



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil  
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



## AULA DE TEATRO: PESQUISA, CONSTRUÇÃO COLETIVA, EXPERIÊNCIA FORMATIVA, ÉTICA E ESTÉTICA

MÁRCIA CRISTINA BALTAZAR

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

### RESUMO

O trabalho é um exercício de análise sobre o que a especificidade do conhecimento do teatro pode oferecer à área da educação. Considerando a crise da educação escolar, formulamos a hipótese de que o teatro instigue a perseverança para a criação e uma ética de representação. Tomando como pressuposto a função do professor artista de teatro, abordamos questões relacionadas à pesquisa, à construção coletiva, à experiência formativa, à ética e à estética do campo transdisciplinar de teatro e pedagogia. Concluímos que talvez o teatro possa devolver à escola uma ferramenta criativa e construtiva para lidar com a nova era em que as incertezas são as tônicas.

Palavras chave: teatro educação, máscaras, transdisciplinariedade.

### ABSTRACT

*This paper is an analytical exercise about what the theater knowledge can offer to the Education. Considering the crisis of school, we formulate that the theater can instigate perseverance to create and can offer a comprehension of the exercise of representation as ethics. Assuming the role of the artist teacher of theater, we discuss issues related to research, collective construction, formative experience, ethics and aesthetics of the transdisciplinary field involving theater and pedagogy. We conclude that perhaps theater can return to school a creative and constructive tool more efficient in an era characterized by uncertainties.*

*Key words: theater education, masks, transdisciplinarity.*

### INTRODUÇÃO

Início o argumento deste artigo com uma afirmação de Ingrid Koudela, professora da Universidade Estadual de São Paulo (USP) na área da Pedagogia do Teatro:

Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje, o vínculo com a área de formação (em nível de graduação) através da articulação de questões da história e estética do teatro fornece conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional (KOUDELA, 2002).

Concordando com essa afirmação, segue um breve desenvolvimento do argumento.

Sim, num primeiro momento, a partir da primeira metade do século XX, teorias da psicologia e da educação nortearam as pedagogias do teatro no campo da educação escolar, no ensino formal e no não formal.

Muito influenciadas pelas teorias rousseauianas, as abordagens psicopedagógicas do ensino do teatro nas escolas se fundamentam no desenvolvimento humano da linguagem e da representação e na construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética e o valor emocional. Desse modo, o teatro, enquanto dramatização e representação, foi e ainda é visto como um facilitador para o desenvolvimento gradativo na campo cognitivo e também afetivo do ser humano.

A associação entre teatro e jogo e as teorias sobre a função dos jogos na educação também influenciaram as abordagens psicopedagógicas do teatro. Desde o Renascimento, o caráter educativo dos jogos de conduta livre começou a ser mais valorizado que os castigos aplicados nos métodos de educação da Idade Média. No Romantismo,

sob influência da teoria que relacionava a infância do indivíduo com os primórdios da humanidade, o jogo foi visto como método para a evolução adaptativa do homem. No início do século XX, Piaget enfatizou na conduta lúdica a relação do já existente com o adquirido para a construção do conhecimento de cada ser humano e Vygostky viu no jogo uma conduta humana como causa e efeito de processos sociais (ANDRÉ, 2011).

Não discordando das benesses que os jogos dramático e teatral podem provocar no desenvolvimento psicossocial do ser humano, voltemos nosso olhar para a afirmação de Ingrid Koudela para refletir sobre o que a especificidade do teatro tem a ofertar também para outros campos de conhecimento como a educação, a psicologia, a sociologia, a filosofia etc.

Podemos hoje falar de interdisciplinariedade e transdisciplinariedade justamente pelo fato de que as áreas de conhecimento estão cada vez mais dialogando entre si. Dessa forma, vemos atualmente que a área de teatro educação é uma área de fronteiras do conhecimento entre a educação, a psicologia, a arte contemporânea, a teoria crítica, a filosofia, a práxis dos artistas de teatro, as práxis comunitárias, o terceiro setor (ONG's), os cursos livres de teatro, as ações culturais propulsionadas por editais de cultura e a realidade da sala de aula.

Quanto a este último território de fronteira apontado, não há vagas e editais para cargos de professores específicos de teatro na maioria das cidades e dos estados brasileiros. Quando ocorrem, os editais são para vagas de professores de artes, os quais, assumindo suas funções, devem ministrar aulas de artes visuais, teatro, dança e música. Um profissional híbrido de várias linguagens que, sabemos, não é formado nas universidades brasileiras.

Na verdade, há um hiato entre as leis atuais da educação (Leis de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos do Ensino Superior) que determinam o ensino de quatro linguagens artísticas e formam professores especialistas nestas linguagens (artes visuais, teatro, dança e música) e a realidade de vagas para esses professores nas escolas brasileiras.

Dessa forma, alunos graduados em teatro nas universidades brasileiras (licenciados e bacharéis) ainda não ingressaram como profissionais da educação básica e vemos muito mais especialistas em teatro trabalhando em projetos socioculturais que nas escolas do ensino formal.

Exceto casos em que alunos dos cursos de teatro estagiam nas escolas, não conseguimos que a arte específica do teatro componha de fato um conhecimento sólido de uma linguagem artística com suas especificidades no ensino escolar.

É mais que sabido que a escola passa por uma crise desde a mudança do paradigma capitalista taylorista e de massa para um paradigma versátil de captura de mercados fluidos e efêmeros. A escola que era vista antes como promessa de ascensão social e ingresso no mercado de trabalho passa a ser vista hoje como “escola das incertezas” (CANÁRIO, 2008). A escola tornou-se historicamente obsoleta, há um déficit de sentido aos que nela trabalham (alunos e professores) e um déficit de legitimidade social, fazendo parte de um sistema que produz exclusão dos “piores” (escolas “piores” em bairros marginalizados) (CANÁRIO, 2008).

Nesse contexto, talvez a especificidade do teatro tenha muito a oferecer como propulsão a uma nova escola na qual a criação e uma ética de representação se estabeleçam como norteadores de uma nova sociedade.

Portanto, apresento algumas especificidades do modo do fazer teatral, a partir do meu olhar que vem de uma formação de atriz-pesquisadora, que além de cursos de teatro, estudou economia, saúde mental e filosofia; com poucas experiências de palco, mas com algumas experiências de pesquisa de expressão corporal e de regência de aulas de teatro para crianças e adolescentes.

O escopo deste texto é apresentar experiências (a maioria pessoais) de aulas de teatro, tendo como pressuposto a atuação do professor de teatro como artista de teatro, um artista híbrido e com experiências questionáveis, mas que busca colocar em formas seus desejos de fala.

Tenho a impressão que para muitos artistas, para muitos intelectuais, a questão central é você estar em frente ao perigo. E esse perigo é o perigo de perder a fala. Não ter a possibilidade de fala, não ter a possibilidade de intervenção ou de ser ouvido numa sociedade como essa. Todos sentem como uma coisa muito forte esse perigo de você ficar simplesmente mudo e você perder a sua fala e sua capacidade de intervir. E, por isso, a coisa mais importante no teatro é que você faça uma coisa com um grupo (LEHMANN, 2003, p.14).

Sendo assim, tomo como pressuposto a função do professor artista de teatro como aquele que agencia desejos formativos, criativos, sensíveis, pessoais, interpessoais, políticos, institucionais e que, sobretudo, acredita na criação e na mutação da realidade. A função desse artista professor toca questões relacionadas à pesquisa, à construção coletiva, à experiência formativa, à ética e à estética.

## PESQUISA

Como pensar a pesquisa do professor-artista de teatro?

Tomando primeiramente a especificidade da pesquisa do professor, esta se dá principalmente sobre o conteúdo a ser transmitido e também se refere ao trabalho de autorreflexão e avaliação para a preparação do curso das aulas.

Já a pesquisa do artista requer um envolvimento sensível com o “tema” da obra em criação e às técnicas para dar forma a uma obra. (No caso da pesquisa do ator, considero que esta se recaia sobre técnicas corpóreas para dar forma as suas questões.)

Amalgamando as características dos dois tipos de pesquisa, chego a uma inferência sobre a pesquisa do professor artista de teatro. Qual seja, a mescla do processo de ensino aprendizagem com o processo de composição de uma obra. Nessa junção torna-se necessário o grupo de alunos e professor estabelecer escolhas em comum, existir um dialogo honesto sobre desejos e a compreensão de que se decide vivenciar um processo de criação que é indeterminado, estando todos num mesmo barco, no qual o professor é apenas um condutor, mas não sabe onde exatamente irá chegar.

Citarei alguns casos analisadores que poderão facilitar o desenvolvimento da reflexão sobre a pesquisa transdisciplinar do professor artista de teatro:

1) Um aluno de licenciatura em teatro que estagiava no Projeto Ademar Guerra da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, numa reunião de supervisão nos contou o seguinte caso:

Ele orientava um grupo de iniciantes em teatro que objetivavam montar um espetáculo. O grupo estava com vários problemas relacionais e muito desunido. O estagiário orientador, no meio das atividades previstas de orientação, como jogos e conversas, escondeu uma integrante do grupo e pediu que ela não soubesse do esconderijo até ser achada. Depois de algum tempo, o grupo percebeu que a menina havia desaparecido e, cada um por si só, deu início a estratégias para encontrá-la: ligações, procura, procura de objetos pessoais, perguntas a outras pessoas...

Depois de encontrada e descoberta a mentira do sumiço, o estagiário orientador fez uma roda de conversa sobre a *performance/lo happening /o jogo executada(o)*, debatendo sobre a integração do grupo e as estratégias individualistas que eles tomavam para solucionar problemas.

O que me chama a atenção neste caso é que o estagiário criou um jogo teatral no qual o espectador era ele, depois propulsionou o grupo a também ser seu auto espectador e transformou um evento tido como real (o desaparecimento da menina) como algo ficcional e como analisador pedagógico da integração do grupo, ou seja, usou um procedimento e uma vivência teatral/perfomática para um objetivo pedagógico.

2) Outro exemplo é um caso relatado por Suzana Schimdt Viganó, no livro ainda no prelo e organizado por mim, chamado Teatro na Margem (Editora Hucitec):

Suzana nos relata o trabalho do coletivo Estopô Balaio, analisando especificamente o processo de montagem de um teatro instalação no bairro Jardim Romano, cujo título da obra foi “O que sobrou do Rio”. Tal processo foi resultante de um encontro artístico, no Programa Vocacional da Prefeitura de São Paulo, entre as dores e as resignificações artísticas da migração e desapropriação territorial de João Jr, artista norte rio grandense recém chegado em São Paulo na época, e os moradores e artistas do Jardim Romano, bairro às margens do rio Tietê, que havia sido recentemente inundado por uma enchente.

A autora aborda a potência pedagógica do encontro de humanos dispostos a transformar forças do campo do sensível e pessoal em práticas poéticas e grupais e o quanto o teatro pode colocar em risco os ritmos de reprodução e submissão à grande mídia e a imagem que a periferia tem de si própria.

3) O último caso que busca analisar a mescla artística e pedagógica da pesquisa do professor artista de teatro é um processo teatral orientado por mim na Fundação Casa, em 2011.

Logo que ingressei como professora de teatro na Fundação Casa, ao final de uma aula na qual propus a leitura de uma peça de Brecht, desapareceu um dos lápis que eu havia levado para a aula com os adolescentes. Por questões de segurança, eu precisava encontrar o lápis e os adolescentes afirmavam que não estava com eles. Após insinuações de acusações mútuas, os adolescentes devolveram o lápis a mim e na aula seguinte li a eles uma carta na qual eu expunha as máscaras mutantes que eu usava no encontro com eles e convidava-os a olhar para as máscaras que eles também usavam na Fundação Casa. Salientava que tais máscaras não eram ruins ou falsas, mas que precisávamos ter consciência do uso delas para podermos saber o porquê usar. Porque eu acreditava (e acredito) no prazer e na política de fazer teatro, após a leitura dessa carta, eu e os adolescentes tidos como “infratores” acordamos um processo de construção e montagem de máscaras expressivas que passou por vários momentos de entrega, confiança, reflexão sobre o fluxo corpóreo de mascarar-se e mudar e também muitos outros momentos de crise e quase desistência.

Considero tal processo como uma pesquisa artística pedagógica na qual a especificidade das máscaras e o trabalho específico do ator de mascarar-se foi um propulsor pedagógico de estabelecimento de confiança, afeto e relações de entrega naquela turma de adolescentes.

## CONSTRUÇÃO COLETIVA

Continuando na tentativa de abordagem transdisciplinar entre educação e teatro, proponho um paralelo entre criação coletiva e processo colaborativo para pensar o aspecto de construção coletiva típico de um processo artístico pedagógico de processos teatrais em sala de aula.

Na área do teatro, quando falamos de processo colaborativo geralmente nos referimos a um modo de criação coletiva de espetáculos inaugurado pelo grupo teatral da cidade de São Paulo, o Teatro da Vertigem, dirigido por Antônio Araújo. Tal dinâmica, se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, tem igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias\_ ou hierarquias móveis, a depender do momento do processo\_ e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos (ARAÚJO, 2006, p. 127)

Diferentemente de criações coletivas em teatro nas quais todos são responsáveis por todas as decisões sobre texto, cenário, interpretação, figurino, trilha musical, produção ... com discussões intermináveis e risco de falta de responsabilização por função e, também diferentemente, de processos altamente autoritários nos quais geralmente o diretor toma todas as decisões, o processo colaborativo preserva as responsabilidades e especificidades de cada função num processo de criação de espetáculo, mas os integrantes do grupo opinam e interferem em todas as decisões. Tal modo de gestão não é original no mundo corporativo e nem na educação. Fazendo um paralelo com o pensamento de Paulo Freire sobre as igualdades e desigualdades entre professor e aluno, professor e aluno têm igualdades, pois todos têm seus saberes pessoais e, no entanto, têm desigualdades de autoridade, pois o professor precisa exercer sua autoridade (não autoritarismo) enquanto condutor de um processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas comparações, concluímos que num processo artístico pedagógico em teatro é necessário haver muita porosidade entre as propostas dos integrantes do grupo e escuta receptiva (não significa acrítica) das propostas e respostas de professor e alunos. Tal escuta precisa ser abordada de forma a trazer para a consciência o porquê das escolhas poéticas do grupo.

Nesse sentido, pensemos em alguns casos analisadores:

1) Um aluno do curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal de São João Del Rei/MG estagiou, sob a minha supervisão, em sua cidade natal e, devido a vários motivos conjunturais, conseguiu envolver a escola inteira num projeto de montagem da opereta “O homem que sabia português” (Tim Rescala), coordenando grupos que se responsabilizaram pela encenação, pela construção de maquetes da época, pelo cenário da encenação, pelo figurino, pela pesquisa histórica, por questões de português, pela trilha que era tocada durante o intervalo de aulas etc.

Essa experiência tornou-se referência como um processo teatral de construção coletiva e rendeu ao estagiário a apresentação do processo em congressos regionais de educação e a supervisão local do PIBID em 2013.

2) Outro caso é uma das minhas experiências de construção coletiva de um texto dramático com outra turma de adolescentes na Fundação Casa.

Parti de uma esquete dramática escrita por Ana Lúcia Cavaliere (CAVALIERI, 1997) que tocava em questões sobre a violência entre adolescentes e o crime. A partir desse texto, enquanto professora, formulava perguntas para o desenvolvimento da história e os alunos escreviam ou encenavam uma ou várias versões de resposta aos problemas trazidos.

Por exemplo, no texto de Ana Lúcia havia dois personagens policiais que assassinavam um dos meninos que traficava drogas. Na tentativa de desenvolvimento do texto, formulei uma pergunta sobre o que os policiais poderiam estar conversando antes da cena de morte, mas os adolescentes se recusaram de várias maneiras a se colocarem no lugar de seus “inimigos” e a pensar sob o ponto de vista deles. Ainda na tentativa dramática, assistimos ao filme “Notícias de uma guerra particular” (João Moreira Salles) e “Ensaio sobre a Cegueira” (Fernando Meirelles), sem resultados para o desenvolvimento da história dos policiais. Então, enquanto coordenadora do processo, resolvi extrair os personagens policiais do texto e o assassinato de um dos meninos da peça foi definido coletivamente que seria executado pelo outro personagem adolescente.

A partir dessa decisão do grupo, formulei outra pergunta: “Por que se mata?”

Os adolescentes disseram que se matava por ódio e citaram vários exemplos de situações de humilhação. Durante esta discussão, um aluno chegou a dizer que era possível matar o pai por ódio. Assim, criamos uma cena de humilhação que justificava (para eles) o assassinato. Mas para mim, ficou um incômodo por descrença na resolução de problemas pela violência e, novamente, investi num ponto de vista meu: o pedido de desculpas do adolescente assassino ao avô do adolescente assassinado. Essa proposta também causou reações adversas, mas depois de algumas experimentações de expressões corporais de raiva e alegria, o grupo permitiu um final emotivo de pedido de desculpas.

Enfim, menciono essa experiência como caso analisador de um processo de real diálogo entre pontos de vista

diferentes na construção coletiva de um texto e encenação dramática, na qual tanto professora quanto alunos aprenderam uns com os outros.

## EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Enquanto professores de teatro, o que ensinamos?

Sem a pretensão de esgotar a resposta, ensinamos procedimentos para a expressão, regras de jogos teatrais, incentivamos o despertar de sensibilidades e novas possibilidades de olhar e transformar o mundo através de processos performáticos, de encenação e construção de espetáculos. Instigamos a consciência da capacidade de nossos alunos de criação e perseverança nela. Investimos na capacidade relacional do ser humano.

Aponto alguns exemplos para tentar contemplar a afirmação anterior:

1) Transcrevo o comentário de uma cientista social após apreciar a encenação do texto coletivo “Morte e vida Periferia” realizada pelos alunos de teatro na Fundação Casa (grupo SobreViventes):

Os adolescentes participam com entusiasmo, de todo o processo de organização do palco, camarim, som, vestimentas enfim, tudo vai se transformando e dando vida aos personagens, sob as orientações da arte-educadora.

(...)

A plateia não continha as expressões de riso, de espanto, de curiosidade, que cada cena propiciava (CEDAP, *Tramas Capturadas dos Arteiros*. Campinas: CEDAP, São Paulo: Fundação Casa, 2012. p. 46-7).

Através deste texto, vemos que a espectadora aponta a capacidade que o teatro tem de favorecer o trabalho coletivo e a capacidade relacional entre os integrantes do grupo, além de indicar as trocas que ocorrem entre quem faz e quem assiste teatro. Enfim, todos entram num jogo e agem para que este jogo aconteça e chegue a seu final. Isso é uma certa perseverança!

2) Mais um comentário de um ex-aluno que participou de um curso livre de teatro quando tinha sete anos e me escreveu essa carta com dezoito anos:

mais do que interpretar outras vidas você nos ensinava a tomar os nossos próprios papéis na vida, a criar nossas máscaras e mesmo assim continuarmos sendo nós mesmos (Marcel, 02/04/2012).

Aqui, vemos o quanto o teatro pode realmente modificar a visão de mundo de quem o experiencia. A experiência de vestir outro personagem, as máscaras, trazem um conhecimento sobre a representação do mundo que favorece uma atitude ética e política diante de nossas ações e relações com os outros. Não se trata de fingimento, mas de percepção de que construímos a realidade e mostramos nossa singularidade através de nossas representações que são necessariamente mutantes, em fluxo, em jogo.

3) Outra carta de ex-alunos, o grupo SobreViventes:

Na vida há diversos caminhos para atingir a verdadeira sabedoria, pois um dia ela chegará, talvez antes disso você terá feito e tentado tudo o que podia, sofrido o quanto podia, e desistido algumas vezes, mas ao mesmo tempo com certeza de que um dia conquistará o objetivo que propôs em sua trajetória.

(...) em nome de todos os alunos de teatro agradecemos a ti e toda parte pedagógica por compartilhar toda sabedoria e educação que adquiriu e transmitiu pra gente (Grupo SobreVivente, março/2012).

Essa carta, acima de tudo, é uma demonstração de afeto. Acredito que o professor artista de teatro precisa, necessariamente, lidar com afetos tantos os inerentes à função de gostar de transmitir conhecimentos quanto à função de gostar de criar em conjunto, de trocar sensíveis. Nessa carta, por um lado, vemos uma idealização sobre a “verdadeira sabedoria” e a “certeza de conquista de objetivo”, mas, por outro lado, também vemos uma compreensão de que a vida é indeterminada e cheia de percalços. Assim, talvez, a vivência de um processo artístico tenha favorecido a percepção da indeterminação da criação e, conseqüentemente, da vida. E, novamente, vemos o quanto o teatro propulsiona uma perseverança, uma ética de conduta em função de um objetivo de construção/composição que pode ser transferida para vida.

## ÉTICA

Tomando como ética a “potência de afirmar as próprias diferenças” (FUGANTI, 2013), relaciono a ética ao “cuidado de si” analisado por Foucault (GROSS, 2006), que nada tem a ver com escolher o bem e recusar o mal, mas que é o cuidado de viver numa correspondência harmônica entre o que se diz e o que se faz.

O modelo da ética não é o do livre arbítrio para o Bem a partir da livre recusa do Mal. Bem e Mal são ficções fundadas numa mesma ilusão de consciência. E essa suposta liberdade nada mais é do que a ignorância das causas que determinam tal escolha ou recusa (FUGANTI, 2013).

O cuidado de si intensifica também a relação com a ação política mais do que a entrava. Foucault mostra claramente que o cuidado de si introduz entre sujeito e o mundo uma certa distância, mas esta distância é precisamente constitutiva de ação (GROSS, 2006).

A análise ou a distância necessária para a constante análise de atos e palavras objetivando manter uma coerência harmônica entre o que se diz e o que se faz é um exercício também da arte, ou seja, colocar em formas as pulsões de expressão, trata-se de um exercício de treinamento e perseverança, trata-se de uma conduta ética.

## ESTÉTICA

Segundo Rancière (2005) a educação estética envolve uma atividade de pensamento junto a uma receptividade sensível. Através da educação estética do teatro frequentamos novas regiões do ser, as da aparência e as dos jogos livres. Quando começamos a ver diferente, também podemos propor e agir diferentemente e, nesse sentido, estética se relaciona a política porque a política atua num recorte para o que é visível e a estética tem a possibilidade de transformar o que não é visível em visível.

Citando um caso para tentar abordar em palavras a potência do teatro em criar novos territórios visíveis e a potência política do teatro:

Na Fundação Casa, para a turma de adolescentes que escrevi minha primeira carta quando houve o sumiço do lápis relatado anteriormente, também escrevi uma carta de despedida, quando eu estava me desligando daquele emprego. Nessa carta, novamente me expus, contando a situação de crise pessoal que me levou a procurar um emprego na Fundação Casa.

Nesse dia, os alunos também quiseram escrever cartas de despedida para mim, mas um grupo se organizou e começou a discutir em conjunto algum planejamento que eu, em meio a tantas cartas, esperei para ver o resultado.

Eles roteirizaram em poucos minutos uma improvisação dramática e me apresentaram uma encenação de improviso como surpresa de despedida. Nas cenas, eles também se expuseram, mostrando seus crimes; expuseram os funcionários da Fundação, mostrando cenas de maus tratos e indiferenças, e expuseram afetivamente as minhas aulas e os meus choros e como essas ações os haviam tocado de várias maneiras.

Nesta encenação, os adolescentes entravam e saíam da sala como se a porta fosse uma coxia e os seguranças do corredor se viram sem saber o que fazer com esse rompimento de regras, com a crítica/denúncia explícita a eles e com o meu choro incontido.

Relato esse caso como um analisador de como os alunos de teatro tomaram o teatro, com suas regras, para contarem uma história, demonstrarem afeto, fazerem críticas e criarem um novo espaço-tempo teatral naquela sala e para aqueles espectadores. Eles me mostraram que tinham compreendido algumas potências do teatro e do jogo teatral! Com total autonomia e coragem, eles retomaram naquela encenação de improviso, sem mais a minha intermediação, o processo de criação de "Os dois Lados do Lápis" (peça resultante do sumiço do lápis e que cuja circulação, de certa forma, foi abortada pela gerência da Fundação Casa) e diziam o que queriam expressar com o teatro. Falaram e compartilharam mostrando, sem medo, seus crimes, mas também os do sistema socioeducativo daquela unidade. E o controle àquela manifestação efêmera não conseguiu se instaurar.

## CONCLUSÃO

Enfim, o teatro cria aparências, cria territórios mutantes. Através do teatro relacionamo-nos, jogamos de forma real e materializada. Provocamos novas percepções sensíveis e, dessa forma, provocamos novas visões políticas sobre a realidade.

Talvez o teatro seja uma boa solução para a escola em crise. Se pudermos e quisermos, enquanto professores, sermos também artistas e estimuladores do artista aluno, talvez, num processo indeterminado, devolvamos à escola uma ferramenta criativa e construtiva para lidar com a nova era em que as incertezas são as tônicas. Com Arte, todo mundo pode!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Carminda. Teatro pós-dramático na Escola. São Paulo: Unesp, 2011.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. São Paulo: **Revista Sala Preta**, vol. 6, n.1, p.127 a 133, 2006.

BALTAZAR, Márcia C. (org.). Teatro na margem. São Paulo: HUCITEC, 2015, no prelo.

- CABRAL, Beatriz A. V. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. São Paulo: Sala Preta, v. 2, 2002, p. 213-220.
- CABRAL, Beatriz A. V. Ação cultural e teatro como pedagogia. São Paulo: Sala Preta, v. 12, n. 1, p. 4-17, jun. 2012.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. São Leopoldo: Educação Unisinos, v.12, n. 2, p. 73- 81, mai.- ago. 2008.
- CARREIRA, André et. al. Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006 (Memória Abrace; 9).
- CAVALIERI, Ana Lúcia F. Teatro Vivo na Escola. São Paulo: FTD, 1997.
- COUTINHO, Marina Henriques. A Favela como Palco e Personagem. Petrópolis: DP ET Alli, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- DESGRANGES, Flávio. A Pedagogia do Espectador. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FREIRE, Paulo. Palestra proferida no Centro Teotônio Vilela da FEBEM/SP, 15/06/1984.
- FRISON, Lourdes M. B. & Ana Margarida V. SIMÃO. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Porto Alegre: Educação, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.
- FUGANTI, Ética como Potência e Moral como Servidão [s.d.]. Disponível em PDF em: <http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao?format=pdf>. Acessado em 02/11/2013.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 127-138.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Scientific report on drama/theatre. In: Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean. Disponível em [http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html\\_eng/latam.shtml](http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml). Acessado em: 21/05/2002.
- LEHMANN, Hans Thyges. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. São Paulo: Sala Preta, v. 3, p. 9-19, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. São Paulo: **Revista Sala Preta**, v. 2, p. 247-252, 2002.

Professora do Núcleo de Teatro da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp. Graduada em Ciências Econômicas e mestre em Economia Social e do Trabalho pelo Instituto de Economia da Unicamp. Pesquisa métodos para o ensino de teatro a partir da técnica de dança somática de Klaus Vianna.

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 20/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: