadro branco, televisão grande com aparelho de videocassete, armários para guardar livros, caixas de madeira para guardar figurinos e adereços, várias cópias de textos teatrais, livros e, ainda, solicitei que fossem colocadas cortinas nas laterais, formando um pequeno palco.

A escola pública em que estive lotado em 2020 e 2021 tem uma sala de arte com mesas grandes, que facilitam atividades de artes visuais, mas nenhum material pensado para música, dança ou teatro. Há, também, nessa escola, um auditório com sistema de som, um pequeno palco e

cadeiras móveis. É uma boa ruim, comparada a outras escolas que não possuem sala ambiente, por exemplo.

Desde que ingressei na SEDF, sempre ocupei a cadeira de artes sozinho, ou seja, por mais que o Currículo em Movimento²⁴ apresente uma proposta de conteúdos bastante abrangente e complexa sobre Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, ela recairá sobre um profissional apenas, criando assim uma fragilidade para a área de arte e reforçando a necessidade da polivalência.

O contexto da escola particular que foi descrito representa uma situação ideal para o desenvolvimento das aulas de artes cênicas, principalmente, em relação aos aspectos espaciais e materiais. Desde 2006, não encontrei mais essa realidade em escolas da rede privada, o que me leva a acreditar que esse cenário ideal era uma exceção.

As escolas particulares em que trabalho, atualmente, oferecem aulas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música a todos/as os/as estudantes. São 3 horas-aulas semanais em cada turma por causa das mudanças no formato do PAS, já citadas. Lembrando que atualmente os candidatos realizam uma prova multidisciplinar, sem divisões entre disciplinas, inclusive, entre as artes. As mudanças nos processos de seleção para ingresso na universidade continuam influenciando, quando não, determinando, profundamente o cotidiano das escolas de ensino médio.

As mudanças que o PAS vem sofrendo decorrem da tentativa de acompanhar as transformações ocorridas nos sistemas educacionais de vários lugares do mundo. Segundo Luz e Magrin,

Desde o surgimento de um movimento global que defende um novo modelo de aprendizagem para o século XXI, argumenta-se que a educação formal deve ser transformada para possibilitar novas formas de aprendizagem, tão necessárias para enfrentar os complexos desafios globais. Os especialistas reconhecem que o modelo de classe tradicional ou de "transmissão" é altamente ineficaz no ensino, mas ainda é amplamente usado. Apesar da opinião de que os estudantes devem adquirir habilidades como pensamento crítico e a capacidade de se comunicar efetivamente, inovar e resolver problemas por meio de negociação e colaboração, a pedagogia raramente foi adaptada para enfrentar esses desafios. Assim, repensar a pedagogia para o século XXI é tão essencial quanto identificar as novas competências que os estudantes de hoje precisam desenvolver. O sucesso na reinvenção de sistemas educacionais globais depende da transformação da pedagogia e redesenho das tarefas de aprendizagem. (2018, p. 1;2)

²⁴ Proposta curricular, produzida pela SEEDF junto à comunidade escolar, que norteia os projetos político-pedagógicos das escolas públicas e os planejamentos do corpo docente.

As pesquisadoras apontam para a necessidade de repensar a pedagogia de modo que ela possa, efetivamente, formar pessoas capacitadas para lidar com novas demandas surgidas no século XXI. Assim, a memorização e acúmulo de conhecimento voltado apenas para obter bons resultados em provas, já não basta. Retomando a justificativa da criação do PAS, a pesquisadora Luciana Gottschall afirma que,

Na tentativa de aprimorar seu processo de seleção, a Universidade de Brasília (UnB), em 1996, iniciou a implementação do Programa de Avaliação Seriada (PAS), que parte do pressuposto de que na realidade atual – na sociedade globalizada e altamente informatizada –, novos conhecimentos surgem e circulam rapidamente, substituindo outros obsoletos. Dessa forma, o PAS propõe enfatizar e valorizar a formação crítica, ativa e responsável para a vida social e profissional determinada pela LDB, direcionando o foco da aquisição de conteúdos programáticos para a formação de competências e habilidades, tendo como pressuposto a construção, pelo educando, do senso crítico, da autonomia e da capacidade de buscar novos conhecimentos. (2008, p. 11)

Para as demandas do séc. XXI, a educação está voltada a pensar nas competências e habilidades que cada pessoa precisa adquirir ou aprimorar. Assim, o conhecimento precisa deixar de ser o fim, no processo de ensino-aprendizagem, e passar a ser o meio para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que levarão o indivíduo a ser competente em vários aspectos.

Nesse panorama, em relação às artes, é desejável que questões que privilegiam apenas a simples memorização tenham menos espaço nas provas e que seja exigido dos candidatos e candidatas a criticidade, a capacidade de relacionar assuntos diversos, a compreensão dos temas de forma transversal, a observação, a desconstrução de pensamentos hegemônicos, junto à aquisição do conhecimento sobre as artes e outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Foi diante dessas mudanças que a Matriz de Referência²⁵, “fundamentada em uma concepção teórico-metodológica de avaliação interdisciplinar, contextualizada e processual, embasada no desenvolvimento de competências” (Rabelo, 2015, p. 9), foi criada em 2006. Junto a essa inovação, foi introduzido, nos objetos de conhecimento, conteúdos acerca da Sociologia e da Filosofia, e das três áreas artísticas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.

²⁵ As Matriz de Referência atual de cada etapa, juntamente com os Objetos de Conhecimento, podem ser acessadas em <https://www.cebraspe.org.br/pas/subprogramas/>.

Atualmente, a Matriz de Referência orienta o que deve ser estudado nas escolas, indicando assuntos, obras, habilidades e competências que devem ser avaliadas pelo programa. Segundo consta na introdução da Matriz de Referência da 1ª etapa, subprograma 2018,

As orientações são elaboradas pelo Grupo de Sistematização e Redação Final, composto por professores da universidade e da educação básica, e são aprovadas pela Comissão de Acompanhamento do PAS, nomeada pela reitoria da UnB. Essas orientações são apresentadas em uma Matriz de Referência com habilidades e competências. A articulação de habilidades e competências relacionada aos conhecimentos escolares e orientada para a interdisciplinaridade e a contextualização determina o conjunto de Objetos de Conhecimento avaliados pelo Programa. (UnB, 2018, p. 1)

A partir da Matriz de Referência foram elaborados os objetos de conhecimento que, como já foi explicado, são textos atravessados por várias disciplinas e saberes, que sugerem discussões e obras artísticas, filosóficas e científicas que deverão ser estudadas em cada etapa. Os objetos de conhecimento são divididos por temas e, não mais, por disciplinas. Cada disciplina apresenta suas contribuições para os objetos, relacionando discussões às obras selecionadas para cada etapa. As obras são revistas, mantidas, excluídas ou trocadas a cada três anos.

Atualmente, o Grupo de Sistematização e Redação Final é responsável pela seleção de obras (que é feita junto à comunidade por meio de plataforma virtual) e, ainda, revisão e aprimoramento dos textos que integram os objetos de conhecimento. O trabalho do grupo é contínuo, pois, a cada ano, as obras de uma etapa são modificadas. Egressos do FPP passaram integrar o Grupo de Sistematização e Redação Final e, assim, como integrante desse grupo desde 2004, tenho tido a oportunidade de participar de várias modificações pelas quais o PAS passou. E alguns problemas também.

O grupo de sistematização é formado por docentes que têm contato direto com as/os alunas/os que vão fazer a prova, assim, não seria ético que esse grupo também tivesse contato direto com a banca que elabora a prova do PAS. Essa falta de comunicação, ainda que necessária, tem sido motivo de problemas, principalmente, acerca da distância criada entre aquilo que está previsto na matriz de referência e as provas que os/as candidatos/as respondem anualmente. Há reclamações de estudantes e docentes acerca dos assuntos que não são cobrados, apesar de constarem na matriz e, ainda, assuntos de uma série cobrados em outra.

É difícil inserir em uma prova, composta de 100 a 120 questões e uma redação, todos os assuntos estudados em uma série do Ensino Médio. Porém, há a repetição de assuntos em várias edições da prova, o que pode empobrecer o trabalho desenvolvido com os objetos do conhecimento na sala de aula, haja vista que os/as estudantes acabam dando mais atenção aos conteúdos que têm maior recorrência na prova.

Por exemplo, os objetos de conhecimento da 2ª etapa, em vigor desde 2019, apresentam, como obras e assuntos relacionados diretamente às artes cênicas, os textos teatrais “Medida por Medida”, de Shakespeare, e “Um Inimigo do Povo”, de Henrik Ibsen, o filme “A Cidade é uma Só?”, de Adirley Queiróz, as manifestações populares tradicionais Capoeira e Carimbó, aspectos do teatro medieval e a Comédia Del’Arte. As provas elaboradas a partir desse programa foram realizadas em 2019 e 2021²⁶. Apesar dos vários assuntos e obras relacionados às Artes Cênicas, apenas a peça “Um Inimigo do Povo” foi cobrada nessas últimas avaliações. Considerando a influência que a prova exerce sobre o cotidiano escolar, cria-se a falsa noção de que não é necessário estudar outros assuntos e obras, uma vez que não “caem na prova”.

Particularmente, acredito muito na potência do trabalho que pode ser desenvolvido na sala de aula a partir dos objetos de conhecimento. Restringir essas possibilidades apenas àquilo que é recorrente nas provas significa empobrecer o processo de todo um ano letivo e perder a oportunidade de ter experiências interessantes com as artes cênicas. Vejamos as questões acerca da peça “Um Inimigo do Povo”, presente no certame aplicado em 2019:

²⁶ Devido à pandemia, as provas que deveriam ter sido aplicadas em dezembro de 2020, foram aplicadas somente em junho e julho de 2021.

Figura 4 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.ª ETAPA – aplicada em dez/2019

CEBRASPE | UnB – PAS 2.ª ETAPA

Prefeito: É para isso. Se você foi suficientemente indiscreto para compartilhar com outras pessoas um assunto da diretoria, será impossível, é claro, abafar a questão, conforme seria a melhor solução. Agora, eis o que a Prefeitura espera de ti. Tens de pedir outros exames, outros. Os novos exames provarão que, embora o problema exista, não é tão grave quanto parecia. Então prestará uma declaração pública, que o governo desta cidade saberá resolver tudo, justa e conscienciosamente. Estamos entendidos.

Stockman: Não se pode matar micróbios com política.

Prefeito: Como funcionário do estabelecimento não tens direito a essa opinião.

Stockman: Vai ser difícil explicar isso aos que morrerem por causa das águas.

Prefeito: A questão não é médica, é econômica. Teremos de tomar os cuidados, eu sei, sou um político. Mas como político, tenho de defender a maioria e não o caso particular, os fins justificam os meios. Tua atitude é individualista e alienada, e desse modo terei de pedir que redijas tua carta de demissão. Não é possível ter dentro do serviço público um homem que ataca as próprias fontes onde o povo vai buscar sua subsistência.

Stockman: Mas desgraçado, escuta. As fontes estão envenenadas! Causam doenças em quem as bebe. O comércio, do qual vivemos, é um comércio de imundícies, nossa vida social, embora florescente, repousa sobre uma mentira... o povo...

Prefeito: Não ouse pronunciar tal palavra. Um homem que emite tão odiosas insinuações sobre a sua própria cidade, não preza seus concidadãos. É um inimigo do Povo!

Henrik Ibsen. Um inimigo do povo.

Figura 5 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.^a ETAPA – aplicada em dez/2019

A partir do texto apresentado, extraído da obra **Um inimigo do povo**, de Henrik Ibsen, julgue os próximos itens.

- 32 A obra **Um inimigo do povo** é uma exceção no teatro, onde raramente são tratados temas que envolvem conflitos entre interesses individuais e coletivos, morais e éticos, políticos e econômicos, já que se trata de um meio de entretenimento.
- 33 A estrutura e o teor dos diálogos indicam que a plateia é incitada a participar da cena junto com os atores.
- 34 Temas relacionados à salubridade são recorrentes na história do teatro ocidental, sobretudo nos Autos Medievais, em função da necessidade de saneamento básico na Europa.
- 35 Na cena, o prefeito está preocupado com os interesses da gestão estatal, a arrecadação, e não com o interesse público da interdição e do tratamento das águas poluídas.
- 36 Giardíase, amebíase, febre tifoide e cólera, doenças causadas por bactérias e protozoários, podem acometer população que consome água e alimentos contaminados, o que é favorecido especialmente pela ausência de tratamento de esgoto adequado e medidas básicas de saneamento.
- 37 O processo de filtração é o mais indicado para tratar o problema de contaminação da água do qual se queixa o personagem Stockman em seu diálogo com o prefeito.

Fonte: https://www.cebraspe.org.br/pas/subprogramas/2018_2020/2

Percebe-se que, das seis questões, apenas quatro fazem referência direta ao conteúdo de teatro. As questões 36 e 37 dizem respeito a disciplinas como Biologia e Química e estão inseridas aqui na tentativa de promover a interdisciplinaridade, uma das premissas do PAS.

Das quatro questões que exigem conhecimentos sobre teatro, a questão 32 exige um conhecimento muito raso e genérico sobre o caráter crítico-social do teatro. Considerando que é uma prova para a 2^a série do Ensino Médio, essa visão básica sobre a função do teatro, como

linguagem que vai além do entretenimento, é assunto abordado na 1ª série, haja vista que já estudaram a tragédia e a comédia grega na etapa anterior.

A questão 33 é a única que aborda algum recurso específico da linguagem teatral, pois, exige a compreensão sobre a estética realista à qual a obra pertence e a manutenção da quarta parede, elemento técnico da linguagem do teatro e do audiovisual.

A questão 34 exige um conhecimento bastante simplório sobre a história do teatro, uma vez que o contexto, as temáticas e as estéticas teatrais da Idade Média estão muito distantes do teatro do séc. XIX e não há, no item, uma contextualização sobre o porquê de comparar os autos ao teatro realista. O item poderia comparar o contexto da peça com os autos medievais, com a *comédia del'arte*, com a tragédia grega ou o teatro barroco espanhol, já que parece não haver um motivo específico para a comparação. Assim, o item cai, a meu ver, na mera memorização de períodos históricos teatrais.

A questão 35 exige da/o candidata/o a interpretação do texto, sem exigir qualquer conhecimento específico da linguagem teatral. Esse tipo de questão faz parecer que a presença de um/a docente especialista das Artes Cênicas é prescindível, transferindo esse trabalho de interpretação de texto a professores/as de Língua Portuguesa, que já têm um espaço consolidado nas grades-curriculares. Nesse sentido, é uma triste e real constatação de que as provas podem influenciar diretamente a organização das escolas de ensino médio, da rede privada, levando à diminuição (ou até extinção) da carga-horária de artes cênicas, caso não percebam a sua relevância nas provas.

Ainda sobre a 2ª etapa, a prova seguinte, que foi aplicada em 2021, repetiu alguns desses problemas relatados:

Figura 6 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.ª ETAPA – aplicada em 2021

DR. STOCKMANN (*agitando a carta*): Podem ficar certos, meus amigos, de que vamos ter notícias sensacionais aqui na cidade!

BILLING: Novidades?

SRA. STOCKMANN: De que se trata?

DR. STOCKMANN: De uma grande descoberta, Catarina!

HOVSTAD: Que está dizendo?

SRA. STOCKMANN: O que você fez?

DR. STOCKMANN: Exatamente. O que eu fiz! (*caminhando a passos largos pelo quarto*). Venham dizer agora, como costumam dizer, que são fantasias, ideias de louco. Quem há de atrever-se? Ninguém vai ter este atrevimento!

PETRA: Vamos, pai. Diga, afinal, do que se trata.

DR. STOCKMANN: Sim, sim, esperem um pouco, ficarão sabendo de tudo. Imaginem! Ah! Se Peter estivesse aqui! É a demonstração de quão torpes nós somos, verdadeiros cegos, piores do que toupeiras.

HOVSTAD: Que é que o senhor quer dizer com isso, doutor?

DR. STOCKMANN (*detendo-se junto à mesa*): Não é opinião geral que a nossa cidade é um lugar saudável?

HOVSTAD: Certamente.

DR. STOCKMANN: E até mesmo salubérrimo, um lugar que se deve recomendar calorosamente tanto aos doentes como às pessoas sadias.

SRA. STOCKMANN: Mas, querido Thomas...

DR. STOCKMANN: Assim é que a recomendamos, em todos os tons. Escrevi muito a respeito: artigos na Voz do Povo, folhetos...

HOVSTAD: Sim, sim, e então?

DR. STOCKMANN: Essa Estação Balneária a qual chamamos de grande artéria, de nervo motor da cidade, de não sei mais o quê...

BILLING: "O coração palpitante de nossa cidade", tomei a liberdade de escrever num momento solene...

DR. STOCKMANN: É verdade. Ia me esquecendo. Pois bem! Sabem vocês o que é, na realidade, esse soberbo estabelecimento assim cantado em prosa e verso e que tanto dinheiro custou? Sabem vocês o que ele é?

HOVSTAD: Diga, doutor, diga logo!

SRA. STOCKMANN: Sim, diga!

DR. STOCKMANN: O Balneário, todo ele, é um foco de infecções.

Figura 7 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.^a ETAPA – aplicada em 2021

Considerando o fragmento de texto precedente e a obra da qual ele foi extraído — **Um inimigo do povo**, de Henrik Ibsen —, julgue os itens a seguir.

- 30 Na peça **Um inimigo do povo**, o Dr. Stockmann passa por várias fases, terminando por ceder às pressões, principalmente quando sua esposa intervém a favor da proteção de sua família, pedindo que ele se cale quanto às suas denúncias.
- 31 O Dr. Stockmann alega a contaminação das águas que abastecem as turísticas termas da cidade sem, no entanto, possuir nenhum estudo ou dados que comprovem esse problema.
- 32 A peça **Um inimigo do povo** começa com o personagem principal recebendo uma carta que contém informações sobre a qualidade da água das termas, que movimentam a economia e constituem importante fonte de renda na cidade.
- 33 A imprensa da cidade se mantém, durante todo o tempo, a favor do Dr. Stockmann nas denúncias sobre a má qualidade das águas termas e publica essa informação no jornal *Voz do Povo*, causando grande alvoroço na população, que se volta contra o prefeito.
- 34 A peça **Um inimigo do povo** contribui para se fazer uma análise crítica a respeito do papel da imprensa na sociedade atual.

Fonte: https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/638_PAS2_002_01.pdf

Novamente, a única obra das Artes Cênicas abordada foi “Um Inimigo do Povo”. Apesar de ter um item a mais em relação à prova de 2019, foi exigido dos/das candidatos/as apenas o conhecimento sobre a história e a interpretação do texto. O item 34 ainda faz uma relação com a imprensa atual, porém, nenhuma necessidade de conhecer a linguagem teatral, muito menos, praticá-la.

Utilizando outro exemplo, é nítida a diferença de abordagem e de qualidade de elaboração dos itens da prova que foi aplicada para as/os estudantes da 2ª série, em 2014.

Como as obras são modificadas a cada ciclo²⁷, a peça anterior à “Um Inimigo do Povo”, era “Casa de Bonecas”, também do dramaturgo norueguês Henrik Ibsen. Nessa época, havia apenas uma peça de teatro nos objetos de conhecimento. Outra obra que constava no programa desse ciclo era a pintura “Sessão do Conselho de Estado que Decidiu a Independência”, de Georgina de Albuquerque. A prova trazia a imagem da pintura com 5 itens relacionados a História e Artes Visuais. Em seguida, o trecho de Casa de Bonecas e os itens:

Figura 8 (texto) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.ª ETAPA – aplicada em 2014



Georgina de Albuquerque. Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência, 1922, óleo sobre tela. Museu Histórico Nacional. Internet: <www.almanaqueurupes.com.br>.

Tendo como referência a obra reproduzida acima, **Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência**, de Georgina de Albuquerque, julgue os itens a seguir.

²⁷ A revisão dos objetos de conhecimento e possíveis substituição de obras, é prevista para acontecer a cada 3 anos. Contudo, já aconteceram alguns atrasos. A peça Casa de Bonecas, de Ibsen, por exemplo, ficou 5 anos no programa devido ao adiamento da revisão.

Nora: Você e papai cometeram um grande crime contra mim. Se eu de nada sirvo, a culpa é de vocês.

Helmer: Como você é injusta, Nora, e ingrata! Não foi feliz aqui?

Nora: Nunca. Julguei que sim, mas nunca fui.

Helmer: Não foi... Nunca foi feliz?!

Nora: Nunca; era alegre, nada mais. Você era tão amável comigo! Mas a nossa casa nunca passou de um quarto de brinquedos. Fui sua boneca-esposa, como fora a boneca-filha na casa de meu pai. E os nossos filhos, por sua vez, têm sido as minhas bonecas. Eu achava engraçado quando você me levantava e brincava comigo, como eles acham engraçado que eu os levante e brinque com eles. Eis o que foi nosso casamento, Torvald.

Henrik Ibsen. *Casa de bonecas*. São Paulo: Veredas, 2001, p. 95.

Figura 9 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.^a ETAPA – aplicada em 2014

Tendo como referência a obra **Casa de Bonecas**, de Henrik Ibsen, e o fragmento acima, dela extraído, julgue os itens a seguir.

- 16 O personagem Torvald Helmer, ao se dirigir ou se referir à sua esposa, Nora, usa apelidos, como “minha cotovia” e “ave canora”, e inúmeras expressões no diminutivo, como “mulherzinha”, “louquinha”, “esquilinho”, “cabecinha” e “coitadinha”. Do ponto de vista da construção dramaturgica, esses recursos são utilizados para ressaltar, principalmente, o carinho de Torvald com Nora.
- 17 Na cena final da peça, Nora, que reivindica direitos iguais para homens e mulheres, abandona o lar, atitude coerente com seu desejo de emancipação profissional e de novas experiências afetivas e sexuais.
- 18 Extremamente versátil, a cenografia dos ambientes proposta por Ibsen em inúmeras rubricas ao longo da peça possibilita a encenação da peça em qualquer tipo de teatro, em especial, em teatros de arena.

- 19 Trama dramaturgicamente linearmente delineada, **Casa de Bonecas** é estruturada a partir da apresentação da situação e das personagens, seguida do desenvolvimento, das transformações e do desfecho do enredo. Entre os momentos configurados como acentos dramáticos dessa trama, os quais, porém, não são os clímaxes principais do enredo, destacam-se a passagem em que o Dr. Rank revela sua doença terminal e declara sua paixão a Nora e a cena em que Kristina Linde, ao se encontrar às escondidas com Krogstad, revela seu desejo de retomar a relação com ele.
- 20 O texto da peça **Casa de Bonecas** é emblemático para a discussão de convenções sociais, pois nele é abordado o lugar da mulher na vida doméstica e na sociedade burguesa do século XIX, como evidenciam o modo paternalista como Torvald trata a esposa e a postura feminista de Nora, que, desde o início do enredo, revela temperamento questionador.

Ao comentar essas questões em aulas de revisão para o PAS, sempre surgem discussões que vão além dos itens. O item 16 exige que o/a aluno/a faça uma análise mais profunda da condição da personagem Nora no ambiente familiar. Essa análise acaba remetendo a questões reais e atuais da sociedade acerca dos papéis sociais, dos conflitos entre gêneros e do machismo que atua, às vezes, em instâncias sutis, como, em apelidos carinhosos. O item exige uma interpretação profunda da relação tóxica que existe entre esse casal, na qual a mulher é subjugada e infantilizada em vários aspectos.

Analisando o item 17 na sala de aula, pude presenciar, algumas vezes, alunos (no sentido estrito do gênero) o julgarem correto sem atentar que ele afirma um estereótipo acerca das mulheres, colocando-as no lugar sempre de amantes, como se esse fosse o único objetivo almejado por elas. Nora, ao ir embora da sua casa, separando-se do marido, busca a autonomia que nunca pôde ter, mas não faz qualquer menção a outros parceiros amorosos. É interessante perceber como o item da prova acaba despertando um olhar crítico acerca desses estereótipos tão reafirmados em filmes e telenovelas. É claro que os/as alunos/as precisam ler o texto, desenvolver essa habilidade interpretativa e esse olhar crítico ao longo do ano, antes da prova. Mas, a análise desses itens posteriormente possibilitou, nas minhas aulas, discussões muito ricas.

O item 18 exige conhecimentos específicos da linguagem teatral, desde termos técnicos, como, cenografia, rubrica e arena, ao uso e possibilidades desses elementos. No caso de um item como esse, caso aconteça a montagem de um trecho da peça durante as aulas, os/as estudantes podem perceber como é conceber e construir uma cena dentro da estética realista, deparando-se com suas dificuldades e possibilidades, compreendendo, assim, se essa estética – de acordo com as ideias do dramaturgo – é “extremamente versátil”, como o item afirma.

Os itens 19 e 20 exigem um conhecimento mais detalhado do enredo e dos personagens, inclusive, secundários e, novamente, a análise das relações sociais entre eles.

A prova trouxe ainda um tratamento interdisciplinar nos itens 21 e 22. Ao relacionar as duas obras, avalia, além da interpretação das obras, a capacidade de perceber a intertextualidade presente na discussão que elas trazem, jogando com aspectos históricos e sociológicos, passeando entre ficção e realidade, a partir de duas obras de arte de linguagens distintas.

Figura 10 (itens) – Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 2.^a ETAPA – aplicada em 2014

CESPE | CEBRASPE – PAS 2.^a ETAPA

Tendo como referência a obra **Casa de Bonecas**, de Henrik Ibsen, e a pintura **Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência**, de Georgina de Albuquerque, julgue os itens subsequentes.

21 A peça teatral **Casa de Bonecas** e a pintura histórica de Georgina de Albuquerque foram importantes para os movimentos sociais do século XVIII, porque, em ambas as obras, o centro da atenção é não só a mulher, mas também o espaço social das classes menos favorecidas.

22 Tanto a personagem Nora, da peça de Henrik Ibsen, quanto a figura feminina representada na referida obra de Georgina de Albuquerque contemplam as ideias de protagonismo das mulheres e seu processo de emancipação nas sociedades do século XIX.

Apesar de o item 21 apresentar um questionamento interessante, relacionando as obras, seu gabarito foi definido por uma mera informação sobre data, pois as obras se referem ao século XIX, e não XVIII. Já o item 22 exige que o/a candidato/a identifique um discurso contra hegemônico, já que as mulheres foram secundarizadas tantas vezes nos fatos históricos e as obras levam a compreender a história de outra forma.

Analisando as questões das provas, percebe-se certa irregularidade na forma de abordar os conteúdos e essa abordagem afeta o cotidiano escolar. As provas que deveriam ser realizadas em dezembro de 2021, foram realizadas em fevereiro de 2022 devido às questões sanitárias por consequência, ainda, da pandemia de covid-19 e suas variantes. Os objetos de conhecimento das 3 etapas, atualmente, apresentam duas peças de teatro e essas provas recentes trouxeram apenas 2 itens relacionados às obras, sendo 1 item sobre cada texto nas provas da 2ª e 3ª etapas e, 2 itens sobre a mesma peça na prova da 1ª etapa. Se o valor de todo o trabalho desenvolvido em um ano letivo for legitimado apenas por dois itens de uma prova, realmente, parece que essa disciplina não é relevante para a formação de uma pessoa. Por isso, insisto em criar atividades pedagógicas que envolvem a criação artística e acabam se transformando em instrumentos de resistência da própria disciplina no ambiente da escola.

2.3 As provas, as obras do PAS, a sala de aula, o “limão e a limonada”

A discussão feita até aqui foi sobre a parte final do processo de ensino-aprendizagem relacionado ao PAS, que é a prova. Mas, nas minhas aulas, nunca pensei em ter a prova como um fim – nem no sentido de finalização, nem, de finalidade. Os objetos de conhecimento proporcionam um trabalho pedagógico e artístico muito maior do que a prova. Aliás, a prova – seja do PAS, do Vestibular, do ENEM, ou, uma avaliação bimestral da escola – não pode ser mais importante que todo o processo de ensino-aprendizagem que ela tenta avaliar, como contesta a professora Beatriz Fischer:

O que se questiona é o fato de que, a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia-a-dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos. Educadores, pais e professores

precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. (2010, p. 16/17)

Diante desse questionamento, busco mostrar que o resultado dos/das estudantes na prova deve ser consequência do trabalho desenvolvido a cada dia na sala de aula. Assim, muitas vezes é preciso fazer, “de um limão, uma limonada”.

Considerando a importância do processo educacional, da relação ensino-aprendizagem de forma mais horizontalizada e na necessidade de resistir no ambiente escolar propondo atividades pedagógicas e artísticas, quando a peça “Casa de Bonecas”, de Ibsen, integrava os objetos de conhecimento da 2ª etapa do PAS, costumava propor a seguinte atividade: selecionava trechos importantes da peça e pedia que as/os alunas/os lessem, de forma que pudéssemos comentar, analisar e relacionar as discussões à sociedade na qual estamos inseridos. Na brincadeira²⁸ com a leitura do texto, buscava formas de fazer as/os estudantes testarem nuances com a voz, buscando atuações mais próximas da realidade, de acordo com a estética realista que o texto faz parte.

Propor uma leitura em sala de aula, às vezes, não é tão fácil. Pode existir uma falta de disposição ocasionada por vergonha, preguiça, cansaço ou falta de costume com a leitura. A imposição de diversos textos a alunos/as cria uma animosidade com o ato de ler, principalmente, para quem não tem o hábito da leitura. Daí uma contradição: a escola, devido à quantidade de conteúdos, impõe leituras com intuito de formar leitores, mas acaba afastando os/as jovens da literatura devido à obrigação de ler.

Segundo a pesquisadora Ádria Pinto, “a experiência de vocalizar textos muitas vezes se opõe à realidade dos seres imersos no cenário educacional, um ambiente construído a partir do silêncio da imobilidade corpórea.” (2019, p. 20) Além da falta de disposição que os/as estudantes apresentam, parece que essa ideia de escola tradicional afasta a possibilidade de que as pessoas se expressem de forma espontânea. A escola voltada ao treinamento para provas realmente impõe, em muitos momentos, o silêncio e a imobilidade corpórea a estudantes e é, justamente, neste ambiente que busco encontrar passagens para promover a reflexão, o diálogo e a criação artística de modo a mobilizar corpos e discursos e transgredir à inércia.

²⁸ Em sala de aula, costumo usar o termo “brincar” no sentido de propor o uso dos elementos teatrais com liberdade e espontaneidade, independentemente de se tratar de uma cena cômica ou séria. Por isso, peço às alunas e alunos que “brinquem” com o texto, “brinquem” com o cenário, com os personagens etc.

Após convencer os/as alunos/as, nos momentos de maior resistência, a lermos o texto, logo surgia uma curiosidade. Percebi, durante os anos de trabalho com Casa de Bonecas, a facilidade de comunicação que a criação de Ibsen atingia. Era interessante ver a antipatia que as meninas criavam de Torvald Helmer, marido da protagonista Nora Helmer, logo nas primeiras páginas, diferente dos meninos que, geralmente, só percebiam os comportamentos machistas do personagem quando ficavam mais explícitos.

Antes de iniciar a leitura, pedia para os/as estudantes criarem no caderno quadros com os nomes dos personagens. Orientava que dividissem a folha do caderno ao meio, no sentido vertical, e deixassem cerca de 10 linhas para cada personagem. À medida que a leitura avançava, pedia que fossem adicionando, nesses quadros, características que descobriam sobre os personagens. Esse exercício tinha o intuito de levá-los/las a perceberem as transformações que os personagens sofriam no desenrolar da trama. Assim, Nora era percebida, à princípio, como uma moça mimada, um pouco chata, com comportamentos inadequados para uma mulher que já tinha três filhos. No final, ela era corajosa, sofrida, vítima de abusos psicológicos, apreensiva, decidida entre outras características. Já Torvald, era visto, no início, como um marido e pai responsável, que sustentava a família de forma honesta e esforçada. No final, um egoísta, machista, “macho opressor”, “cidadão de bem” (termo usado de forma pejorativa) entre outros adjetivos.

Nesse início da leitura da peça, muitas vezes, alunas percebiam que os adjetivos utilizados por Torvald, em relação à Nora, eram pejorativos, ainda que o marido quisesse elogiar a esposa, como nesse trecho:

NORA (...) Venha cá, Torvald, venha ver o que eu comprei.

HELMER Estou ocupado. *(Um momento após abre a porta e, de pena na mão, percorre a sala com a vista)* Você diz que comprou tudo isso? Então a minha cabecinha de vento encontrou mais uma ocasião de esbanjar bastante dinheiro?

NORA Mas, Torvald, este ano com certeza podemos gastar um pouco mais. É o primeiro Natal em que não somos obrigados a economizar.

HELMER Concordo... mas não devemos ser pródigos, sabe?

NORA Só um bocadinho, Torvald, um bocadinho. Ainda mais agora que você vai ter um grande salário e finalmente há de ganhar muito, muito dinheiro.

HELMER A partir do Ano Novo, sim - mas ainda falta um trimestre para que eu receba.

NORA E que tem isso? Até lá podemos pedir emprestado.

HELMER Nora! *(Aproxima-se dela e puxa-lhe uma orelha, brincando)* Sempre com essa cabecinha nas nuvens! Suponha que eu peça hoje mil coroas e você gaste tudo com o Natal e, depois, na véspera do Ano Novo me caia uma telha na cabeça, e...

NORA *(tapando-lhe a boca com a mão)* Psss! Não diga essas coisas horríveis!

HELMER Mas suponha que aconteça algo desse tipo...

NORA Se uma coisa terrível assim acontecesse ... não sei se me importaria em ter dívidas ou não.

HELMER E as pessoas para quem eu estivesse devendo?

NORA Essas pessoas ... quem é que pensa nelas? são estranhos.

HELMER Nora, Nora! Só podia ser mulher! Falando sério, Nora; você conhece as minhas ideias a esse respeito. Nada de dívidas, nada de empréstimos! Algo como um constrangimento, um mal-estar sombrio se introduz em toda casa erigida sobre dívidas e empréstimos. Até hoje temos sabido nos equilibrar, e assim continuaremos durante o pouco tempo de provações que nos resta.

NORA (*aproximando-se da estufa*) Está bem, Torvald; como você quiser.

HELMER (*seguindo-a*) Então, então, não quero a minha cotoviazinha de asa caída. O esquilinho está amuado? (*Abre a carteira*) Nora, sabe o que tem aqui dentro?

NORA (*virando-se vivamente*) Dinheiro! (Ibsen, 2004)

Esse era um trecho que sempre gerava debates. Apesar de muitas pessoas na sala de aula considerarem Nora uma mulher infantil, as expressões “cabecinha de vento”, “cotoviazinha” e “esquilinho” incomodavam, principalmente, as alunas. Muitas meninas criticavam esse tratamento em que o marido infantilizava a esposa. Já, os meninos, muitas vezes, não viam problemas nessas expressões, pois, seriam apenas uma forma de carinho.

Quando esse confronto iniciava, eu pedia para que a turma analisasse outra frase de Torvald: “Só podia ser mulher!” As meninas expressavam revolta imediatamente e alguns meninos também a reprovavam. Para aqueles que ainda não percebiam as atitudes machistas naturalizadas no comportamento do marido, eu costumava pedir que imaginassem e explicassem para a turma um contexto positivo em que essa frase poderia ser utilizada. Durante os 5 anos que essa peça permaneceu nos objetos de conhecimento do PAS, e que eu trabalhei com ela em sala de aula, nunca aconteceu de um aluno encontrar um contexto positivo para a frase.

A potência e a necessidade desse confronto acerca das questões de gênero, proposto na análise da peça, estão presentes na afirmação das pesquisadoras Rosa Tenório e Patrícia de Souza:

Se quisermos educar para um mundo mais justo, é preciso que atentemos para não educar meninos e meninas, pobres e ricos, brancos e negros de uma forma radicalmente distinta. Quando as crianças adentram as escolas, elas já passaram por uma socialização inicial da construção de determinados valores sociais na família. Entretanto, a escola deve ser um espaço de desvelo para não permitir a reprodução de preconceito contra as mulheres ou velar discriminação racial e social. (2020, p. 1889)

É muito claro como a socialização iniciada no ambiente familiar pode naturalizar comportamentos machistas, impedindo que muitos meninos não percebam falas e comportamentos preconceituosos e acabem por reproduzi-los. Nesse sentido a escola pode, então, ser o lugar da desconstrução dessa naturalização. Sendo esse espaço de desvelo, considerando que desvelar pode ser compreendido como o ato de “tirar o véu²⁹”, a escola pode retirar o véu da sociedade e expor suas entranhas. O véu não é totalmente opaco e de alguma forma é possível ver o que ele cobre, mas, às vezes, é preciso ter interesse e coragem para retirá-lo totalmente. Analisando o lar de uma família burguesa europeia, da 2ª metade do séc. XIX, na nossa aula de artes cênicas, podemos pensar a família de classe média brasileira da atualidade exposta, com algumas de suas opressões sutis cotidianas.

No tocante às atividades da aula de artes cênicas, a peça realista analisada pode atingir uma realidade muito maior que a pretensa fotografia da sociedade burguesa do séc. XIX. Seu realismo pode se concretizar ainda mais ao instigar a análise da realidade dos indivíduos da sala de aula. Como afirma Larrosa,

O real não é um tema ou problema, mas sim uma questão sempre aberta. Um tema exige um desenvolvimento, um problema exige uma solução, mas uma questão exige, por acaso uma resposta. Por isso a tematização ou a problematização também são mecanismos de devastação do real. (2014, p. 110/111)

Problematizar a frase “Só podia ser mulher!” pode levar a essa devastação do real quando os alunos, que não percebem o machismo do personagem, são confrontados com os estereótipos criados nas suas primeiras socializações. Ou seja, aquilo que trazem enquanto compreensão da realidade é devastado. Não é somente a leitura da peça que provoca essa devastação, mas o discurso das vítimas da opressão – as meninas – que, na sala de aula, adquirem voz no momento do debate.

Lembrando ainda que a obra analisada foi criada para ser encenada, portanto, temos a leitura do texto, o debate e a representação que ainda pode acontecer. A devastação do real, quando acionada pela cena dramatizada, pode ganhar mais potência, uma vez que sua realidade também não está contida apenas naquilo que é representado de forma dramática. Segundo Larrosa,

O real não é a representação ou identidade, e sim presença. A representação e a identificação são essas operações de desdobramento ou de duplicação pelas quais algo ou alguém real e, portanto, singular, incompreensível, inidentificável e

²⁹ Cf. <https://www.dicio.com.br/desvelar/>

irrepresentável se converte em uma espécie de duplo de si mesmo enquanto é construído como representante de alguma categoria genérica que não é senão a encarnação de um estereótipo. (2014, p. 111)

Penso que, ao se depararem com aquela noção de realidade representada no texto *Casa de Bonecas*, alunos e alunas se identificam enquanto indivíduos singulares e, também, se percebem como representantes desses estereótipos que agora são acionados dentro da sala de aula. Os sentimentos e percepções que geram as mudanças de comportamento de Nora, são ativados também nas alunas, que se convertem nesse duplo de identificação com a personagem, tanto na ficção da obra, quanto na possibilidade de reagir na realidade da sala de aula, no momento do debate.

Com os meninos acontece algo parecido, uma vez que não percebem o significado das atitudes e falas de Torvald, e, nesse duplo, reproduzem tais atitudes, sem qualquer constrangimento, fora da ficção. Ou seja, o que não é percebido na ficção também não é percebido fora dela. Essa desconstrução dos estereótipos pode ganhar amplitude, ainda maior, quando é proposta a segunda parte da atividade, que é a produção artística.

Apesar de as leituras e os debates já possibilitarem experiências potentes, é necessário lembrar que nossa aula tem uma especificidade de linguagem a ser trabalhada. Nesse momento, é importante ressaltar que o teatro não é apenas uma ferramenta para discutir temas. A produção teatral, nesse caso, é a principal finalidade. Nesse cotidiano escolar de pouco tempo, muitos conteúdos e provas, parece que a produção artística vai ficando espremida entre brechas de tempo. Porém, esse é o desafio: fazer as brechas se tornarem passagens para o fazer teatral e sua apreciação.

É na efeméride da ação teatral que o objeto principal da aula acontece. Não posso narrar, nem descrever para a turma como aquelas tensões discutidas poderiam se desdobrar em um acontecimento teatral. Assim, vejo sempre a necessidade de propor, aos alunos e alunas, que realizem um acontecimento teatral para descobrirmos que outras experiências seriam possíveis. Como afirma o professor Juliano Nagazawa,

O acontecimento (...) refere-se à minha necessidade de abrir espaço para a proposta de aula de modo que teatro seja a finalidade, seja o objetivo da aula, e não apenas estratégia para aprender outros conteúdos. Por sua característica prática, é o teatro que tem de acontecer. (2020, p. 10)

A provocação sobre a necessidade da existência da arte teatral não vai nascer de um discurso do professor. Ela pode ser comprovada pelos alunos e alunas diante da experiência advinda da prática teatral em suas diversas funções (criação de texto, atuação, produção técnica entre outras)

e, inclusive, do lugar da expectativa também. Em um ambiente em que o teatro é, por vezes, subestimado, Nagazawa propõe que “buscando a especificidade dessa linguagem, em um conceber que tenha o intuito de revelar ou aproximar essa forma de arte, talvez afastemos a ideia de que teatro seja qualquer coisa.” (2020, p. 10)

Diante da necessidade de promover o fazer teatral, nessa atividade, após algumas leituras e discussões, quando chegávamos ao último ato, pedia que as/os alunas/os se organizassem em grupos, terminassem de ler a peça e discutissem entre eles e elas o desfecho. Depois, os grupos deveriam transpor o enredo para a época atual e julgar se, caso o conflito apresentado ocorresse na realidade contemporânea, a solução seria a mesma da peça? Caberia a uma mulher como Nora, hoje em dia, abandonar o marido e os filhos em busca de uma nova vida, ou existem outras possibilidades? Era dado aos grupos total liberdade para manter ou modificar o desfecho da peça, desde que justificassem a escolha e explicassem para a turma em uma conversa que era feita após a apresentação.

Dentre vários trabalhos interessantes que pude acompanhar, destaco o que fez um grupo formado por uma maioria de meninas. O grupo chegou à conclusão que, atualmente, o desfecho poderia ser outro e, assim, levantaram algumas questões. As integrantes consideraram que, geralmente, uma mulher, que é mãe, não deixaria os filhos como Nora fez. Mas, compreenderam que ela não tinha condições de cuidar dos filhos. As alunas pesquisaram as leis da época e descobriram que não havia a garantia de pensão alimentícia, nem nos países europeus, nem no Brasil, no caso de um divórcio como é mostrado na peça. Então, chegaram à conclusão que, considerando as mudanças e evoluções ocorridas nas sociedades entre o período representado na peça e a nossa atualidade, Nora teria, atualmente, possibilidade de se divorciar, levar os filhos e ainda ter algum tipo de sustento para iniciar a nova vida, em outra cidade.

Para representar essa ideia, o grupo concebeu toda a sala de aula como um tribunal da vara de família, onde aconteceria uma audiência. Os personagens que fizeram parte da cena foram: Nora, Advogada de Nora, Torvald, Advogado de Torvald, Juíza e Kristina (amiga de Nora, que foi testemunha a favor dela). O grupo dividiu a turma em duas plateias e a cena se desenvolveu entre elas, criando a ideia de um palco em forma de corredor. A proposta do grupo era que o restante da turma se tornasse figurantes, como um tipo de júri daquela audiência. Ao final da cena, antes da Juíza dar a sentença em relação à pensão e à guarda dos filhos, a ação foi interrompida e foi dado ao público – ou melhor, ao júri – o direito de decidir o futuro daqueles personagens. Abriram um

breve espaço para quem quisesse fazer algum comentário sobre a situação e, em seguida, propuseram uma votação em que a turma decidiu que Nora tinha motivos para querer separar do marido e que ele deveria pagar a pensão alimentícia, pois, ela merecia ficar com os filhos e ele tinha um bom emprego e poderia arcar com essa despesa.

Para criar uma argumentação das personagens mais verossímil, o grupo contou que pesquisou trechos do direito civil brasileiro, do direito penal e, principalmente, da lei Maria da Penha. A apresentação, que durou cerca de 15 minutos, envolveu toda a sala de aula, no aspecto espacial, e todos/as os/as alunos/as enquanto espectadores/as, pois a turma manteve atenção durante toda a apresentação e participou efetivamente da votação, comemorando quando a juíza determinou a sentença baseada no que a maioria decidiu, a favor de Nora.

O trabalho dessas alunas ilustra a lente metodológica que conduz grande parte das atividades que desenvolvo na sala de aula: o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Segundo a pesquisadora Ana Carolina de Sousa Castro, “O Teatro do Oprimido é um método teatral (...) que se propõe a transformação social a partir do fazer teatral de oprimidos, sobre os oprimidos para os oprimidos”. (2021, p. 21). Para isso, Fernanda Machado afirma que o método tem, “como principal objetivo colocar a/o espectador/a em ação na cena junto com os/as atrizes/tores, de modo que ele/a também atue.” (2019, p. 327). No contexto da sala de aula, diante dos papéis de opressores/as e oprimidos/as que cada estudante carrega, e dos temas abordados, eles/elas atuam, assistem e compartilham as cenas e as vivências que as técnicas teatrais proporcionam, enquanto o professor faz a organização e mediação dessa dinâmica que leva discussões para além das cenas. Para Debus e Balça,

A metodologia desenvolvida por Boal permite que atores e não atores construam percursos dramáticos a partir de suas realidades e de um teatro mais radical, transgressor, inquietante e politizador das experiências sociais que envolvem, neste caso, professores e estudantes numa perspectiva de autonomia e emancipação. (2022, p. 4)

Propor atividades inspiradas no Teatro do Oprimido é assumir riscos. É lançar a oportunidade da experimentação. É transformar a sala de aula em laboratório onde são discutidos, analisados e experimentados diversos conflitos sociais. A interação entre atuantes e público – pressuposto de várias técnicas que integram essa metodologia – não tem um resultado totalmente previsível, uma vez que os/as envolvidos/as empregam suas vontades, seus discursos, suas ações e atuações na defesa de ideias e posições políticas. Dessarte, é imprescindível que seja alcançado

pelos/as participantes a autonomia para expressarem o que sentem vontade, mesmo que, em muitos momentos, digam aquilo que vai contra a instituição na qual estamos todos inseridos – a escola.

Inspirar-se no Teatro do Oprimido exige também essa busca por autonomia e emancipação por parte do professor, uma vez que deverá lidar com as questões conflitantes abordadas na sala de aula e, constantemente é levado a intervir e questionar as formas de opressão representadas. Apesar de ser necessário, para o/a professor/a, sustentar uma neutralidade acerca das cenas que estão sendo representadas pelos/as estudantes, para que os/as participantes tenham autonomia para resolver os conflitos, “fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar o partido dos oprimidos.” (Boal, 2019, p. 21). Portanto, o que busco durante as aulas não é apenas ensinar técnicas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal, mas propor a compreensão de uma poética voltada à transformação social concreta. Segundo Boal,

O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (2019, p. 130).

O Teatro do Oprimido “é uma metodologia de intervenção política, educativa e social” (Barbosa; Ferreira, 2015, p. 64)”. É um sistema voltado à democratização do fazer teatral e à possibilidade de dar voz a todas as pessoas envolvidas nesse fazer, ou seja, atores/atrizes e público, ou, como Boal denominava, espect-atores/atrizes³⁰. Concretizando esse sistema teatral como uma preparação para a ação real, Boal e vários/as parceiros/as descobriram e desenvolveram técnicas teatrais que buscam atingir objetivos diversos, como, o uso da linguagem corporal, a intervenção direta na realidade, a crítica aos meios de comunicação entre outras. Para realizar o TO (sigla do Teatro do Oprimido) técnicas teatrais, como o Teatro Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Arco-íris do Desejo, Teatro Legislativo foram (e são) utilizadas de acordo com as necessidades encontradas na tentativa de transformar realidades. Dentre essas técnicas, Boal explica que o Teatro Fórum

(...) talvez a forma do TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas

³⁰ Termo inventado por Augusto Boal – Espect (aquele/a que vê) Ator/triz (aquele/a que age). (Bagnara, 2019b, p. 44)

teatrais conhecidas, a estas acrescentado uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos *Spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. (2019, p. 16. grifos do autor)

Conseguir o engajamento dos/as estudantes nas atividades escolares é um desafio constante por parte de professores e professoras. Na minha trajetória docente, confesso que vi poucas estratégias funcionarem tão bem, para alcançar esse engajamento com tanta intensidade, como o Teatro Fórum. Ao deixar que eles e elas proponham o tema, desenvolvam-no compartilhando os conflitos e testando soluções, com a liberdade de analisar as ações e refazê-las, a autonomia e o protagonismo que são ativados desmontam qualquer caracterização estereotipada do aluno como um ser apático, desinteressado ou alienado. Quando proponho uma “mini-sessão” de Teatro Fórum, surpreendentemente, todos e todas as alunas participam, atuando ou assistindo, cada qual à sua maneira.

Além do Teatro Fórum, procuro apresentar outras técnicas na sala de aula como ferramentas, ou, como Boal (2000) denominava, um “arsenal” que poderá ser usado no estudo dos conteúdos e das obras do PAS.

Relato aqui uma atividade desenvolvida recentemente, que tinha como objetivo proporcionar que os/as alunos/as se apropriassem de algumas técnicas do TO. Depois de estudarmos e debatermos noções de opressão e ideias do Teatro do Oprimido, no mês de abril, deste ano, pedi às turmas da 2ª série, na escola particular, que organizassem grupos e fizessem demonstrações práticas de 5 técnicas do TO: Teatro Imagem; Teatro Jornal; Teatro Fórum; Teatro Invisível e Teatro Legislativo. Baseando-se nas definições de Boal (2019, p 15-17), segue uma sucinta diferenciação entre essas técnicas:

- Teatro Imagem: técnica teatral voltada à linguagem não-verbal, para identificar formas diversas de opressão.
- Teatro Jornal: técnica teatral voltada à transformação de textos jornalísticos em cenas teatrais, para desmitificar a imparcialidade da mídia.
- Teatro Fórum: técnica teatral voltada à participação efetiva do público na cena em busca da transformação de situações opressoras reais.

- Teatro Invisível: técnica teatral em que atores/atrizes desenvolvem situações de opressão em lugares comuns sem que outros saibam que é uma representação.
- Teatro Legislativo: técnica teatral que, misturando elementos do Teatro Fórum e da simulação de uma assembleia ou câmara legislativa, tem o objetivo de formular projetos de lei coerentes e viáveis.

Na 1ª aula do processo de montagem das apresentações, expliquei como deveriam ser os trabalhos, elas/eles organizaram os grupos, escolheram a técnica e começaram a pensar sobre o que fazer. Não expliquei as técnicas. Pedi que os grupos pesquisassem e elaborassem um roteiro da apresentação para me mostrar na aula seguinte.

Na 2ª aula, uma semana depois, alguns grupos mais adiantados e outros menos, me mostraram os roteiros. Alguns entenderam bem a técnica escolhida, outros, nem tanto e isso é normal em qualquer trabalho, pois, sempre tem grupos que se empolgam mais e fazem as atividades com maior seriedade. Essa aula é muito importante, pois, é o momento em que me aproximo de cada grupo e discuto com cada integrante sobre o que estão criando e pensando em fazer. Discutimos temas, abordagens, dificuldades técnicas e soluções possíveis. Nada é definitivo nessa conversa. Dou sugestões, oriento sobre possíveis desvios conceituais e proponho discussões, como no diálogo a seguir:

(Um grupo só de meninos se aproxima da mesa do professor. Falam ao mesmo tempo, até que um integrante toma a palavra)

Aluno: Professor, a gente vai fazer Teatro Invisível.

Professor: Certo! E o que vocês estão pensando em fazer?

Aluno: a gente vai começar uma briga porque um dos integrantes não fez nada no trabalho, nem foi no dia que marcamos pra ensaiar.

Professor: ok, mas o que vocês querem discutir com essa briga.

(pausa, os integrantes se olham)

Aluno: aah... a gente quer só zoar para ver se vão perceber que é teatro.

Professor: mas vocês estão reforçando que a briga é uma coisa legal e divertida? A briga não poderia surgir de uma situação de opressão? O que vocês acham que a turma pensaria após presenciar essa situação de opressão? A cena de vocês pode levar as pessoas a pensarem o porquê de uma briga começar... o que vocês acham?

Grupo: é verdade. (pausa; vários integrantes passam a dar ideias) Então, pode ser assim: algum integrante do grupo não foi ao ensaio porque mora longe... e não tinha como chegar lá... e ninguém do grupo quis ser compreensivo com ele... ninguém se preocupou com as dificuldades dele... a gente tá falando de falta de empatia, de intolerância.

Professor: Muito bem!! Tão vendo?! A briga pode propor um debate interessante, hein!!

Devido ao tempo sempre pouco, no dia das apresentações, peço que todos os grupos se apresentem seguidamente. Fico fazendo anotações durante as apresentações pois, depois que todas acontecem, temos um momento para fazer comentários e compartilharmos nossas impressões como espectadores/as e artistas.

Esses comentários sobre as apresentações acontecem na 5ª aula. Nessa aula, aproveito para chamar cada grupo à minha mesa e explicar a nota conseguida pela apresentação, de acordo com os critérios que foram informados na 1ª aula. Tento deixar os critérios bastante claros para evitar qualquer dúvida sobre a avaliação, mas a natureza subjetiva da atividade sempre prevalece.

A 3ª e 4ª aula são destinadas às apresentações. A sala de aula, o corredor e os banheiros da escola ficam um pouco caóticos. Pessoas trocando de roupa, colando papéis nas paredes, mudando as carteiras de lugar, testando sons etc. Todo o grupo tem que trabalhar. Seja na produção ou na atuação, os corpos precisam ser ativados para a realização do trabalho.

Partimos do princípio de que o ser humano é uma unidade, um todo indivisível. Cientistas têm demonstrado que os aparelhos físico e psíquico são totalmente ligados. O trabalho de Stanislavski sobre as ações físicas vão também nesse sentido; ideias, emoções e sensações estão indissolavelmente entrelaçadas. Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. (Boal, 2000, p. 88)

Durante as apresentações, neste ano de 2022, já na modalidade presencial, todas as ideias dessa citação foram confirmadas. Sem precisar de teorizações, mas trabalhando com a ação real, alunos e alunas movimentaram corpos, pensamentos e emoções em prol de discursos, denúncias e soluções que buscavam acabar com algum tipo de opressão.

Cenas de Teatro Imagem que buscaram contrapor o ambiente doméstico, profissional e escolar tendo a mulher sempre como vítima de violências diversas, sutis ou explícitas.

Cenas de Teatro Jornal, mostrando o que não está sendo mostrado na mídia sobre a invasão da Rússia na Ucrânia, em que um grupo representou uma filha sendo separada da mãe que foi assassinada, que levou algumas colegas, que estavam na plateia, às lágrimas.

Cenas de Teatro Fórum discutindo violência doméstica que só foram interrompidas porque a aula chegou ao final, pois, se não fosse isso a participação dos/as espect-atores/atrizes continuaria por um tempo indefinido.

Cenas de Teatro Invisível com brigas por causa do trabalho que não foi feito, com destaque para um grupo, composto apenas por meninas, que representou uma situação de opressão

decorrente da competitividade que o grupo relatou existir entre as próprias mulheres. Em outra turma, um grupo que tinha cinco meninas e um menino, também usou o mesmo mote do trabalho não feito e, no meio da discussão, o menino disse que o problema era “a falta de homem no grupo, porque fazer trabalho com mulher sempre dá problema! Vocês são cheias de mimimi e não fazem nada direito!”.

Nesse momento a turma se revoltou, primeiramente, contra ele e, em seguida, contra mim, por eu não ter tirado o aluno da sala ou tomado alguma medida mais dura contra esse desrespeito. Mas, minha falta de ação fazia parte da cena e havia sido solicitada pelo grupo. A situação só foi esclarecida no final da aula, quando o grupo explicou que estava usando uma das técnicas do Teatro do Oprimido para discutir o machismo que existe na escola. Foi perceptível, nesse trabalho, como o Teatro Invisível não é uma mera pegadinha ou brincadeira. A alteração dos ânimos, principalmente das meninas, evidenciou a quebra do silêncio que, às vezes, torna-se até conivência, pois calar-se diante da opressão acaba sendo um apoio ao opressor. A percepção da situação, os protestos e as exigências para que eu tomasse alguma medida contra o aluno-ator opressor são ensaios para uma reação efetiva diante de um caso concreto real. Ao final da cena, após os esclarecimentos e as explicações sobre o Teatro Invisível, a sensação que eu percebia nas alunas, era a satisfação por terem feito o que deveriam, por não terem se calado. Já os meninos, de forma geral, entenderam o peso que as palavras machistas tiveram dentro da sala e o tanto que é importante repensarem suas convicções e atitudes.

Teve também a proposição de dois projetos de lei discutidos em cenas de Teatro Legislativo, sendo que, em um deles, o grupo propôs a criação de um fundo que financiasse uma cota de prioridade nos atendimentos em hospitais públicos para pessoas em situação de extrema pobreza e em situação de rua. Após apresentarem uma cena em que uma pessoa em situação de rua morria na porta de um hospital, devido ao descaso dos funcionários, o grupo transformou a sala em uma casa legislativa e um aluno, representando um deputado, apresentou o projeto de lei. Após explicar o projeto sem muitos detalhes, começaram as arguições, questionando de onde sairiam os recursos, quais critérios para definição da urgência e ordem de atendimentos, como certificar que o paciente é realmente morador de rua, como evitar qualquer tipo de desigualdade nos atendimentos, entre outros. O grupo não estava preparado para defender o projeto e ele foi rejeitado pela casa.

Em um outro trabalho, bastante impressionante, um aluno de um grupo que trabalhou com o Teatro Invisível entrou na cena de outro grupo, que estava realizando o Teatro Fórum, substituindo um colega que representava um namorado opressor que queria obrigar a namorada a abortar o filho do casal. Esse aluno, usando de uma capacidade de argumentação muito apurada, porém, bastante violenta, despertou um verdadeiro ódio nas meninas da turma, que passaram a entrar em cena com veemência e tentar de toda forma combater aquela opressão. Acontece que ninguém sabia que aquele aluno opressor estava realizando o Teatro Invisível dentro do Teatro Fórum do outro grupo e, combinando as duas técnicas, utilizando um discurso bem agressivo, levou a experiência teatral a ultrapassar o limite da ficção e iniciar um conflito real com as colegas, que exigiu a minha interferência, antes que houvesse alguma agressão física. Após a revelação de toda essa estratégia, a turma ficou bastante impactada com o poder de estimulação e envolvimento emocional que o teatro proporcionou e como a realidade pode ser realmente destrutiva para determinados grupos.

Considerando esses vários trabalhos e voltando àquele grupo de alunas, que representou o desfecho de “Casa de Bonecas” por meio de um julgamento, fica muito claro a importância da interação entre atuantes e espectadores/as e a possibilidade de promover, na sala de aula, o ensaio de ações que podem resultar em transformações de comportamentos e situações, dentro e fora da escola.

Retomando o trabalho sobre “Casa de Bonecas”, é possível perceber o protagonismo das integrantes que, ao se depararem com a situação proposta no texto, compararam momentos históricos, analisaram a situação atual, compreenderam os mecanismos jurídicos de amparo à mulher e propuseram uma solução mais adequada. Além de todo o trabalho de pesquisa e criação dramática, ainda atuaram e convocaram o restante da turma a se posicionar chegando a uma conclusão.

Ainda que não estivéssemos usando uma técnica específica do Teatro do Oprimido nesse trabalho, acredito que conseguimos cumprindo com alguns princípios propostos por Boal, como, “da transformação do espectador em protagonista da ação dramática e a tentativa de modificar a sociedade e não apenas de interpretá-la” (Debus e Balça, 2022, p. 9).

Além de toda essa inspiração metodológica para uma pedagogia artística e política, essa atividade também está bastante alinhada às propostas do PAS, tanto no intuito de promover a

aquisição do conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada, quanto ao desenvolvimento das habilidades apresentadas na matriz de referência.

A matriz de referência do PAS apresenta um quadro que indica habilidades e competências, organizadas por operações cognitivas, que os/as estudantes precisam desenvolver/praticar no Ensino Médio. É importante lembrar que isso não é uma orientação exclusiva para uma prova de seleção, mas, para todo o trabalho desenvolvido na escola. Baseado nesse quadro, apresento aqui algumas identificações entre a atividade relatada e as habilidades da matriz:

| | Habilidades que integram a matriz de referência do PAS/UnB | Ações do grupo relacionadas às habilidades da matriz de referência |
|-------------|---|--|
| INTERPRETAR | Identificar linguagens e traduzir sua plurissignificação. | O grupo identificou e traduziu os elementos teatrais, relacionando áreas, como, História, Sociologia e o Direito para criar significados sobre a realidade atual. |
| | Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes linguagens, e suas inter-relações. | |
| | Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas. | |
| PLANEJAR | Organizar estratégias de ação e selecionar métodos. | O grupo organizou uma apresentação teatral interativa como estratégia de comunicação das suas ideias perante o tema da atividade. |
| | Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados. | |
| EXECUTAR | Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis. | Além de elaborar um texto dramático, com desenvolvimento linear, o grupo utilizou, enquanto metodologia, a interação com os espectadores, na tentativa de encontrar, de forma compartilhada, a solução para o problema apresentado. Lembrando que, por se tratar da representação de uma audiência judicial, as falas dos personagens eram, quase todas, argumentos articulados de forma dialética, repletos de inferências sobre o universo ficcional e real. |
| | Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas. | |
| | Formular e articular argumentos adequadamente. | |
| | Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas). | |
| CRITICAR | Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação problema. | |

| | | |
|--|--|--|
| | Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema. | Após a apresentação, foi aberto um debate para avaliar a atividade, a apresentação do grupo e o impacto com o público, com o intuito de desenvolver uma crítica construtiva sobre toda a atividade e, não apenas do trabalho do grupo. |
| | Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões | |

2.4 O Teatro do Oprimido e outras ideias de Augusto Boal como inspirações artístico-pedagógicas

A relação entre os objetos de conhecimento do PAS e o trabalho desenvolvido em sala de aula me fez perceber outras dimensões da presença das Artes Cênicas como disciplina no currículo do Ensino Médio.

Em 2013, a tragédia grega “Antígona”, de Sófocles, e a canção “Camaro Amarelo”, composta por Bruno Caliman e gravada pela dupla Munhoz e Mariano, passaram a integrar os Objetos de Conhecimento da 1ª etapa do PAS, conforme se observa no trecho do Objeto 2 – Indivíduo, cultura e identidade:

(...) o que acontece com aquele que não se adapta às regras da sociedade em que vive? Como são aplicadas as sanções nos grupos sociais em geral? Qual é a relação entre papéis, normas e sanções? Em Antígona, de Sófocles, alguns personagens não se ajustam a determinada norma e, por isso, são submetidos a um conjunto de sanções simbólicas e físicas evidentes em diversas passagens. Aspectos dessa tragédia são relevantes e atuais para refletir sobre indivíduo, cultura e sociedade.

(...)

As relações entre indivíduo, cultura e identidade podem, ainda, ser contextualizadas a partir da análise das escolhas musicais. Essas escolhas estão diretamente ligadas à construção da identidade do indivíduo, relacionadas ao contexto sociocultural e geográfico e, simbolicamente, aos grupos com os quais se quer ou não se identificar, como se apreende nas músicas Camaro Amarelo, com Munhoz e Mariano, e Cuitelinho, na versão de Pena Branca e Xavantinho. (CESPE/UnB, 2013, p. 6-7)

Esse objeto propunha abordagens mais próximas das ciências humanas e das linguagens, a despeito de possibilitar diálogos com as outras disciplinas. O trecho mostra que os objetos de conhecimento não apresentam tópicos taxativos, descritivos ou impositivos acerca do conteúdo. Contudo, propõem discussões que passam pela apreciação, leitura e outras percepções sobre as

obras, chegando a discutir relações que podem ser feitas entre as obras e a contemporaneidade da/do estudante. A prova do PAS da 1ª etapa, em 2013, apresentou alguns que exigiram dos/as candidatos/as estabelecer essas relações. Os itens serão comentados posteriormente.

Enquanto “Antígona” fez parte do programa, costumava propor, durante as aulas, diálogos e debates sobre grandes dilemas e conflitos que enfrentamos durante a vida, sempre solicitando que as alunas e alunos apresentassem temas atuais que pudessem se relacionar ao conflito vivido pela heroína trágica. Era muito prazeroso ver o interesse das turmas em conhecer a história surpreendente de Édipo e seus desdobramentos até atingirem Antígona.

Buscando aliar o estudo do texto à prática teatral, costumava propor uma atividade que se desenvolvia assim: pedia para os/as alunos/as, brincando com a interpretação, fazerem a leitura dramática de vários momentos da peça, principalmente, aqueles em que Antígona enfrenta Creonte. A cada trecho lido, abria espaço para discussões, abordando o enredo trágico, o contexto grego, a atualidade e quaisquer outros temas que surgissem. Retomando a inspiração em Paulo Freire (1985), buscava instigar o debate sempre por meio de perguntas, incitando a curiosidade e o estranhamento dos/das estudantes.

Professor – Por que os personagens estão brigando? O que motivou as atitudes de Antígona e Creonte? Qual dos dois têm razão?

Aluno/a 1 – Ela quer enterrar o irmão.

Aluno/a 2 – Ela tem o direito de enterrar o irmão.

Aluno/a 3 – Creonte é um ditador!

A percepção de vários/as estudantes era que, Antígona era vítima de opressão e Creonte era o vilão da história. Diante dessas respostas, costumava fazer algumas provocações:

Professor – ...mas a Antígona sabia que existia uma lei e que teria consequências para quem a desrespeitasse. Se você não gosta de uma determinada regra, pode descumpri-la só porque não te agradou? Por que Creonte criou essa lei? Qual mensagem ela queria passar para a população? Quais responsabilidades ele tinha em relação àquela sociedade? Vocês acham que ele era apenas um homem mau? Quais pressões ele estava sofrendo?

Alguns mudavam de ideia:

Aluno/a 1 – É verdade! ele tinha a responsabilidade de governar e o irmão dela tentou invadir a cidade.

Aluno/a 2: se ele não punisse a Antígona, a população não iria mais respeitar nada!

Aluno/a 3: os dois irmãos (Etéocles e Polinice) morreram tentando se defender... sobrou pro Creonte! ele não era mau... ele só se sentiu pressionado por ser o rei!

As provocações continuavam:

Professor – Vocês acham que Creonte tinha o direito de passar por cima das tradições religiosas do povo, que eram também as tradições da Antígona? A vontade de um homem, mesmo que seja o governante, deve prevalecer sobre a vontade da maioria? Mesmo sendo um inimigo, Polinice merecia ser deixado na rua, sem um sepultamento? E a punição que ele deu a Antígona, foi adequada? As tradições religiosas, devem prevalecer sobre as normas da sociedade?

Aluno/a – (com cara de dúvida) Não... perai?

Aluno/a – então...

Aluno/a – eita... é verdade!!

O diálogo apresentado busca sintetizar o que acontecia na sala de aula no estudo da “Antígona”, de Sófocles. A minha tentativa era sempre fazer um jogo de contradições para que os/as estudantes chegassem às suas afirmações ou dúvidas, porque, a partir das minhas perguntas, elas e eles também começavam a formular questionamentos para mim e para a turma. O debate se instaurava.

A análise do personagem Creonte, ainda que compreendido como um tirano autoritário, passava a considerar os fatores que levaram ele a agir daquela maneira. Antígona, retirada do papel de simples mocinha da história, também era analisada dentro dos aspectos psicológicos e sociológicos que caracterizavam aquela sociedade. Era uma tentativa de levar as/os estudantes a compreenderem o ser humano de forma mais profunda, a partir de diversos atravessamentos. Também era uma forma de discutir as forças antagônicas que estão presentes em uma sociedade, considerando que “todas as sociedades são complexas: o que pode ser simplório é o modo de percebê-las” (Boal, 2019, p. 23). Assim, essa análise da peça e de seus personagens buscava desenvolver uma percepção que não fosse simplória. Esse momento de leituras e discussões acontecia durante duas ou três aulas.

Em outra aula, solicitava que uma aluna e um aluno representassem esses dois personagens, de forma improvisada, recriando o diálogo e adaptando-o para algum tema da atualidade, que fosse de interesse da turma. Assim, as/os estudantes escolhiam o tema e daí surgiam discussões sobre aborto, sexualidade, direitos das mulheres, pena de morte, liberdade de expressão, de crença, entre outros. Vi a Antígona se transformar em uma filha que se rebelava contra o pai que não a deixava

namorar com outra menina; ou na moradora de rua que era abordada violentamente pelo policial e depois levada presa; ou a filha que sonhava em seguir uma determinada carreira profissional e era censurada pelo pai; entre outros exemplos.

Quando o casal que iniciava a improvisação apresentava o conflito, eu, na função de um mediador³¹ entre atuentes e público, interrompia a cena e solicitava que o restante da turma sugerisse soluções para a resolução do problema, que envolvia sempre uma situação de opressão. Em seguida, outras pessoas entravam em cena, substituíam os atuentes anteriores e continuavam as improvisações, ensaiando formas possíveis de resolver essas opressões inspiradas em situações da realidade. Essa parte da atividade era inspirada em uma das técnicas do Teatro do Oprimido: o Teatro Fórum.

Além da realização do Teatro Fórum, a análise de Antígona e toda a condução da aula eram inspiradas em outras ideias de Augusto Boal. No livro “Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas” (2019), Boal apresenta uma análise profunda e crítica sobre a tragédia grega, chegando ao que ele denomina como “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”. Para construir essa crítica, o teatrólogo apresenta vários conceitos aristotélicos, dentre eles, a felicidade, a virtude e a justiça.

A partir da ideia de felicidade proposta por Aristóteles, Boal afirma que

“(...) o homem alcança o nível superior da felicidade quando age virtuosamente, e isso lhe basta. Sua felicidade consiste em agir virtuosamente, e não lhe importa que os demais o reconheçam ou não. Este é o grau supremo da felicidade: o exercício virtuoso da alma racional.” (2019, p. 40)

Porém, para entender essa ideia de felicidade, é preciso considerar que “a virtude não pode ser encontrada nos extremos” (Boal, 2019, p. 40), uma vez que ela estaria em alguma parte do meio-termo em relação a várias situações, sentimentos e atitudes. Boal, então, usa o exemplo de Creonte e Antígona, como personagens que cometeram uma falha (*hamartia*³²) em relação à virtude, e não atingiram a felicidade:

³¹ Esse mediador é denominado *curinga* no Teatro Fórum. Ao *curinga* cabe “explicar as regras do jogo, corrigir erros e encorajar uns e outros a interromper a cena e intervir” (Boal, 2000, p. 33). Segundo Castro, funciona como um mediador da cena no Teatro-Fórum, mas que também ocupa um lugar de produção, mediação, direção nos grupos de Teatro do Oprimido. (2021, p. 22)

³² É também conhecida como falha trágica. É a única impureza que existe no personagem. A *hamartia* é, portanto, a única coisa que pode e deve ser destruída, para que a totalidade de *éthos* do personagem se conforme com a totalidade do *éthos* da sociedade. Nesta confrontação de tendências, de *éthos* (social e individual), a *hamartia* é a causadora do conflito. É a única tendência que não se harmoniza com a sociedade, com o que quer a sociedade. (Boal, 2019, p. 56)

Creonte pensa apenas no bem do Estado, enquanto Antígona pensa apenas no bem da família, e por isso deseja enterrar o corpo do irmão invasor. Os dois se comportam de uma forma não virtuosa: seus comportamentos são extremos. (...) Seria necessário respeitar os interesses da família, mas também os do Estado. (2019, p. 40/41)

Quando eu promovia o debate a partir de Antígona com a turma, um dos primeiros objetivos era discutir sobre o equilíbrio como uma virtude, ainda que não usasse essas palavras, exatamente. Segundo Junito de Souza Brandão, “o herói há de ser, por conseguinte, consoante Aristóteles, o homem que, se caiu no infortúnio, não foi por ser perverso e vil, mas (...) por causa de algum erro.” (2007, p. 14) Dessarte, o que eu queria era que eles e elas conseguissem discutir os assuntos sem vilanizar os personagens, buscando uma percepção sobre onde estaria o equilíbrio entre as atitudes deles. Queria levar os alunos e alunas a refletirem, de forma ponderada, sobre as situações da peça, superando a visão maniqueísta, entre o bem e o mal, entre a mocinha e o vilão.

Ao conhecer esses personagens e seus destinos, o público é levado a compreender que todos são vítimas de seus erros e que basta apenas um momento de excesso para chegar à infelicidade. Antígona erra defendendo a honra da família e suas tradições religiosas. Creonte erra defendendo a honra do estado e a sua própria, como governante. Antígona é sepultada viva e Creonte se torna o causador do suicídio do filho e da esposa e termina a história suplicando por uma morte que não chega. Portanto, ao trabalhar Antígona na sala de aula, acredito ser possível despertar um pouco da sensibilidade e da empatia dos/das alunos/as acerca do sofrimento alheio e incentivar a compreensão de que todas as pessoas são suscetíveis a erros e merecem um olhar mais cuidadoso antes de receberem um julgamento.

Em 2013, quando propus essa atividade pela primeira vez, não existia, no Brasil, um ambiente político tão polarizado e extremista como o que se tem atualmente e eu já considerava esse exercício da ponderação e da empatia muito importante. Hoje, então, tornou-se obrigatório!

Até aqui, acredito que meu pensamento, na sala de aula, ia ao encontro do que a tragédia significava para a sociedade grega: uma educação sensível por meio de espetáculos que suscitam emoções e ensinamentos morais. Porém, é preciso compreender como esse tipo de enredo, sentimental e catastrófico, pode exercer influência sobre o público. A professora Carolina Baragna, ao analisar a discussão de Boal sobre o teatro aristotélico, afirma que

O efeito perseguido na tragédia grega é o da correção das ações do/a ser humano/a. Para isso, traz o exemplo do/a herói/oína, um sujeito de virtudes que acaba por cometer uma única e derradeira falha e, sendo assim, merece contar com a empatia

necessária dos/as espectadores/as, no lugar de uma condenação precoce. É necessário suscitar nos/as espectadores/as dois sentimentos, terror e piedade(...). (2019, p. 41)

Podemos entender que o terror advém da sensação do público de que aqueles infortúnios podem recair sobre qualquer pessoa e, a piedade, é pela percepção de que os personagens não mereciam um destino tão terrível. Então, suscitando esses sentimentos, a tragédia leva o público àquilo que Aristóteles denominou como *catarse* e que, ao longo da história do teatro ocidental, nunca teve uma conceituação definitiva. Diante dessa palavra polêmica, Boal questiona,

A tragédia, em todas as suas partes quantitativas e qualitativas, existe em função do efeito que a persegue: a “*catarse*”. Sobre esse conceito se estruturam todas as unidades da tragédia, todas as suas partes. É o centro, a essência, a finalidade do sistema trágico. Infelizmente, é também o conceito mais controverso. *Catarse* é correção; o que corrige? *Catarse* é purificação; o que purifica? (2019, p. 50)

Analisando o que vários autores escreveram sobre a *catarse*, Boal afirma que ela “seria uma espécie de homeopatia: determinadas paixões ou emoções curando paixões e emoções análogas, mas não idênticas.” (2019, p. 53). Assim, compreendo que a tragédia representa o erro, de forma ampliada, para assustar o público e purgá-lo, purificá-lo daqueles sentimentos representados e, para manter os/as espectadores/as próximos dos personagens, são representadas pessoas cheias de virtudes que erram gravemente e são punidas, despertando assim a compaixão de quem presencia a trajetória infeliz dessas pessoas.

A tragédia grega, compreendida e teorizada por Aristóteles, é uma excelente ferramenta pedagógica, política e de conformação social. Esse sistema teatral introjeta a mensagem por meio do convencimento emocional e mantém passivos homens e mulheres, uma vez que a responsabilidade do erro é sempre das pessoas e o sistema ao qual elas integram, nunca é questionado. Resta, assim, aceitar a imutabilidade do sistema, da vida, do destino etc.

Relacionando essa ideia da tragédia e o cotidiano da escola, comecei a perceber que a forma como eu e muitas pessoas dão aula também segue esse roteiro dramaturgic. Nós buscamos convencer os/as alunos/as sobre a importância das regras, da disciplina, da moderação e mostramos o que acontece de ruim com quem não segue esse sistema. Diante da revolta de um aluno ou aluna, muitas vezes, dizemos: “A vida é assim mesmo!” “Para passar no vestibular você vai ter que se sacrificar e não adianta reclamar!” “É triste, mas é a realidade!” É uma educação baseada no que

pode acontecer de ruim. É uma educação baseada na ameaça e na aceitação de que a sociedade é assim: imutável e implacável para aqueles que fogem às suas regras.

Boal estrutura de forma bem mais complexa o Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles, mas, o que foi exposto até aqui já é suficiente para entender que o nosso sistema educacional também, em vários momentos, opera como um sistema trágico coercitivo ao educar por meio da ameaça, invocando sentimentos e ressaltando sempre a punição àqueles que se voltam contra a ordem estabelecida que parece ser imutável.

Retomando à atividade sobre Antígona, é necessário lembrar que ela é feita em duas etapas: a leitura e discussão sobre a obra e as improvisações que nascem dessa discussão. Durante a leitura e discussão, como já foi citado, tento levar os/as estudantes a compreenderem os personagens de acordo com essa visão aristotélica que considera a moderação como virtude, o erro como característica humana a ser evitada e as punições em consequência ao erro. Dessa maneira, compreendo que tanto a forma, quanto o conteúdo da aula, estão de acordo com o Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles, pois, lemos o texto sem modificá-lo, aceitando sua mensagem e a aula é conduzida por mim que, nesse momento, por mais que esteja sempre atento a ouvir os/as alunos/as, faço o papel de quem explica como as coisas são, afirmando, de acordo com a ideia trágica, que nós somos vítimas dos nossos erros, por isso a necessidade da moderação.

Porém, esse sistema é rompido em relação à forma e ao conteúdo quando as improvisações são propostas para os/as estudantes.

Apesar de existir esse diálogo todo sobre noções de felicidade e virtude apresentadas até aqui, é necessário compreender que Creonte e Antígona representavam forças diferentes para a sociedade grega e, simbolicamente, para a nossa também. Assim, não seria correto relativizar as atitudes de Creonte a ponto de colocá-las no mesmo patamar de Antígona. Sobre isso, Boal analisa o conceito aristotélico de justiça, afirmando que, para Aristóteles, “justo é o igual e o injusto é o desigual” (2019, p. 45), e é necessário esclarecer que a ideia de igualdade aristotélica partia de uma referência sobre a realidade da democracia ateniense, que aceitava que homens livres eram superiores às mulheres e aos escravos. Portanto, analisando a tragédia, no contexto grego, Antígona deveria ser submissa a Creonte por ele ser o governante e por ela ser mulher que, naturalmente, teria menos direitos que um homem, e essa desigualdade não era questionada, ou seja, o sistema em que Antígona e Creonte estavam inseridos não era questionado.

Comentando a análise de Boal sobre a tragédia grega, Bagnara explica:

Boal, entretanto, ressalta a distância entre os/as seres humanos/as que criam as leis daqueles/as que são obrigados/as a segui-las, sendo por elas favorecidos/as ou não. Por isso, substitui o conceito de igualdade pelo de proporcionalidade. Porque não podemos conceber a justiça a partir de critérios criados por uma minoria privilegiada. O povo dominado não necessita do mesmo que seus dominantes, necessita de leis que olhem para sua condição de forma específica, proporcional ao que lhe é de direito. (2019, p. 40-41)

Esse é o ponto principal para pensar as cenas que serão improvisadas, uma vez que elas devem promover a atualização dos temas e, assim, passamos a questionar as estruturas e sistemas sociais e não, somente, os personagens: quem determinou que a mulher é inferior ao homem? Quem determinou que um homem pode ser superior a outro devido às suas diferenças sociais? Esses critérios de desigualdades, segundo Boal, são dados “através das leis” e as leis surgem baseadas, dentre outros fatores, nos costumes. Então, torna-se importante questionar quem fabrica as leis e quem determina os costumes de uma sociedade! Se as mulheres criarem as leis, esse tipo de desigualdade será mantido? Quais as forças que agem sobre a constituição de uma sociedade?

Aqui entra a prática teatral, atualizando a peça e questionando a realidade em que estamos inseridos. Quando peço para alunos e alunas reinterpretarem as relações de poder entre Antígona e Creonte, à luz da sociedade atual, cria-se a oportunidade lúdica de dar voz aos personagens oprimidos. Não vamos refazer as leis (ainda), mas, (re)conceber a realidade, rever as estruturas. Analisamos e debatemos a peça para desenvolver um olhar sensível e ponderado sobre os personagens e usamos a prática teatral para repensar o sistema e ensaiar as reações daquelas/es que estão sendo oprimidos/as.

É claro que seria possível repensar o sistema apenas por meio do debate, mas quando as situações são simuladas, ficamos mais próximos daquilo que é possível ser feito na realidade. Refletindo sobre a potência da prática teatral, Boal diz

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas essas formas teatrais são certamente um *ensaio da revolução*. A verdade é que o espectador pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. (...) Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta. (2019, p. 154. Grifo do autor)

Ao entrarem em cena, os/as alunos/as percebem a dificuldade de agir, em vez de somente falar. Certa vez, em uma improvisação na sala de aula, utilizando novamente o Teatro Fórum, um aluno e uma aluna começaram a representar uma cena de machismo que ocorre comumente em

festas às quais frequentam. O aluno chegava e tentava “ficar” com a aluna. Ela recusava e ele continuava insistindo, forçando-a a beijá-lo. A cena foi interrompida e, dentre algumas soluções propostas pela turma, um aluno que estava na plateia disse simplesmente que o personagem deveria pedir desculpas e se retirar.

Professor: Como?

Aluno: Ué!! Só pedir desculpas e “vazar”!

Professor: Mostra pra gente então.

O aluno foi à frente da turma refez toda a cena anterior até o momento em que a aluna o rejeitou. Ele, então pediu desculpas, pegou no braço dela e aproximou-se para dar um beijo no rosto que, no seu ponto de vista, era uma forma educada de se despedir. Nesse momento aconteceu algo inusitado. Antes que eu interrompesse a cena, houve um grande protesto por parte das outras alunas da turma que assistiam à cena. Elas reprovaram totalmente a atitude “educada” do menino. Ele (não, somente, o personagem, mas o garoto na sua realidade) não percebia que o toque no braço e o beijinho de despedida também eram formas de invadir o corpo da menina que já tinha rejeitado o contato físico. O aluno, e toda a turma, recebeu um grande ensinamento sobre o respeito ao corpo feminino e eu constatei, mais uma vez, como a ficção teatral pode promover uma experiência concreta sobre a realidade. Portanto, nessa atividade, além das ideias discutidas, partimos para ações vividas sempre dentro de um panorama político, porque o teatro é político e a aula também pode ser.

Retomando a discussão sobre o Teatro Aristotélico e refletindo sobre esse poder político do teatro, Boal conclui,

Aristóteles formulou um poderosíssimo sistema purgatório, cuja finalidade é eliminar tudo que não seja comumente aceito, legalmente aceito, inclusive a revolução, antes que aconteça... O seu Sistema aparece dissimulado na TV, no cinema, nos circos e nos teatros. Aparece em formas e meios múltiplos e variados. Mas a sua essência não se modifica. Trata-se de frear o indivíduo, de adaptá-lo ao que preexiste. Se é isso que queremos, esse sistema serve melhor que nenhum outro. Se, pelo contrário, queremos estimular o espectador a que transforme sua sociedade, se queremos estimulá-lo a fazer a revolução, nesse caso teremos que buscar outra Poética. (2019, p. 68)

Reforço que é possível comparar o sistema coercitivo aristotélico à ideia da educação tradicional. A tentativa de fazer alunas e alunos aceitarem passivamente tudo que é imposto pela escola e pela sociedade, esperando obediência e disciplina, ainda existe. Apresentamos as regras e

exigimos que aceitem, caso contrário, serão punidos. Mas, será que adaptar-se a esse sistema e conseguir chegar ao fim do Ensino Médio, obedecendo suas normas, tendo bons resultados nas provas e mostrando disciplina, é a única forma de educar as pessoas? Acredito em uma nova “poética” educacional, então, que tenha a participação direta de alunos e alunas, questionando e buscando modificar o sistema, com responsabilidade, considerando a complexidade do debate e a diversidade de pensamentos. Por isso, penso na importância de propor atividades que façam o sistema ser analisado, questionado e repensado, tanto na escola, quanto na sociedade.

Busco relatar essas atividades – com “Casa de Bonecas” e “Antígona” – por dois motivos:

1) apresentar o Teatro do Oprimido como inspiração metodológica para a aula de Artes Cênicas;

2) mostrar como a presença de uma obra teatral no documento que influencia o conteúdo a ser trabalhado no Ensino Médio pode impactar o cotidiano na sala de aula e fora dela.

Lembro, ainda, que essa influência é reforçada pela prova que é feita ao final do ano, mas é preciso ressaltar que o trabalho feito em sala, durante todo o ano, não pode estar subordinado somente à prova. Acredito que ele seja muito maior que a prova!

Ainda que a prova do PAS não seja o principal objetivo no meu processo pedagógico, não posso negligenciá-la diante das demandas da escola e dos/das estudantes. Porém, acredito que a atividade relatada auxilia a/o candidata/o a responder itens como esses da prova de 2013, que relacionavam compreensões sobre “Antígona”, de Sófocles, ao eu-lírico da canção “Camaro Amarelo”, de Bruno Caliman. A letra da canção diz:

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce

Agora eu fiquei doce igual caramelo
"Tô tirando onda de Camaro amarelo
Agora você diz "vem cá que eu te quero"
Quando eu passo no Camaro amarelo

Quando eu passava por você na minha CG
Você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio,
Resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico

Quando eu passava por você na minha CG
Você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio,
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
"Tô na grife, 'tô bonito
"Tô andando igual patrão

Agora eu fiquei doce igual caramelo
"Tô tirando onda de Camaro amarelo
Agora você diz "vem cá que eu te quero"
Quando eu passo no Camaro amarelo
E agora você vem, né e agora você quer, né?
Só que agora vou escolher vou, tá sobrando mulher
Agora você vem, e agora você quer
Só que agora vou escolher

| | |
|--|--|
| <p>"Tô na grife, 'tô bonito "Tô andando igual patrão</p> <p>Agora eu fiquei doce igual caramelo "Tô tirando onda de Camaro amarelo Agora você diz: "vem cá que eu te quero" Quando eu passo no Camaro amarelo</p> <p>Agora você vem, né e agora você quer, né? Só que agora vou escolher, 'tá sobrando mulher Agora você vem, né e agora você quer, né? Só que agora vou escolher, 'tá sobrando mulher</p> | <p>Agora eu fiquei doce igual caramelo "Tô tirando onda de Camaro amarelo E agora você diz "vem cá que eu te quero" Quando eu passo no Camaro amarelo</p> <p>E agora eu fiquei doce, doce, doce, doce E agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce E agora eu fiquei doce, doce, doce, doce E agora eu fiquei do-do-do-do-doce, doce</p> |
|--|--|

Os itens estavam dispostos precedidos de um trecho da peça:

Figura 11 - Caderno de prova, CEBRASPE | UnB – PAS 1.ª ETAPA – aplicada em 2013

Creonte acha, porém, que erreí, que fui rebelde, irmão querido! Assim ele me leva agora, cativa em suas mãos; um leito nupcial jamais terei, nem ouvirei hinos de bodas, nem sentirei as alegrias conjugais, nem filhos amamentarei; hoje, sozinha, sem um amigo, parto — ai! infeliz de mim! — ainda vivam para onde os mortos moram! Que mandamentos transgredi das divindades? De que me valerá — pobre de mim! — erguer ainda os olhos para os deuses? Que aliado ainda invocarei se, por ser piedosa, acusam-me de impiedade? Se isso agrada aos deuses, me conformo, embora sofra muito com minha culpa, mas, se os outros são culpados, que provem penas pelo menos tão pesadas quanto as que injustamente me impuseram hoje!

Sófocles. A trilogia tebana. Trad. Mario da Gama Cury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Fonte: arquivo pessoal retirado de <http://www.cespe.unb.br/pas/> (site desativado)

Com base no fragmento de texto acima, extraído da obra **Antígona**, de Sófocles, julgue os itens seguintes.

- 87** No fragmento da obra **Antígona**, a impossibilidade do casamento e da maternidade como experiências desejadas é expressa pela personagem em reflexão que aprofunda a autoconsciência do mundo, assim como o discurso lírico da letra da canção **Camaro Amarelo** reforça, por meio da introspecção, a valorização dos desejos da interlocutora, o que leva o eu lírico ao conhecimento de si e do outro.
- 88** No fragmento apresentado, as relações entre as ideias de vida e morte, piedade e impiedade, justiça e injustiça reforçam o impasse insolúvel vivido pela personagem Antígona.

Observa-se que o item 87 exige que o/a candidato/a compreenda a profundidade dos temas tratados na tragédia “Antígona” e os compare à transformação vivida pelo personagem de “Camaro Amarelo” que, após ganhar um carro, que é conhecido por ser caro e chamativo, que passa a ser visto como alguém rico e ser notado por algumas mulheres. Eu não preciso afirmar em sala de aula que os dilemas de “Antígona” são mais profundos, pois as/os estudantes se relacionaram com os temas, apropriaram-se deles e os inseriram em contextos da atualidade.

Durante a análise de “Antígona” e da prática teatral proposta, foram discutidas motivações, conflitos e desejos da personagem. Inclusive como suas convicções a levam ao fim trágico. Já, o eu-lírico da canção sofre transformações, unicamente, devido a um elemento externo

adquirido, que é o carro. Assim, acredito que, diante de um item como esse, os/as alunos/as que participaram da atividade sobre “Antígona” são capazes de analisar, comparar e julgar se as motivações dos personagens das duas obras expressam a mesma coisa.

O que quero afirmar é que a atividade prática proposta proporciona experiências muito maiores do que apenas responder um item de prova, mas, também não deixa de atender a essa demanda. Ou seja, ao participar da atividade, seja debatendo, atuando ou assistindo, os/as estudantes também estão sendo preparados/as para as provas.

A subordinação das escolas de Ensino Médio aos conteúdos propostos pelos vestibulares pode ser encarada como um problema. Entretanto, acredito que é possível fazer, desse problema, oportunidade para uma proposta pedagógica artística realmente relevante.

CAPÍTULO 3 – ENCONTRANDO SUPERFÍCIES

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas!

(Roberto Mendes e José Carlos Capinam)

Após identificar as fronteiras e buscar passagens para transpô-las, é importante sedimentar um chão, encontrar superfícies para que outras e outros possam também pisar. Nessa trajetória de mais de duas décadas lecionando, precisei trilhar um caminho que, em muitos momentos, foi solitário.

O ensino das artes cênicas no Ensino Médio, da forma como acontece em Brasília, é uma excepcionalidade. Apesar de existirem programas de avaliação seriada e vestibulares para ingresso em universidades em outros estados, nenhum outro processo de seleção apresenta a quantidade de itens e a exigência de conhecimentos sobre as artes cênicas como o PAS/UnB e o vestibular tradicional. Compreendo que a ausência dessa realidade em outros estados resulta em uma escassez de pesquisas sobre o tipo de pedagogia que estou abordando nessa dissertação. Assim, precisei buscar diálogos com pesquisas que encontrei sobre oficinas de teatro, ensino de teatro mais voltado à prática, teatro no ensino fundamental, projetos artísticos e até ensino de outras linguagens artísticas, como a música e as artes visuais.

Portanto, neste capítulo proponho aproximações com pensamentos, práticas e propostas metodológicas que podem ser aproveitadas no ambiente pesquisado, ainda que tenham nascido para outros propósitos no espectro das artes cênicas. No intuito de deixar alternativas para aqueles e aquelas que precisarão pisar por esse caminho, foi com bastante humildade que procurei “aprender a ler” para ensinar meus e minhas camaradas.

3.1 Apropriando-se da linguagem teatral

Aluno/a: todo mundo vai ter que atuar?

Professor: Não. Todo mundo tem que participar de alguma forma, mas não precisa, necessariamente, atuar. A montagem de uma apresentação necessita de muitos outros trabalhos, além da atuação.

Essa pergunta sempre surge quando proponho, em sala de aula, a criação de uma apresentação artística. O medo da exposição acompanha alunas e alunos em todas as fases da vida

escolar. Em todos os segmentos que já lecionei, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, percebi que obrigar uma pessoa a ir à frente da turma para apresentar algum trabalho pode causar rejeição às atividades, à aula e, principalmente, ao professor ou professora. O ato de se expor é uma habilidade a ser conquistada. Entretanto, é importante lembrar que a participação em uma atividade de produção artístico-pedagógica, no âmbito das artes cênicas, não se resume à atuação.

Ao propor a prática teatral, presenciei muitas vezes a empolgação de alunas e alunos com a atividade, porém, desde que não precisassem se expor diante da turma, ou seja, atuando em outras funções da encenação. Assim, aproveitando essa disposição, procuro propiciar que a experiência estética aconteça de forma mais abrangente, ressaltando que as manifestações cênicas são atividades coletivas que dependem da colaboração de diversas habilidades. Penso também que essa é uma forma de fazê-los/las compreenderem a importância dos/das demais profissionais que trabalham para a produção de um espetáculo, inclusive reforçando a presença de mulheres nessas funções, que nem sempre são lembradas. Por exemplo, no começo deste ano, ao falar sobre cenografia para turmas da 1ª série do ensino médio, apontei a importância de Lina Bo Bardi, arquiteta, cenógrafa, designer e figurinista italiana que tanto contribuiu para essas áreas no Brasil, país que ela chamou de “minha pátria de escolha³³”.

Propor que as/os estudantes criem suas próprias apresentações artísticas proporciona que conheçam as diversas atividades que integram a encenação. Isso é, também, uma forma de compreender a linguagem teatral como conteúdo em si. Não é apenas apresentar e discutir os temas abordados na cena, mas, compreender a cena enquanto construção cognitiva. Como afirma o professor Juliano Nagazawa, “o jogo cênico não é apenas um condutor para se aprender um determinado assunto, mas uma elaboração que se faz por e pela arte. No momento do jogo, somos a matéria do próprio jogo sendo praticada.” (2020, p. 65)

Ao integrar um grupo e criar uma apresentação artística, as/os estudantes passam a perceber outras possibilidades de expressão que estão além do texto e da atuação. Em um trabalho como esse, há espaço para elaborar, produzir e utilizar cenários, figurinos, músicas, maquiagens entre outros elementos. Como afirma Peter Brook,

No teatro há, além das palavras, infinitas linguagens através das quais se estabelece e se mantém a comunicação com o público. Há uma linguagem

³³ Retirado de https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1646/lina-bo-bardi?gclid=CjwKCAjwopWSBhB6EiwAjxmQDQiBTp-n2nlfYpDnXH2b6wXnO6VdOPjBX_P_xh17q34IEHCNCUz3OBoCloAQAvD_BwE (acesso em 31/3/2022)

corporal, uma linguagem do som, a linguagem do ritmo, da cor, da indumentária, do cenário, a linguagem da luz – e todas podem ser acrescentadas àquelas 25 mil palavras disponíveis. (Brook *apud* Nagazawa, 2020, p. 66)

Diante dessa diversidade de recursos, ao construir a cena, a/o aluna/o percebe que cada elemento cênico pode estar carregado de signos e discursos e pode promover sensações e percepções diversas, tanto para as/os artistas, quanto para o público. Assim, a/o estudante pode ampliar sua capacidade de comunicação, usufruindo da polifonia inerente à encenação por meio dos elementos que lhe dão forma.

3.2 Inspirações metodológicas para atividades artístico-pedagógicas³⁴

Para fundamentar essas atividades artístico-pedagógicas, assim como todas as estratégias que utilizo, busquei encontrar propostas metodológicas que me dessem amparo epistemológico e apontassem caminhos para que alcançasse objetivos pedagógicos, artísticos e vivenciais no espaço da sala de aula. Em outras palavras, busco, constantemente, metodologias que deem referências para que eu possa construir, repensar e melhorar a minha prática docente.

Considerando que cada segmento educacional e cada tipo de escola exigem que as metodologias sejam adaptadas, encontrei algumas propostas recentes que, mesmo não sendo pensadas para o Ensino Médio, têm me feito refletir sobre possibilidades de adaptá-las à realidade em que atuo. Uma dessas propostas é apontada pelo professor e pesquisador Graça Veloso.

Pensando sobre lacunas existentes na formação daqueles/las que atuarão como docentes de teatro, na educação básica, Veloso propõe

um recorte metodológico em que a linguagem teatral seja estudada a partir de três conjuntos de objetos de estudo a serem trabalhados como indissociáveis: 1) um *corpus* teórico-metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até os suportes da comunicação virtual como instrumento de aprendizagem, passando pela Filosofia, pela Dramaturgia, pela Literatura Dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro; 2) um conjunto de saberes e fazeres formado pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização, e tudo que dá sustentação visual à cena; 3) e por último, o terceiro grupo,

³⁴ No Apêndice 2, consta uma sugestão de sistematização das atividades artístico-pedagógicas, em relação à organização de grupos, avaliação e cronogramas.

composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador. (2016, p. 41)

Apesar de Veloso pensar esse recorte metodológico preocupado com a formação de docentes do ensino de teatro, percebo alguns alinhamentos com as atividades que tenho desenvolvido no Ensino Médio, sem esquecer das diferenças existentes em relação a conteúdos, abordagens e objetivos a serem alcançados.

Considerando o primeiro objeto de estudo da proposta, percebo que a construção de um *corpus* teórico-metodológico está presente nas minhas aulas a partir dos conteúdos baseados na Matriz de Referência do PAS e, esses conteúdos, que são propostos de forma interdisciplinar, dialogam com áreas do Teatro – Dramaturgia, Literatura Dramática, crítica – e outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História, a Sociologia e as demais linguagens artísticas, como foi demonstrado nas atividades relatadas no capítulo 2, desta dissertação. Reforço também que os objetos de conhecimento do PAS incentivam uma ampliação dos saberes teatrais, uma vez que sugerem o estudo de manifestações dramáticas diversas, que passam pelo Bumba-meu-boi, pela Capoeira, por textos teatrais antigos e contemporâneos e por manifestações mediadas por tecnologias, como, videoclipes, performances e outras obras audiovisuais.

O desenvolvimento dos saberes e fazeres acerca das tecnologias do espetáculo, que é o segundo objeto de estudo citado nesse recorte metodológico, está presente nas criações artísticas feitas pelas/os estudantes, como já foi abordado. Nas apresentações, alunos e alunas podem explorar os elementos da encenação como recursos expressivos, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos sobre várias manifestações cênicas.

O terceiro objeto de estudo, os fazeres do corpo, são explorados em improvisações, exercícios cênicos, performances e nas apresentações teatrais que as/os estudantes desenvolvem nas minhas aulas. Ainda nesse terceiro objeto de estudo, o professor Graça Veloso aponta para um outro aspecto muito relevante nas relações existentes no fazer cênico que é o “lugar do espectador”. Pensar relações entre o/a espectador/a das artes cênicas e o/a aluno/a na sala de aula é buscar alinhamentos entre figuras que, constantemente, saem de uma atitude de passividade e coadjuvância, para assumir o protagonismo, cada qual, em seus ambientes.

Para a existência do teatro, em um sentido muito comum, “são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade”. (Magaldi, 2008, p.9) Sabemos que essa definição pode ser questionada e adaptada, pois, o “texto”

não está restrito ao material escrito e, nem mesmo, falado durante uma cena. Esse termo pode ser apropriado para algo mais profundo que está contido na relação entre quem atua e quem recebe aquilo que é criado pela atuação. Ainda assim, essa definição continua limitante, uma vez que parece excluir tudo que existe além da atuação e que integra a encenação, mas, lembrando que ela trata daquilo que Magaldi considera os elementos essenciais, sem os quais o teatro não pode existir, por isso, limita-se a esses três elementos apenas, ou seja, é possível fazer teatro sem cenário, sem figurino etc, mas não, sem essa tríade.

Em uma visão mais ampliada, o teatrólogo Jorge Dubatti afirma que “o teatro define-se lógico geneticamente como um acontecimento constituído de três subacontecimentos relacionados: o convívio, a *poiesis* e a expectativa.” (2016, p. 31) Apesar das diferenças nas abordagens, as duas definições apontam a presença de dois entes que se relacionam para que o teatro aconteça, que denomino aqui, de forma genérica, como atuante e público.

No espaço da sala de aula, quando as manifestações cênicas são realizadas, a relação entre estudante-atuante e estudante-público aparece e isso traz algumas questões: além de todo o aprendizado que pode ser conquistado por meio da produção artística feita na sala de aula, é possível adquirir conhecimentos e vivenciar experiências sendo público dessas produções? Qual a importância de ser espectador das apresentações feitas pelas/pelos estudantes? Qual o lugar da expectativa nesse processo artístico e pedagógico desenvolvido na sala de aula?

No dia 31 de março, deste ano, após três grupos se apresentarem em uma aula da 2ª série, uma aluna me enviou mensagem por uma rede social, de forma totalmente espontânea: “Prof, ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado ‘*mds do céu*’³⁵”. Entusiasmada por poder estar presente na aula e não depender mais do Google Meet para participar de forma virtual, a aluna acabou por expressar uma sensação que reforça o lugar da recepção. Essa pequena mensagem ilustra a sensação de poder compartilhar daquele momento, ainda que não fizesse parte, nem mesmo, dos grupos que apresentaram naquela aula. Ela estava dentro da sala de aula e sabia que as apresentações também foram feitas para ela, pois, ainda que não tenha dito isso, essa aluna compreendeu que o teatro só se concretiza no compartilhamento entre atuantes e público. Lembrando que esse compartilhamento ocorreu por mediação tecnológica nos dois últimos anos, a sensação da aluna, ao ver as pequenas peças de teatro, feitas por colegas, na sala de aula, afetou-a

³⁵ Abreviação da expressão “Meu Deus do céu!”, muito utilizada em conversas informais no meio digital.

de outra maneira. Daí, aproximando o teatro e a sala de aula, o espetáculo e a aula, o/a atuante e o/a professor/a, penso na afirmação de Dubatti:

O teatro é um lugar para viver, segundo o conceito de convívio e cultura vivente, e a *poiesis* não apenas é olhada ou observada, mas vivida. A expectativa, portanto, deve ser considerada sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar, em todas as esferas das capacidades humanas, pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores). (2016, p. 37)

Nesse sentido, compreendo que a sala de aula também é esse lugar para viver. O que pode ser considerado a *poiesis*, nesse ambiente da escola, é aquilo que o/a docente realiza, no intuito de compartilhar saberes e fazeres, com quem ocupa o lugar da expectativa, os/as alunos/as. Dessa maneira, longe das relações verticais e da pura transmissão de conteúdos, a/o estudante-público pode se deixar afetar por essa experiência proporcionada pela aula.

Em alguns momentos, confesso que ainda assumo o lugar do transmissor de conteúdos de forma bancária. Entretanto, quando eu e as/os estudantes nos envolvemos com as práticas artísticas, vejo a sala de aula se tornar esse “lugar para viver”, lugar de compartilhamento de afetos e experiências.

Quando começamos um processo de criações artísticas, todas/os as/os alunas/os se tornam, em um primeiro momento, artistas, mas, no momento das apresentações, a turma se divide em atuantes e público. Como afirma Denis Guenoun, “o teatro não é uma atividade, mas duas. A atividade de fazer e a atividade de ver” (2004, p.14). Os comentários que escuto após as apresentações deixam claro como as/os estudantes-espectadoras/es fazem parte dessa atividade, que é dupla, e como esse lugar da expectativa também envolve aprendizagem e experiências.

Uma das justificativas para produzirmos as apresentações na sala de aula é a falta de oportunidade de podermos assistir, juntos, a alguma apresentação teatral dentro ou fora da escola, feita por um grupo que não seja da própria comunidade escolar. Dessarte, estudamos o teatro e outras manifestações cênicas, mas não temos contato real com o nosso objeto de estudo. Diante desse problema, precisamos produzir nossos próprios espetáculos. Costumo dizer, para elas e eles que, durante as apresentações, o aprendizado se dá aqui (apontando para o lugar da apresentação) e aí (apontando o lugar da plateia) e esse aprendizado se dá não apenas em ver a apresentação, mas, em compartilharmos o evento que depende de atuantes e público. Um exemplo: em 2021, durante o modelo híbrido de aula (online/presencial), em uma turma que tinha umas 15 pessoas presentes, lemos um trecho da peça “A Advogada que viu Deus, o Diabo e depois voltou para a Terra”, do

Grupo G7, cia. brasileira de teatro. A peça é uma comédia contemporânea, bastante caricata, com muitas cenas de interação entre atores e público. Essa obra integra os objetos de conhecimento da 1ª etapa do PAS. Durante a leitura da peça, percebia que, apesar de o texto indicar interações, as/os alunas/os não estavam compreendendo realmente o efeito cômico desse recurso cênico e estavam até achando o texto um pouco monótono. Também não estavam conseguindo compreender, apenas por meio da leitura, como se desenvolvia o tempo das ações e como aconteciam os improvisos, já que a reação do público seria imprevisível. A partir dessas dúvidas, propus que parte da turma tentasse fazer a dramatização de acordo com as rubricas. Algumas pessoas começaram a andar pela sala, transitando entre o que seria o palco e a plateia, começaram a levar colegas, que estavam sentados, para a frente da turma e improvisar diálogos, extrapolando o texto, que estava projetado no quadro. Perceberam a dificuldade de improvisar e ainda manter o fio condutor da cena, retomando o texto e a lógica do enredo. Perceberam que o tempo das ações nesse jogo entre ator e público é diferente, principalmente, quando não há combinação prévia entre os participantes. A monotonia acabou, as risadas preencheram a sala exageradamente e passaram a compreender muito do que, até aquele momento, eu não conseguira explicar. Os corpos em cena explicaram, por meio do convívio, do compartilhamento do espaço, a relação entre atores e público e os sentidos que isso tinha para a peça.

Nas salas em que havia estudantes de forma presencial e virtual, as recepções foram totalmente diferentes, mas, ainda assim, houve aprendizagem para quem viu a cena apenas pela tela. Quem estava em casa percebeu aquilo que não pôde presenciar. Aprenderam por um tipo de experiência da falta que aquela manifestação, da forma que estava sendo feita, só proporcionaria uma experiência de interação no modo presencial. É importante lembrar que a interação também poderia acontecer entre as pessoas que estavam na sala e as que estavam em casa, porém, nessa situação, não aconteceu. Assim, apesar de parecer tão óbvio, a compreensão da diferença entre estar, ou não, corporalmente presente, só se deu, de forma profunda e sensível, quando a cena foi realizada. Esse foi apenas um exercício cênico sem muito tempo de elaboração. Gastamos uma aula para organizar a cena, realizá-la e discutir a experiência para quem atuou e quem assistiu. Mesmo com esse tempo curto, a atividade foi fundamental para a percepção e compreensão daquilo que somente a exposição teórica não estava sendo suficiente.

Como todos os saberes que envolvem o fazer artístico, para fazer a leitura de um espetáculo, contemplá-lo, assisti-lo, ou melhor, recebê-lo, também será necessário desenvolver habilidades e

adquirir conhecimentos, por meio de estudo e exercícios. Ser público também exige formação. Portanto, considerando o lugar do espectador, apontado na proposta metodológica do professor Graça Veloso, e a importância de criar estratégias de formação para quem ocupa esse lugar, busco ampliar esse debate a partir da proposta pedagógica do professor e pesquisador Flávio Desgranges, no que ele define como pedagogia do espectador:

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (2015, p. 30)

A partir dessa proposta, penso em desenvolver meios para que alunas e alunos se formem como espectadoras/es, para que construam um olhar mais sensível, crítico e, principalmente, para que estejam abertas/os à experiência do teatro. Assim, desenvolvendo essa habilidade, talvez até a frequência aos teatros aumente, caso surja o interesse nessa batalha nos campos da linguagem e o prazer em decifrar signos e buscar a experiência que está além do entretenimento superficial, corroborando o que Desgranges propõe,

Compreende-se, assim, a formação de espectadores como a aplicação de procedimentos destinados a criar o gosto pelo teatro e ressaltar a necessidade e importância da arte, quanto como uma proposição educativa cujo objetivo está voltado para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. (2015, p.34)

A pedagogia do espectador vai, também, além da formação do público de teatro. Compreendo-a como uma proposta de formação de pessoas dispostas a olhar criticamente tudo que as cerca, a entender o lugar que ocupam na sociedade, a perceber as relações entre as suas individualidades e o mundo e isso reforça como o estudo das artes cênicas, em toda sua amplitude, é uma ferramenta para alcançar o próprio objetivo da escola, no que diz respeito à formação de um ser humano crítico, sensível e reflexivo.

A escola particular em que trabalho, que foi a principal referência para essa pesquisa, não proporciona saídas pedagógicas e culturais no horário da aula, pois o tempo gasto com o evento

prejudicaria aulas de disciplinas que não estão relacionadas com essas saídas. Novamente, o tempo é sempre escasso nesse modelo de educação voltada ao treinamento para o ingresso nas universidades. Entretanto, a escola tem outros projetos culturais importantes. Há uma viagem com um rico arcabouço pedagógico, que acontece uma vez por ano, além de outros eventos que se desenvolvem, anualmente, no contraturno e nos finais de semana, como, simulações da ONU, visitas a faculdades de Medicina, entre outros. Ainda assim, sem frequentar teatro, fica difícil desenvolver um trabalho de formação de espectadoras/es sobre o nosso objeto de estudo. Porém, diante dessa dificuldade, é preciso, novamente, fazer, de um limão, uma limonada.

Pensando nas possibilidades da atuação e da recepção teatral, Desgranges apresenta um amparo, para mim, ao fazer este questionamento:

A questão é a seguinte: se o fato artístico-teatral se caracteriza fundamentalmente pelo encontro entre ator (ou artista teatral) e espectador, ou entre aquele que organiza e emite um discurso em cena e aquele que observa da sala, e se este encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de jogos improvisacionais, por que não compreender a prática destes jogos enquanto teatro, efetivamente? (2017, p. 90)

É importante lembrar que a realidade apresentada nessa pesquisa não é, nem mesmo, de uma oficina de teatro, mas, de aulas do ensino regular, com turmas cheias, salas cheias de cadeiras, pouco espaço, pouco tempo e muito conteúdo. Ainda assim, trabalho nessa condição há vários anos, acreditando que o que é produzido na sala de aula pode ser compreendido, sim, como obra de arte e pode possibilitar sim uma experiência artística para atuantes e espectadores/as. Nesse ambiente, preciso recorrer a trechos de filmes, performances filmadas, videoperformances, trechos de espetáculos teatrais e videoclipes para exercitar a leitura das obras na sala de aula. As obras de natureza audiovisual – filmes, videoclipes e videoperformance – podem ser assistidas e discutidas satisfatoriamente, resolvendo um ou outro pequeno problema técnico de imagem ou som. Porém, a obra teatral não pode ser substituída por um vídeo. Como a aluna afirmou na mensagem, “ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado, ‘*mds do céu*’!”

Portanto, a forma que encontro de resolver essa falta é, como tenho citado, propor que as/os estudantes executem alguns exercícios cênicos, improvisações simples que fazem parte do cotidiano da aula e, principalmente, que produzam seus próprios espetáculos. Contudo, utilizar recursos audiovisuais, propor exercícios cênicos e apresentações artísticas ainda não resolve totalmente a falta de convívio com o ambiente artístico se o/a professor/a também não passar por

uma mudança de mentalidade e atitude sobre a abordagem dos conteúdos e estratégias didáticas. Considerando essa busca por uma pedagogia do espectador, a formação do público não pode se resumir a explicar significados e contextos históricos, ou, apenas facilitar o entendimento da obra teatral. Para efetivar essa formação o/a professor/a precisa pensar e agir como um/a mediador/a.

3.3 A experiência da expectativa e a mediação artística na sala de aula

A palavra mediação, no campo da educação, apresenta alguns paradigmas. Para o professor José Vieira de Almeida, por exemplo,

A palavra mediação pode se referir ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes, ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro. Ela pode também dizer respeito à harmonização de conflitos entre interesses opostos (antagônicos ou não). Falamos, por exemplo, no professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, ou no caráter mediador presente na ligação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais ou sociais e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano. (2004, p. 1)

Pensando o lugar do/a docente como mediador/a, a partir dessa citação, percebe-se um indivíduo que está entre elementos, que se destaca entre eles, para propor uma união. Daí, também, a ideia de ponte, que possibilita uma passagem. Dessa maneira, encontra-se nessa definição uma ideia de harmonização entre esses polos equidistantes. Talvez isso possa ser aplicado à escola, mas, nem sempre será, à mediação artística. A ideia de uma harmonização pressupõe um conflito que precisa ser dirimido. Então, a resolução do conflito acontecerá por meio desse ser que possibilita uma passagem, para que os outros cheguem a esse lugar inacessível? Colocando em termos mais objetivos, a/o estudante compreenderia a obra de arte por meio do/a professor/a-mediador/a. Mas, essa ideia de mediação pode ser confundida com uma decodificação, uma facilitação de acesso, ou, até uma simplificação da linguagem para torná-la acessível. Assim, pode-se incorrer em uma mediação que tornaria o público passivo diante das explicações dos signos e sentidos de uma peça de teatro supostamente difícil de ser compreendida. Ao discutir os sentidos da mediação, a professora Roberta Matsumoto e Glauber Coradesqui questionam:

Então, mediar seria ensinar a ler peças difíceis? Mais que isso: seria necessário ensinar a ler peças ditas difíceis? O que viria a ser ensinar a ler uma peça? Extrair dela uma análise formal e histórica, fechar a fábula e redimensioná-la ao cotidiano? O que é uma peça difícil? Uma peça que busca fugir à lógica do sentido, abrindo-o de maneira mais contundente a seus efeitos de presença e inviabilizando o contato pela interpretação? Ou uma peça que, ao contrário, apela de maneira contundente ao intelectual, enchendo-se de referências complexas, canônicas, e se enquadra dentro de uma expectativa de leitura? (2016, p. 46/47)

Diante dessas questões, penso em aproximações possíveis entre a mediação artística e a mediação do conhecimento realizada na sala de aula. Sobrepondo as duas noções, é possível também questionar se a mediação do conhecimento resultaria em uma facilitação de conteúdos, por meio de explicações e decodificações, diante de estudantes passivos/as. É muito comum ouvir, em reuniões pedagógicas, a afirmação de que o/a professor/a deve ser um/a mediador/a do conhecimento e não mais um/a expositor/a de conteúdos, porém, muitas vezes, a mediação é apresentada como uma facilitação do conhecimento, adquirindo assim um caráter utilitarista. Segundo Matsumoto e Coradesqui, “o lugar da mediação não está estabelecido a partir de sua finalidade, mas do que ela carrega como potencial de agenciamento.” (2016, p. 46). É difícil apontar objetivamente a forma, o modelo ou a receita desse agenciamento, mas é possível buscar algumas pistas para realizá-lo.

Na prática, ao diminuir a aula expositiva, abandonar a lousa e buscar outras ferramentas para trabalhar os conteúdos, o/a professor/a pode estar abandonando a concepção bancária de educação, porém, se não houver uma mudança de concepção sobre o que é a própria aula, a transformação ainda será insuficiente. É preciso pensar a aula a partir da possibilidade de vivenciar experiências. Talvez, essa seja a contribuição que a mediação artística poderá proporcionar ao trabalho docente: ao agir inspirado/a na mediação artística, o/a professor/a, poderá pensar recursos e estratégias que possibilitem que os/as estudantes adentrem o conteúdo, envolvam-se com ele, questionem, entrem em conflito, desestabilizem-se, choquem suas percepções e visões de mundo com ele e, se for possível, assimilem-no.

Penso nessa relação entre o/a docente e o/a mediador/a inspirado no que propõe Jacques Rancière ao afirmar que o “Mestre Ignorante”

é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do “saber da ignorância” e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o

comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições. (2012, p. 15-16, grifo do autor)

Inspirado/a nesse “Mestre Ignorante” o/a professor/a, que busca agir como mediador/a, deverá respeitar os saberes e as vivências dos/as alunos/as, bem como aproveitar a percepção deles/as sobre os assuntos, temas e obras e suas visões de mundo. Partindo desse pressuposto, o professor/a mediador/a pode instigar, provocar a/o aluna/o a confrontar o que ele sabe com o que ignora, ou seja, com outros saberes e vivências, sejam de outras pessoas da turma, seja o próprio assunto da aula que ainda desconhece.

Quando a/o aluna/o se apropria desse confronto, passando a reformular suas compreensões, ela/ele age de forma emancipada, como diz Rancière, “ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si.” (2012, p. 17). O autor, nesse trecho, reflete sobre o espectador e sobre a obra de arte. Eu, entretanto, arrisco pensá-la a partir da relação dos/as alunos/as com os conhecimentos, conteúdos, temas, obras e todas as coisas que podem ser mediadas pelo/a professor/a na sala de aula, corroborando a afirmação de que “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual” (2012, p. 17).

Não é o caso de romantizar o momento da aula e acreditar que essa mediação impactante e transformadora acontecerá toda vez que um conteúdo for trabalhado. Mas, manter essa perspectiva instiga o/a professor/a a buscar estratégias que proporcionem essa experiência sempre que for possível.

Voltando aos questionamentos feitos por Matsumoto e Coradesqui, acerca do que seria mediar, penso em possíveis respostas por meio de outras questões, apresentadas por Desgranges, quando ele afirma que “nos importa menos responder à pergunta *o que isso quer dizer?* e mais a tentativa de enfrentar a questão *o que aconteceu comigo?*, ou *o que pode advir daí?* (2020, p.6). Levando essas questões para o terreno da sala de aula, penso na possibilidade de, ao término de uma aula, uma aluna dizer *o que aconteceu comigo?*, ou um aluno pensar *o que pode advir daí?*

Ainda no campo da educação, Moacir Gadotti, em diálogo com as ideias de Paulo Freire, apresenta um outro pensamento sobre o/a docente como mediador/a:

Nesse contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (2007, p. 13)

Reunindo as referências apresentadas até aqui (Matsumoto/Coradesqui, Desgranges, Rancière, Gadotti/Paulo Freire), e pensando nas aproximações entre a ideia de mediação da aprendizagem e a mediação artística, sugiro algumas pistas, algumas referências para a atitude do/a professor/a como mediador/a: com o intuito de que a aula seja uma experiência, é importante considerar a problematização de temas, ao invés de expor os conteúdos; a construção de sentidos, ao invés de explicá-los; o compartilhamento de percepções e sensações, de forma horizontal, mostrando que o/a professor/a também é afetado pelo tema, conhecimento, prática ou conteúdo que está sendo abordado e, junto a isso, a busca pelo aprendizado de forma mútua, em que professores/as e alunos/as vivenciem experiências e alcancem o saber da experiência.

Extrapolando a aula de artes cênicas, outras disciplinas também poderiam ter suas atividades inspiradas na mediação artística. Quando vejo colegas da área de Matemática ou Física, por exemplo, vibrando quando o/a aluno/a descobre uma forma de resolver um problema diferente daquela que ela/ela havia ensinado, percebo que esse/a colega começou a agir como mediador/a, uma vez que deixou que o/a aluno/a se expressasse, mostrasse a sua forma de perceber o conhecimento e compartilhasse com o grupo, como se estivesse compartilhando suas percepções e sensações sobre um espetáculo.

Vejo uma relação muito próxima entre o ambiente artístico e o ambiente escolar, quando Desgranges afirma que

Essas mudanças nos rumos do teatro, que possibilita uma nova compreensão acerca do papel do espectador, influenciam fortemente os âmbitos da criação, da recepção e da mediação teatral. Os artistas passam desde então, a conceber seus espetáculos tendo em vista propostas que contemplem uma efetiva atuação da plateia. (2017, p. 36)

Essas mudanças também foram percebidas na educação por todo o séc. XX, desde o surgimento da “Escola Nova, com John Dewey, pautada pelo aprender fazendo” (Moran, 2017, p. 17). Transferindo a ocupação da plateia para a sala de aula, a percepção de que o/a aluno/a não

deveria mais ser uma figura passiva dentro do processo ensino-aprendizagem fez surgir novas ferramentas e estratégias. Propor que um grupo de alunas/os estudem um assunto para explicar aos colegas, sob a supervisão do/a professor/a, ou, desenvolver a aprendizagem baseada em projetos que exijam diferentes habilidades para a criação de um produto são métodos utilizados atualmente que buscam promover uma atuação efetiva do/da estudante. Esse conjunto de estratégias forma o que é denominado, atualmente, como Metodologias Ativas, que, Segundo Moran,

A Metodologia Ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. (2017, p. 17)

Assim, é possível perceber que há congruências entre a necessidade de pensar, tanto espetáculos, quanto aulas, voltados à recepção ativa do público ou de estudantes. Muitas atividades que tenho proposto na sala de aula, têm sido inspiradas nessa possibilidade de pensar a sala de aula como lugar da expectativa e os alinhamentos entre docência e mediação. Entre abril e maio, trabalhei com estudantes da 3ª série alguns movimentos de vanguarda que costumam ser cobrados nas provas do PAS, do ENEM e vários vestibulares pelo Brasil. Reforço, mais uma vez, que as demandas da escola exigem que esse conteúdo seja estudado, mas, para mim, as motivações sempre vão além do treinamento para esses exames. Para começar a falar sobre o movimento surrealista³⁶, uma das vanguardas artísticas europeias que ajudou a caracterizar o modernismo, coloquei no quadro a pergunta: “Você é o que deseja ser, ou, o que desejam que você seja?” Essa pergunta é fruto de uma lapidação feita durante alguns anos, pois sempre que perguntava para os/as estudantes sobre projeções de futuro, identidades, angústias, a discussão chegava ao conflito entre desejos e censuras, imposições de padrões e autenticidade entre outros conflitos. Essa pergunta se tornou um dispositivo para uma enxurrada de questões, devaneios, divagações, relações, protestos e lamentações por parte das/os alunas/os. Meu interesse em lançar essa pergunta é, realmente, saber as percepções que elas/eles têm sobre a vida, nesse momento de muitas indecisões, medos e angústias, que é o fim do ensino médio. Ouço muitas falas do tipo: “não há como viver totalmente sem influências”; “quero ser eu mesmo/a, mas meus pais não deixam”; “a sociedade obriga a gente a ser de um único jeito”; “tento viver do meu jeito, mas tem hora que é difícil”, “a gente tenta, mas acaba se encaixando em um padrão”, entre outras frases.

³⁶ Movimento de vanguarda, lançado em 1924, na França, a partir do manifesto redigido pelo poeta André Breton.

O que se segue, nessa primeira abordagem sobre o Surrealismo, não é uma exposição de conteúdos, mas uma conversa aberta sobre questões emocionais, psicológicas e críticas delas e deles. Nesse momento, ainda estão fora da conversa os nomes dos artistas, das obras e do próprio movimento.

O objetivo é dialogar acerca do motivo das angústias que o último ano do ensino médio traz, as incertezas e imposições que sofrem. Aproveito para compartilhar um pouco da minha vivência, quando tinha a idade deles, e das minhas perspectivas, atualmente, como adulto, pai e professor. Às vezes, durante esse diálogo, preciso frear algumas imersões feitas por parte das/dos estudantes, para evitar situações com as quais não estou preparado para lidar. Algumas pessoas se mostram tão angustiadas que acabam utilizando esse momento para externalizar conflitos pessoais que não poderíamos resolver em alguns minutos de conversa. É importante ficar alerta para não abrir feridas que não vamos conseguir fechar no tempo de uma aula. Relato isso para mostrar a dimensão que essa conversa, que deveria ser apenas a introdução de um conteúdo, pode atingir e a responsabilidade que temos enquanto professores/as agindo como mediadores/as e não somente como expositores/as de conteúdos, quando temos o interesse real nessa produção de sentidos de forma horizontal.

Quando comecei a usar essa estratégia de iniciar um conteúdo por meio de uma conversa franca, que acaba envolvendo até questões pessoais, acreditava que ela duraria uns 15 minutos, que seria o tempo suficiente apenas para criar um ambiente para falar do Surrealismo. Antigamente, achava que chegar ao conteúdo era a principal finalidade e não pensava muito que a aula poderia ser um momento mais significativo. Hoje, considero sempre a possibilidade de utilizarmos uma aula inteira para esse bate-papo.

Mas, essa conversa não é só um momento de descontração, muito menos uma terapia. Existe um processo de ensino-aprendizagem acontecendo. Durante o diálogo, busco saber a percepção deles/as sobre como o sistema que nos envolve afeta nossos aspectos psíquicos, nosso inconsciente, reprimindo e remodelando nossos desejos, obrigando-nos a sermos extremamente racionais e respondermos à sociedade da forma que ela espera de nós. Lanço as ideias sempre por meio de perguntas, provocações e proposições para serem discutidas. Assim, qualquer pessoa pode discordar delas e, com isso, evito ser acusado, novamente, de estar fazendo qualquer tipo de proselitismo. A expressão “Vocês não acham que...?” tem sido uma boa forma de apresentar um pensamento ou conceito, provocando um debate. O que pretendo, na realidade, é discutir questões

que também incomodaram os artistas, proporcionando uma análise da ética surrealista, ou seja, um modo de perceber a vida que valoriza não só a razão, mas aquilo que está no inconsciente, que aparece nos sonhos e que nos impele a lutar pela liberdade de ser (ou respeitar quem seja) algo fora de alguns padrões, corroborando, assim, o que afirma Maurice Nadeau:

O surrealismo é considerado por seus fundadores não como uma nova escola artística, mas como um meio de conhecimento, particularmente de continentes que até então não haviam sido explorados: o inconsciente, o maravilhoso, o sonho, a loucura, os estados de alucinação, em suma o avesso do cenário lógico. (1985, p. 46)

Durante pouco mais de vinte anos de convívio com adolescentes, em escolas particulares, percebi como muitos/as deles/as sofrem devido ao medo de não passarem nos vestibulares e pela necessidade, muitas vezes, de mostrar para os pais esse símbolo de sucesso que é ingressar em uma universidade pública. Outros/as sofrem pela imposição dos pais de terem que seguir um determinada carreira, ou sofrem pela necessidade de escolher um curso, como se o tempo dessa escolha fosse igual para todos e todas. Esse “cenário lógico” do vestibular, da universidade, da carreira de sucesso e da pressão da família, é um pesadelo para muitas/os estudantes. Penso, então, que é importante que elas e eles possam dialogar com obras de arte que proponham outra forma de pensar a vida, que explore outras dimensões do ser humano, além da razão e daquilo que é imposto como realidade.

Durante essa abordagem inicial, procuro inserir algumas expressões da psicanálise que inspiravam os artistas e continuam sendo usadas para desvendar o ser humano – o inconsciente, o maravilhoso, o sonho, a loucura, os desejos, as pulsões – considerando os estudos que faço para discutir o assunto em sala de aula com alguma honestidade intelectual, ou seja, buscando explicar corretamente alguns conceitos e ideias, mesmo sem ter formação específica na área. Ressalto, novamente, que a conversa não é uma terapia, mas, uma tentativa de aproximar o conteúdo (que já está sendo estudado) da realidade dos/das alunos/as. O estudo sobre o Surrealismo envolve o despertar de novas formas de perceber as relações entre o ser humano e o mundo, como apresenta Nadeau:

Novas maneiras de pensar eclodiam a partir das descobertas científicas, filosóficas e psicológicas de Einstein, Heisenberg, de Broglie, Freud, que inauguram uma nova concepção do mundo, da matéria, do homem. As noções de relativismo universal, de ruína da causalidade, de onipotência do inconsciente, rompendo com

os conceitos tradicionais baseados na lógica e no determinismo, impunham um óptica nova e convidavam a pesquisas fecundas e apaixonadas que tornavam inúteis os gritos e estéril a agitação. (1985, p. 46)

Quando percebo que a discussão foi suficiente, apresento uma obra surrealista e partimos para os relatos sobre percepções, sensações, compreensões, enfim, sobre a expectativa. Neste momento, peço que elas/eles façam um diálogo pessoal com a obra sem se preocupar com o que o artista quis dizer, até porque, no caso do surrealismo, pode ser que o artista também não saiba bem o motivo de ter escolhido aquelas ideias, imagens, formas e sons que estão na obra, sendo tudo fruto de um automatismo psíquico.

As respostas são surpreendentes, porque, mesmo realizando essa aula há anos, sempre descubro ideias novas a partir do que os alunos e alunas falam. Nesses momentos de diálogo e compartilhamento de sensações, sinto-me, enquanto professor, um “aprendiz permanente”, um “construtor de sentidos” (Gadotti, 2007) tanto para mim, quanto para as/os alunas/os.

Algumas obras que integram os objetos de conhecimento do PAS, para a 3ª etapa, exploram dimensões profundas do ser humano em vários aspectos, considerando o inconsciente, os desejos, traumas, tabus etc. Dentre elas, destaco o filme “Um Cão Andaluz”, curta-metragem de Luiz Buñuel e Salvador Dalí, apresentado em 1929, considerado um marco do cinema surrealista. Apresentar esse filme durante uma aula costuma ser uma experiência interessante, pois, as reações são muito diversificadas e, às vezes, surpreendentes. Certa vez, um aluno, que costumava ser muito sério e, normalmente, respeitava às regras da escola, irritou-se repentinamente durante a exibição do filme, levantou-se e saiu de forma brusca, batendo a porta da sala. Ao final da aula, procurei o menino para que ele me explicasse o que aconteceu e, se fosse necessário, dar alguma advertência devido à atitude desrespeitosa que ele tinha promovido. O aluno me pediu desculpas pela atitude e não soube dizer com clareza o que aconteceu. Disse apenas que sentiu como se o filme estivesse o ofendendo; sentiu a sua inteligência ofendida por estar sendo exposto àquele tipo de arte. Até hoje, não sei se entendi totalmente essa situação, mas parece que obra serviu como um dispositivo contra a racionalidade desse aluno que, apesar de sempre se destacar com notas altas nas matérias consideradas mais difíceis, como Física e Matemática, não compreendia porque estava sendo exposto àquela sequência de imagens às quais não conseguia decifrar racionalmente. Era como se aquela situação fugisse ao seu controle e isso o incomodou profundamente, transbordando em uma manifestação súbita de ira. Assim como ele, mas de forma mais sutil, vários alunos e alunas reagem de forma espontânea e surpreendente a uma das cenas iniciais, em que o próprio Buñuel parece

cortar o olho de uma mulher com uma navalha. Expressões de riso, nojo, susto, raiva aparecem automaticamente.

Nessa sequência didática, desenvolvida em duas aulas, conversamos sobre desejos e angústias, relacionamo-nos com pensamentos de artistas da década de 1920 e compartilhamos as sensações causadas por algumas obras de arte, principalmente, o filme “Um Cão Andaluz”. Após esses momentos, pedi que os/as alunos/as se organizassem em grupos e produzissem seus próprios filmes, inspirados/as na experiência e no conteúdo dessas últimas aulas.

Ao assistirem a “Um Cão Andaluz”, no primeiro momento, há um choque geral quanto à dificuldade de compreender o filme. Porém, isso também é motivo de debate quando pergunto: por que precisamos compreender tudo? Será que a experiência com a arte se resume apenas à essa relação intelectual com a obra? À decifragem dos sentidos? Ainda como estudantes-público começam a perceber realmente outras possibilidades de conhecer, analisar, perceber e se relacionar com a obra de arte. Novamente, a expectativa como forma de aprendizagem.

Após organizarem os grupos, pedi que comesçassem a produzir um roteiro do vídeo para me mostrar na aula seguinte. Nos roteiros deste ano, apareceram várias cenas inspiradas em sonhos que os/as integrantes tiveram, mas reparei que, ao final da maioria dos textos, tinha uma cena em que aparecia uma pessoa acordando, mostrando que toda aquela elaboração mirabolante era somente o sonho de uma personagem. Daí, segui um diálogo assim com vários grupos:

Professor: Por que vocês colocaram essa pessoa acordando no final?

Alunos/as: Para mostrar que tudo era um sonho dessa pessoa?

Professor: Vocês acham realmente necessário explicar isso?

Alunos/as: Não sei!... É... Pensando bem... Acho que não!!

O que parece é que muitos/as sentem a necessidade de dar respostas ao público. Parece que é obrigatório apresentar uma narrativa com encadeamento lógico, com conflito, desenlace e desfecho bastante objetivos. É um medo de não serem compreendidos/as e terem o trabalho artístico rejeitado, pois, como o olhar da maioria foi treinado pelas novelas, séries e filmes comerciais, não há espaço para outras formas de expressão. Mas, quando pensamos juntos que essa foi uma atitude transgressora experimentada pelos artistas de “Um Cão Andaluz”, acabaram apostando em deixar o final sem a necessidade de explicações, investindo na transgressão também.

Como estudantes-atuantes, acontece uma outra experiência ligada à forma de criar e dizer algo por meio de uma arte que aceita a falta de sentido, a expressão do inconsciente sem

organização lógica, ou seja, a liberdade para transgredir a narrativa tradicional sem precisar dar explicações. Quando os/as integrantes de cada grupo se tornam espectadores/as, aconteceu um compartilhamento dessa vontade de liberdade sobre a narrativa e os elementos cinematográficos. Portanto, ainda que os filmes não tenham sido totalmente compreendidos, muitos alunos e alunas ficaram aberto/as a essa nova forma de receber a obra. Nesse momento, a experiência artística se completou por meio da participação que tiveram tanto na expectativa, quanto na produção da obra de arte.

Para estudar os outros movimentos artísticos, as estratégias são parecidas. Começo uma conversa a partir de uma pergunta, que exige respostas que passam por questões existenciais e políticas e que acabam gerando debates que, às vezes, duram uma aula inteira de 45 minutos. Depois relaciono nossa conversa às ideias dos artistas e as reverberações nas obras de arte. Resumindo, primeiro compartilhamos a ética do movimento relacionando algumas provocações às nossas percepções sobre vários temas. Depois, mergulhamos no resultado estético que é consequência dessas visões de mundo. Por fim, eles e elas se tornam criadores/as e espectadores/as das suas próprias obras.

Apesar de ser necessário fazer adaptações de acordo com cada conteúdo, esse percurso tem sido bastante satisfatório, considerando o engajamento das/os alunas/os nos debates, nas criações artísticas e o retorno que tenho recebido acerca da compreensão dos assuntos, aquisição de conhecimento e importância da experiência da expectativa e de toda a atividade.

Não tenho a pretensão de apresentar uma metodologia do ensino das artes cênicas baseada na mediação e na expectativa, mas acredito que algumas práticas do ambiente artístico podem inspirar o fazer pedagógico e provocar mudanças no ambiente escolar. Minha escrita está baseada na minha vivência. As estratégias apresentadas foram testadas por vários anos. Nesse tempo, busquei aprimorar o desenvolvimento dos trabalhos, considerando a rotina da escola, o calendário, os períodos de provas, o tempo que os/as alunos/as têm para produzir as apresentações, as formas de avaliação e o formato das apresentações de acordo com cada conteúdo que está sendo trabalhado.

Considero que um trabalho teve sucesso quando percebo o engajamento dos/das estudantes, tanto nas apresentações, quanto na plateia. Mas, é preciso lidar sempre com a falta de interesse de alguns grupos. É necessário estar vigilante quanto às atitudes de alguns alunos que usam o momento descontraído da organização e apresentação dos trabalhos para burlar regras da escola. A gestão da sala de aula durante o desenvolvimento dos trabalhos exige a supervisão artística e

pedagógica dos grupos e o cuidado com os limites que são constantemente testados. O uso indevido do celular, o barulho excessivo na sala e nos corredores, a agitação nos banheiros quando vão colocar figurinos, tudo isso pode ser motivo de críticas por parte de setores da escola preocupados com a manutenção da disciplina. Junto a tudo isso, ainda é preciso lidar com a crítica das famílias, quando percebem que temas e obras estudadas são inadequados, considerando a formação moral que desejam para os filhos e filhas.

Entre enquadramentos e possibilidades, entre riscos, erros e acertos, entre brechas e passagens, continuo acreditando que essa prática artístico-pedagógica é a minha maior motivação profissional e o combustível que me mantém como professor. Como costumo dizer às/aos alunas/os: O que me importa, é ver vocês fazendo!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de ensino que foi objeto dessa pesquisa se mostra, em muitos aspectos, engessado, voltado à demanda competitiva do ingresso na universidade e atento às necessidades dos clientes que financiam a educação privada. Clientes que mantêm vigilância sobre o resultado que deve ser obtido pelos filhos e sobre os discursos dos professores/as, que não devem destoar daquilo que é defendido pela família tradicional cristã e pelo “cidadão de bem”. Nesse contexto, ainda que atrelado a esse sistema, o PAS/UnB – e as obras propostas em sua matriz de referência – possibilitam que criemos caminhos para uma formação crítica e sensível das/os estudantes.

As obras do PAS têm sido, para mim, propulsoras de tensões presentes na nossa realidade dentro e fora da sala de aula. A promoção da diversidade cultural, discussões acerca de questões ideológicas, morais, políticas, raciais, sociais, de gênero e sexualidade estão presentes em canções, peças de teatro, textos filosóficos e várias produções audiovisuais. Se essas obras se tornaram o objeto principal desse estudo escolar obrigatório, engessado e vigiado, façamos desse limão, uma limonada! Fazer “a limonada” é procurar brechas, encontrar passagens e criar superfícies para desenvolver um trabalho significativo nesse ambiente que, às vezes, se torna tão adverso e conflituoso.

Entre as superfícies que encontrei, destaco a Pedagogia da Pergunta, de Paulo Freire, e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como inspirações que se tornaram ferramentas pedagógicas. Inspirado nos pensamentos de Freire, repensei as abordagens dos conteúdos, buscando apresentar ideias, pontos de vista, sempre por meio do questionamento, do debate, e não apenas como um depositário de conhecimentos na cabeça de receptores passivos. Usando o arsenal do Teatro do Oprimido, venho propondo produções artístico-pedagógicas, adaptações de obras clássicas e criações de novos espaços de aprendizagem por meio da ação teatral, na sala de aula. Mesmo que não use sempre as técnicas criadas por Boal, elas inspiraram a utilizar a interação entre atuantes e público, fazendo, sempre que possível, que a aula se torne um jogo compartilhado, em prol da construção coletiva do conhecimento e das vivências.

O fazer teatral e a produção de vídeos, na sala de aula, apontou outra dimensão da relação entre atuantes e espectadores. Passei, então, a refletir sobre a importância da expectativa e as aproximações entre a mediação artística e o trabalho docente, baseado no recorte metodológico proposto por Graça Veloso, e na Pedagogia do Espectador, apresentada por Flávio Desgranges e

nas provocações poético-filosóficas de Jacques Rancière. As possibilidades de relacionar a prática da mediação teatral ao cotidiano da sala de aula reverberam ainda nos meus pensamentos e acredito que podem dar frutos em outros textos e trabalhos.

A capacidade de adaptação das aulas aos currículos e contextos educacionais diversos foi testada durante a pesquisa com o surgimento da pandemia de coronavírus. Ressalto que não pude parar de trabalhar nas escolas particulares e precisei recriar aulas para o ensino remoto, em seguida, híbrido e, neste momento, em maio de 2022, para o modelo presencial quase em sua totalidade. A pesquisa e a escrita dessa dissertação foram, inevitavelmente e contundentemente, atravessadas por esse contexto pandêmico, que proporcionou grandes desafios e necessidade de superação.

Fazer parte da educação privada e pública do Distrito Federal, principalmente, durante a pandemia, fez-me vivenciar a desigualdade que marca este país em outra dimensão. Como apoiar discursos meritocráticos quando a própria realidade socioeconômica e política impede que muitas pessoas avancem em seus projetos educacionais e profissionais? Como comparar o aparato das escolas particulares, localizadas nas áreas de classe média alta, com o que é disponibilizado a estudantes das cidades consideradas periféricas? Como nos implicamos, enquanto professor/a, diante dessas diferenças? De que lado estamos quando fazemos parte dos dois lados?

Durante toda a escrita dessa dissertação, tive muita dificuldade em encontrar pessoas que pesquisaram sobre o ensino das artes cênicas nas escolas particulares. Hoje compreendo como essa disparidade social entre as escolas nos convoca a olhar com maior profundidade para o lado mais carente. É preciso ter cuidado para não apresentar uma visão até mesmo maniqueísta, como se estivéssemos entre ambientes bons e ruins, vilanizando a educação privada e vitimizandando a educação pública, ou, ao contrário: desprezando tudo que é feito na escola pública, valorizando apenas a escola privada, dando força para discursos acerca da mercantilização da educação.

Percebo que há carências em todos os lugares. E potências também! Existem dores e angústias nos dois tipos de ambientes escolares, mas existe a vontade de superá-las, em cada escola, em cada turma, em cada estudante, à sua maneira.

Sonho em poder, um dia, criar um intercâmbio entre meus/minhas alunos/as da Asa Sul e da Ceilândia e propor uma discussão sobre o filme “A Cidade é uma Só?”, de Adirley Queiróz, que integra aos objetos de conhecimento da segunda etapa do PAS e discute as tensões acerca do desenvolvimento territorial do Distrito Federal, o ambiente político e a criação da Ceilândia, entre

outros assuntos. Quanto conhecimento poderia ser trocado nesse encontro? Quantas vivências poderiam ser compartilhadas?

A ideia de tornar a minha prática docente o objeto dessa pesquisa surgiu em uma conversa com a professora Luciana Hartmann, na Universidade de Brasília. Nunca pensei que os exercícios, as atividades, as apresentações que eu pedia para os/as estudantes fazerem serviriam para serem analisadas dentre de um espectro além da intimidade da sala de aula. A professora Luciana enxergou, nesse trabalho, uma dimensão que eu, imerso no cotidiano da escola, afundado na rotina de planejamentos, provas, horários, notas, calendários e reuniões, não conseguira enxergar.

Escola pode ser um lugar de treinamentos, tanto para alunos/as, quanto para professores/as. Pode ser um lugar de disciplinarização dos corpos, de imposições de regras, às vezes necessárias, às vezes exageradas. A rotina da escola pode cegar, levando o/a professor/a a não perceber mais a importância do seu próprio trabalho. Considerando as exigências que essa rotina estabelece, Juliano Nagazawa afirma que “a dificuldade para ser o professor que se quer é da ordem de um sistema que exige resultados, e um professor não se faz como um prestador de contas” (2020, p. 108). Eu nunca quis ser um prestador de contas! Nunca quis me reduzir aos resultados das provas tradicionais da escola, nem das provas de ingresso em universidades. Essa foi – e é – uma luta constante! Ser professor de Artes Cênicas em uma sociedade que precifica o sucesso, que legitima a qualidade de um trabalho por meio do lucro que ele deve gerar, é conviver com a ameaça do desaparecimento.

Certa vez, li uma reportagem que falava sobre profissionais em extinção³⁷ e me chamou a atenção o caso do calígrafo profissional. Um saber/fazer tão minucioso e sensível, que exige tanta técnica, paciência e habilidade e que não tem mais lugar nesse mundo tão tecnológico, digital, virtual e imediatista. Desde então comecei a pensar se acabarei sendo vítima de um tipo de “síndrome de calígrafo”. Com as inovações que as escolas vêm adotando, as transformações impulsionadas pelo Novo Ensino Médio³⁸ e o apelo crescente pelas produções voltadas às redes sociais, parece que o ensino do teatro está ficando, cada vez mais, obsoleto.

37

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2014/09/28/interna_revista_correio,447758/profissionais-em-extincao.shtml

³⁸ Na proposta do Novo Ensino Médio, não há a obrigatoriedade de disponibilizar aulas de artes em todas as séries do ensino médio. A arte pode ser trabalhada em forma de projetos, de acordo com a proposta de cada escola. A autonomia dada pela reforma do ensino médio é interessante, mas abre espaço para que as artes sejam relegadas a pequenos cursos, oficinas, impedindo que a maioria dos/as estudantes tenham contato com as diversas linguagens artísticas e diminuindo, em muito, a carga-horária de professores/as de teatro.

Para que aprender sobre teatro? Para que praticar teatro? Para que formar professores/as de teatro se corremos o risco de não termos mais escolas para dar aula?

Só a experiência do teatro pode responder a essas perguntas e provar a necessidade desse nosso fazer. Como afirma Dubatti, “só é possível pensar o teatro quando se participou e se participa cada vez mais da zona de experiência e subjetivação que é gerada no acontecimento” (2016, p. 22). Portanto, afirmando, redundantemente, o teatro só poderá ser questionado se ele for vivenciado. Se é assim, resta-nos resistir e fazê-lo existir, fazendo, seja na escola, ou em qualquer outro lugar!

Na busca dessa resistência, proponho que o teatro seja pensado enquanto forma de conhecimento em si, ou seja, quando a linguagem teatral é compreendida e utilizada pelos/as estudantes, ampliam-se possibilidades de comunicação, ganha-se voz, percebe-se que os discursos estão presentes nas formas, gestos, cores e sons que compõem a cena. A partir disso, é preciso problematizar os discursos: sobre o que queremos falar por meio da cena? Voltando novamente às obras do PAS, elas trazem provocações que possibilitam elos entre épocas, ambientes e contextos diferentes para pensarmos o presente. Quando a peça “Casa de Bonecas” é atualizada e transformada em uma audiência de divórcio, que resulta na decisão da turma sobre o pagamento da pensão por parte do ex-marido, um grito contra o patriarcado foi dado na sala de aula. Quando a tragédia “Antígona” é analisada sob as condições da sociedade atual, surge a percepção de que as estruturas políticas, sociais e culturais que nos regem não são imutáveis e, por isso, podem ser questionadas e transformadas. Quando o filme “Um Cão Andaluz” inspira os/as estudantes a deixarem o inconsciente se manifestar livremente por meio da obra audiovisual, há o confronto com essa automatização e padronização dos pensamentos e comportamentos. Surge, também, um contraponto ao adestramento do olhar, promovido por grande parte da indústria cultural (seja no cinema, na televisão ou por streaming). Todas essas atividades, ou melhor, estratégias didáticas para ensino e aprendizagem das artes cênicas, contaram com a participação das/os alunas/os como atuantes e público, reforçando assim a importância da atuação, da expectativa e da mediação que coube a mim desenvolver.

O desenvolvimento dessas produções artístico-pedagógicas, bem como todas as análises de obras, discussões, questionamentos e debates feitos nas minhas aulas sempre tiveram o intuito de confrontar aquilo que, nesse texto, foi denominado como regime colonial-capitalístico (Rolnik, 2019). Se esse regime, que produz a precificação, mercantilização e objetificação dos saberes, fazeres e dos desejos, é o que pode ocasionar a obsolescência do ensino do teatro na escola,

acredito, então, que a minha prática pedagógica tem uma responsabilidade a mais nesse contexto, como afirma Suely Rolnik:

Face a esse novo cenário, fica evidente que não basta tomar para si a responsabilidade como cidadão e lutar por uma distribuição mais justa dos bens materiais e imateriais, bem como dos direitos civis e, para além deles, do próprio direito de existir. Isto é o mínimo que se deva almejar, e quando não se assume sequer essa responsabilidade é porque a dissociação chegou a um grau de patologia alarmante. Mas, para além dessa tarefa, é preciso também tomar para si a responsabilidade como ser vivo e lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende. Em outras palavras, não basta um combate pelo poder macropolítico e contra aqueles que o detêm, há que se levar igualmente um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em cada uma de nossas ações cotidianas – inclusive naquelas que implicam nossa relação com o Estado, quer estejamos dentro ou fora dele. (2019, p. 89)

Não consigo dissociar aquilo que acredito e defendo enquanto indivíduo – acerca do respeito às diferenças entre pessoas e grupos e ao próprio direito de existir de cada ser humano – da minha atividade como professor. Na sala de aula, o confronto entre discursos hegemônicos e posições insurgentes é constante e exige vigilância e insistência para combater opressões. Portanto, promover essa micropolítica ativa se torna consequência no trabalho diário, buscando possibilitar essa reapropriação das potências de criação e cooperação, tanto para várias/os estudantes, quanto para mim. Como professor, esse que luta contra a “síndrome do calígrafo” e que é também é vítima de todo o retrocesso acerca dos direitos trabalhistas e das decisões políticas autoritárias e neoliberais, junto-me às/aos estudantes que são mulheres, que são da comunidade lgbtqia+, que são negras e negros, que possuem alguma deficiência, que são obesas/os, que são tímidas/os e andam sozinhos/as pelos pátios e corredores e a todas e todos que, por alguma característica, são vítimas de opressões dentro e fora da escola.

Diante desse panorama, acredito que, modestamente, as estratégias que encontrei para lidar com várias adversidades no ambiente escolar, por mais de vinte anos de docência, podem contribuir para a continuidade da reflexão teórico-metodológica em relação a uma pedagogia das artes cênicas. Assim, considereei ser relevante pesquisar e aprofundar o processo que tenho desenvolvido, a fim de poder compartilhar estratégias, ampliando as reflexões sobre os saberes e fazeres nesse campo de pesquisa.

Além disso, penso que a pesquisa em arte e educação, assim como todo o ambiente escolar e universitário, precisa ser vista como forma de resistência em um panorama político e social que

crece à margem da intelectualidade e do diálogo e com riscos ao ambiente democrático, exigindo assim, cada vez mais, a formação de indivíduos(as) conscientes de sua responsabilidade social, política, ética e estética.

Segundo Antônio Cândido, as formas de artes são “bens incompressíveis, isto é, não podem ser negados a ninguém” (1988). Portanto, se a arte é um bem que não pode ser comprimido (por isso incompressível), quanto mais pesquisadoras e pesquisadores surgirem, maior a possibilidade desses bens serem descomprimidos, ampliados, alargados, expandidos e chegarem a mais pessoas. Quanto mais professores/as interessados/as em pensar o teatro, em vê-lo existir e propor sua prática na escola, mais difícil será de nos tornarmos calígrafos/as esquecidos/as com o nosso tão nobre e potente saber/fazer artístico-docente.

REFERÊNCIAS:

- ADORNO, Theodor W., Tempo Livre. *In: Palavras e Sinais, modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel, supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, pp. 70-82, 1995.
- ALMEIDA, José Luis Vieira de, A Mediação: Paulo Freire e István Mészáros. Apresentado no Círculos de Discussão Temática - Estudo Freireanos II, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3914?show=full>
- BAGNARA, Carolina. Augusto Boal e Paulo Freire: teatro e educação como vias políticas de libertação. *In: Teatra da Oprimida [livro eletrônico]: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero*. Org. Dodi Tavares Borges Leal. Porto Seguro: UFSB, 2019
- BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.13, 2017
- BASALI, Rogério; FERLIM, Uliana. Atualizar para avaliar A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. *In: Passei / UnB. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação*. – n. 2, set/2013 – Brasília, 2013
- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000.
- BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro. Editora 34, 2019.
- BRAGA, Pedro Luis; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Auras do Professor: desterritorialização da autoridade no sentido da *communitas* e do entusiasmo. *Rev. Bras. Estud. Presença*, v. 10, n. 3, Porto Alegre, 2020.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro Grego: tragédia e comédia. Petrópolis: Ed. Vozes. 2007
- CASTRO, Ana Carolina de Sousa. A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos. Dissertação (Mestrado acadêmico em Artes Cênicas). Universidade de Brasília: Brasília, 2021
- CRUVINEL, Tiago de Brito. A falta de compreensão dos objetivos e dos propósitos da disciplina arte. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.14: nov. 2017
- CRUVINEL, Tiago de Brito. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.
- DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. 3ª edição. São Paulo, Hucitec, 2015.

- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo*. 4ª edição. São Paulo, Hucitec, 2017.
- DUBATTI, Jorge. *O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.
- FISCHER, Beatriz T. D. Avaliação da aprendizagem: obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Almedina. Edição do Kindle.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR On-Line*, 18(4), 906–926. 2018
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018a
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher, 2007.
- GOTTSCHAL, Luciana Mendonça. *A influência do Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB no Ensino Médio: O caso da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Brasília. UCB, 2008.
- HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a pedagogia do teatro e os estudos da performance. *Revista Educação*. Santa Maria, p. 516-521, 2014.
- HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. *Módulo 16: História da Arte-Educação 2*. Brasília: LGE Editora, 2009
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017
- IBSEN, Henrik. *Casa de Bonecas*. Tradução: Maria Cristina Guimarães. São Paulo: Editora Veredas. 2004
- ICLE, Gilberto; PAZ, Luciana Athayde. Currículo-documento, currículos-performance. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. 2020

- KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, vol. 15, 2020.
- KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: lições para a avaliação do ensino médio. *Revista Educação e Políticas em Debate – v. 9, n. 2*, p. 420- 436, mai./ago. Uberlândia. 2020
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004
- LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2018.
- LEAL, Dodi. *Teatra da Oprimida: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero*. Porto Seguro: UFSB, 2019. (Livro eletrônico)
- Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)
- LUZ, Mariana Picolli da; MAGRIN, Sabrina Ferreira Furtado. A Pedagogia da Aprendizagem no Século XXI: Competências e Habilidades. *Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018*
- MACHADO, Fernanda. Os Procedimentos de Augusto Boal e o Olhar da Criança. *In: Teatra da Oprimida [livro eletrônico]: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero*. Org. Dodi Tavares Borges Leal. Porto Seguro: UFSB, 2019
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo. Editora Ática. 2008
- MATSUMOTO, Roberta K.; CORADESQUI, Glauber. Experiência e Mediação Teatral. *In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.)*. *O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília. UnB, 2016.
- MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019
- MELO, Alexandre Coutinho de; FERREIRA, Daniele Lopes; ZANCHETTA, Sabrina Brombim. O princípio ético freireano como ferramenta de análise do projeto de lei 867/2015 – Escola sem Partido. *NESEF. Universidade do Paraná. v. 10 – n. 2 – jul./dez. 2021*
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.)*. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB
- NADEAU, Maurice. *História do Surrealismo*. São Paulo: Perspectiva. 1985

- NAVES, Melissa J. R. Proposta cênica sobre questões de gênero e censura na educação: formação do grupo Artocracia Cênica e peça Transcorpos. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas) Universidade de Brasília. Brasília-DF. 2020.
- NAGASAWA, José Juliano. Em meio ao descontrolado: por um ensino de teatro acontecimento na escola pública. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas). UNESP. São Paulo. 2020.
- ORDINE, Nuccio. A Utilidade do Inútil. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. Edição digital. 2016
- PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde e Sociedade, vol. 28, nº 1. São Paulo, 2019.
- PINTO, Ádria. Shakespeare em Sala de Aula: poéticas da voz no compartilhamento do gênero dramático na escola. UNISC. Santa Cruz do Sul, 2019
- RABELO, Mauro Luiz. Revista Passei. Ed. 4. Brasília: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), denominado Cespe. 2015
- REIS, Liége Pinheiro dos. A inserção da Música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do ensino médio no distrito federal. UnB, Brasília-DF. 2011
- RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. WMF Martins Fontes. São Paulo. 2012
- ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. N-1 Edição. São Paulo. 2019
- SILVA, Michael Santos; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Os Artes educadores e a atuação profissional: as linguagens artísticas no fazer docente. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2022
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMAS, Luiz Antônio. Cultura e Educação nas Cidades das Crianças. *In: Encontros com a Arte Contemporânea / Fernando Pessoa, (org.)* 1.ed. – Vila Velha, ES: Museu Vale, 2019.
- SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro. Mórula, 2018.
- TENÓRIO, Rosa Maria Farias; SOUZA, Patrícia Maria Tenório de. Educar para (trans) formar: caminhos de desconstrução do machismo. *Diversitas Journal. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 3, 2020*
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada, PAS, 1ª etapa. Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE/UnB, 2013. Disponível em

https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz_de_Objeto_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_do_PAS_Primeira_Etapa_Subprograma_2014-2016_revisado.pdf. (Acesso em 5 de Agosto de 2021)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada, PAS, 1ª etapa. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2018. Disponível em

<https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202018.pdf> (Acesso em 17 de Novembro de 2020)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. Guia do PAS. CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2021. Disponível em https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/pas/guia/2021_GUIA_do_PAS.pdf (Acesso em 12 de janeiro de 2022)

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro. *In*: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.). O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões. Brasília. UnB, 2016.

Sites:

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html> (acessado em 11/5/2020, às 11h)

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2014/09/28/interna_revista_correio,447758/profissionais-em-extincao.shtml

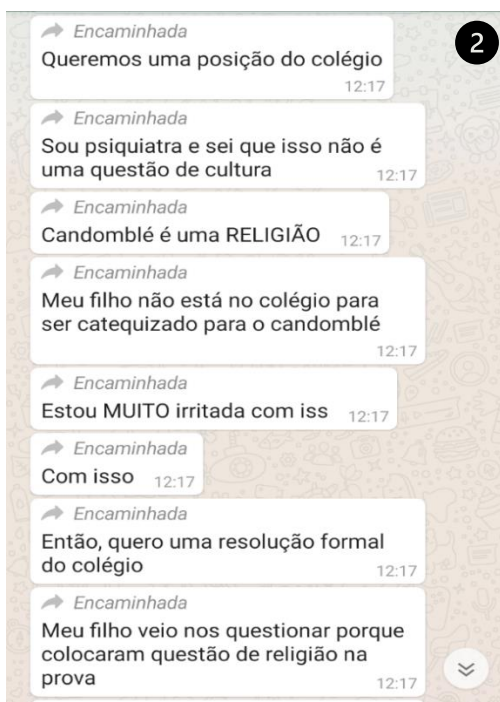
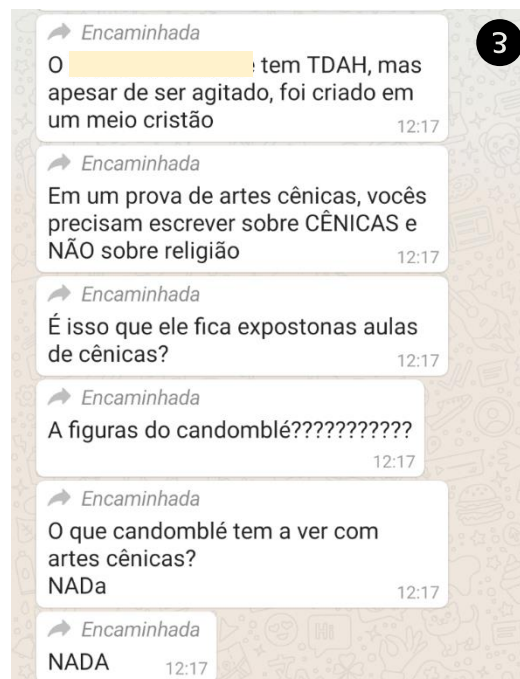
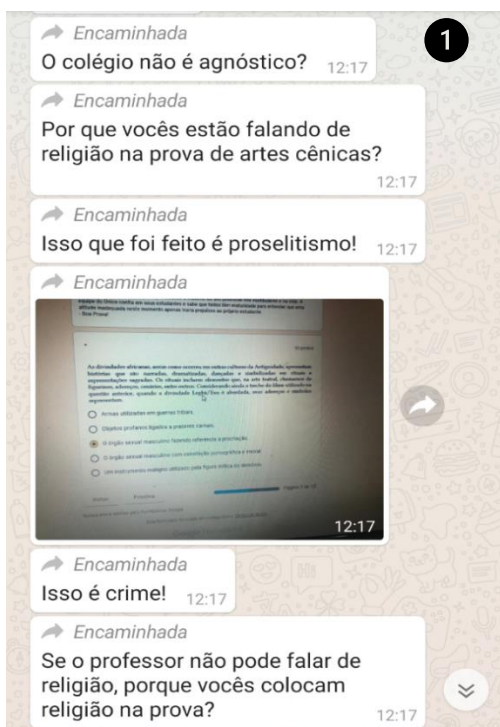
Na Trincheira com Iná – Atualidade de Brecht e Luta Contra o Fascismo. [Locução de]: Iná Camargo Costa. [S.I.]: Esquerda Online. 18 de out. de 2020. *Podcast*. Disponível em Spotify. Acesso em 20 de mai. de 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Reclamação e resposta sobre o filme “Atlântico Negro: na rota dos Orixás”

1. A reclamação feita pela família por meio do WhatsApp à coordenação pedagógica³⁹:

³⁹ Foram retiradas todas as referências que pudessem identificar as pessoas envolvidas na situação.



2. A questão da prova que gerou a reclamação:⁴⁰

⁴⁰ Essa imagem é parte do arquivo tipo .doc que foi enviado pelo professor para a escola. A questão foi postada em um formulário digital para ser respondido na plataforma virtual. O formulário mostrado na foto da reclamação não está mais acessível.

2. As divindades africanas, assim como ocorreu em outras culturas da Antiguidade, apresentam histórias que são narradas, dramatizadas, dançadas e simbolizadas em rituais e representações sagradas. Os rituais incluem elementos que, na arte teatral, chamamos de figurinos, adereços, cenários, entre outros. Considerando ainda o trecho do filme utilizado na questão anterior, quando a divindade Legbá/Exu é abordada, seus adereços e símbolos representam. (0,5)
- Armas utilizadas em guerras tribais.
 - Objetos profanos ligados a prazeres carnavais.
 - O órgão sexual masculino fazendo referência à procriação. (X)
 - O órgão sexual masculino com conotação pornográfica e imoral.
 - Um instrumento maligno utilizado pela figura mítica do demônio.

3. Resposta redigida por mim, que foi enviada à família pela coordenação da escola:

A questão busca avaliar se o aluno compreendeu o assunto abordado no documentário Atlântico Negro – na rota dos orixás, do cineasta Renato Barbieri e Victor Leonardi.

Dentre outros temas, o filme apresenta uma visão sobre preconceitos que manifestações da cultura africana sofreram desde o séc. XVI, quando a cultura brasileira começou a ser formada. Procurando esclarecer uma compreensão errada feita sobre um símbolo da religiosidade de matriz africana, o filme mostra que os símbolos da divindade em questão estão ligados à procriação e não ou erotismo ou aspectos demoníacos. As justificativas para o estudo desse filme no ensino médio estão nos textos disponibilizados no site do Cebraspe/UnB, por meio dos Objetos de Conhecimento da Matriz de Avaliação do PAS. Devido à quantidade de conhecimentos históricos, culturais, geográficos, sociológicos, antropológicos que o filme apresenta e a relevância do debate sobre a valorização da diversidade cultural brasileira, esse filme tem sido mantido como obra a ser estudada no Ensino Médio há vários anos.

Nosso conteúdo na escola é baseado nas obras do PAS. É uma preocupação de todos os professores e professoras da escola, preparar os alunos para essa e outras provas que garantem o ingresso em universidades. As obras do PAS costumam ter um caráter interdisciplinar, por isso, elas não são de estudo exclusivo de uma área do conhecimento. O que a prova do PAS busca incentivar é o diálogo entre as disciplinas.

Por que esse filme está sendo estudado na aula de Artes Cênicas?

- 1) Trata-se de um documentário, portanto, um gênero cinematográfico que apresenta muitas variações. Estudamos a forma do filme, compreendendo-o como um documentário

tradicional, com falas de personalidades importantes no debate sobre História da África, como o pesquisador, diplomata e membro da Academia Brasileira de Letras Alberto da Costa e Silva. O documentário conta com a narração *in-off*, com informações históricas sobre a escravidão, informações geográficas e culturais sobre países africanos. Ainda pensando o filme como obra de arte, a orientação que é dada aos alunos é que, além de ser uma obra informacional, ela traz também uma visão artística que não está isenta de uma crítica acerca do racismo. Porém, como uma boa obra de arte, ela não é doutrinária, ou seja, suas visões não são impostas como única verdade. Todos podem discordar do que está sendo dito no filme. Ressalto que, por ser um documentário tradicional, a obra traz mais informações, fatos, documentos e estudos acadêmicos, do que visões subjetivas do autor.

- 2) A filme fala de rituais religiosos que são muito antigos na África e foram trazidos para o Brasil, formando várias religiões, dentre elas, o “Candomblé da Bahia, o Xangô pernambucano e o Tambor de Mina do Maranhão” (termos retirados literalmente do filme). Acontece que esses rituais das religiões de matriz africana utilizam elementos cênicos a todo momento. Elementos esses que são básicos para o estudo do Teatro. São eles: indumentária, cenário, gestualidade, coreografia, música (como ambientação e como forma narrativa), dramaturgia e personagens. No estudo das Artes Cênicas é fundamental que os alunos compreendam que esses elementos, seja no teatro comercial ou em um ritual religioso, são cheios de símbolos e estão passando várias mensagens. Cabe a nós, espectadores, compreendermos que a mensagem não é transmitida exclusivamente pelo texto falado, mas, pelos gestos, pelas roupas, pelos adereços etc. A questão da prova cobra do aluno não a interpretação individual, mas, a interpretação, de acordo com o filme, de um adereço ligado a uma divindade africana. Antes de iniciar a exibição e análise desse filme, estudamos sobre a cultura egípcia, suméria, indiana e japonesa, com o intuito de compreender que o teatro e a dança eram (e são) usados em manifestações religiosas em todos esses lugares, por algumas culturas não existem mais e outras que ainda existem, como no caso do Hinduísmo, na Índia, que utiliza o teatro e a dança como forma de comunicação com os deuses. Portanto, as religiões de matriz africana são apenas mais um exemplo da relação entre dança, teatro, música e religiosidade. Compreendo que esse assunto causa mais polêmica por estarmos falando do contexto brasileiro, mas tudo isso é explicado durante as aulas para

compreendermos a origem das Artes Cênicas no sentido geral. Como digo na aula, o fazer teatral nasceu dessas práticas religiosas que são muito mais antigas do que o próprio teatro como arte e espetáculo. Reconheço que existe um assunto polêmico que é comum a todas essas manifestações culturais antigas: o sexo como um tema ou adereços que fazem alusões a órgãos sexuais. Acerca disso, prefiro, na condição de educador, trazer o assunto para ser discutido, a escondê-lo. A internet está cheia de conteúdos que podem ser acessados e mal compreendidos pelos alunos e alunas. A abordagem que é feita durante as aulas sobre esse assunto, com o intuito justamente de evitar a polêmica, é que histórias mitológicas que incluem sexo, casamentos entre deuses e mortais e símbolos fálicos, estão ligadas, geralmente, à fertilidade da terra e não a conotações eróticas, imorais ou qualquer outro sentido pejorativo. Mais uma vez, o interesse do estudo é esclarecer visões para que os alunos tenham possibilidade de fazer as interpretações que quiserem de forma livre. Em nenhum momento essas visões são impostas como unicamente corretas, para serem configuradas como um proselitismo. Os estudantes adquirem o conhecimento e, daí em diante, eles têm liberdade para pensar como quiserem, inclusive, de acordo com os ensinamentos familiares.

Faço aqui algumas exposições na tentativa de ilustrar e esclarecer nossos objetos de estudo, na aula de Artes Cênicas:

O assunto que estamos estudando agora é o Teatro Grego. Esse assunto acompanha os alunos direta ou indiretamente por todo o ensino médio. É cobrado em provas do PAS, vestibular da UnB e ENEM, em questões de Filosofia e História, além das questões de Artes Cênicas.

Para contextualizar a origem do Teatro Grego, é necessário conhecer o mito do nascimento do Deus Dionísio, pois, foi na representação desse mito, durante rituais de fertilidade, que um homem começou a fingir que era o próprio deus, nascendo assim a arte teatral grega. Se os alunos pesquisarem por conta própria, vão encontrar sites que associam as festas dionisíacas a orgias sexuais, consumo de bebidas alcólicas e rituais satânicos. O meu objetivo é apenas trazer conhecimento baseado em estudos sérios, mostrando uma visão mais profunda sobre esse tema. Assim, quando eles encontrarem informações deturpadas, terão a competência de julgar e criticar aquele site ou texto.

A aula de Artes Cênicas não fala exclusivamente de Teatro. Existem várias manifestações cênicas que precisam ser compreendidas. Esse ano ainda, precisamos estudar outras manifestações

cênicas que fazem parte do programa do PAS, como, o Bumba-meu-boi e a Festa do Divino de Pirenópolis. Sobre a segunda, os alunos precisarão saber o que é a celebração do Divino Espírito Santo, mesmo que não sejam cristãos. Sem entender o contexto da visita do Espírito Santo, 50 dias após a Páscoa, não tem como entender o sentido dessa festa tradicional que é repleta de manifestações artísticas, como, a representação da vitória dos Cristãos contra os Mouros, feita nas Cavalhadas, que acontecem durante os dias da Festa do Divino. As Cavalhadas são um tipo de teatro popular muito diferente daquilo que é apresentado sobre um palco, em teatro fechado.

O Bumba-meu-boi, que tem elementos indígenas, africanos e europeus na sua composição também é um tipo de teatro que mistura dança, música, artes visuais (nas roupas e adereços) podendo ser comparado a uma ópera. Estudar as diferenças entre esse folguedo e uma ópera, para nós, é bastante importante.

No segundo ano do Ensino Médio, um dos primeiros assuntos a ser estudado é a representação da Paixão de Cristo, que é uma manifestação teatral relevante para a cultura brasileira e que surgiu ainda na Idade Média europeia. Para esse estudo, preciso falar da própria história de Cristo e assim como, quando preciso abordar outras religiões, exijo o respeito que esse tema merece.

Coloco exemplos de manifestações brasileiras de outro espectro religioso para ilustrar que falar sobre rituais religiosos de matriz africana não significa catequisar ou doutrinar os alunos. É uma tentativa de ampliar a visão sobre como as artes cênicas estão presentes em vários aspectos da vida e não apenas no teatro. Ou até mesmo para pensarmos: o que é Teatro?

Por fim, ressalto que antes de iniciar, com os alunos, toda essa caminhada acerca da história do teatro, repito incessantemente que o objetivo não é falar das religiões e, principalmente, não é doutriná-los. É conhecer para compreender o nosso objeto de estudo, as artes cênicas, e evitar preconceitos, uma vez que vivemos em sociedade e precisamos respeitar diferenças, até porque exigimos respeito em relação às nossas crenças e particularidades também.

Vivemos um momento difícil em relação a uma doença e, até nesse quesito, as polarizações têm prejudicado a solução desse problema. Assim, penso que acima de todo o conteúdo que é estudado, é nosso papel (como pais e professores) formar cidadãos que respeitem as diferenças e exijam respeito também pelas suas convicções, sejam elas religiosas, políticas, comportamentais, entre outras.

Para comprovar o que estou relatando nessa carta, sugiro a consulta ao material teórico utilizado nas aulas que pode ser acessado por meio das apostilas impressas e do Google Classroom, assim como, as gravações das aulas. O documentário Atlântico Negro: na rota dos orixás, do diretor Renato Barbieri está disponível no YouTube.

Agradeço pela oportunidade de podermos estabelecer um diálogo e afirmo, mais uma vez, que acima de todo o conteúdo, a única doutrinação que faço durante as aulas é sobre respeito! Estou à disposição para tirar quaisquer outras dúvidas sobre nossos conteúdos e abordagens.

Atenciosamente,
Professor Eduardo Fernandes.

4. Questões de provas do PAS sobre o documentário e assuntos relacionados:

PAS – 1ª etapa – subprograma 2015 – Caderno Albert

Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003
Art. 1.º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

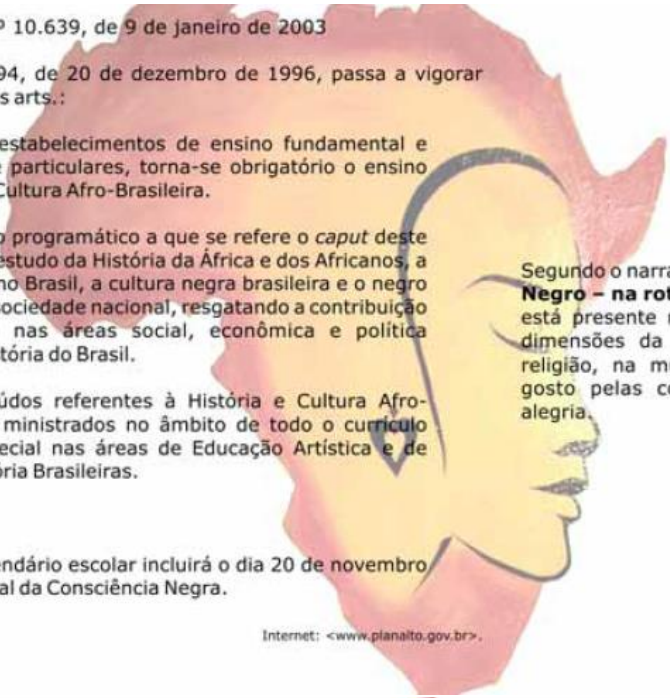
§ 1.º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Internet: <www.planalto.gov.br>.



Segundo o narrador do filme **Atlântico Negro – na rota dos Orixás**, a África está presente no Brasil em todas as dimensões da nossa sociedade: na religião, na música, no gestual, no gosto pelas cores, nos ritmos, na alegria.

Considerando que os textos acima têm caráter unicamente motivador, redija, utilizando a modalidade escrita formal da língua portuguesa, um texto dissertativo a respeito do seguinte tema.

A herança da cultura negra na formação do Brasil

PAS – 1ª etapa – subprograma 2016 – Caderno Antígona

- 66 Acerca da interação dos seres humanos com a natureza nas civilizações da Antiguidade, assinale a opção correta.
- A As sociedades do Egito antigo não praticavam a agricultura, uma vez que era considerado tabu o uso das águas do Nilo em atividades desvinculadas dos cultos religiosos, como a irrigação.
 - B Na religiosidade suméria, tal como acontece também em diversas outras religiões antigas, a responsabilidade pela ocorrência de desastres naturais como secas ou inundações era atribuída às divindades.
 - C Ao abandonarem o nomadismo, por volta de 2000 a.C., as comunidades hebraicas estabeleceram-se em locais costeiros e passaram a dedicar-se majoritariamente ao comércio, ficando, assim, particularmente vulneráveis a intempéries como tempestades e maremotos.
 - D Na Antiguidade, diferentemente do que ocorre no mundo contemporâneo, as catástrofes ambientais decorriam de causas naturais, pois a interferência humana era limitada e incapaz de modificar o ambiente.

Gabarito: letra B

PAS – 1ª etapa – subprograma 2017 – Caderno Frida

Tendo como referência inicial o material audiovisual **Atlântico Negro na rota dos Orixás**, de Renato Barbieri, assinale a opção correta nos itens 27 e 28, que são do **tipo C**.

- 27 No Brasil, dado o imaginário social a respeito das religiões de origem umbandista, essas crenças são, de modo geral,
- A respeitadas tanto quanto outros tipos de manifestações religiosas.
 - B excluídas das interpretações sobre a formação da identidade brasileira.
 - C enquadradas na perspectiva da dualidade deus / diabo proposta pela religião cristã.
 - D aceitas a ponto de seus adereços e símbolos serem dispostos em repartições públicas.

Gabarito: letra C

- 28** Nas manifestações religiosas de origem africana, especialmente no candomblé, certas questões étnico-raciais e de gênero se expressam
- A** na diversidade de gênero dos orixás.
 - B** no predomínio de autoridades religiosas masculinas.
 - C** na paridade entre a quantidade de praticantes de origem branca e negra.
 - D** na inversão dos papéis de gênero a partir de um princípio feminino de espiritualidade.

Gabarito: letra A

APÊNDICE 2: Sugestão de sistematização das atividades artístico-pedagógicas

Apresento aqui um formulário que costumo utilizar para divulgar os trabalhos para as/os estudantes. Com esse formulário pronto, posso escrever seu conteúdo no quadro, postá-lo na plataforma ou site da escola ou enviá-lo nos grupos de Whatsapp das turmas. O importante é que ele esteja disponível no momento da organização da atividade na sala de aula. É importante também criar vários meios de divulgação da atividade para evitar que algum aluno argumente que não entrou em um grupo porque não estava sabendo do trabalho.

| |
|---|
| <p>Título da atividade: ...e se a Casa de Boneca fosse hoje?</p> |
| <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma deve se organizar em grupos de 6 a 8 integrantes (considerando turmas entre 40 e 45 estudantes) - Se Casa de Bonecas acontecesse hoje, qual seria o seu desfecho? Cada grupo deverá fazer uma releitura da peça Casa de Bonecas e apresentar um desfecho que seja coerente com o contexto atual brasileiro, considerando elementos da realidade, acerca das leis, papéis sociais, comportamentos etc. |
| <p>Avaliação: 10,0</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cenografia: 2,0 - Indumentária: 2,0 - Música/sonoplastia: 1,0 - Atuação: 2,0 - Dramaturgia: 3,0 |
| <p>Cronograma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6/4: divisão dos grupos e orientações sobre a atividade - 13/4: apresentação do roteiro/esboço/rascunho da apresentação para o professor - 20/4: apresentações (3 grupos) - 27/4: apresentações (3 grupos) - 4/5: Comentários sobre as apresentações |

Compartilho algumas observações e justificativas sobre vários aspectos das atividades artístico-pedagógicas. São comentários gerais que podem ser adaptados a cada atividade, mas que, geralmente, facilitam a gestão do trabalho no cotidiano da sala de aula.

- Observações sobre o título e o desenvolvimento:
 - 1) Usarei como exemplo a atividade sobre Casa de Bonecas, de Ibsen, que foi relatada no Capítulo 2.
 - 2) A quantidade de grupos para o trabalho é muito importante para manter o planejamento dentro do bimestre, ou trimestre. Considerando uma aula de 50 minutos, em que os grupos precisarão organizar cenário, música, figurinos, apresentar e desmontar tudo para o próximo grupo, é muito difícil que aconteça mais de três apresentações por aula.
 - 3) Não estabeleço um limite de tempo rígido para as apresentações teatrais, mas, em média, os grupos gastam 10 minutos para montagem e 5 minutos para a apresentação.
 - 4) Costumo usar uma pergunta para provocar os/as estudantes, pois percebo que ela dá um direcionamento do tema sem fechar possibilidades de criação. A pergunta proporciona um pouco de objetividade também, uma vez que cada grupo deverá respondê-la por meio da cena.
- Observações sobre a avaliação:
 - 1) Essas atividades são avaliativas, ou seja, elas compõem a nota bimestral dos/as alunos/as na escola em que leciono atualmente. Por isso, considero importante buscar uma objetividade para dar essas notas, apesar de trabalharmos com algo de natureza bastante subjetiva.
 - 2) Cada elemento a ser avaliado é como a questão de uma prova. Os grupos precisam utilizar os elementos ou argumentar sobre a opção de não utilizá-los na encenação. Por exemplo, o grupo pode prescindir da cenografia por achar que a sonoplastia vai suprir a ambientação da cena. Dessa forma, cria-se a preocupação com o elemento cênico, mas prescinde-se da obrigatoriedade do uso, ressaltando que o mais importante é a compreensão sobre a comunicação por meio daquele elemento. É claro que os integrantes podem deixar de usar cenário ou figurino por displicência ou preguiça. Quando isso acontece, costumo mostrar a falta que o elemento fez na cena e questionar como poderiam suprir essa falta se o trabalho fosse reapresentado. Se o elemento fez falta na cena, isso afetará na avaliação desse quesito.

- 3) A diferença entre a pontuação de cada elemento varia em cada trabalho. Para definir essa pontuação, considero a dificuldade de produção do elemento e da relevância dentro do trabalho. No exemplo com Casa de Bonecas, a análise do texto era o elemento principal, por isso a construção da dramaturgia tem valor maior.
 - 4) Na aula em que oriento como vai ser o trabalho, explico o que será considerado na avaliação de cada um dos cinco quesitos. Por exemplo, sobre o quesito ATUAÇÃO, explico que a exigência não é que realizem interpretações perfeitas, mas, que cumpram com suas responsabilidades, decorando suas falas, compreendendo o que está sendo dito em cena e sabendo a movimentação para evitar desorganização durante a apresentação.
 - 5) A nota do trabalho é igual para todo o grupo. Parto da ideia de que posso confiar na maturidade que os/as integrantes têm para trabalhar juntos/as, mas, quando alguém não participa, não faz o que ficou sob sua responsabilidade, as outras pessoas devem me avisar para que eu faça uma avaliação diferenciada desse/a aluno/a.
- Observações sobre o cronograma:
 - 1) A rotina da escola é cheia de eventos que vão além da autonomia do professor. Calendário de provas, fechamento de notas, conselhos de classe, entrega de boletins são atividades que dependem de assiduidade de todo o corpo docente. Assim, é fundamental planejar quando essa atividade se iniciará pois, de acordo com esse exemplo de cronograma, ela será realizada em cinco semanas, considerando que o/a professor/a tenha uma aula por semana. É preciso considerar também que nem sempre acontece tudo como está planejado. Pode ser que um grupo não apresente na data marcada, por motivos justificáveis ou não, e precisará de outra aula para se apresentar. Portanto, é necessário ter um tempo extra entre o fim das apresentações e a data limite do fechamento de notas do bimestre ou trimestre.
 - 2) Dentre as datas do cronograma, resalto o dia em que os grupos devem apresentar o esboço do trabalho. Esse momento, para mim, é sempre muito importante. É quando posso perguntar sobre as ideias do trabalho para cada pessoa, buscando perceber qual a contribuição que cada uma está dando. É, também, a oportunidade de ouvir e compartilhar percepções, sensações e criações sobre o que será apresentado. É a parte mais individualizada de todo o processo da atividade. Esse momento faz parte da avaliação, pois, se o grupo não tiver produzido pelo menos um rascunho do trabalho até aquela data, sofrerá uma penalização. Aproveitamos, nessa conversa, para aperfeiçoar os detalhes das relações

interpessoais. Os conflitos entre integrantes são muito comuns. Muitas ideias diferentes, vaidades, imposições e vontades entram em choque. É um treinamento sobre convívio, tolerância e afetos que os alunos e alunas acabam levando para além do trabalho. A mediação dos conflitos costuma ser a parte mais difícil dessa rotina de atividades.

- 3) As apresentações costumam ser muito divertidas, mas também exigem organização para evitar atrasos e manter o planejamento. Geralmente, devido ao pouco tempo, não é possível dar um retorno sobre as apresentações no dia em que elas acontecem. Percebo que é uma falha do processo que ainda não consegui solucionar. É muito melhor ouvir os/as espectadores/as logo após a apresentação, aproveitando as sensações e emoções que foram ativadas. Eu organizava assim anteriormente, e sempre acaba atrasando os outros grupos. Agora, faço várias anotações sobre cada apresentação para falar para o grupo em outro momento. Peço também que o restante da turma faça anotações sobre as apresentações dos colegas, mas isso dificilmente acontece.
- 4) Geralmente, os grupos que se empenham, alcançam boas notas. Entretanto, aqueles que não levam o trabalho a sério, não se organizam e deixam para improvisar qualquer coisa sem preparação, acabam perdendo pontos dentro de cada critério e costumam ficar com nota abaixo da média. Toda essa descrição acerca de avaliações e notas pode parecer que gera um engessamento ou burocratização da criação artística. Concordo que pode mesmo e isso decorre dos enquadramentos aos quais estou submetido no ambiente escolar. Porém, procuro sempre manter um rigor equilibrado com essa avaliação, pois não quero frustrar quem não conseguiu realizar tudo o que idealizou, mas não posso também deixar que os trabalhos sejam desvalorizados, nivelando todos pela qualidade inferior. Acredito no potencial criativo das/os alunas/os e reforço sempre isso durante as aulas, por isso, não as/os subestimo.

ANEXO⁴¹: Planejamentos elaborados e desenvolvidos em turmas da 2ª série do Ensino Médio, em uma escola particular do Plano Piloto, em 2013.

PLANO ANUAL / TRIMESTRAL - 2013
2º ANO

COMPONENTE CURRICULAR: ARTES CÊNICAS

| PLANO ANUAL | | PLANO TRIMESTRAL | | | |
|---|---|-----------------------|---|---|--|
| OBJETIVOS ANUAIS | CONTEÚDOS | OBJETIVOS TRIMESTRAIS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO | | |
| Compreender as transformações nas Artes Cênicas diante das mudanças de pensamento da Idade Média às concepções de modernidade surgidas no séc. XIX. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teatro Medieval ▪ Teatro Barroco ▪ Teatro Renascentista ▪ Manifestações Cênicas Populares - Comédia del'Arte; - Bumba-meu-boi; - Mamulengo. ▪ Teatro Romântico. ▪ Realismo ▪ Naturalismo ▪ Teatro Epico ▪ Teatro Autropológico | 1º TRIMESTRE | <p>B1 – Reconhecer a mudança do pensamento medieval para o pensamento renascentista por meio da análise da produção teatral de cada período, para compreender a presença desses pensamentos na sociedade atual.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 3 – Relaciona atitudes e pensamentos dos personagens renascentistas à vida real. 2 – Compreende a transformação do teatro medieval para o teatro renascentista. 1 – Identifica os elementos estéticos que constituem o teatro medieval e renascentista. | <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de conceitos clássicos: Drama, Ação, Tragédia, Comédia. - Teatro Medieval. - Teatro Barroco. - Teatro Elisabetano. (análise da obra "Othelo") |
| | | 2º TRIMESTRE | <p>B2 – Conhecer expressões cênicas populares tradicionais, por meio do estudo da Comédia del'Arte e Bumba-meu-boi, para analisar as diferentes expressões da identidade cultural.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 3 – Articula o estudo da Autropologia Teatral acerca das manifestações cênicas populares. 2 – Reconhece a importância das manifestações populares como expressão de um grupo social. 1 – Identifica os elementos artísticos e culturais que diferenciam as manifestações cênicas eruditas e populares. | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestações cênicas populares (Comédia del'Arte, Bumba-meu-boi e Mamulengo) - Autropologia Teatral |
| | | 3º TRIMESTRE | <p>B3 – Analisar as transformações sociais e tecnológicas do séc. XIX e início do séc. XX, por meio do estudo das manifestações teatrais que surgiram como consequência dessas transformações, para reconhecer o Teatro como atividade capaz de produzir ideais e proporcionar mudanças sociais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 3 – Compreender o Teatro como arte autônoma e meio de questionamento acerca de questões que envolvem o indivíduo e a coletividade. 2 – Relaciona a influência que o processo de modernização, ocorrido no fim do séc. XIX, exerceu sobre o Teatro. 1 – Conhece as características e o contexto histórico e social do Teatro Romântico, Realista/Naturalista e Simbolista. | <ul style="list-style-type: none"> - Romantismo - Realismo - Naturalismo - Simbolismo |

⁴¹Compartilho esses planejamentos para ilustrar atividades que venho desenvolvendo muito antes de iniciar essa pesquisa. As propostas de atividades, objetivos e conteúdos foram mantidos. Foram retiradas desses documentos, apenas, as identificações da instituição em que o planejamento foi desenvolvido. Nessa instituição privada de ensino, era exigido a elaboração de planejamento anual, por trimestre e por aula. Constam aqui o planejamento anual e o planejamento por aula do 1º trimestre.

| | |
|--|---|
| ÁREA: LINGUAGENS E CÓDIGOS | COMPONENTE CURRICULAR: ARTES CÊNICAS |
| PROFESSOR(A): EDUARDO FERNANDES | ANO: 2º ANO |

PLANEJAMENTO DE AULA(S) – 1º trimestre

| OBJETIVO GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR: Compreender as manifestações culturais e artísticas em seus processos filosóficos e históricos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos. | | |
|--|--|------------------|
| COMPETÊNCIA(S): (Matriz ENEM) Competências de área 1, 4 e 5 | | |
| HABILIDADE(S): (Matriz ENEM) H1; H12; H13; H15; H16; H17 | | |
| OBJETIVO(S) TRIMESTRAL: (Definido pelo professor a partir da Matriz de Referência do PAS/UnB) B1 – Reconhecer a mudança do pensamento medieval para o pensamento renascentista por meio da análise da produção teatral de cada período, para compreender a presença desses pensamentos na sociedade atual. | | |
| INDICADORES: 3 – Relaciona atitudes e pensamentos dos personagens renascentistas à vida real. 2 – Compreende a transformação do teatro medieval para o teatro renascentista. 1 – Identifica os elementos estéticos que constituem o teatro medieval e renascentista. | | |
| CONTEÚDO(S): – Revisão de conceitos clássicos: Drama, Ação, Tragédia, Comédia. – Teatro Medieval. – Teatro Elisabetano. (análise da obra “Othelo”) | | |
| PERÍODO | SEQUÊNCIA DIDÁTICA | AVALIAÇÃO |
| 29/01 a 01/02 | Conceitos básicos (ação física, ação dramática, personagem trágico, personagem cômico) Aula 1: - Contrato didático; | |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de cena: os alunos dirigem 2 alunos voluntários a partir das técnicas e conceitos apresentados; - Análise das ações dramáticas que levam às ações físicas; - Análise da cena considerando que as ações dos personagens podem levar a um fim trágico ou cômico. - Conclusão: mostrar ao aluno como as situações da vida podem ser analisadas a partir do ponto de vista do Teatro. - Questão motivadora para a discussão da próxima aula: Como as Artes Cênicas podem influenciar, ou influenciam, o seu cotidiano? <p>C 5</p> <p>H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no convívio social.</p> <p>Indicador 1</p> | |
| <p>4/2 a 8/2</p> | <p>Teatro Medieval Religioso</p> <p>Aula 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar uma discussão a partir das respostas dos alunos; - Direcionar a discussão ao contexto medieval, período em que o Teatro era usado para influenciar toda a sociedade; - Apresentar as características principais do Teatro Medieval Religioso. - Contextualizar o panorama contemporâneo do Teatro Religioso. (Vídeo sobre a Via Sacra de Planaltina) <p>C 4 e C5</p> <p>H12; H13; H15; H16; H17</p> | <p>Verificar as respostas da questão da aula passada.</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Indicador 2 | |
| 7 e 8/2 | <p>Introdução ao Teatro Renascentista</p> <p>Aula 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão acerca de arquétipo e estereótipo; - Como o jovem é representado pela mídia? Nessa representação, quais características são estereotipadas e quais são arquetípicas? - Dessa forma, analise o curta-metragem “Vincent”, de Tim Burton. O que é arquétipo e estereótipo no filme? - Contextualizar a discussão sobre arquétipo, estereótipo e indivíduo no Renascimento. O dramaturgo está preocupado em representar o ser humano em sua profundidade. Esse pensamento será retomado em vários períodos da arte e da humanidade. <p>C 4 e C 5 H 13; H 15 e H 17</p> <p>Indicadores 2 e 3</p> | |
| 11 a 15/2 | <p>Teatro Elisabetano</p> <p>Aula 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar no quadro as principais características do Teatro Elisabetano pesquisadas pelos alunos. - Explicar as características principais do período com o auxílio de imagens e vídeo. - Análise geral da dramaturgia de Shakespeare. | Verificar a resposta da questão sobre o filme “Vincent”. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| | <p>- Para a próxima aula, cada aluno deverá ter o texto/livro Othelo, de Shakespeare.</p> <p>C4 e C5 H12, H13, H15, H16, H17</p> <p>Indicador 3</p> | |
| 18 a 22/2 | <p>Renascimento, Antropocentrismo e Humanismo</p> <p>Aula 5 (Integração com Língua Portuguesa)</p> <p>- Conversa sobre obra “Ensaio Sobre a Cegueira”, de José Saramago;</p> <p>- Relação da obra com os pensamentos renascentistas;</p> <p>- Os alunos participarão de um exercício de sensibilidade em que a solidariedade e a valorização do indivíduo serão trabalhadas de forma prática;</p> <p>- Avaliação da experiência junto aos alunos.</p> <p>- Pesquisar, para a próxima aula, uma característica do Teatro Elisabetano</p> <p>C1, C5 H1; H17</p> <p>Indicador 4</p> | |
| 25/2 a 1/3 | <p>Análise da obra Othelo</p> <p>Aula 6</p> | <p>Verificar se cada aluno levou para a sala o livro/texto Othelo.</p> |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à análise da obra Othelo; - Leitura de trechos selecionados. - Organização de trabalho em grupo: <ul style="list-style-type: none"> * Explicação dos trabalhos - <u>Trabalho específico das Artes Cênicas</u>: (30% da nota do trimestre) <ul style="list-style-type: none"> * Cada grupo deverá representar um final alternativo para a obra Othelo, sem descaracterizar os personagens em relação aos arquétipos e à profundidade psicológica de cada um; critérios de avaliação (cenário, figurino, sonoplastia, interpretação e dramaturgia); cronograma (datas de preparação/ensaio e apresentações), organização dos grupos (6 grupos por turma) * Para a próxima aula, cada grupo deverá apresentar um esboço do texto que será apresentado. - <u>Trabalho integrado com Língua Portuguesa</u>: (20% da nota do trimestre) <ul style="list-style-type: none"> * Os professores de Língua Portuguesa orientarão os alunos para fazerem um vídeo apresentando uma antologia poética; * Os critérios de avaliação para Artes Cênicas serão: cenário, figurino, sonoplastia, interpretação e dramaturgia. <p>C4 e C5</p> <p>H12, H13, H15, H16, H17</p> <p>Indicador 3 e 4</p> | |
| <p>4 a 8/3</p> | <p>Análise de Othelo</p> <p>Aula 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montagem e ensaio do trabalho sobre Othelo. | <p>Verificar os textos criados pelos alunos.</p> |

| | | |
|------------------|--|--|
| | <p>- Ler, analisar e avaliar os textos criados pelos alunos.</p> <p>C1, C4 e C5 H1; H12; H16; H17</p> <p>Indicador 4</p> | |
| 11 a 15/3 | <p>Análise de Othelo</p> <p>Elementos da linguagem teatral</p> <p>Aula 8</p> <p>- Apresentações e avaliação dos trabalhos (2 grupos)</p> <p>C1, C4 e C5 H1; H12; H16; H17</p> <p>Indicador 4</p> | Análise e avaliação oral das apresentações |
| 18 a 22/3 | <p>Análise de Othelo</p> <p>Elementos da linguagem teatral</p> <p>Aula 9</p> <p>- Apresentações e avaliação dos trabalhos (2 grupos)</p> <p>C1, C4 e C5 H1; H12; H16; H17</p> | Análise e avaliação oral das apresentações |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Indicador 4 | |
| 25 a 27/3 | Análise de Othelo Elementos da linguagem teatral Aula 10 - Apresentações e avaliação dos trabalhos (2 grupos) C1, C4 e C5 H1; H12; H16; H17 Indicador 4 | Análise e avaliação oral das apresentações |