

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO

THALLES TERCENIO DE SOUSA

**INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA TEATRAL EM ESCOLAS
E EM PRESÍDIOS**

São Paulo

2023

THALLES TERCENCIO DE SOUSA

INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA TEATRAL EM ESCOLAS E EM PRESÍDIOS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Arte-Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Haddad
Martins

São Paulo

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S725i	Sousa, Thalles Terencio de, 1990- Intersecções entre prática teatral em escolas e em presídios / Thalles Terencio de Sousa. - São Paulo, 2023. 41 f. : il. color. Orientador: Prof. Dr. Pedro Haddad Martins Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Representação teatral - Estudo e ensino. 2. Teatro na educação. 3. Teatro escolar. 4. Prisioneiros - Educação. I. Martins, Pedro Haddad. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707.1
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

THALLES TERCENIO DE SOUSA

INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA TEATRAL EM ESCOLAS E EM PRESÍDIOS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Arte-Teatro.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pedro Haddad Martins
Instituto de Artes da Unesp - orientador

Prof. Ms. Caio Sérgio de Castro Armada Floret Franzolin
Instituto de Artes da Unesp

Dedico este trabalho à minha mãe Raquel e ao meu pai João que são minhas maiores fontes inspiradoras, a quem devo total agradecimento por serem meus maiores incentivadores. Não posso deixar de dedicar também a todos que se empenham ao ofício do teatro e da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Orixás que me acompanham por iluminarem minha escrita e pesquisa.

Ao meu orientador que pacientemente me auxiliou nesta jornada. Muito obrigado pela generosidade.

Agradeço a todas e todos docentes aos quais tive a honra de ser aluno, sem vocês nada disso seria possível.

Juntamente aos meus pais Raquel e João, agradeço a minha irmã Darly, meu cunhado Felipe e meu sobrinho Henrique por fazerem parte do meu alicerce. Reverencio em agradecimento também os que vieram antes de mim, obrigado vó Deise, vó Célio, vó Lícia e vó Dito por abrirem os caminhos para que eu pudesse seguir.

Sou grato ao Pedro, meu companheiro, por caminhar ao meu lado nesta trajetória, segurando a minha mão, dividindo o ofício, a vida, as vitórias e os fracassos.

Agradeço aos amigos e amigas que estão sempre por perto, especialmente a Maria Laura, pelas trocas e discussões sobre a vida e sobre este texto, Pâmella e Roberta, por estarem presentes e sempre dispostas a me auxiliarem, Fernando, Marissa, Pedrinho, Manu, Ynaê, Junia, Ju Melhado, Vivi, Júlia, Luciano e Rodrigo, muito obrigado.

Faço aqui também um agradecimento especial à professora Dra. Guaraci Martins, da UNESPAR, por me guiar no início das práticas pedagógicas em teatro, à Alessa Hungria, minha primeira professora de teatro e amiga, a quem devo parte importante do meu processo de formação artística e profissional e ao professor Dr. Vicente Concílio, da UDESC, por despertar o meu olhar para as práticas teatrais em prisões.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traçar paralelos entre o ensino do teatro nas escolas da rede pública brasileira, mais especificamente da experiência do autor no PIBID, no ano de 2016, na Escola Vinícius de Moraes, no município de Colombo - PR, e o ensino de teatro em unidades prisionais. Com o auxílio de alguns autores e autoras, aproximando arte e educação, discutiremos de que forma as proposições de jogos teatrais, em ambas instituições, carregam similaridades e se configuram como importantes ações culturais, tendo como norte as seguintes perguntas: Qual a importância do ensino de teatro nas escolas? É possível fazer teatro dentro de presídios? O teatro é importante no processo de formação dos indivíduos sociais? No primeiro capítulo apresentar-se-á o referencial teórico sobre práticas teatrais em prisão. No segundo capítulo será proposta uma análise do ensino de teatro na escola, fundamentada pela experiência do autor como docente no PIBID. No terceiro capítulo será traçada uma reflexão sobre as intersecções entre as práticas teatrais na escola e na prisão. As considerações finais explicitam relevantes paralelos entre as ações culturais propostas em ambas instituições e o papel das práticas teatrais nos processos emancipatórios de seus praticantes neste contexto.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Arte-educação. Teatro na prisão. Teatro na escola. PIBID.

ABSTRACT

The current work aims to draw parallels between the teaching of theater in Brazilian public schools, more specifically the author's experience at PIBID, in 2016, at Escola Vinícius de Moraes, in the municipality of Colombo - PR, and teaching theater in prison units. By the help of some authors, bringing art and education closer together, we will discuss how the propositions of theatrical games, in both institutions, bear similarities and are configured as important cultural actions, having as a guide the following questions: What is the importance of teaching theater in schools? Is it possible to do theater inside prisons? Is theater important in the formation process of social individuals? The first chapter will present the theoretical framework on theatrical practices in prison. The second chapter will propose an analysis of theater teaching at school, based on the author's experience as a teacher at PIBID. In the third chapter, a reflection on the intersections between theatrical practices at school and in prison will be outlined. The final considerations make explicit relevant parallels between the proposed cultural actions in both institutions and the role of theatrical practices in the emancipatory processes of their practitioners in this context.

Keywords: Theatrical games. Art-education. Theater at prison. Theater at school. PIBID.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PRÁTICAS TEATRAIS EM PRISÕES	13
3 A ESCOLA	21
3.1 Qual a necessidade do ensino de teatro na escola?	24
3.2 A experiência com o PIBID	26
4 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA TEATRAL EM ESCOLA E EM PRESÍDIO	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

É notório que no decorrer da nossa vida a maioria das pessoas é criada dentro de moldes aos quais chamamos comumente de disciplina, se a criança é disciplinada, ótimo, ponto positivo, se a criança é indisciplinada, ou 'desobediente', é uma das falhas mais aterrorizantes para as pessoas adultas, estar dentro da norma, da obediência e da disciplina é o caminho a que todas e todos somos convencionados.

Entendo aqui por disciplina esse conjunto de regras que tem o objetivo de tornar o indivíduo dócil e obediente, submisso a uma norma vigente, que pode ser diferente nas mais diversas sociedades e culturas existentes no planeta. Foucault nos auxilia a entender melhor este conceito:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma *aptidão*, uma *capacidade* que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. A *invenção* dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, [...] distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. (FOUCAULT, 2014, p. 135-136, grifos do autor).

Existem diversas formas de se obter a resultante disciplina e todas estão conectadas ao fator poder, ou seja, maior capacidade de coerção social ou política, nesta equação quem detém o poder é quem dirá quais os parâmetros disciplinares serão bem aceitos e quais não.

No ano de 2013 quando comecei a lecionar como professor de Língua Portuguesa em uma escola pública da rede estadual de ensino em Franca, interior de São Paulo, me deparei com alguns episódios que voltaram o meu olhar para uma outra percepção do conceito disciplina no meio institucional da educação, bem como

também “[...] o enfraquecimento da função formadora dada à escola nos moldes modernos em detrimento de uma função meramente técnica” (ANDRÉ, 2007, p. 19). Comecei a notar que toda a estrutura da escola, física, política e social, estava diretamente ligada à noção de ordem para sustentar o poder hierárquico e a soberania do conteúdo educativo que era o objetivo de existir daquele lugar.

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza várias técnicas.

1) A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve os mais discretos, mas insidiosos e eficientes.

Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo. (FOUCAULT, 2014, p. 139, grifos do autor).

Certo dia, em meio à regência de uma aula comecei a ouvir gritos do lado de fora da sala e portas batendo, eu estava no segundo andar da escola, abri a porta para verificar o que estava acontecendo e me deparei com diversos alunos e alunas no corredor e docentes às portas preocupados sem saber o que havia acontecido, a única coisa que pudemos perceber é que todos os acessos às escadas e saídas do pavimento haviam sido fechados pelas grades já ali existentes e que naquele momento haviam sido cerradas a cadeados, estávamos presos e sem nenhuma informação, até hoje não sabemos o porquê do ocorrido, a única resposta foi a sensação de não poder escapar seja qual fosse o problema.

Muitos anos depois, já em 2020, tive contato com a obra de Michel Foucault que fala do nascimento das prisões. No decorrer da leitura a imagem supracitada sempre me vinha à mente e a inevitável comparação entre escola e presídio foi se formando cada vez mais nitidamente no meu imaginário, ora, como podemos almejar uma educação e formação cidadã eficientes e conscientes se nosso sistema escolar assemelha-se tanto a uma sistematização feita para punir e docilizar pessoas adultas que cometeram crimes? Em *Vigiar e Punir*, o autor nos conta que o modelo que conhecemos como formato de prisão já existia antes mesmo de ser adotado como forma penal. No trecho que segue, feita por ele, temos uma descrição deste sistema:

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão [...]. (FOUCAULT, 2014, p. 223).

Se lido com atenção é possível identificar nesta citação algumas semelhanças com o formato de escola tal qual o conhecemos mais comumente no Brasil nos dias de hoje. Muitas vezes os estudantes são obrigados a permanecerem dispostos uns atrás dos outros no espaço da sala de aula, são submetidos frequentemente a métodos avaliativos de conhecimento nos quais são bonificados os indivíduos que têm maior ou melhor desempenho, estão sob vigilância praticamente todo o tempo em que permanecem dentro do edifício escolar, até as portas das salas de aula têm janelas para que se possa observar de fora, os cronogramas de ensino são conteudistas e acabam por objetivar a formação de mão de obra para o mercado.

Ainda no mesmo ano de 2020, já aguçado pelas similaridades entre estas duas instituições, assisti a uma palestra online do professor Doutor Vicente Concílio, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC intitulada 'Teatro e Prisão' que nos contava a trajetória e pesquisa de Vicente na pedagogia teatral dentro de presídios em SP e SC, foi a partir daí que, buscando entender a necessidade do ensino do teatro na escola, passei a buscar referências teóricas de práticas teatrais em ambientes prisionais para verificar possíveis congruências com a minha prática teatral dentro do ambiente escolar, qual não foi a minha surpresa quando me deparei com situações bastante semelhantes às que eu já havia partilhado no meu breve caminho pela docência no ensino escolar público regular.

A partir daí, buscando entender a necessidade do ensino do teatro na escola pesquisei acerca de práticas teatrais em ambientes prisionais para dialogar com a minha prática teatral dentro da escola, e verificar possíveis convergências, tanto na

prática pedagógica quanto em impactos e reverberações no processo de ensino aprendizagem e construção de conhecimento.

Inicialmente o meu desejo era poder desenvolver efetivamente uma prática de teatro dentro do sistema penitenciário através de estágio ou algum outro programa que me possibilitasse vivenciar de fato esta realidade, mas devido à pandemia de COVID-19, todas estas atividades foram suspensas e eu não tive tempo hábil para fazê-lo de modo a contemplar a escrita deste trabalho, assim vou me ater a versar sobre leituras teóricas para compor os próximos parágrafos.

Nesta perspectiva, este trabalho tem como objetivo relacionar o ensino do teatro nas escolas da rede pública com o ensino de teatro em unidades prisionais, a partir da minha experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2016 na Escola Vinícius de Moraes no município de Colombo - Paraná. Para realizar a análise proposta, este trabalho estrutura-se em quatro seções, além desta introdução: na próxima seção será apresentado o referencial teórico sobre práticas teatrais em prisões. Na segunda seção, será feita uma análise sobre o ensino de teatro na escola e uma análise empírica da minha experiência com o PIBID. Em seguida, discorrerei sobre as relações entre as práticas teatrais na escola e no presídio e, por fim, serão apresentadas as considerações finais, apontando as principais contribuições deste trabalho e possíveis caminhos de pesquisa futuros.

2 PRÁTICAS TEATRAIS EM PRISÕES

Quando ouvimos falar de prisão uma das primeiras coisas que nos vem à mente não é teatro, e o desconhecimento me trouxe uma grata surpresa quando descobri que o teatro existe dentro do sistema penitenciário há muito tempo. Uma vez que, se levarmos em consideração que encenações estão presentes desde a formação das nações em diversos períodos históricos, é coerente alegarmos que elas também estão presentes desde quando pessoas começaram a ser encarceradas há milhares de anos ainda que não tenhamos estes registros.

No entanto, como nos relembra Ashley E. Lucas (2021), na história europeia existem documentos que rememoram o século V a.C. quando as autoridades permitiam que pessoas apenas participassem das peças que integravam as Festas Dionisíacas, ou então quando em dramáticas encenações romanas prisioneiros de guerra eram obrigados a se fantasiarem para serem mortos tal qual a personagem mitológica que representavam.

As práticas de representação ao lado de estruturas de encarceramento viajaram pelo tempo, “em janeiro de 1788, um grupo de homens já condenados e sentenciados na Inglaterra chegaram à colônia penal de Sydney Cove, [...] em novembro do mesmo ano, eles começaram a encenar peças” (LUCAS, 2021, p. 34).

Já no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, Vicente Concílio (2006) diz que a prática teatral realizada em presídio mais antiga a que ele teve contato foi a de Frei Betto que conseguiu realizar um movimento de conscientização política pelo teatro em meio à ditadura brasileira, apontando para caminhos que nos mostram que “a qualidade de suas intenções e aspirações, materializadas em uma prática de conscientização e diálogo, já nos dá indícios de um tipo de discurso que é usado para justificar a prática do teatro em presídios” (CONCÍLIO, 2006, p. 37).

A esta altura da leitura você assim como eu já deve estar se perguntando o porquê de se fazer teatro dentro de uma prisão, muita gente deve pensar que a prática teatral em prisões, tal qual em escolas, deve servir apenas como uma forma de entretenimento, de lazer ou de prática que remeta ao ócio, ou então que auxilie

na ressocialização do indivíduo encarcerado entretanto, não há dúvidas, o que o teatro propicia vai muito além disso tudo.

É necessário que sejamos mais diretos ao elencarmos os possíveis benefícios destas práticas para pessoas apenadas, como por exemplo o auxílio na redução de pena ou a diminuição dos índices de reincidência criminal, principalmente se entendermos a ressocialização como é aplicada no sistema penitenciário moderno. Tal qual a definição elaborada por Elionaldo Fernandes Julião (2020) que apresenta a ressocialização como a possibilidade do apenado voltar a conviver em sociedade seguindo os contratos sociais impostos, contratos estes que, dadas as características da maioria da população carcerária no Brasil, nunca os beneficiaram e que não fazem sentido para estes indivíduos que são colocados à margem da sociedade e geralmente não são levados em consideração quando da elaboração das leis e pactos sociais.

No entanto, para a reflexão lançada aqui vou me ater à ideia de que:

A atividade teatral inserida em um organismo penal acaba por instaurar uma complexa contradição. Uma ação promotora de reflexão a partir de um processo artístico coletivo se depara com limitações relacionadas ao fato dele acontecer em um ambiente cujas regras, explícitas ou não, constituem uma rede coercitiva e contrária ao exercício crítico pertinente ao livre pensar, essencial a qualquer manifestação artística. (CONCÍLIO, 2006, p. 4).

Esta dicotomia entre exercer uma prática que prima pelo incentivo à expressão e ao livre pensar dentro de uma instituição que é calcada no completo oposto, onde se impera a disciplina, a coerção e o cerceamento de individualidades, diversidades e diálogo nos traz uma oportunidade de verificar possíveis benefícios associados à rupturas causadas nos sistemas totalitários que historicamente, tal qual o regime nazista, estão fadados ao completo fracasso ideológico, social e político.

Mas para termos exemplos de como fazê-lo, vou citar três fragmentos encontrados na tese do professor Vicente nos quais ele investiga algumas experiências acontecidas ao longo dos anos no Brasil.

No primeiro ele traz um trecho da entrevista feita em 1984 pelo jornalista Ricardo Kotscho com o pedagogo Paulo Freire e Frei Betto, educador e teólogo ligado à Teologia da Libertação, movimento de esquerda da Igreja Católica, um preso político da época da ditadura que havia trabalhado no Teatro Oficina com Zé Celso na montagem o Rei da Vela, de Oswald de Andrade em 1967. Durante o tempo em que ficou preso, Betto reuniu um grupo de quarenta apenados, montou dois espetáculos, as cenas podem ser observadas na imagem 1, ele considera uma experiência pedagógica muito interessante até mesmo porque seu objetivo não era em si a montagem, mas sim criar um processo pedagógico libertário para seus companheiros presos.

Assim, podemos concluir que [o] teólogo considera o teatro capaz de libertar o preso da situação de alienação social. [...] *O trabalho do teatro visava possibilitar-lhes um equacionamento da sua existência no mundo e no mundo carcerário. Como? Eu promovia os laboratórios. São ensaios improvisados. Eu pedia: “Companheiro, conte por que você veio parar na prisão, como é que foi exatamente o crime pelo qual você foi condenado” — e ele contava. Começava a representar o crime e fazia o papel de criminoso. Outro preso fazia o papel da vítima, outro da mulher da vítima, outro da polícia, do delegado, do investigador que torturou, do juiz... Depois, invertíamos os papéis. Era interessante quando aquele que tinha matado se via no lugar da vítima. Era o distanciamento que, pela primeira vez, ele tinha da própria atitude. Ele se via, inclusive, como juiz, tendo que decidir a pena. Isso foi criando toda uma reflexão crítica do problema deles.* (FREIRE e BETTO, 1986, p. 43 *apud* CONCÍLIO, 2006, p. 36).

Figura 1 - Teatro no presídio



Fonte: Kotscho (1987, p. 42).

No segundo relato, Vicente (2006) traz a experiência da atriz Maria Rita Freire Costa que nos conta a história do projeto “A Arte como Processo de Recriação em Presídios” que surge da vontade de Maria Rita de fazer teatro dentro de um presídio feminino após seu primeiro contato com uma unidade prisional na preparação para um papel que ela interpretaria em um programa da Rede Globo em 1977.

Ao se deparar com a realidade das mulheres encarceradas, a atriz notou que não existia lá dentro nenhum tipo de atividade cultural ou educacional para que as apenas pudessem participar e então em 1978, junto à direção da Penitenciária Feminina da Capital - SP, ela consegue incluir a atividade teatral como uma proposta de atividade de reabilitação. O projeto durou cerca de 5 anos e tinha uma verba da FUNARTE para pagar os profissionais da equipe que era composta pelo diretor e ator Elias Andreato, a socióloga Conceição D’Incao, a psiquiatra Eros Volúzia, o

músico Ademir Martins e a fotógrafa Iolanda Husak, “e é até hoje lembrado como uma das mais bem sucedidas propostas artístico-culturais já promovidas em unidades penais [...]” (CONCÍLIO, 2006, p. 38).

Inicialmente o projeto que se chamava “A Arte como Processo de Readaptação Social em Presídios” passou por algumas mudanças já no decorrer de seu primeiro ano, foi de uma atividade lúdica e reflexiva com caráter de readaptação social para uma prática que resultava em desenvolvimento do senso crítico, e de coletividade conforme explicitado por Maria Rita:

[...] o objetivo central [do projeto inicial] é conduzir o indivíduo a uma confrontação dos seus valores com os do meio social, usando o teatro como uma atividade ludoterápica e catártica, através do questionamento e da atividade reflexiva. A proposta do trabalho estava voltada para a questão da READAPTAÇÃO. Porém, com o decorrer do tempo, percebeu-se que o conceito inicial era incompatível com a ação efetiva do trabalho que se dava pelo desenvolvimento do espírito grupal e crítico. Ao invés de impor valores, o trabalho possibilitava uma leitura e apreensão dos fenômenos que direta ou indiretamente, determinavam o comportamento do indivíduo. Passou-se a discutir então o conceito de RE-CRIAÇÃO e sua maior identidade com os objetivos propostos. Dessa forma, o processo teatral é entendido como meio privilegiado de encontro do homem com sua capacidade de envolver-se com sua própria história, levando-o a compreender o sistema que o circunda. (COSTA, 1983, p. 5 apud CONCÍLIO, 2006, p. 38-39 grifos do autor).

O professor Vicente realizou entrevistas com Maria Rita e Elias Andreato que explicaram como era o processo da prática teatral realizado dentro da penitenciária, eles expuseram que levantavam um tema coletivamente e as próprias mulheres presas faziam as propostas de sonoplastia, improvisavam, construíam e redigiam os textos, com o mínimo de interferência possível dos entrevistados que por sua vez exerciam a função de costurar estes textos e cenas, todo este trabalho culminava no ensaio e montagem de um espetáculo que era apresentado e aberto ao público. Neste procedimento foram criados e apresentados cinco espetáculos. Os temas propostos pelas participantes giravam em torno da situação de aprisionamento em que elas estavam inseridas, ora convocando o público a refletir sobre esta situação de cárcere, ora refletindo acerca de suas próprias funções como cidadãs na sociedade.

O projeto na Penitenciária Feminina da Capital - SP chega ao seu fim em 1983, porém, como observado no trecho a seguir, Concílio (2006) destaca o êxito e a importância deste projeto teatral desenvolvido em um presídio:

A trajetória de *A Arte como Processo de Recriação em Presídios* é um exemplo significativo da qualidade artística que qualquer processo desenvolvido em uma unidade reabilitadora pode almejar. Essa qualidade é condição essencial para que o trabalho extrapole o nível de sua utilização como “processo reeducativo” pelo presídio, e atinja patamares importantes para a vida dos que com eles se envolvem, presos ou professores, funcionários ou artistas. (CONCÍLIO, 2006, p. 47, grifos do autor).

Já no terceiro relato, Vicente nos contextualiza acerca do Projeto Drama, uma parceria entre a FUNAP - Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel de Amparo ao Preso¹, o Departamento de Artes Cênicas da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas e o *TIPP Centre (Theatre in Prison and Probation)* da Universidade de Manchester que é um “centro de pesquisas teatrais cujo objetivo é integrar técnicas a propostas pedagógicas e terapêuticas no sistema penitenciário inglês [...]” (CONCÍLIO, 2006, p. 57).

O Projeto Drama que aconteceu de 1995 até 2001 inicialmente utilizava como base as técnicas desenvolvidas no Centro de Teatro do Oprimido (CTO). O *TIPP Centre* realizou oficinas formativas em técnicas teatrais com os alunos da UNICAMP e os profissionais da FUNAP para serem utilizadas de forma educativa dentro da prisão na conscientização e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), à época ainda nomeadas de Doenças Sexualmente transmissíveis (DST), e AIDS.

Estamos diante de uma proposta muito clara, a da utilização da linguagem teatral como meio para transmissão de conteúdos e construção de conhecimento sobre temas que, aparentemente, ganham novos significados

¹[...] é um órgão vinculado à SAP [Secretaria de Administração Penitenciária], mantido por recursos públicos e oriundos da venda de produtos e serviços produzidos por presos. Sua principal função é criar articulação entre os setores público e privado, organizações não-governamentais e comunidades, a fim de oferecer trabalho, educação, cultura e assistência jurídica a presos e egressos do sistema penitenciário paulista.

Dessa forma, com missão declarada de evitar a reincidência criminal, e em sintonia com a política de apoio aos Direitos Humanos assumida pela SAP, a FUNAP assume função das mais relevantes, uma vez que é responsável pela educação e formação profissional do indivíduo encarcerado, dois dos pilares da ação *reabilitadora* promovida pelos presídios. (CONCÍLIO, 2006, p. 28-29, grifo do autor).

e diferentes graus de interesse quando discutidos à luz da prática cênica e expressiva. (CONCÍLIO, 2006, p. 61).

O Teatro do Oprimido é um método criado por Augusto Boal (2008) e se trata de um instrumento reflexivo utilizado na criação e apresentação de peças teatrais, foi uma pesquisa desenvolvida por aproximadamente trinta anos por Boal com artistas e grupos de diversos lugares do mundo, em suma suas práticas através de jogos e exercícios, buscam direcionar o foco para o oprimido ou para situações de opressão, e através da participação ativa do espectador, dos atores e das atrizes, possibilitar um debate ou reflexão que dê condições para que este oprimido possa se livrar desta condição.

O projeto foi se estruturando, acontecia em presídios no interior e na capital do estado de São Paulo e as oficinas realizadas com as pessoas encarceradas seguiam inicialmente uma estrutura que era a de introduzir os jogos dramáticos do Teatro do Oprimido, relacionar estas práticas com o tema que seria abordado, levantar relatos pessoais dos apenados sobre o tema para construir as cenas, ensaiar e apresentar, tudo isso em um período de cinco encontros de duas horas cada, assim, os objetivos educativos de gerar reflexão eram atingidos, mas por ser pouco tempo não se conseguia aprofundar na prática e linguagem teatral.

Nos relatos apresentados as práticas tinham por consequência trazer luz às individualidades anuladas daquelas pessoas em situação de aprisionamento, era também muito frequente a tomada de consciência da situação social a que estavam inseridas, o caráter transformador do teatro acaba por proporcionar a seus praticantes encarcerados a construção de conhecimento, de coletividade e traz questionamentos acerca da realidade a que são coercitivamente lançados dentro de uma unidade prisional.

Estes processos fazem emergir com nitidez os confrontos entre a produção artística e pedagógica dentro de instituições carcerárias. A prática artística, sobretudo a teatral discutida aqui, lida com a construção de coletividade, com o fomento ao pensamento crítico e aos debates, o que vai de encontro com a estrutura de uma prisão. De forma que, como evidenciado nos relatos apresentados ao longo

deste capítulo, o teatro se apresenta como uma importante ferramenta para o questionamento de um dos principais pilares do sistema carcerário: a disciplina.

3 A ESCOLA

Quando olho para o meu caminho como aluno no ensino fundamental e médio percebo que na maioria das vezes foi priorizada a ordem e o cerceamento da diversidade de pensamentos e formas de aprender, a tentativa educacional era a de me encaixar em um formato de aprendizagem específico, um molde, que nem sempre funcionava para o meu processo de aprender, para algumas disciplinas sim, mas para outras não, tal qual são múltiplas as áreas do conhecimento também são os meios de serem acessadas. Partindo desse pressuposto eu sempre me questioneei qual seria a forma ideal de aprender, percebi então que não existe uma resposta para essa indagação e o que talvez possa se aproximar de uma resolução seja tornar o indivíduo livre para encontrar seus próprios meios de construção de conhecimento. Assim, auxiliar no processo de emancipação intelectual dos e das estudantes se tornou para mim um mote de pesquisa quando optei por me tornar professor, o que vem antes até do início da graduação de Licenciatura em Teatro.

Paralela às minhas inquietações relacionadas à Educação está a minha relação íntima com o fazer teatral, com o passar dos anos, das práticas e observações no teatro, comecei a identificar que a ação teatral talvez pudesse ser uma aliada na elaboração de uma outra visão do processo de ensino e aprendizagem, conectei a minha experiência libertadora (estética, social e política) através do teatro ao oposto do meu contato aprisionador com práticas escolares de educação. Comecei a ter relação com a prática teatral na disciplina de Artes, na 5ª série do Ensino Fundamental II (atualmente categorizada como 6º ano), a pedagogia da professora responsável consistia em propor que nós, alunos, fizéssemos ‘teatrinhos’ como parte dos trabalhos para constituir a nota avaliativa bimestral, de forma livre e despretensiosa sem qualquer auxílio ou apoio de teorias ou metodologias de pedagogia teatral, era simplesmente uma demanda: façam ‘um teatro’ sobre tal assunto, ou até mesmo: dividam-se em grupos e façam ‘um teatro’ com tema livre. Desde então esta professora percebeu meu interesse nestas atividades e começou a me incentivar a procurar um curso de teatro, assim, em 2004 aos treze anos de idade comecei a fazer aulas no curso livre de iniciação teatral do Teatro do SESI Franca, que naquele momento estava sob a batuta de

Alessa Hungria, atriz e professora de teatro formada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo - USP, uma figura importante para o meu despertar artístico, foi ela a artista docente responsável pelo meu primeiro contato com a metodologia do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, ainda que naquele momento essa informação teórica não fosse tão relevante para mim.

O sistema de Jogos Teatrais cunhado pela norte-americana Viola Spolin (2014) trata-se de uma sistematização de jogos visando de modo lúdico e através da improvisação a aprendizagem e a apropriação da linguagem cênica e das convenções teatrais, destinado a todos e todas, crianças, jovens, adultos, atrizes ou atores amadores ou profissionais. A metodologia de Spolin se apoia no estabelecimento de regras comuns a todos os jogadores com o intuito de organizar o grupo para a prática da atividade teatral.

Spolin (2014) chama a nossa atenção para três aspectos fundamentais para o desenvolvimento das práticas com os Jogos Teatrais, o *Foco*, a *Instrução* e a *Avaliação*.

O *Foco* é o ponto de partida que vai traçar a linha de continuidade e manter a atenção dos jogadores até o fim do jogo, consiste em um problema a ser lido coletivamente por todos os jogadores que estiverem em cena, o *Foco* não é o objetivo do jogo, tal qual é o gol para o futebol, neste caso o *Foco* seria a bola (SPOLIN, 2014).

A *Instrução* é essencial para o desenvolvimento do jogo, surge a partir do *Foco* e auxilia os jogadores a manterem a atenção a ele, ela deve guiar o jogo mas não interromper o seu fluxo e nem formar ou sugerir imagens (SPOLIN, 2014).

Já a *Avaliação* é o momento de refletir acerca do jogo que acabou de acontecer, na dinâmica dos jogos propostos por Spolin haverá sempre uma parte de jogadores em cena e outra parte como plateia ativa experienciando a observação, o intuito deste momento é perceber se o *Foco* foi mantido durante o exercício, sem julgamentos ou juízo de valor, a intenção aqui não é validar se foi bom ou ruim, é o momento da plateia, dos jogadores e orientador/professor refletirem acerca do que acabou de acontecer (SPOLIN, 2014).

A partir deste momento cada vez mais passei a me interessar pelos caminhos que o teatro propiciava caminhar, a liberdade criativa ainda que dentro do sistema Spolin era um incentivo a uma busca por uma melhor comunicação e análise acerca dos temas propostos em aula, conseqüentemente acontecia uma reflexão mais atenciosa sobre os assuntos e práticas.

Olhando para estas duas experiências de aprendizado, optei por me tornar um educador, mais que isso, um artista docente, assim eu poderia me apoiar em duas condições para exercer o desejo de auxiliar cidadãos e cidadãos em formação, fui em busca de aprender e me apropriar da pedagogia teatral, entrei na graduação de Licenciatura em Teatro e então um grande leque de estudos relacionados à prática docente se abriu, colocando em discussão muitas práticas que eu considerava serem eficazes para ensinar, mas, de que eficácia estou falando?

Me deparei com os escritos do filósofo Jacques Rancière (2017):

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do *incapaz*, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2017, p. 23-24, grifo do autor).

É esta ideia de soberania do saber do docente que a mim não se faz pertinente, observo que quando compartilhado o processo de aprendizagem se torna muito mais efetivo e prazeroso, entender o lugar da docência como uma via de mão dupla e encará-la como uma troca na qual mesmo na posição de professores estamos também aprendendo com as alunas e os alunos. Propiciar no ambiente escolar autonomia para que discentes consigam construir os próprios caminhos de conhecimento reforçam por exemplo o fato de que, como explica Piaget (c1964), os seres humanos nascem já imbuídos de inteligência e capacidade de aprender, afinal, ao nascer o bebê inicia seu processo de aprendizagem observando, repetindo, e de forma sólida é nessa fase que aprendemos por exemplo a andar, a falar, e, a não ser

que exista algum outro evento ou fator impeditivo, o que foi aprendido pode perdurar até o último dia de vida, o conhecimento não se dá apenas a partir do momento em que o indivíduo entra na escola e tem contato com a ciência transmitida através dos e das professoras. Neste sentido, práticas que incentivem a autonomia na construção do pensamento podem ser benéficas para os mais variados assuntos e temas que são abordados durante os anos escolares. A próxima seção apresentará o teatro como uma possível ferramenta para a produção de ação cultural nas escolas e traçará um paralelo entre a autonomia na construção do pensamento e o ensino das artes nas escolas.

3.1 Qual a necessidade do ensino de teatro na escola?

De acordo com a professora Doutora Carminda Mendes André (2007), é de se esperar que aquilo que o teatro oferece enquanto produção cultural aproxime-se de determinadas experiências (estéticas, vivenciais, políticas) que, de alguma forma, se relacionam ao conhecimento. Para compreendermos essa relação a professora através de seus escritos nos guia para o entendimento sobre ação cultural e ação educativa, ela parte da teoria de que ação é um ato voluntário que objetiva-se por modificar uma realidade cotidiana, e que uma vez realizada não é possível para o agente controlar seus efeitos sobre o ponto final de reverberação, ela então se torna um acontecimento.

Assim, ação tal qual é tratada aqui gera um encadeamento de outras ações ou reverberações, e sem um caminho preestabelecido a ser percorrido já que não existe um ponto terminal definido a ser atingido, ela resulta em um processo de acontecimentos, ou como define a autora, um invento e não em um objeto ou produto que pressupõe etapas e fim previamente definidos. Os produtos são resultantes de uma produção artificial e por este motivo estão suscetíveis a manipulações ideológicas e podem atuar como ferramentas de controle e dominação, ao contrário do invento que pressupõe-se que seja o resultado de demandas culturais emergidas do dia a dia dos indivíduos.

Então, “quando aqui se pensa em *ação cultural*, refere-se aos modos operativos com que são produzidos os inventos culturais” (ANDRÉ, 2007, p. 92, grifos da autora).

Falando agora sobre educação, na nossa sociedade ela é colocada erroneamente à parte da cultura, e consequentemente a arte na educação também, que na forma como é trabalhada hoje configura-se por objetivar um produto e não em produzir inventos, o resultado almejado é o de encaixar os jovens em uma formação que enseje os meios de produção já existentes, e não torná-los apropriados destes meios, ou seja, desta forma não existe ação segundo a professora Carmina (2007) tal qual discutimos anteriormente.

Em concordância com Carmina (2007), se queremos uma sociedade mais apropriada de sua formação precisamos transformar nossa educação de um mero produto para um invento, advindo de uma ação educativa, deste modo é preciso repensar os processos e projetos pedagógicos atuantes nas escolas, e o ensino das artes entram como forte aliado neste intento pois através dele é possível dar acesso aos modos operativos da arte.

E como conseguimos transformar o ensino das artes na escola em ação cultural? A professora Carmina (2007) sugere que para isso é necessário que os professores de artes se transformem em agentes culturais dentro da sala de aula e que estes façam do ambiente escolar um lugar próprio não somente para educação mas também para as práticas artísticas.

Olhando para o teatro mais especificamente, assim como na sociedade cultural, no âmbito escolar ele se faz importante para mantermos vivas as mais diversas manifestações artísticas.

Atendo-me agora ao ensino do teatro dentro da sala de aula, se entendermos os sujeitos em formação como indivíduos sociais em transformação, crescimento e emancipação intelectual e política, o processo de aprendizagem do e pelo teatro se mostra verdadeiramente necessário ao passo que no ocidente os procedimentos pedagógicos teatrais mais usuais se utilizam do brincar e da ludicidade próprios da criança para construir sua pedagogia do jogo.

Na antiguidade, o jogo era visto como recreação: “aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. (...) O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o “jogo infantil” torna-se a forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos”. [...] Mas os psicólogos do século XX foram mais longe. Para Piaget, “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”. (KISHIMOTO, 1999, p. 28, 30, 32 *apud* ANDRÉ, 2007, p. 97).

É necessário, portanto, destacar a grande importância das práticas de jogo para uma eficiente construção coletiva de conhecimentos. Para isso, na seção seguinte, apresentarei minha experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2016 na Escola Vinícius de Moraes no município de Colombo - Paraná.

3.2 A experiência com o PIBID

Durante a minha trajetória em sala de aula que data seu início no ano de 2013 muitas foram as etapas de entendimento da estrutura que rege o ensino regular público nas instituições em que tive a oportunidade de trabalhar, seja como professor categoria ‘O’ (eventual), seja como estagiário ou mesmo como docente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Esta seção busca analisar o processo pedagógico que conduzi junto à colegas da graduação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, com coordenação pedagógica da professora Doutora Guaraci da Silva Lopes Martins sob o regimento do subprojeto de teatro associado ao PIBID-UNESPAR, campus de Curitiba II - FAP, no ano de 2016 com os alunos e alunas do 9º ano A e 9º ano B do Colégio Estadual Vinícius de Moraes em Colombo - PR ao serem introduzidos às práticas de jogo teatral e de aquecimento corporal e vocal para atores e atrizes como introdução ao teatro no componente curricular Arte.

No atual contexto social, político, cultural e educacional do Brasil o incentivo à arte e cultura não é requisito de grande valor na sociedade contemporânea, haja vista que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino nunca tenha entrado em um teatro ou até mesmo assistido a uma apresentação de um espetáculo teatral. Em geral, os produtores artísticos costumam encontrar obstáculos nas tentativas de levarem os seus espetáculos para serem apresentados no ambiente escolar, por diversos fatores que vão desde dificuldades logísticas, falta de estrutura física na escola, falta de interesse dos educadores ou até mesmo a resistência proveniente da direção das escolas. Por outro lado, cabe a convicção de que o teatro perpassa a ideia de instigar o pensamento crítico de variados temas e questões sociais de todos aqueles que dele participam.

Esta área da arte corrobora para a participação ativa, livre e criativa do estudante nas mais variadas esferas da plataforma de ensino e aprendizagem comprometidos com a cidadania. A este respeito, Ryngaert (1981, p. 25) declara que “[...] já não se trata de levar o teatro à sala de aula ou provocar uma nova reflexão sobre os textos, mas num primeiro tempo pelo menos, de provocar uma expressão livre [...] que tem lugar no próprio seio da sala de aula”. Diante de tal concepção, optou-se por utilizar o jogo teatral como forma de introdução aos estudos da cena, pois de acordo com Viola Spolin:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência intelectual dos alunos. [...] As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (SPOLIN, 2007, p. 29).

Quando chegamos ao Colégio Estadual Vinícius de Moraes para iniciarmos o processo de docência com as duas turmas o ano letivo já havia começado há algum tempo, nosso primeiro contato foi em 26 de abril de 2016. Esta edição do PIBID-UNESPAR ocorria no seguinte formato, os estudantes da graduação, aos quais chamamos pibidianos, cumprem 2 dias de observação e em seguida ficam responsáveis pelo planejamento e regência uma vez por semana das aulas de Arte

de duas turmas da professora regente titular da escola, na experiência descrita neste trabalho trata-se da professora Simone Cardoso de Moraes, responsável também por nos acompanhar, orientar e auxiliar em todas as aulas.

Simone lecionava para as turmas desde quando estavam no 6º ano, assim já havia desenvolvido vínculos e métodos bem estruturados na relação com os estudantes, neste ano, previamente à nossa chegada, a professora optou por dividir ambas turmas em três grupos de trabalho cada, estes grupos funcionavam como 'estados independentes' dentro do ambiente de sala de aula, cada grupo possuía um(a) governador/governadora e um(a) secretário/secretária, segundo a docente o método servia para estimular a responsabilidade e o planejamento nos alunos e alunas durante o decorrer dos trimestres. Foi prudente nos adaptarmos a esta estrutura que já estava estabelecida anteriormente à nossa chegada.

Em planejamento com Simone ficou estabelecido que no decorrer daquele ano trabalharíamos nas aulas com propostas que pudessem auxiliar na apresentação de cenas ou de uma breve peça de teatro no final do ano.

Inicialmente houve uma barreira imaginária instalada entre os educandos e os acadêmicos/bolsistas do subprojeto de teatro associado ao PIBID-UNESPAR, Campus de Curitiba II. Ou seja, deparou-se com certa resistência dos estudantes em aceitar as propostas e iniciativas para o desenvolvimento das aulas. Tal fato ocorreu especialmente em função das atividades lançadas pelos bolsistas serem diferentes daquelas até então experimentadas pelos discentes envolvidos, habituados a procedimentos padrões desenvolvidos em sala de aula de uma escola de ensino regular.

Logo nas primeiras aulas foram propostos exercícios nos quais os estudantes tinham que se levantar das carteiras, se movimentar e cantar em voz alta, o primeiro deles foi 'Toque Patoque'. É proposto que os alunos fiquem de pé, em círculo e apresenta-se a música 'toque patoque / patoque tac / tique tê / tique tê / tumba / tumba / tumba / tumba, que tem oito tempos fortes, em seguida a ideia é cantar a música de mãos dadas dando oito passos para a esquerda e oito para a direita, então a música é cantada duas vezes, da segunda rodada em diante, corta-se o número de passos pela metade para cada lado, assim serão quatro passos, depois dois passos e finalmente um passo, o que fará com que o movimento se encaixe no

final ficando a cada tempo forte da música um passo apenas, alternando direita e esquerda.

A proposição desta atividade na aula causou nos alunos um estranhamento e uma consequente euforia, o que acabou por dificultar o andamento do exercício pois era necessário atingir um nível de atenção que propiciasse os movimentos serem executados e a música ser cantada ao mesmo tempo e em coletivo.

Observadas as experiências do primeiro dia de aulas com o exercício de aquecimento, optou-se no segundo dia por trabalhar com atividades que propusessem um direcionamento maior de atenção e foco. O primeiro Jogo Teatral escolhido para ser jogado com os alunos e alunas em sala de aula foi o do Espelho, cujas instruções constam na ficha A15 do fichário de Jogos Teatrais de Viola Spolin, que pode ser verificada na imagem abaixo.

Figura 2 - Ficha A15

ESPELHO	A15
PREPARAÇÃO Coordenador: leia Comentário sobre o <i>Espelho</i> (Manual, p. 43) Introdutórios: <i>Quem Iniciou o Movimento?</i> (A13) e <i>Três Mudanças</i> (A14). Jogadores na plateia.	
FOCO Refletir perfeitamente o gerador dos movimentos.	
DESCRIÇÃO Divida o grupo em times de dois. Um jogador fica sendo A, o outro B. Todos os times jogam simultaneamente. A fica de frente para B. A reflete todos os movimentos iniciados por B, dos pés à cabeça, incluindo expressões faciais. Após algum tempo inverte as posições de maneira que B reflita.	
INSTRUÇÃO <i>B inicia! A espelha! Movimentos grandes, com o corpo todo! Espelhe só o que você vê! Mantenham o espelho entre vocês! Espelhe tudo – da cabeça ao dedão do pé! Mudem! Agora A inicia e B é o espelho! Saiba quando inicia! Saiba quando é o espelho! Mudança! Mudança! (Dê a instrução Mudança! de novo e de novo para manter o jogo em andamento).</i>	
AValiação Há uma diferença entre espelho e imitação? Você sabe quando era você que iniciava? Quando era espelho?	
NOTAS 1. Cuidado com as suposições. Por exemplo, se B faz um movimento conhecido, o jogador A antecipa e assume o próximo movimento ou ele fica com B e o reflete? 2. Observe o espelho verdadeiro. Se B usar a mão direita, A usa a mão direita ou a esquerda? Não chame a atenção dos jogadores para esse fato de maneira cerebral. O jogo <i>Quem é o Espelho?</i> (a seguir) trará uma compreensão mais orgânica do espelho. 3. A mudança do gerador dos movimentos (A para B e B para A) deve ser feita sem interromper o fluxo de movimentos entre os jogadores. 4. Veja Período de Tempo (Manual, p. 64)	

Fonte: Spolin (2014).

Após a explicação do jogo e a formação das duplas, ao ficarem de frente um para o outro e se olharem nos olhos os estudantes demonstraram um pouco de desconforto, foi possível ouvir algumas risadas que foram se dissolvendo no decorrer da ação, a concentração foi aos poucos se estabelecendo porém de forma ainda bem frágil e os risos sempre voltavam vez ou outra acompanhados de falas em oposição à proposta de atividade.

Nesta etapa, foi possível constatar que ao lidar com a nova realidade de ter que se levantar da carteira, formar um círculo, olhar nos olhos uns dos outros, assim como, realizar alongamentos e aquecimentos físicos e se concentrar na respiração se configurou como uma cerca intransponível para alguns desses educandos em um primeiro momento. Dentre as maiores dificuldades que se apresentaram durante o árduo começo destaca-se a dificuldade de concentração dos alunos, fato este que muitas vezes dificultou a exposição das instruções dos jogos, que devem ser compreendidas por todos para a sua realização.

Ao longo da ação docente realizada no subprojeto de teatro, foi possível constatar que este contexto requer do professor a habilidade de encontrar meios para que a vontade de participar advenha dos próprios estudantes.

Vencidos os primeiros obstáculos, observou-se um ganho significativo no desenvolvimento das ações, conforme observado na imagem 3, onde é possível ver estudantes em pé, interagindo fisicamente, e também nos resultados apresentados pelos educandos ao final das aulas. Ou seja, em sua maioria demonstraram interesse em continuar com as práticas teatrais e até mesmo solicitaram que alguns jogos fossem realizados mais vezes.

Figura 3 - Estudantes do 9º ano durante exercício teatral



Fonte: acervo pessoal (2016).

Com a frequente prática, os educandos desenvolveram um novo olhar sobre o teatro, um olhar de quem está vivenciando a arte. Eles perceberam a sua capacidade de improvisar cenas, de escrever a dramaturgia das próprias cenas criadas durante o processo e a importância do trabalho coletivo e colaborativo.

Ao longo dos processos cênicos desenvolvidos em sala de aula, estes estudantes foram estimulados na criação de distintas linguagens cênicas, tais como, cenografia, figurino, iluminação e sonoplastia. Para atender tais objetivos os bolsistas se fundamentaram no sistema de Jogos Teatrais desenvolvido por Spolin (2007), especialmente das proposições: "ONDE" (cenário/ambiente), "QUEM" (personagem e/ou relacionamento) e "O QUÊ" (atividade/ação da cena).

Gradativamente, observou-se que através do jogo teatral a rígida resistência das turmas compostas pelos estudantes cedeu espaço para a ativa participação dos mesmos que passaram a demonstrar interesse diante dos conteúdos apresentados.

O Colégio Estadual Vinícius de Moraes está situado na periferia da cidade de Colombo, região metropolitana de Curitiba no estado do Paraná, e segundo um estudo publicado em 2021 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, a cidade está classificada entre os 120 municípios com maior índice de violência no Brasil, o terceiro com maior índice no estado do PR. No ponto do trajeto em que precisávamos dar início à definição dos temas que seriam abordados nas apresentações de encerramento das aulas, através de improvisações livres propostas aos estudantes os temas que emergiram foram: bullying, homofobia, assalto e desprezo familiar.

Em meados de outubro, após a seleção do material que comporia a dramaturgia da apresentação final, um dos grupos chegou a solicitar que pudessem ensaiar na parte externa da sala de aula, no corredor da escola pois haviam concebido a cena com esta proposta de espaço, já bastante motivados os alunos se tornaram cada vez mais propositivos, ensaiaram, conceberam ideias de figurinos, adereços e encenação, solicitando o auxílio dos docentes-pibidianos apenas para resolver alguns impasses na execução das propostas.

Foi possível notar uma apropriação de todo o trabalho realizado desde o início do projeto, observou-se também os avanços nas proposições dos alunos, uma vez que foram estimulados através das práticas de jogos teatrais.

Desta forma, os bolsistas passaram a obter resultados plenamente satisfatórios no que concerne a iniciação teatral em um meio inicialmente marcado pelo distanciamento do teatro.

Ao final do ano letivo foi possível reunir um portfólio de atividades produzidas pelos alunos que vão desde proposições de cenários até dramaturgias de cenas criadas, também foi possível a realização de uma apresentação com todos os elementos de cenografia, figurinos e texto elaborados e confeccionados pelos próprios estudantes, como pode ser observado nas imagens 3 e 4.

Figura 3 - Estudantes do 9º ano produzindo a apresentação final



Fonte: acervo pessoal (2016).

Figura 4 - Estudantes do 9º ano montando cenografia da apresentação final



Fonte: acervo pessoal (2016).

Salienta-se que ainda hoje, o componente curricular Arte se restringe mais comumente a conteúdos específicos das Artes Visuais no espaço da sala de aula, apesar de o componente ser descrito no seguinte formato na Base Nacional Comum Curricular:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes *linguagens*: as *Artes visuais*, a *Dança*, a *Música* e o *Teatro*. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193, grifos do autor).

Por outro lado, concordando com Ingrid Koudela (2007, p. 21), “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada”. Por esta razão, diversos teóricos enfatizam a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância, afinal, para além de uma atividade lúdica, o jogo pode ser considerado como o cerne da manifestação da inteligência humana.

De fato, por meio do lúdico, da liberdade, do brincar, da intuição e do transformar, estes adolescentes passaram pela experiência de se expressarem, de refletirem e de se colocarem ativamente nas situações que abarcam o convívio social no qual estão inseridos.

Acrescenta-se a importância do PIBID na formação inicial dos graduandos envolvidos, na medida em que proporciona o contato direto com a realidade escolar, amplia os conhecimentos específicos de sua habilitação e compreensão sobre a futura profissão a ser exercida.

A partir desta experiência gostaria de discorrer sobre a rigidez do sistema escolar citada, esta que se faz presente nas mais diversas formas que vão desde o uniforme escolar, as grades que fecham a escola, a grade curricular, a formação de mesas e cadeiras enfileiradas dispondo os discentes uns atrás dos outros, a janelinha muitas vezes existente nas portas das salas de aula para que alguém externo possa estar em vigilância do que ocorre dentro do ambiente, a sirene, até mesmo a estrutura vertical de direção, coordenação, professores, professoras e corpo discente, isso sem falar nas máximas exigidas pela maioria de seus gestores:

a disciplina, o silêncio, a imobilidade de seus estudantes presos às carteiras dentro da sala.

Questiono aqui se esta seria a forma mais adequada de atingirmos algum nível de apropriação por parte dos alunos dos objetivos educacionais que estão dispostos na Base Nacional Comum Curricular brasileira, esta forma tão aprisionadora é de fato um ambiente fértil para que essas pessoas em formação possam fluir em seu processo de aprendizagem e de amadurecimento?

4 RELAÇÕES ENTRE PRÁTICA TEATRAL EM ESCOLA E EM PRESÍDIO

Ambas instituições percorridas aqui neste trabalho são caracterizadas por seus métodos coercitivos e rígidos bem como por seu caráter formativo ou 'reformativo', são ambientes nos quais é obrigatório que regras explícitas ou implícitas sejam seguidas, locais que abrigam coletivos de indivíduos diversos e os colocam sob a regência de leis e diretrizes generalizadas que não levam em consideração a subjetividade e individualidade das pessoas a que se destinam, modelo este que objetiva uma sociedade disciplinar e conseqüentemente uma estrutura de poder de alguns sujeitos sobre outros.

Até pouco tempo atrás nomeávamos de 'Disciplinas' os componentes curriculares escolares, chamávamos de 'grade' curricular. Tal qual no ambiente carcerário, no ambiente escolar a crise é evidente, haja vista o que nos elabora Carminda:

[...] a crise no ambiente escolar pode ser vista a olho nu. São alguns sinais: grades, crianças de chinelo de dedo, a guarda metropolitana em ronda, entre outros; mas também tal crise é camuflada por dispositivos de caráter punitivo adotados pela direção, programas de ensino conteudísticos, aulas sem debates [...]. (ANDRÉ, 2007, p. 18).

Escola e presídio, aproximar estas duas instituições pode gerar um certo desconforto ou indignação em um primeiro momento, no entanto as semelhanças são inúmeras e podem ser facilmente observadas se olhadas mais de perto, não seria diferente com a prática teatral exercida dentro delas.

A prisão é definida por Goffman (1974) como 'instituição total' e o autor faz uma comparação direta com os estabelecimentos educacionais, como é possível verificar abaixo:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um número relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas pois uma

atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

Individualmente, tais aspectos são encontrados em outros locais, além das instituições totais. Por exemplo, nossos grandes estabelecimentos comerciais, industriais e educacionais [...]. (GOFFMAN, 1974, p. 17-18).

De acordo com a minha experiência e o material lido, na escola buscamos uma aproximação entre arte e educação, de modo que o teatro entra como uma das ferramentas utilizadas para isso, auxiliando na construção de conhecimento. E no caso dos procedimentos escolhidos para serem utilizados no decorrer daquele ano de 2016 no PIBID, a escolha dos Jogos Teatrais, segundo Carminda (2007) busca lançar o foco para um sujeito apropriado de suas capacidades sociais, físicas, cognitivas e emocionais acreditando que este sujeito estimulado em sua completude se aproprie também da realidade na qual está inserido e tenha subsídios para desenvolver suas próprias formas de aprender e de atuar na sociedade baseado em suas características pessoais e também coletivas.

Dentre as práticas adotadas em prisões vou elencar a que me pareceu mais expressiva na pesquisa, a de Teatro do Oprimido.

O principal objetivo do Teatro do Oprimido é engendrar ferramentas e condições para que a pessoa que o pratica se torne protagonista não só na representação teatral mas também na vida e na sociedade a que está inserida, e para isso o sistema parte de três condições:

[...] primeira, é preciso estimular a cultura e a arte próprias de cada grupo social; segunda, todas as formas de criação artística enriquecem a sensibilidade e a inteligência, e se congregam no teatro; terceira é necessário um plano de conversão do espectador em ator, isto é, do consumidor passivo em produtor de arte. (GUSMÃO, 2015, p. 175).

Conforme evidenciado acima, as duas instituições têm estruturas físicas e políticas similares, funcionam de forma similar, e, aparentemente, tal qual pudemos observar no decorrer deste trabalho, as práticas teatrais acabam por ter consequências também similares. Nos relatos apresentados, os temas suscitados durante as atividades com teatro margeavam sempre as questões de violência que

seus praticantes sofrem e o meio social em que estão alocados, deflagrando a pungência por ferramentas e suporte para se refletir sobre aquilo que atinge diretamente a existência destas pessoas. Deste modo, fica evidenciado que o incentivo ao pensamento crítico, à emancipação intelectual que são características inerentes às metodologias pedagógicas teatrais adotadas nas experiências aqui relatadas reforçam a importância do teatro estar presente de maneira contundente nestes espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para começar a escrita deste texto foi preciso que eu olhasse para trás e buscasse entender primeiramente qual foi o papel que a escola teve na construção do indivíduo que me tornei hoje, e, ao fazer esta viagem nas minhas memórias, me dei conta de que o que vivi no meu processo de formação em teatro estava mais arraigado e mais vivo do que os inúmeros anos que passei sentado em uma carteira da sala de aula copiando conteúdo da lousa e ouvindo a explanação dos professores e das professoras. Será por conta da metodologia? Será por uma questão de interesse? A resposta efetiva que tenho é que todos estes processos, independentemente de como foram, me constituem enquanto cidadão e me trouxeram até aqui, instigando a minha inquietação para tentar compreender os mais diversos aspectos do compartilhamento de ideias, de conhecimentos, a diversidade existente no saber é infinitude que chega a fazer brilhar os olhos de quem se propõe a encará-la.

Olhando para a pesquisa feita eu fico com a sensação de que o que move um docente, de teatro, a agarrar esta caminhada em meio a tantos destroços é a crença, só é plausível seguir se em algum lugar você acredita ser possível algum nível de afeto, digo, do verbo afetar, ativamente. A que se propõe o ensino de Artes se não a engajar ação, mudança e libertação? É o movimento que nos interessa, a liberdade, é o debate e a construção do senso crítico e coletivo para romper as possíveis forças de dominação que venham a ceifar nossos direitos e multiplicidades.

A prisão é uma forte representante do completo oposto ao caráter inventivo do teatro e ora, vejam só, lançamos aqui diversas similaridades entre ela e a escola. Se por um lado o sistema educacional tem a premissa de educar, por outro o carcerário tem a de reeducar, ou seja, pelo prefixo podemos considerar que sua função é a de tornar a educar e devolver o indivíduo à sociedade, mas para isso ela o retira do convívio social por um longo período e o mantém preso almejando que ele reaprenda sozinho a viver em liberdade mesmo estando em uma situação que vai de encontro aos objetivos propostos, não obstante os modelos mais tradicionais

de escola desejam formar cidadãos mantendo-os em situação quase análoga, entre grades e severa vigilância.

Por meio da análise da minha experiência com o ensino de teatro na escola pública regular através do PIBID e da sistematização do autor Vicente Concílio que aborda experiências de práticas pedagógicas de teatro em presídios foi possível estabelecer paralelos estreitos entre os inventos culturais advindos das ações culturais propostas e realizadas dentro do sistema educacional e do sistema carcerário.

Para concluir, ousou constatar através dos estudos apresentados que a pedagogia teatral cumpriu um excelente papel na formação daqueles que puderam vivenciar seus processos mais ou menos emancipatórios.

Como agenda para pesquisas futuras pretendo participar de algum projeto de prática de teatro dentro do sistema penitenciário para poder aprofundar melhor neste âmbito e conseguir propor ações culturais que engajem movimentos nas realidades percorridas ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Orientador: Celso Fernando Favaretto. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

COELHO, Danilo Santa Cruz; CUNHA, Alexandre dos Santos; ALVES, Henrique; GUEDES, Erivelton Pires. **Metodologia para a seleção dos municípios participantes do Programa Nacional de Enfrentamento de Homicídios e Roubos [nota técnica]**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/pubpreliminar/210623_nt_preliminar_metodologia_para_a_selecao_dos_municipios_participante.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

CONCÍLIO, Vicente. **Teatro e prisão: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária**. Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo; CHRISTO, Carlos Alberto Libânio (Frei Betto). **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUSMÃO, Rita. Teatro do oprimido. *In*: JÚNIOR, José Simões de Almeida; KOUDELA, Ingrid Dormien (orgs). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015. p. 175-176.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro**: aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Prefácio. *In*. SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUCAS, Ashley E. **Teatro em prisões e a crise global do encarceramento**. São Paulo: Hucitec, 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, c1964.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no Meio Escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.