

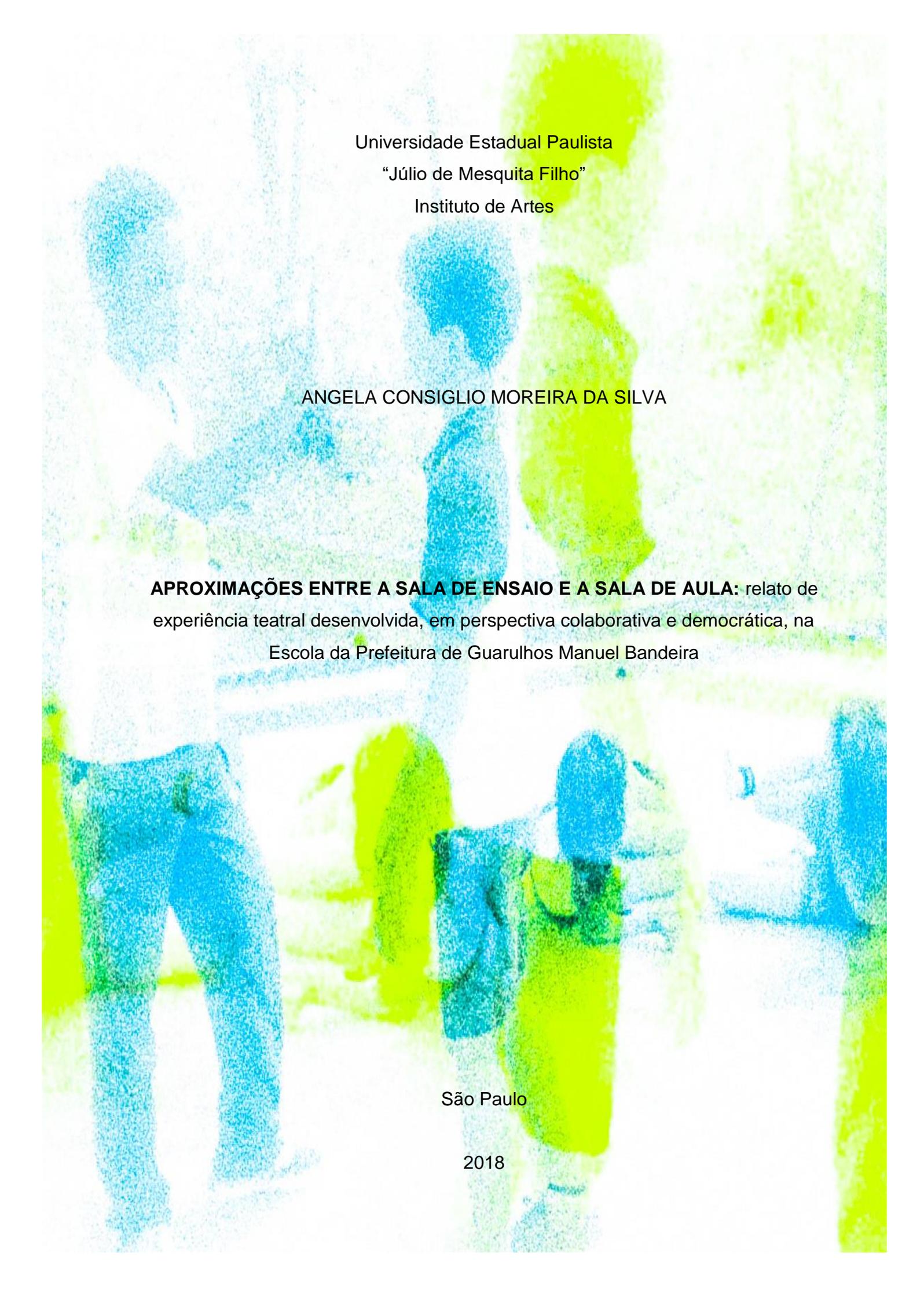
Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes

ANGELA CONSIGLIO MOREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE A SALA DE ENSAIO E A SALA DE AULA:** relato de  
experiência teatral desenvolvida, em perspectiva colaborativa e democrática, na  
Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira

São Paulo

2018



Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes

ANGELA CONSIGLIO MOREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE A SALA DE ENSAIO E A SALA DE AULA:** relato de  
experiência teatral desenvolvida, em perspectiva colaborativa e democrática, na  
Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira

São Paulo

2018

ANGELA CONSIGLIO MOREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE A SALA DE ENSAIO E A SALA DE AULA:** relato de experiência teatral desenvolvida, em perspectiva colaborativa e democrática, na Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes, área de concentração: Arte e Educação na Linha de Pesquisa Processos de ensino, aprendizagens e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

São Paulo

2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

S586a Silva, Angela Consiglio Moreira da, 1989-

Aproximações entre a sala de ensaio e a sala de aula: relato de experiência teatral desenvolvida, em perspectiva colaborativa e democrática, na escola da prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira / Angela Consiglio Moreira da Silva. - São Paulo, 2018.

98 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Teatro na educação. 2. Teatro escolar. 3. Educação básica. I. Mate, Alexandre Luiz. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.6604

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

ANGELA CONSIGLIO MOREIRA DA SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE A SALA DE AULA E A SALA DE ENSAIO:**  
relato de experiência teatral desenvolvida, em perspectiva colaborativa e democrática, na Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arte no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com a Área de Concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

Professor Voluntário/ Instituto de Artes- UNESP– Orientador

---

Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira

Professor Colaborador do Profº Artes/ Instituto de Artes- UNESP.

---

Prof. Dr. Luiz Eduardo Frin

Pesquisador Independente/ Instituto de Artes- UNESP

Guarulhos, 02 de julho de 2018.

À minha querida mãe, Ana Wilma Consiglio Marques, por me ensinar, sobretudo pelo exemplo, dentre tantas coisas, a enfrentar as difíceis lutas diárias sem negligenciar a alegria e o amor.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ana Wilma Consiglio Marques, mulher que tanto amo e admiro por sua força e generosidade. Agradeço por todo apoio, aprendizado e afeto que construímos e vivemos juntas há 29 anos.

A toda equipe da EPG Manuel Bandeira pelo carinho, diálogo e parceria na construção constante desse (lindo) espaço de troca e aprendizagem.

À Solange Turgante Adamoli, diretora do Manuel Bandeira e grande amiga! Mulher inspiradora e sonhadora que “bota a mão na massa” e nunca abandona a delicadeza, o carinho e o amor pelas pessoas.

À Camila Zentner Tesche, amiga querida e coordenadora pedagógica sempre cuidadosa e atenta ao trabalho em desenvolvimento.

À Ana Paula Lucio Souto Ferreira, à época, vice-diretora da EPG Manuel Bandeira, sempre fazendo o que estivesse a seu alcance (e um pouquinho mais) para ajudar.

Às educadoras que admiro e que muito me ensinaram: Deise Mara Abrantes e Thatiane Coutinho Melguinha Pereira; e ao educador Rodrigo de Mendonça Emidio.

Às crianças de EPG Manuel Bandeira e seus familiares pela dedicação, carinho e participação.

Ao meu querido orientador Professor Dr. Alexandre Luiz Mate pela paciência e generosidade com a qual caminhou ao meu lado durante a realização dessa pesquisa. Agradeço também ao Grupo de Pesquisa “Amorada” formado por seus orientandos e orientandas, que foi, por vezes, meu ponto de apoio nesta caminhada.

À minha grande amiga Cristina Gomes de Canha, por tantas e tantas conversas, pelo abraço sempre presente e sempre apertado, pelas risadas, pela parceria, pelas incontáveis vezes em que leu meus textos e fragmentos a qualquer hora do dia ou da noite, só para me ajudar. Por ser uma educadora e uma mulher que eu tanto admiro.

À mulher que tanto admiro e que foi essencial para que eu conseguisse concluir esse trabalho: Nathalia Dezoti Cruz Garcia, minha companheira, amiga e namorada. Agradeço por me ensinar tanto, me acalmar e acalantar em seus braços

durante os momentos mais difíceis dessa caminhada. Por dividir comigo seus dias, seu sorriso, nossas incertezas e nossas alegrias.

Ao meu amigo, Thiago Miguel Sabino pelo trabalho atento na leitura deste texto, pela paciência com minhas inconstâncias e pela generosidade com a qual sempre esteve ao meu lado.

Aos meus companheiros do Núcleo Arranca pela amizade, pelo trabalho, pela luta e pela poesia que construímos coletivamente. Em especial, ao Eduardo Cesar Silveira e à Tainá Francis Soares de Souza.

Aos(Às) meus/minhas companheiros(as) de jornada do Mestrado Profissional: Elisângela de Freitas Mathias; Fernando Bueno Catelan; Luís Alberto de Souza; Joab da Silva Barboza; Nívea Bandeira Xavier; Magno Santana Matos; Raquel Teixeira de Souza e Rodrigo Garcia Lopez Ria, por todo carinho, apoio e troca.

Aos(Às) meus/minhas professores(as), em especial, aos membros da banca e às professoras suplentes por aceitarem o convite e demonstrarem tanto cuidado e carinho com o trabalho que ora se apresenta.

E por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado.

## RESUMO

O estudo investiga a relação entre o teatro e a educação a partir da proposição de reformulação de alguns expedientes temáticos (de organização e criação relacionados ao sujeito histórico do teatro de grupo da cidade de São Paulo) para as aulas de artes realizadas na escola de educação básica da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira. Essa escola tem intentado promover, em seu cotidiano, o protagonismo do(a) educando(a) e desenvolver a tão em voga “Gestão Democrática”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e praxica que propõe a aproximação entre a sala de ensaio e a sala de aula como uma possibilidade de experiência estético-pedagógica significativa aos(às) envolvidos(as). Nessa mesma direção, em consonância com os contextos circunscritos, o trabalho busca investigar e experienciar o desenvolvimento de processos de aprendizagem horizontalizados e humanizados dentro da instituição escolar.

**Palavras-chave:** Teatro; educação básica; teatro de grupo; metodologia de criação teatral.

## ABSTRACT

The present work investigates the relationship between the dramatics and education from the proposal of reformulation of some thematic expedients (of organization and creation related to the historical subject theater group of the city of São Paulo) for the art classes given in the school of primary education of the City Hall of Guarulhos Manuel Bandeira. This school has attempted to promote in it's, daily the protagonism of the student and develop the "Democratic Management" that is in vogue. It is a qualitative and praxis research that proposes the approximation between the rehearsal room and the teaching room as a possibility of a aesthetical-pedagogic experience of significance to the involved. In addition, in consonance with circumscribed contexts, this work aims to investigate and experience the development of the learning processes horizontalized and humanized inside the teaching institution.

**Keywords:** Theater; primary education; group theater; theatrical creation methodology.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>  | <b>14</b> |
| <b>1.1 Breve histórico da formação da cidade de Guarulhos e do bairro dos Pimentas. ....</b>   | <b>14</b> |
| <b>1.2 Apontamentos da educação em Guarulhos .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>1.3 Histórico recente da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.....</b>   | <b>19</b> |
| <b>1.4 EPG Manuel Bandeira.....</b>  | <b>27</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>  | <b>42</b> |
| <b>2.1 O sujeito histórico teatro de grupo na experiência paulistana. ....</b>   | <b>42</b> |
| <b>2.2 A relação desta pesquisa com o contexto histórico apresentado. ....</b>   | <b>50</b> |
| <b>2.3 Histórico do Núcleo Arranca.....</b>  | <b>54</b> |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>  | <b>60</b> |
| <b>3.1 Sobre o prazer da experiência no jogo e na criação teatral. Ou, sobre a descoberta da poesia. Ou ainda: O ato criador como ferramenta de apreensão da realidade. ....</b> | <b>60</b> |
| <b>3.2 Primeiro semestre de 2016: a preparação para o início das oficinas na EPG Manuel Bandeira.....</b>  | <b>66</b> |
| <b>3.3 As oficinas de teatro.....</b>  | <b>71</b> |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>92</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>95</b> |

## INTRODUÇÃO

No prefácio de seu livro *Jogos para atores e não atores* (2015), Augusto Boal divide com os(as) leitores(as) uma antiga fábula chinesa “[...] a belíssima história de Xuá-Xuá, a fêmea pré-humana que fez a extraordinária descoberta do teatro” (BOAL, 2015, p. 20). Em resumo, Xuá-Xuá, entre as “brincadeiras” com Li-Peng “[...] o mais forte dos machos [...]” (BOAL, 2015, p. 21) de sua horda (povo nômade), viu seu ventre inchar, e, sem entender, deu a luz à Lig-Lig-Lé.

Xuá-Xuá concluiu que aquele “corpinho” era um pedaço dela, e que eram então, a mesma pessoa. Com o tempo, Lig-Lig-Lé passou a demonstrar vontades próprias, diferentes daquelas de Xuá-Xuá. “A recusa de Lig-Lig-Lé em obedecer à mãe a fez compreender que eles eram dois, e não apenas um” (BOAL, 2015, p. 25). Quando perdeu o que entendia como uma parte de si, ela se encontrou.

Nesse momento, o teatro foi descoberto! Quando Xuá-Xuá renunciou a ter seu filho totalmente para si. Quando aceitou que ele fosse um outro, outra pessoa. Ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Naquele momento, ela foi ao mesmo tempo atriz e espectadora. Ela agia e ela se observava: eram duas pessoas em uma só- ela mesma! Era *espect.-atriz*. Como somos todos *espect.-atores*. Descobrir o teatro, o ser se descobre humano.

O teatro é isto: a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo! (BOAL, 2015, p. 26).

Esta pesquisa que lhes apresento é um recorte de uma trajetória de práticas e observações. Em “minhas andanças” como educadora e artista, bases dessa investigação, busquei acessar de maneira consciente a capacidade de “espect-atriz” descrita por Boal (2015). Portanto, esse é um relato de descobertas individuais e coletivas vividas na Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira, a partir da possibilidade humana de nos observarmos a nós mesmos em ação. Utilizei para isso, a linguagem teatral como ferramenta de criação artística.

Esta pesquisa é como “Lig-Lig-Lé” para “Xuá-Xuá”, uma parte de mim que sendo outra, ajudou-me a me encontrar. Ela revela meu cotidiano, meu processo de formação e minha prática. Trata-se da investigação de um saber que nasce da realidade objetiva e das suas necessidades. Germina no chão da escola e da sala de ensaio, e que, numa relação dialética, em contato com o saber científico, vai se transformando e se (re)construindo como um novo conhecimento. (Re)constrói-se como uma possibilidade de estabelecimento da relação artístico-pedagógica em teatro na Educação Básica, “descortinada” em minha prática, em meio às

dificuldades encontradas no caminho, na aproximação entre conhecimentos e práticas artísticas, científicas e educacionais.

Estabelecer essas relações entre a sala em aula e a sala de ensaio foi o que me inquietou e é o que me inquieta. Antes de explicitar o conteúdo de cada capítulo que se segue, como sujeito histórico, social e cultural que sou, como todos e todas, quero pisar com firmeza no chão que me trouxe até aqui. O que escreverei a partir desse momento é parte da minha história, da minha memória individual que, sem dúvida, é permeada pela história coletiva. Pelo contexto onde nasci, vivi e vivo.

Desde a antiga “Pré-escola” até o final do Ensino Fundamental, estudei em escolas públicas do Estado de São Paulo. Ao final da oitava série prestei um “vestibulinho” para ingressar numa escola mantida por uma empresa em São José dos Campos (SP), onde nasci e residia à época. Aquela escola era tida como uma “escola modelo” por ser de período integral e ofertar diversas atividades “extracurriculares”. O ensino em si era considerado de maior qualidade que o ofertado por uma escola pública, mas ainda assim, com exceção de algumas práticas, desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio, as aulas eram extremamente tradicionais<sup>1</sup>. Porém, tínhamos muitas ferramentas à nossa disposição: laboratório de informática, laboratório de ciências, uma boa biblioteca, apostilas, além de projetos como teatro e horta. Algo, em geral, bem distante da realidade da escola pública. Mas, mesmo com todas essas características, ousou afirmar que o *marketing* de ter seus estudantes aprovados nas melhores universidades públicas do país era um de seus principais objetivos.

Hoje, atuando na área da educação, com o privilégio do acesso à formação social, histórica e política que pude ter, percebo que o problema não estava em mim por não conseguir me concentrar o suficiente em carteiras enfileiradas e por assuntos que não faziam parte da minha realidade. Percebo ainda que, assim como muitas pessoas, eu não fui feliz no ensino básico. Sentia a escola como afirma José Pacheco, educador e fundador da Escola da Ponte em Portugal, sobre a qual tratarei mais adiante, “[...] como algo que oprime, ridiculariza e discrimina” (PACHECO, 2012, p. 21). Cito como um dos exemplos o fato a seguir: ao final do terceiro ano do ensino médio, a gestão montou um mural com a foto de todos(as) os(as) estudantes do terceiro ano e anexou embaixo a lista das universidades nas quais haviam sido

---

<sup>1</sup> Daquelas nas quais o professor ensina seu conteúdo e projeta no telão o que antes se escrevia na lousa, estando em sua frente os alunos quietos e enfileirados.

aprovados. Sem dúvida, foi um dos momentos mais constrangedores que vivi por entender, segundo aquela lógica que me estava incrustada, que eu não era boa o suficiente, afinal, abaixo da minha fotografia não havia o nome de nenhuma universidade pública.

Formei-me e fui fazer “cursinho” (um curso preparatório para o vestibular gratuito da cidade de São José dos Campos, SP) afinal minha mãe não teria a menor condição de pagar uma universidade particular para mim, e, além disso, eu me sentiria muito derrotada em cursar uma universidade que não fosse pública. Paradoxalmente, eu tinha aprendido isso na mesma escola na qual conheci o teatro.

Meu primeiro “fracasso” disfarçado de vitória foi conseguir, única e exclusivamente, uma bolsa pelo Programa Universidade para Todos, PROUNI<sup>2</sup>, na Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo (SP) para o curso “Teatro-Licenciatura e Bacharelado”. Frequentar esse curso foi uma experiência deliciosa em minha vida e, aos poucos, fui deixando de lado aquele estigma que me fora colocado.

Durante minha formação na universidade, comecei a estabelecer uma relação afetiva com a licenciatura, algo que nunca havia imaginado que aconteceria. Conheci pensadores, teorias e práticas educacionais que se diferenciavam e muito da experiência que eu havia tido e, principalmente, que me inspiravam a trabalhar na área.

Em outro aspecto dessa trajetória, conheci e me encantei com alguns grupos de teatro que, hoje sei, estão inseridos no sujeito histórico denominado teatro de grupo da cidade de São Paulo (MATE, 2015). Aproximei-me como espectadora, identifiquei-me, e sem que eu percebesse, essa se tornou a forma de produção na qual me inseri. Assim, no segundo capítulo dessa dissertação, tratarei de historiar esse sujeito, além de apresentar minha experiência que reverberou na pesquisa desenvolvida e ora apresentada.

No que se refere à área da educação, assim que terminei a faculdade, passei no concurso para trabalhar como professora de “educação artística” (Professora de Educação Básica I - Educação artística) na Rede Municipal de Guarulhos. Neste

---

<sup>2</sup> Programa oferecido pelo governo federal, à época liderado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT), para que estudantes de baixa renda tivessem acesso ao ensino superior.

momento, tive de enfrentar uma questão a que se refere o Professor Dr. José Simões de Almeida Júnior<sup>3</sup> na citação abaixo:

Uma das questões específicas enfrentadas pelo professor de teatro trata-se da identidade da profissão e do profissional docente, no ambiente de trabalho. Isto é, a divergência entre a denominação da habilitação universitária – professor licenciado em Teatro – e a disciplina na qual irá trabalhar: Arte (segundo a legislação educacional LDB nº 9.394/96). Desse modo, o futuro docente trabalhará numa disciplina que, na maioria das escolas, não se denomina Teatro, mas, sim, Arte. Na qual o teatro poderá vir a ser um dos conteúdos a ser desenvolvido ao longo da formação básica do aluno. (JUNIOR, 2013, p. 50)

A partir de tal perspectiva e da realidade objetiva encontrada, apesar do meu interesse gerado na faculdade pelas teorias e práticas educacionais inovadoras com as quais tive contato, ao me deparar com a escola pública, foi difícil estabelecer a mesma relação de prazer que sentia na sala de ensaio. A situação concreta a qual me referi acima se mostrou e se mostra bastante complexa: poucos recursos, nenhum espaço realmente apropriado para aulas de teatro, 50 minutos de aula, 35 educandos por turma, 20 turmas, 700 educandos por semana, a dificuldade metodológica de alguém que acabou de sair de uma universidade (com formação específica em teatro) equipada com belas salas de ensaio e recursos diversos à disposição. Além do enfrentamento a uma cultura escolar, construída historicamente, que relaciona a disciplina de Arte às chamadas “artes visuais” e que ainda coloca o teatro como adereço nas festas e comemorações ou como

[...] ferramenta de apoio a alguma atividade específica de disciplinas consideradas sérias, desenvolvendo conteúdos de outras áreas do conhecimento, como se o teatro em si não tivesse seus conteúdos próprios e de suma importância à formação de um cidadão apto a relacionar-se com as mais diversas linguagens. (FERREIRA in: FALKEMBACH; FERREIRA, 2012, p. 9).

Infelizmente, ainda encontrei, na maioria esmagadora das escolas nas quais trabalhei, aquela mesma lógica perversa pela qual tinha passado enquanto estudante.

Demorei a enxergar outras possibilidades e perceber as possíveis conexões entre a experiência criativa que eu vivia enquanto artista com a experiência recente como educadora. Mas foi quando isso aconteceu que eu encontrei o sentido da educação que tanto procurava: humanizada, prazerosa e feliz!

---

<sup>3</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto I da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Apesar de ter vivido algumas boas experiências em outras unidades escolares pelas quais passei desde 2012, apenas em 2016, no meu encontro com as pessoas que são a EPG Manuel Bandeira, que me transformei ou, de outro modo, que pude desenvolver, em educação, aquilo que considerava ideal.

Assim, no primeiro capítulo dessa dissertação, após sobrevoarmos pelo contexto histórico, político, econômico, social e cultural sob o qual se ergueu a cidade de Guarulhos e, mais especificamente, a região dos Pimentas (lugar onde se localiza a unidade escolar em questão) e pelo desenvolvimento e concepção da Rede Municipal a qual a escola pertence, a narrativa abordará o dia-a-dia da EPG Manuel Bandeira.

No terceiro capítulo, tratarei do imbricamento dessas duas realidades que se concretizou na experiência de duas oficinas de teatro, pensadas e desenvolvidas a partir de pressupostos do sujeito histórico teatro de grupo de São Paulo e da concepção democrática da EPG Manuel Bandeira.

Pretendo conseguir, aqui, dar voz à educadora, à atriz e à espectadora que sou (e que tentei ser mais objetivamente enquanto pesquisadora). Assim como, conferir voz às crianças brincantes, estudantes e artistas, sem esquecer ainda de outras (os) companheiras e companheiros dessa caminhada.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 Breve histórico da formação da cidade de Guarulhos e do bairro dos Pimentas.

Segundo o padre Raimundo Roger Forget<sup>4</sup> “Se quisesse resumir a realidade de Guarulhos em poucas palavras, dir-se-ia o seguinte; é um município industrial, sem planejamento adequado, composto por uma população migrante, cidade periférica [...]” (apud CAMPOS et al., 2014, p 46).

Guarulhos<sup>5</sup> foi fundada oficialmente em 8 de dezembro de 1560 com o nome de Aldeia Nossa Senhora da Conceição.

Tendo em vista, portanto, o espaço cuja pesquisa se desenvolveu, com ênfase ao bairro dos Pimentas e à Escola da Prefeitura Manuel Bandeira (que a partir daqui designarei, algumas vezes, apenas pelo nome do grande poeta pernambucano) discorrei brevemente coligindo município, bairro e escola.

Guarulhos foi parte importante do chamado “Primeiro ciclo do ouro no Brasil” durante a colonização portuguesa, que antecedeu em cem anos a exploração de minérios nas terras de Minas Gerais. E o bairro dos Pimentas, designado, então, Aldeia de São Miguel, foi parte importante de uma antiga rota de trabalho escravo, assumindo uma posição de complementaridade na exploração das terras paulistas. O processo de escravização da força de trabalho de nativos (e posteriormente de negros africanos) é um fato na história de nosso país e, na “terra de Nossa Senhora da Conceição”, padroeira imposta pelos colonizadores, não foi diferente. Segundo Campos et al. : “Dos 454 anos da história da cidade, 328 anos correspondem à escravização da força de trabalho dos negros da terra (indígenas) e dos negros africanos” (2014, p. 39).

Na segunda metade do século XIX, no que se refere à sua formação socioeconômica, a cidade passou por uma espécie de ciclo ou período que ficou conhecido como “Ciclo do Tijolo”. Tal processo ocorreu alavancado pela chegada de

---

<sup>4</sup> Padre que participou da publicação intitulada *Guarulhos: nossa cidade, nossa Diocese* (1987).

<sup>5</sup> Palavra de origem indígena pertencente ao tronco Tupi-guarani e que, segundo as fontes pesquisadas, foi a maneira como portugueses chamaram os primeiros habitantes da região, os indígenas Maromomis. Assim o faziam por encontrarem semelhanças físicas e culturais entre eles(as) e uma tribo que habitava o litoral norte do Rio de Janeiro, na freguesia Santo Antônio de Guarulhos. Na língua indígena esse nome significa “índio barrigudo” ou “peixe barrigudo”.

imigrantes italianos, alemães, espanhóis e portugueses. O tijolo cozido passou a ser utilizado nas fazendas de produção de café e em construções, substituindo a taipa de pilão, estando atrelado, assim, ao processo de urbanização das cidades. Os tijolos de Guarulhos foram fundamentais, também, na capital paulista para a construção de todo tipo de obras. Segundo documentos oficiais, prédios históricos como o Teatro Municipal de São Paulo e a Pinacoteca do Estado foram erguidos com o material Guarulhense.

Um grande contingente de olarias foi criado no município, sendo que estas ganharam espaço na cidade em razão da disponibilidade de recursos naturais e da sua localização em área compreendendo facilidades geográficas entre São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Nesse particular, ainda é preciso destacar o fácil acesso ao rio Tietê, importante via de transporte da época.

No início do século XX foram instaladas as primeiras indústrias, que, algum tempo depois, superaram as olarias em quantidade e produtividade, dando início ao chamado “Ciclo Industrial”. Concomitantemente à crescente expansão do parque industrial, houve num curto período uma explosão demográfica significativa.

[...] O processo de formação industrial foi acompanhado pela aglomeração da força de trabalho em loteamentos populares e ocupações de terrenos públicos e particulares implantados distantes da região central, criando demandas por serviços públicos de abastecimento de água, transporte coletivo, pavimentação, educação, saúde, comércios e serviços. No início da década de 1950, havia em Guarulhos 35.523 moradores, e, em 1980, a cidade contabilizava 532.724 habitantes. Um crescimento populacional de 1.500% em 30 anos. Guarulhos cresceu 15 vezes o seu tamanho de 1950, com 71,3% (379.832) sendo migrantes nacionais (CAMPOS et al., 2014, p. 46).

É neste contexto que Guarulhos cresce aceleradamente, entretanto, como uma cidade periférica. Dentre os loteamentos populares e as ocupações a que se refere o texto acima, está o bairro dos Pimentas. Segundo o Censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), a população de Guarulhos era de 1.221.979 pessoas, das quais, 215.544 habitavam o bairro dos Pimentas, que se configura até hoje como a região mais populosa e extensa da cidade.

O surgimento da classe operária e das demandas por serviços públicos, advindas do crescimento industrial e populacional, culminou em diversos movimentos sociais com lutas populares e sindicais. E o bairro dos Pimentas, como





A festa, que atualmente acontece entre os meses de julho e agosto, reúne aspectos considerados sagrados e profanos como a novena, a missa, a congada, a folia de rei, os moçambiques, os tropeiros e os violeiros.

Dado o contexto geral da formação da cidade de Guarulhos e do bairro dos Pimentas, e o fato de o escopo da pesquisa centrar-se em aspectos educacionais, apresento, agora, alguns apontamentos sobre parte da história da educação no município.

## **1.2 Apontamentos da educação em Guarulhos**

Como é do conhecimento de todos aqueles ligados - de um modo ou de outro - à educação, em se tratando de Brasil, temos inicialmente uma educação voltada à catequização, desenvolvida pelos Jesuítas (em tese, padres portugueses em missão na época da colonização). À parte isso, e desde sempre, a "boa educação", sobretudo a partir do século XIX, tem existido para atender aos desejos das elites. Assim, pode-se encontrar em Ribeiro:

[...] A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola [...] (1993, p.14).

Em Guarulhos, o padre Manoel de Paiva é considerado pelos historiadores que se dedicaram ao estudo da cidade, possivelmente em uma concepção hegemônica e positivista da história, como o primeiro educador guarulhense.

No início do século XIX, há registros segundo os quais havia uma sala de aula no centro da cidade, na qual um professor contratado pelo Governo da Província do Estado lecionava. Avançando nos registros históricos, no ano de 1889 existiam duas salas de aula, uma feminina e outra masculina. Já no início do século XX, no casarão de Felício Antônio Alves, na região dos Pimentas, funcionava uma escola mista (masculina e feminina). Felício foi agricultor, pecuarista, comerciante, vereador e intendente (prefeito) da cidade de Guarulhos (1915-1916).

Evidentemente, as salas para ensino de crianças (meninos e meninas) atendia às demandas da elite, sem possuir qualquer apelo popular. Contudo, não se pode ignorar o fato de que o ideal da escola leiga, universal, obrigatória e pública seria um direito de todos e, segundo Pereira (2017), essa questão caracterizou-se

em uma bandeira que uniu no Brasil diversos movimentos reivindicatórios já em meados do século XIX, como o Partido Operário ou Partido Socialista já organizado na primeira República. Assim como, na passagem do século XIX para o século XX, com as correntes libertárias com tendências anarquistas e anarco-sindicalistas

[...] sendo atuantes por meio das Ligas Operárias dos sindicatos de ofícios, e, ainda por meio de escolas organizadas, até o seu fechamento repressivo e ostensivo nos anos finais da década de 1910 pelos republicanos que detinham o poder no período. (PEREIRA, 2017, p. 58).

A importância em citar tais acontecimentos evidencia-se, sobretudo, por estes apontarem processos de luta e resistência no âmbito da educação brasileira. Processos estes que em diversos setores sociais, não apenas aos que concernem à educação, costumam ser, senão apagados, ofuscados pela “história oficial” contada pelos detentores de poder.

Voltando a Guarulhos, o primeiro grupo escolar (esse era o nome que se conferia às escolas do chamado ensino fundamental da atualidade) foi implantado em 1926.

A função dos grupos escolares era reunir, em um só prédio, de quatro a dez escolas (salas), compreendidas num raio de dois quilômetros para meninos e de um quilômetro para meninas. As classes eram separadas por sexo e pelo nível de aprendizagem: professores lecionavam para meninos e as professoras para meninas. (CAMPOS et al., 2014. p 69).

Somente em 1958 foi inaugurada a primeira escola municipal da cidade. Portanto, até esta data, todo o ensino público em Guarulhos estava a cargo do governo do estado.

A Constituição Federal de 1988 e mais especificamente o artigo 212<sup>6</sup> que estabeleceu, dentre outras coisas, a obrigatoriedade dos municípios em investir no mínimo 25% da receita resultante de impostos na educação, forçou o desenvolvimento da rede municipal. Em 1988 a Rede contava com 36 escolas; em 2001 com 61 escolas e em 2017 conta com 141 escolas. Tendo em vista o tamanho da cidade e sua população, sem dúvida, trata-se de um número bastante irrisório.

### **1.3 Histórico recente da Rede Municipal de Educação de Guarulhos**

---

<sup>6</sup> Disponível em:

<[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_atual/art\\_212\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_212_.asp)>. Acesso em: 13 de maio 2018.

A Rede Municipal de Educação de Guarulhos possui muitas particularidades que influenciaram o processo de desenvolvimento desta investigação. Abordarei aqui alguns aspectos relativos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede. Porém, há que se fazer antes um parêntese a fim de explicitar que o contexto que será apresentado se refere ao período que antecede àquele de realização desta pesquisa. De fato, tendo em vista tudo o que está a acontecer no Brasil, não há nenhuma garantia de permanência do projeto pedagógico da cidade, agravado pela mudança na gestão do município, que vem apresentando atitudes contrárias (que serão apontadas mais adiante) ao projeto democrático da educação desenvolvido em Guarulhos.

Quanto a este projeto, afirma-se democrático, por seu caráter de construção coletiva na qual estiveram presentes diferentes vozes da comunidade escolar (“o povo”) aliados ao poder público (ABBAGNANO, 2007, p. 239).

A junção das antigas secretarias de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, que na gestão anterior possuíam autonomia administrativa e financeira, ocorreu de maneira arbitrária no início da nova gestão, fato que por si só remete ao caráter antidemocrático do governo municipal em questão. Trazendo à memória, inclusive, ainda que por um viés diferente, outro contexto histórico da política nacional: a tentativa de extinção do Ministério da Cultura (Minc) após o golpe de Estado<sup>7</sup> ocorrido em 2016 no Brasil. Extinção esta que foi revogada por força da luta de artistas e militantes ocorrida em todo o país.

Especificamente no que diz respeito às questões pedagógicas, outra atitude que confirma a minha afirmação acerca da contradição do atual governo, foi que no ano de 2017, a então Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) solicitou às escolas que enviassem um(a) representante para a formação de um Grupo de Trabalho (GT), que teria como objetivo discutir o processo avaliativo da Rede. O GT foi formado, foram realizados diversos encontros neste mesmo ano e definidas as melhorias necessárias ao documento avaliativo já implementado no município: o *Registro Síntese do Processo Avaliativo (RSPA)*, sobre o qual haverá um relato detalhado mais adiante no texto. Ocorre que, no início de 2018, foi enviado às escolas um documento elaborado pela Secretaria, sem qualquer diálogo com as unidades e comunidades escolares, nomeado “Normas Regimentais das Escolas da

---

<sup>7</sup> Aqui explicito um posicionamento sobre o afastamento da então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), que se deu a partir de acusações não comprovadas de corrupção dirigidas a ela.

Prefeitura de Guarulhos” no qual se encontra, dentre outros “descabimentos”, que a avaliação será, a partir deste, expressa em notas de 0 a 10, ignorando, dessa forma, todo o trabalho desenvolvido durante um ano pelo GT e enterrando a antiga concepção pedagógica da cidade. Como uma estratégia golpista, o documento foi enviado às escolas no dia 15 de fevereiro de 2018, por meio do Comunicado nº 01/2018- DTSE-SECEL, assinado pela Divisão Técnica de Supervisão Escolar, com o prazo de cinco dias úteis para que as unidades escolares analisassem e propusessem eventuais mudanças necessárias.

Tendo em vista a rotina atribulada das escolas, tratou-se de um prazo completamente inviável para discussões aprofundadas sobre um documento tão importante. Além disso, as normas regimentais como propostas, não consideram as especificidades de cada unidade escolar e de seus eventuais projetos político pedagógicos. Trata-se, portanto, da proposição de um aparente diálogo sob a égide de gestão democrática. É importante salientar que, novamente, pela força de luta de uma categoria, o prazo foi revogado.

Retomando o texto ao momento de realização desta pesquisa (2016), um dos documentos que fazia parte do Projeto Político Pedagógico da Rede dizia respeito ao conteúdo a ser ensinado. O documento norteador - que se encontra em anexo ao final desta - foi elaborado coletivamente por educadores e profissionais da educação municipal de junho de 2009 a abril de 2010, durante a administração do petista Sebastião Almeida (2009-2016). Foram realizados debates nas unidades escolares, contemplando a comunidade, e formados Grupos de Trabalhos com representantes dos segmentos. Ao final do processo, a Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Guarulhos foi batizada de *Quadro de Saberes Necessários (QSN)*.

Os saberes contidos no QSN, resultado do trabalho de parte da comunidade escolar e profissionais da Secretaria de Educação, não se referem apenas àqueles saberes tradicionais, relacionados aos conteúdos formais, mas também aos saberes atitudinais e procedimentais. Assim:

[...] O que o educando tem de aprender na escola? Não só os saberes conceituais. Uma aprendizagem básica é o aprender a pensar. Conhecer é estabelecer relações. Conhecer é construir significado. (GUARULHOS, 2010, p.19).

Tal proposição retoma, por exemplo, o pensamento presente nos “Ginásios Vocacionais”, inaugurados no ano de 1962 a partir da iniciativa de Maria Nilde

Mascellani, importante educadora brasileira, e de outros(as) educadores(as). Lá, os conceitos e atitudes a serem investigados no bimestre eram definidos em assembleia com toda a escola<sup>8</sup>. O que evidencia a importância que se delega ao aprender a aprender, aprender a pensar e a construir significados. O conteúdo não é determinado, nem imposto e, muito menos externo à realidade do(as) estudantes, que enquanto o constroem, numa relação dialógica com o conjunto docente e com os(as) colegas, estão aprendendo a pensar e a se portar criticamente acerca de seu próprio processo de construção de conhecimento.

No *Quadro de Saberes Necessários* (GUARULHOS, 2010) estão contidas as orientações para as três modalidades de ensino atendidas pela prefeitura: Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No início de todos os capítulos há textos com a concepção da Rede para a modalidade, a finalidade da mesma e os chamados “Eixos” nos quais são desenvolvidos desdobramentos ou “subeixos”, locais em que, em tese, encontram-se os saberes.

Para a Educação Fundamental encontram-se os seguintes eixos:

- O educando em seu processo de comunicação e expressão: oralidade, leitura, linguagem escrita e letramento;
- 2- O educando e a linguagem matemática;
- 3- O educando e os saberes reativos à natureza e sociedade (história, ciências e geografia);
- 4- O educando e as artes;
- 5- O educando e o movimento/ cultura corporal;
- 6- O educando e a construção da identidade, autonomia e interação social. (GUARULHOS, 2010, p.1).

Desse modo, pode-se encontrar no “subeixo 6.3”, por exemplo, aspectos que, apesar de generalizantes e abstratos, podem ser contextualizados e tornados objetivos a partir da realidade vivenciada, a partir da intervenção de educadores(as) e da comunidade escolar. Cito dois deles, concernentes ao eixo Identidade e Autonomia: “Conhecer e construir uma imagem positiva de si, identificando suas possibilidades e ampliando sua autonomia” (GUARULHOS, 2010, p.85). “Conhecer, compreender, valorizar e exercer os fundamentos básicos da cidadania e da democracia.” (GUARULHOS, 2010, p.86) Como já apresentado, apesar de alguns indicadores textuais serem, em si, abstratos, há como estabelecer relações com o pensamento educacional de Paulo Freire, por exemplo (que inclusive consta na bibliografia do documento). Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1987), afirma que o autorreconhecimento faz com que o sujeito se veja como autor da sua história e por

---

<sup>8</sup> Informações retiradas do documentário *Vocacional- uma aventura humana*, dirigido por Toni Venturi. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nJvR5DyYBOU>> Acesso em: 27 fev. 2018.

isso mesmo como seu agente transformador. Assim, conhecer-se e identificar suas possibilidades, considerando o contexto histórico-político-social do qual se faz parte, é o primeiro passo para, segundo o autor, a retomada de sua humanidade e o fim da relação opressor-oprimido. Obviamente, Paulo Freire escreve de maneira mais aprofundada que o documento em questão, explicitando os motivos históricos, políticos, sociais e econômicos que impedem o auto (re)conhecimento e a transformação da sociedade.

Apesar de existirem pontos a serem melhorados e objetivados no QSN, a apresentação do conteúdo dessa maneira, dispensando a utilização rígida de apostilas, tende a tornar vivo o processo de construção de conhecimento. Já que fica a cargo do educador, em diálogo com cada turma, discutir e definir as demandas e necessidades de cada uma delas, em cada momento, sem, no entanto, negligenciar nenhum saber. Além disso, e evidentemente, trata-se de uma inferência plausível, sobretudo por eu ter vivido o processo *in loco*, tal proposição abre a possibilidade para que o educando expresse suas dúvidas, impressões, opiniões, inquietações, vontades e curiosidades, e, para que o educador, junto a ele, reflita e aja a partir delas. Constrói-se, dessa forma, um caminho crítico, orgânico e prazeroso no processo de aprendizagem, em direção a uma educação libertadora, como propõe Paulo Freire (1987), na qual o ato do conhecimento acontece na relação estabelecida.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar ou de transferir, ou transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da “educação bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a bancária, que serve à dominação; outra a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí [...] (FREIRE, 1987, p.49).

A escola em geral tem essa prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola (WEFFORT, 2014, p. 15).

Outro ponto a ser mencionado, acerca da proposta pedagógica da Rede, refere-se à liberdade metodológica para se trabalhar a partir dos saberes dos quais

dispõe os sujeitos no processo educacional. Sem dúvida, tal proposição foi de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo eixo concerne a processos de criação na/com a linguagem teatral. Além disso, a maioria dos saberes do eixo “O educando e as artes” trata de maneira bastante aproximada a criação em arte, do pensamento educacional já exposto em parágrafos anteriores.

Expressar e saber comunicar-se pelas Artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e coletiva, articulando a espontaneidade, a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir, esteticamente, produções artísticas (GUARULHOS, 2010, p. 76).

Em uma proposta metodológica reverenciante, como é o caso daquela apresentada pelo PPP de Guarulhos, como já mencionado, há vários aspectos e saberes a serem revisados e melhorados - assim como em outros documentos que aqui serão apresentados -, porém é preciso destacar a intenção de contraposição a uma educação tecnicista, e, junto a isso, o mais significativo: o fato de a proposta buscar um caminho de qualidade social na educação. Que significa, nesse caso, assumir a função social da escola, em especial da escola pública, como um espaço de “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (FREIRE, 1987, p.21).

Obviamente, um documento pode não passar de um pedaço de papel se não for posto em prática. E isso depende exclusivamente do material humano de cada unidade escolar, ou seja, de sua gestão, educadores e funcionários. Espera-se que o ambiente escolar seja por si educador. Desse modo, todos e todas precisam assumir a responsabilidade pela proposta apresentada no PPP e, visitar seus caminhos, individual e coletivamente.

Durante a minha trajetória na prática docente busquei estabelecer uma relação horizontalizada com as crianças, procurei escutá-las, apresentar propostas, debatê-las e estar junto nas possíveis mudanças de percurso. A organização dos conteúdos e sua possibilidade de reestrutura a partir da prática, como propõe o QSN, facilitaram esse processo prático, no qual a necessidade objetiva presente no cotidiano de cada turma passou a ser geradora de conhecimento, numa relação dialética entre teoria e prática.

No decorrer do processo desta pesquisa (2016-2017), como parte do planejamento das aulas de artes, realizei duas oficinas de teatro das quais participaram educandos, de 9 a 11 anos, que puderam optar por elas. Em tais

oficinas, enquanto educadora, de acordo com o proposto em GUARULHOS (2010), pude identificar os saberes dos diversos eixos trabalhados nos encontros: “O educando e as artes”, “O educando e o movimento/cultura corporal”, “O educando e a construção de identidade, autonomia e interação social” e “O educando em seu processo de comunicação e expressão: oralidade, leitura, linguagem escrita e letramento”.

Sobre o processo de avaliação da Rede, em consonância com toda proposta, este também possui características próprias. No PPP temos, então, um documento que sistematiza um modo de avaliação com relação aos saberes. Esse documento chama-se *Registro Síntese do Processo Avaliativo (RSPA)*, e, de modo semelhante àquele do QSN, foi elaborado e sistematizado coletivamente. No *RSPA* encontram-se as orientações para o processo avaliativo, que deve compreender diversos instrumentos com o intuito de diagnosticar e avaliar o processo de aprendizado e desenvolvimento do educando. Instrumentos como: atividades, provas, trabalhos, rodas de conversas, registro de observações, dentro e fora da sala de aula.

O documento é dividido em: Educação Infantil de 0 a 3 anos; Educação infantil de 4 a 5 anos; Ensino fundamental; Educação de Jovens e Adultos Ciclo I e Ciclo II (o ciclo I corresponde ao período de Alfabetização e o ciclo II Pós-Alfabetização).

O aprendizado não é mensurado ou medido a partir das notas, mas dos seguintes conceitos, que tem a finalidade de descrever o estágio de desenvolvimento do educando no que se refere à apropriação dos saberes trabalhados durante cada semestre:

Início do processo (IP): indica o momento inicial da aprendizagem do educando num primeiro contato com o saber, seja em termos de informações, notícias, noções etc.; Entende o saber (ES): indica a capacidade do educando de identificar o saber em alguns contextos, determinar suas características, mas cuja apropriação ainda está em vias de consolidação. Este é o estágio em que o educando percebe seus próprios erros e elabora hipóteses mais consistentes para validar suas ideias. Ele está em um momento de interação mais ativa com o objeto de conhecimento; Apropria-se do saber (AS): indica o momento em que o educando consolidou a construção de um conhecimento em determinada fase do desenvolvimento. Este estágio, por sua vez, será a base para a construção de conhecimentos mais complexos. Nessa apropriação, o educando dispõe do conhecimento como repertório de ação para as situações sociais às quais este conhecimento se refere e o utiliza para agir no mundo de maneira efetiva; Não trabalhado (NT): indica que tal saber ainda não foi definido para trabalho em sala de aula em determinado período (GUARULHOS, 2012, p.15).

Assim, pode-se notar que na proposta pedagógica da Rede a avaliação possui uma função diagnóstica e norteadora, visando identificar as necessidades e guiar o trabalho, ou seja, visa o aprendizado do educando, distanciando-se da avaliação classificatória.

Dos aspectos positivos da Educação Municipal em Guarulhos, à época desta pesquisa (2016-2017), é preciso destacar, também, a preocupação com um processo de formação permanente dos educadores, cuja proposta se apresenta sistematizada em um documento. E ainda, no sentido de acompanhar e estimular o trabalho docente, há com alguma periodicidade publicações referentes à chamada educação inclusiva, à gestão democrática, dentre outras.

Apesar de todos os esforços intentados, tanto pela administração como por parte do conjunto docente (com destaque para aqueles que ajudaram a elaborar os documentos de mudança), nem sempre - como se verifica com quase tudo na vida - as propostas encontram-se presentes nas unidades escolares. É como afirma o Professor José Pacheco: “A escola não é um edifício, são as pessoas”<sup>9</sup>.

Desse modo, pode-se afirmar que o processo de mudança tem ocorrido em muitas escolas, mas que em outras ainda não começou. É certo que há dificuldades em desconstruir certos padrões educacionais aos quais a maioria de nós foi submetida a vida toda. É necessário um grande esforço para se desvencilhar da lógica da chamada “educação bancária” como se refere o professor Paulo Freire (1987). O processo de luta é imenso contra tudo o que já está posto. A professora Eni P. Orlandi, em seu doutoramento, transformado em livro, denominado *A linguagem e seu funcionamento* (2003), ao criar uma tipologia discursiva, afirma que três são as possibilidades de discurso: lúdico, autoritário e polêmico. Depois de desenvolver à excelência o compreendido em cada um deles, afirma de modo enfático, que o discurso caracterizador de certo tipo de educação é o autoritário. Penso que as propostas pedagógicas de Guarulhos mudaram o discurso do autoritário para o polêmico, mas há sempre muito a fazer e a cuidar.

Desse modo, a unidade escolar, sobre a qual irei discorrer a seguir, saltou aos meus olhos e ao meu coração de educadora, pois, apesar da dificuldade e dos deslizes que fazem parte do caminho, há ali, além da vontade legítima, ações efetivas que visam o desenvolvimento das crianças num espaço de gestão

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

democrática. Apoiados, ainda, na proposta pedagógica de desenvolvimento de projetos a partir do interesse dos(as) estudantes.

#### 1.4 EPG Manuel Bandeira

Em uma das ruas do bairro dos Pimentas, muito antigamente, um índio velho enterrou um pote cheio de ouro. Segundo a lenda, quem achar esse pote ficará muito rico para sempre. Aos interessados pelo ouro do pote, a próxima e definitiva revelação será feita no meio de uma noite bem escura. Fiquem atentos a um fio luminoso! Quem já testemunhou a primeira revelação conta: – Meu pai era dono de uma olaria no bairro dos Pimentas. Durante o dia fazíamos tijolos e à noite trabalhávamos nos fornos queimando os mesmos com fogo de lenha. Certa noite, quando nossos 15 cachorros dormiam na cinza quente em volta dos fornos, começaram todos a latir ao mesmo tempo e a correr rumo a um pequeno topo do morro. Nisso, os adultos e as crianças ficaram assustadas e com olhar seguiram a corrida dos cachorros. A poucos metros nós avistamos, entre dois pés de araucária muito antigos, uma luz que brotava do fundo da terra. De repente, tudo ficou iluminado. Notamos que uma peneira dourada foi se levantando, bailando no céu e formando um fio dourado. Do atual Jardim Angélica ao Jardim Arujá, localidade das grandes rochas na Estrada Juscelino Kubitschek, o céu ficou completamente iluminado por um fio dourado. A peneira reluzente ia e voltava, formando um arco-íris. Muitos anos se passaram e um dos meninos, quando adulto, contou a história para sua advogada, a doutora Zenia. Por sua vez, Zenia se lembrou do conto “A Mãe-do-Ouro” e disse ao cliente: – No local aonde esse fio levantou existe ouro e acho por bem escavar o lugar. Alguns dias depois, a advogada compareceu à localidade com uma varinha mágica. Ao passar a varinha entre os dois pés de araucária, todos perceberam a curvatura da vara, ao ponto de encostar no chão. Nesse momento, uma única pessoa ouviu vozes do além, teve arrepios no corpo e viu pequenas faíscas douradas emanarem-se das profundezas da terra. Não falou nada, porém, cresceu a convicção da existência do ouro, a ponto de convencer a escavá-lo. Em seguida, os homens da família “Leme do Prado” foram convocados. Equipados com enxadas, enxadões, picaretas e cavadeiras começaram a correr atrás do ouro. Depois de retirar bastante argila do local formou-se um buraco. Enquanto isso, as mulheres bem como as crianças assistiam curiosas a movimentação dos homens escavadores. Sobre eles, depositavam o sonho de dias melhores. Um dos mais experientes que trabalhava no centro da cava sentiu o corpo vibrar e a chibanca de ferro afundar-se lentamente, deslizando e ganhando cores douradas. Era um pote de ouro que a chibanca estava penetrando sem nenhum esforço humano. O ouro começou a jorrar e iluminou o céu. Todas as crianças correram para local e cercaram a boca da cava. As mulheres chegaram por último. Ouviu-se um grito. – Doutora, é ouro, estamos todos ricos, às custas do índio velho. O grito fez apagar o brilho que emanava da cava. O encanto quebrou, o pote se refez e o ouro sumiu. Os garimpeiros ficaram indignados. As mulheres perplexas e as crianças encantadas voltaram as suas casas. De repente o bairro começou a escurecer, tudo muito escuro, mais que um breu. Em seguida a terra começou a tremer, fortes trovões, relâmpagos, raios e muita chuva. A enxurrada era tão forte que entupiu a cava do Pote de Ouro. As araucárias foram rachadas ao meio pelos raios da tempestade. Do lado dos troncos das árvores centenárias, machados de pedras polidas, fabricadas pelos indígenas, ficaram expostos. Ao amanhecer, em busca de uma explicação, a advogada e alguns homens que trabalharam na abertura da cava foram ao bairro Itaquera na casa de uma rezadeira. Quando estavam entrando no quintal da velha bruxa, ela de longe disse: – Voltem para onde

vocês vieram e não me façam nenhuma pergunta. Agora, para desenterrar o pote de ouro é necessário esperar vencer os 200 anos, previstos pelo índio velho. Está muito próxima essa data. Prestem atenção! No escuro da noite, aonde a peneira dourada cair, estará o pote de ouro. Quem achá-lo, deverá ficar em silêncio. Essa pessoa ficará rica para sempre, desde que nunca revele o segredo da sua riqueza (OLIVEIRA apud CAMPOS et al., 2014, p. 115).

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. [...] Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 2011, p. 138).

Início meu texto sobre esta escola com duas referências: uma lenda, pertencente ao imaginário popular da região dos Pimentas, e uma citação do professor Paulo Freire.

Justifico aqui minha extensa afetividade pelas pessoas que são a Escola da Prefeitura de Guarulhos Manuel Bandeira: gestoras, educadoras e educadores, funcionárias e funcionários, e, obviamente, as "personagens" principais dessa história, as crianças. Exponho aqui, de maneira bem pessoal e amorosa, que na vida desta educadora que vos escreve, existiram alguns potes de ouro, que ao contrário da lenda, puderam ser investigados. E como metáfora, na região dos Pimentas, o meu pote de ouro se localiza na rua Jutai, 459, Cidade Parque Alvorada, na EPG Manuel Bandeira.

Imagem 4- Fachada da escola



Fonte: arquivo pessoal.

A Escola Manuel Bandeira, de Guarulhos, foi inaugurada em 1982 pelo, então prefeito, Rafael Rodrigues Filho (1982- 1983), para atender às demandas da região relacionadas à educação infantil. Com o crescimento da cidade e conseqüentemente da região na qual a escola se localiza, aumentou, também, a procura de atendimento para o ensino fundamental I, que era oferecido, em sua grande maioria, pela Rede Estadual de Ensino.

Portanto, de acordo com a demanda, a unidade escolar passou a atender, ano a ano, de maneira crescente, tal modalidade de ensino. No ano de 2017, a escola atendia cerca de 700 crianças, dentre as quais, aquelas que frequentavam o ensino fundamental I contabilizavam maior número.

Como já exposto, a Escola localiza-se no Bairro dos Pimentas, mais precisamente no loteamento Cidade Parque Alvorada, em Guarulhos, SP.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola, em seu Marco Referencial, a comunidade do entorno é de classe média baixa e baixa, e a maioria das famílias dos educandos é composta por trabalhadores assalariados ou autônomos, com formação escolar básica ou incompleta. O documento mencionado (Marco Referencial) reflete, ainda, o processo histórico que já tratamos anteriormente, sob o qual se ergueu o bairro.

A transformação da unidade escolar para uma perspectiva de escola democrática, tanto no que se refere à gestão quanto à proposta pedagógica centrada no educando, teve início em 2013, com dois fatos concomitantes: a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, proposto pela Secretaria de Educação às escolas da Rede Municipal e a chegada de novas gestoras à unidade escolar. Desse modo, no sentido de marcar um novo processo e modificar as relações estabelecidas na escola, a gestão recém-chegada lançou a seguinte questão: “O que as crianças têm a dizer?” E para responder tal pergunta, tornava-se necessário, também, descobrir como ouvir o que as crianças tinham a dizer.

Ao propor uma mudança na visão sobre a educação até então estabelecida e pela qual a grande maioria das educadoras e educadores passaram enquanto estudantes, tornou-se imprescindível uma nova formação. Assim, dentre outras ações que serão explanadas mais adiante, foram realizadas pesquisas a respeito de outras práticas escolares que se aproximavam àquela pretendida pela EPG Manuel

Bandeira. A gestão e um grupo de educadores visitaram o Projeto Âncora, na cidade de Cotia, desenvolvido com a ajuda do professor José Pacheco, e, também, à EMEF Campos Sales, localizada na cidade de São Paulo, mais precisamente no bairro/comunidade de Heliópolis.

Para contextualizar, a Escola da Ponte atualmente localiza-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto em Portugal. O projeto de transformação da escola teve início no ano de 1976, liderado pelo professor José Pacheco. À semelhança da EPG Manuel Bandeira, a escola seguia, até então, os padrões tradicionais da educação<sup>10</sup>. Somente a partir da mobilização do professor em conjunto com estudantes, educadores(as), mães e pais, que a mudança se estabeleceu. Dentre algumas características, a Escola da Ponte hoje não possui divisão por séries, os educandos se agrupam ou seguem sozinhos em suas pesquisas a partir do seu centro de interesse, e os chamados “orientadores educativos” oferecem um suporte pedagógico, assim como, auxiliam no planejamento do(a) educando(a). Mães e pais mantêm uma relação de proximidade e interação com a escola, que possui além dessas características descritas, outras que assentam valores como a autonomia e a democraticidade<sup>11</sup>.

Esse modelo de escola inspirou, de maneira diferente, dentre tantos outros projetos, a EMEF Campos Salles e o Projeto Âncora, que foram parte da pesquisa realizada pela equipe Manuel Bandeira. O Projeto Âncora<sup>12</sup>, localizado na cidade de Cotia, no interior de São Paulo, nasceu como uma ONG em 1995 e, em 2012, inaugurou uma escola de ensino fundamental com filosofia e práticas educacionais inspiradas na escola portuguesa.

Quanto à EMEF Campos Salles<sup>13</sup>, situada, como já exposto, no bairro de Heliópolis, em São Paulo, capital, trata-se de uma instituição pública que,

---

<sup>10</sup> Dividida por séries, com uma relação bancária estabelecida no processo de aprendizagem (como já tratado antes), na qual o educando(a) é um(a) sujeito(a) passivo(a) diante do(a) educador(a) que possui o conhecimento, e, portanto, o poder. Dentre outras características.

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a Escola da Ponte acessar < <http://www.escoladaponte.pt/novo/>> e <<https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>> Acesso em: 28 fev. 2018.

<sup>12</sup> Para mais informações sobre o Projeto Âncora acessar <<https://www.projetoancora.org.br/>> Acesso em: 28 fev. 2018.

<sup>13</sup> Para mais informações sobre a EMEF Campos Salles acessar: <<https://campossalles.wordpress.com/historico-da-escola/>> e

coincidindo com a história da Escola da Ponte e da EPG Manuel Bandeira, teve seu momento de transformação impulsionado por um educador, que no caso tornou-se gestor da unidade escolar.

Essas escolas, cada uma à sua maneira, utilizando-se de diferentes estratégias e metodologias, possuem propostas pedagógicas e administrativas baseadas na participação dos(as) educandos(as) e da comunidade escolar. Pelo fato de existirem em cada uma delas as especificidades locais, cada escola possui seus dispositivos de participação e sua forma única de organização do projeto pedagógico, mas todos centrados, sempre, no interesse da estudantada. Outro ponto em comum entre essas escolas é o encontro, em seus documentos norteadores e em sua práxis cotidiana, dos seguintes valores: autonomia, respeito e responsabilidade. Tais valores podem até estar esvaziados de significado pelo senso comum, mas são resultados de práticas em constante exercício nas escolas em questão.

Dentre esses, o professor José Pacheco (2012) escreve sobre autonomia e responsabilidade, exprimindo, pelo que pude perceber na pesquisa e na escola Manuel Bandeira, o significado desses termos no dia-a-dia das instituições citadas.

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais (PACHECO, 2012, p. 11).

[...] se um ser humano pode reivindicar seus direitos, deve, igualmente, manifestar consciência de que as suas responsabilidades são proporcionais aos direitos que reivindica; responsabilidade pelo outro, compromisso. [...] se uma escola, no seu PPP, assume, perante as famílias dos seus alunos, que deles farão seres responsáveis, deverá assegurar coerência entre o projeto escrito e a prática efetiva do projeto. Isto é, terá de encontrar modos de agir com responsabilidade (PACHECO, 2012, p. 43).

Ainda sobre responsabilidade, autonomia e liberdade, num contexto social como o que vivemos, de opressores e oprimidos, Paulo Freire escreve:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca

permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. (FREIRE, 1987, p.28).

Ambientes escolares como esses podem gerar essa permanente busca pela liberdade até que ela não caiba mais entre os muros da escola e avance para a sociedade.

Retomando aos caminhos da EPG Manuel Bandeira, além das visitas às instituições citadas, a formação permanente em hora-atividade (horas semanais remuneradas para o trabalho docente fora de sala de aula, como planejamento e formação) tornou-se uma prática constante, afinal, estavam todos(as) buscando construir um caminho diferente no que concerne à educação, e isso sem dúvida não ocorre sem que haja muitas dificuldades. Por isso mesmo, esse espaço de troca coletiva se estabeleceu e permanece com força dentro da escola.

Além disso, foi instituída a “Semana Pedagógica”, que acontece todos os anos desde 2014 e que “[...] visa o diálogo com profissionais da área da educação a respeito do Projeto Institucional da Escola ou sobre as questões do Projeto Pedagógico [...]” (EPG MANUEL BANDEIRA, 2017a).

Sobre os dispositivos de participação da criança, para que fosse possível escutá-la e responder então aquela primeira provocação: “o que as crianças têm a dizer”, o primeiro passo dado foi a criação do “Conselhinho”, que se caracteriza em um colegiado formado por representantes eleitos de todas as turmas. Em consonância com a proposta, vieram as assembleias de classe, nas quais são discutidas, com os representantes, as demandas a serem levadas aos Conselinhos.

Além disso, inspirados na proposta do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), no mural do pátio e nas salas de aula, foram afixados cartazes com os dizeres: “PRECISAMOS CONVERSAR E PRECISAMOS APLAUDIR”. Nestes materiais, a criança (educandos e educandas) pode escrever o que sente, o que precisa e o que pensa a respeito de qualquer assunto relacionado à escola, sejam questões estruturais, administrativas ou pedagógicas. Tais cartazes servem, dentre outros expedientes, como um espaço para a exposição de conflitos a serem resolvidos coletivamente. Esse recurso foi estabelecido à semelhança do que ocorre na Escola da Ponte, que tem em seus cartazes, criados com o mesmo objetivo, as seguintes proposições: “ACHO MAU E ACHO BOM”.

Segundo EPG MANUEL BANDEIRA (2017a) nas Assembleias Escolares, que acontecem com a presença de todos(as) os(as) estudantes do Ensino Fundamental, gestoras, educadores(as) e funcionários(as):

[...] Os assuntos colocados em pauta são apresentados para os alunos, levados para serem debatidos em suas turmas e, posteriormente, apresentadas as propostas para os membros do Conselhinho que buscam um consenso para firmar regra para a escola. (EPG MANUEL BANDEIRA, 2017a).

Os dispositivos de participação apresentados são complementares entre si: os cartazes, a assembleia escolar, a eleição do representante de turma, a assembleia de classe e o conselhinho. Além disso, em cada sala foram formadas equipes cuja principal responsabilidade concerne à representação e encaminhamento das demandas específicas, sendo obrigatórias as equipes de manutenção da limpeza e de organização dos materiais. Tais equipes responsabilizam-se pelos itens apresentados, podendo, também, sugerir e discutir com a turma as melhores estratégias coletivas para cada um dos encaminhamentos. Aqui, encontramos novamente uma correlação com uma ferramenta desenvolvida na Escola da Ponte: as “Comissões de Ajuda”. Que também são organizadas por “setores” pelos quais as crianças se tornam responsáveis.

Desde 2014, a organização pedagógica da escola tem pautado sua ação por meio de projetos. Isso significa, dentre outras coisas, uma busca pela horizontalização das relações entre educador(a) e educando(a), rompendo com a ideia de o professor(a) caracterizar-se como detentor(a) do conhecimento, assim como, propondo a verticalização consequente do papel ativo da criança em seu processo de aprendizagem. O projeto de estudo partirá de seu centro de interesse e caberá às crianças assumir as responsabilidades sobre ele.

O trabalho por projetos é dinâmico, não segue cartilhas, portanto, o(a) educador(a), neste caso, não terá todas as respostas “na ponta da língua”, assim, terá de se colocar em posição de pesquisador ao lado do(a) educando(a).

Cito a educadora Madalena Freire e uma experiência que “me enche os olhos”:

Faço questão de frisar para as crianças o que estudei. No início houve alguns espantos: Você não sabia? Teve que estudar? Mas agora pelo contrário, quando trazem material de casa: eu empresto pra você estudar em casa, tá? (WEFFORT, 2014, p. 74).

Houve um período de transição e adaptação na escola para que se chegasse ao que é hoje: os educandos e educandas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, atualmente têm a possibilidade de desenvolver projetos individuais de pesquisa, contando com a orientação do(a) educador(a) e os processos de compartilhamento e troca com os(as) colegas.

Sem dúvida, essa situação exige muito do educador e da educadora, que costuma lecionar para uma média de 35 crianças por turma. Dessa forma, não há outra opção senão assumir sua incompletude e exercer seu papel de professor pesquisador, o que segundo Paulo Freire, não deveria ser qualidade exclusiva de alguns, mas parte da natureza da prática docente (2011, p. 30).

No primeiro semestre de 2015, a Escola baseou seu trabalho num projeto de tema único, “Vivenciando valores na cultura do futebol”. Já no segundo semestre do mesmo ano, cada turma escolheu o seu tema a partir de um processo de discussão e votação. Temas dentre os quais podem ser citados sucintamente: “Animais de ontem, hoje e sempre”, “Jardim na minha escola”, “Pizza”.

De acordo com o relatório GUARULHOS (2016), as crianças que frequentavam o 4º e 5º anos demonstravam mais autonomia e capacidade de autogestão, assim, passaram a realizar seus estudos no espaço da escola que mais lhes conviesse, assumindo apenas a responsabilidade por cumprir a sua tarefa. Neste mesmo ano (2015), os chamados professores especialistas (Artes, Inglês e Educação Física) passaram a oferecer oficinas em vez de aulas convencionais. O processo se deu da seguinte maneira: após um levantamento de interesses dos(as) educandos(as), cada educador(a) apresentou uma quantidade de possibilidades de oficinas, com diferentes temas e cada educando(a) escolheu a que mais lhe agradou.

Ainda em 2015, a partir de discussões com a participação de mães, pais, crianças e funcionários(as), foram definidos os valores da escola, intentando que correspondessem a atitudes diárias. Afinal, é como escreve o professor Celso Vasconcellos no prefácio do livro *Dicionário de valores* do professor José Pacheco:

[...] uma vez que os valores são necessariamente do campo da prática, da vivência. É evidente que podemos — e devemos — discutir valores. Mas, essa discussão terá sido tempo perdido se, simultaneamente, não se partir para a incorporação — ainda que paulatina, contraditória — nas ações cotidianas, quais sejam, se não se traduzirem em atitudes, em valores assumidos integral e praxiologicamente pela equipe, uma vez que sabemos

que a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional [...] (in: PACHECO, 2012, p. 7).

Então, após votação foram eleitos os seguintes valores: AUTONOMIA, RESPEITO, RESPONSABILIDADE AMIZADE e CONHECIMENTO. Estes se caracterizam em palavras, que como já mencionado, devem funcionar como norteadoras de uma práxis cotidiana.

É importante salientar que, para além de todos os dispositivos de participação já mencionados, a Escola tem por objetivo o estabelecimento de relações democráticas, propondo formas de experimentar a liberdade, que como já foi exposto em citação acima, exige uma busca permanente. E o faz por meio do diálogo e da diminuição atenta e cotidiana das atitudes autoritárias presentes na educação tradicional há tanto tempo.

No ano de 2016, a partir de um processo avaliativo, realizado pelas gestoras e educadores(as), foram propostas algumas modificações na estrutura do trabalho pedagógico do Manuel Bandeira. Desse modo, foram definidas três etapas para o desenvolvimento do projeto: a ambientação, a formação para os projetos de pesquisa e os projetos de pesquisa em si, expostas no quadro abaixo e registradas no PPP da instituição.

|  |
|--|
| Quadro 1- Etapas de desenvolvimento do Projeto- 2016.  |
|  |
| I. AMBIENTAÇÃO   |
| Duração: de fevereiro a maio   |
| Objetivos Comuns: Aprender a ouvir e ser ouvido; Falar baixo nos espaços de circulação e nas salas de estudo; Exercitar os valores da escola para saber usá-los; Conhecer e apropriar-se dos espaços da escola para sua aprendizagem; Aprender a manter os espaços da escola sempre limpos e organizados; Adquirir repertório para escolhas futuras; Intensificar a aquisição da base alfabética principalmente para os alunos em recuperação de ciclo e os do grupo de desenvolvimento de pesquisas (educandos de 4º e 5º ano). |
|  |
| EDUCAÇÃO INFANTIL:   |

|   |
|---|
|   |
| a. Proporcionar um ambiente e atividades propícias que favoreçam ao educando o conhecimento de si;  |
| b. Uso e exploração dos espaços da escola para construção de repertório;  |
| c. Estimular e desenvolver autonomia e independência;   |
| d. Rodízios entre os educandos: salas de estudo temáticas;  |
| e. Brincar livre e dirigido;  |
| f. Atividades a partir de um tema eleito.   |
|   |
| ENSINO FUNDAMENTAL:   |
|   |
| a. Jogos Cooperativos;  |
| b. Atividades interclasses: rodízios, oficinas, leitura para Educação Infantil; etc;  |
| c. Pesquisas nos espaços da escola;   |
| d. Aulas-passeios para ampliação de repertório.   |
|   |
| SALÃO (1º e 2º anos):   |
|   |
| Agrupamentos produtivos para Alfabetização;   |
| Manutenção da organização dos jogos e materiais coletivos;  |
| Atividades a partir de um tema eleito.  |
|   |
| Aprofundamento de Saberes (3º, 4º e 5º anos):   |
|   |
| Uso, exploração e manutenção da organização das salas de estudo temáticas; Circulação pela escola; Roteiros de Estudo a partir dos temas eleitos; Apresentação das pesquisas. |
|   |
| II. FORMAÇÃO PARA PROJETOS DE PESQUISA  |
| Duração: de junho a setembro  |
|   |

|  |
|--|
| Escolha de temas dos projetos de pesquisa, sendo que a característica destes deve ser, preferencialmente, transformadora de si ou de seu entorno (escola / bairro); Construção do projeto de pesquisa: estudo das etapas de um projeto de caráter científico; Utilização de Registros - uso de Diário de Bordo; Apresentação para as turmas.   |
| III. PROJETOS DE PESQUISAS (por turma ou grupos menores / individuais)   |
| Duração: de outubro a dezembro   |
| Após a escolha dos seus projetos de pesquisa, de terem se apropriado dos saberes necessários para cada projeto, bem como alcançado o objetivo, seja por meio de algum encaminhamento ou até ter finalizado o mesmo, os educandos deverão preparar uma apresentação na 3ª Mostra de Projetos que tem sido realizada ao final do ano na escola, tendo o professor como tutor/mediador dos processos de aprendizagem. |
| OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: a partir das escolhas temáticas dos educandos, os professores devem preparar os roteiros baseados no QSN – Quadro de Saberes Necessários.   |

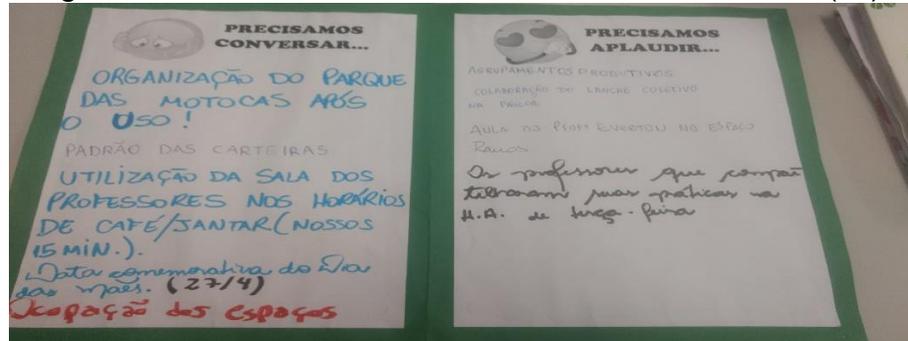
Retirado de GUARULHOS, 2016.

Foi justamente no ano de 2016 que passei a trabalhar nessa escola. Quando cheguei, além da nova estruturação do trabalho pedagógico, encontrei o processo de democratização e participação do(a) educando(a) e de todos e todas que compunham a comunidade escolar, bastante encaminhado. Além dos dispositivos de participação dos(as) estudantes e da metodologia por projetos já apresentadas aqui, já estavam instituídos dispositivos de participação dos funcionários e funcionárias, assim como, outras ferramentas que visavam a aproximação da comunidade ao ambiente escolar.

À semelhança dos cartazes das crianças, existem os cartazes “PRECISAMOS CONVERSAR E PRECISAMOS APALUDIR” para funcionários e

funcionárias, que trazem questões pertinentes ao grupo, a serem discutidas nas “Assembleias de Funcionários(as)”.

Imagem 5- Cartaz referente à assembleia de funcionários(as)



Fonte: arquivo pessoal.

Com relação ao esforço realizado para aproximar a comunidade, foi proposta a formação de comissão de pais; reunião de pais formativa; um guia para os pais; as agendas dos educandos como ferramenta direta de comunicação; os Conselhos Participativos de Classe e Ciclo (CPCC) instituídos pela Prefeitura; eventos, como a Mostra de Projetos realizada todos os anos e a página na rede social Facebook, que é utilizada para divulgar as ações realizadas na escola.

Sobre a Mostra de Projetos, é possível estabelecer uma relação direta com as chamadas “Aulas Síntese” realizadas nos Ginásios Vocacionais já citados, que consistiam no compartilhamento com a comunidade escolar das sínteses do que foi aprendido no ano. No caso da Mostra, ela é realizada a cada semestre.

Em 2017 foram elaborados alguns documentos norteadores dentro da própria unidade escolar: *Guia para funcionários* (EPG MANUEL BANDEIRA, 2017a) e *Guia para pais* (EPG MANUEL BANDEIRA, 2017b) que foram escritos pela gestão após as definições em assembleias.

No *Guia para funcionários* há uma linha do tempo sobre a trajetória da escola de 2013 até aquele momento. Nele consta, ainda, e de forma resumida, todo o processo pelo qual a Escola passou até então, além de apresentar os valores, outras estratégias metodológicas utilizadas, como por exemplo a aula-passeio embasada pela teoria do já citado pedagogo francês, Célestin Freinet, e os aspectos que concernem a organização escolar. Trata-se de um documento de extrema importância devida à rotatividade docente, que acontece em razão dos critérios de

escolha do local de exercício e da pontuação de cada profissional estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação.

O *Guia para pais* funciona, também, como importante ferramenta para o entendimento destes e demais familiares com relação à metodologia desenvolvida pela unidade escolar. Além disso, evidencia que estes possuem um importante papel neste processo democrático e participativo.

Ao final do ano de 2017, após avaliações realizadas por docentes, gestoras, estudantes, comunidade e funcionários(as) optou-se por fortalecer as principais ações deste Guia e modificar outras. O objetivo era que os(as) integrantes da unidade escolar, tanto os(as) recém-chegados(as) quanto os(as) “veteranos(as)” pudessem ter alguns parâmetros norteadores durante esse caminho. Entendendo sempre que a construção é contínua e coletiva, mas que apesar disso, alguns elementos, hoje, se fazem necessários para o desenvolvimento do tipo de educação (e porque não dizer de vida?) a que se propõe a EPG Manuel Bandeira. Por experiência pessoal, trata-se de um lugar onde se transborda “brilho nos olhos” de quem lá está. Lugar onde se constrói, coletivamente, aquela felicidade, de que trata Pacheco (2012, p. 21).

Em 14 de janeiro de 2016, o Ministério da Educação reconheceu a EPG Manuel Bandeira como uma instituição de referência para a inovação e a criatividade na educação básica do Brasil. Não pretendo aqui abordar questões relacionadas a esse levantamento ou as definições propostas pelo ministério, contudo, um reconhecimento a nível nacional possibilita certa valorização por parte da comunidade escolar e do poder público.

Como registrado no PPP, essa é uma escola em transformação. Uma escola que intenta escapar, em sua práxis cotidiana, da lógica perversa, esquadrihadora e reificante que tem caracterizado boa parte da educação brasileira.

Para finalizar este capítulo, gostaria de aproveitar o espaço de denúncia de uma pesquisa, que poderá se tornar pública, contra uma ameaça que atualmente ronda a educação brasileira e que se contrapõe à concepção de educação aqui apresentada em tantas vozes, como um espaço humano de transformação da realidade.

O movimento denominado “Escola sem partido”, redigiu anteprojetos de lei “Contra o abuso da liberdade de ensinar”<sup>14</sup> (em suas palavras) para inserção na Lei no 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>15</sup>, bem como nas secretarias estaduais e municipais de educação. Com a justificativa, sem fundamentação (mesmo teórica), de que as crianças e os jovens estão sofrendo influências doutrinadoras de ideologia de esquerda nas escolas. Não admitem que se trate de questões urgentes da atualidade, como a questão do gênero, e nem que se faça discussões sobre as chamadas “questões morais” que se relacionam diretamente à religião. Sobre o assunto, escreve o Professor Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco, Flávio Carvalho:

No item 15 da justificativa afirma-se que cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral e assevera-se que “nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos.” Aqui há dois problemas que devemos enfrentar: primeiramente, o que acontecerá quando tivermos em uma mesma sala de aula, orientações morais (pode-se entender, orientações religiosas) diferentes? Como se operacionalizará este tratamento das questões morais? Teremos salas de aula de moral católica, outra de moral evangélica, outra de moral budista, outra de moral cardecista, ou prevalecerá a moral da maioria, que em termos de Brasil vincula-se à moral cristã? Em segundo lugar, como agirá a escola e os professores quando tiverem que tratar com pais ou responsáveis cujas ideologias e morais se vinculem ao racismo ou ao machismo, como equalizar a situação de famílias de orientação nazista ou fascista? Se o adágio “meus filhos, minhas regras” necessita de cuidado e precaução no âmbito micro das relações familiares, em vista de evitar os abusos e o sofrimento das crianças e jovens, muito mais zelo e cautela deve-se ter quando esta orientação se dirige ao âmbito macro das diversas relações sociais. (CARVALHO, 2017, p.17-8).

Os projetos de lei estão em tramitação na câmara dos deputados, no Distrito Federal e em diversas cidades e estados do país, inclusive na cidade de Guarulhos. E consiste em grande ameaça aos avanços conseguidos em diversas instituições brasileiras, como no caso do Manuel Bandeira. O Movimento possui um *site*, no qual recebe denúncias de professores que, segundo eles, estão doutrinando seus estudantes, e os expõe de maneira arbitrária. No mesmo site há um *link* denominado

---

<sup>14</sup> Para mais informações consultar: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

<sup>15</sup> A Lei pode ser consultada no seguinte link: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

“Flagrando o doutrinador”<sup>16</sup> no qual encontram-se dicas para que as pessoas possam reconhecer se estão passando por essa situação ou não. Sob o título “Você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor”, encontra-se o seguinte item: “[...] pressiona os alunos a expressar determinados pontos de vista em seus trabalhos”.

Esse movimento nega a importância da reflexão crítica do mundo. Nega a possibilidade de o educando perceber o mundo e a si mesmo “a fim de situar-se na sociedade e aí, desempenhar o seu papel de homem transformador” como salientou a educadora Maria Nilde Mascellani<sup>17</sup>.

O risco é eminente, mas a batalha é contínua ao lado de tantas parceiras e parceiros que lutam e lutaram pela educação pública de qualidade.

---

<sup>16</sup> Mais informações no site <http://escolasempartido.org/flagrando-o-doutrinador> Acesso em: 28 fev. 2018.

<sup>17</sup> Informações retiradas do documentário *Vocacional-* uma aventura humana, dirigido por Toni Venturi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJvR5DyYBOU>> Acesso em: 27 fev. 2018.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 O sujeito histórico teatro de grupo na experiência paulistana.

[...] A força e potência inequívocas do chamado teatro de grupo da cidade de São Paulo deve-se à articulação de diversos fatores, cujo destaque primordial deve ser tributado ao processo de luta e de mobilização político-militante de parte da categoria teatral, organizada em coletivos. Processo decorrente, em grande medida, das lutas pela derrocada da censura, da derrubada da ditadura civil-militar e de todos os atos de arbítrio, dela decorrentes, que não foram poucos; da luta em prol da Anistia (1979); pela mobilização pelas Diretas Já! (1983-1984); pela organização e mobilização em prol da promulgação da Carta Magna (de 1988); pela participação no processo de eleição, por meio do voto direto para eleger o presidente da República (1989). O amplo espectro de lutas do qual participaram, sobretudo os sujeitos mais politizados, acabou por contaminar também muitos artistas. Desse modo, muitos artistas sentiram-se obrigados a sair da confortabilidade das salas de ensaio e a buscar um “palco muito maior” que, derivado do latim *ruga*, é mais conhecido por rua. As “*rugas do corpo da cidade*”, em muitos casos, passaram a representar o *locus* de onde os assuntos foram colhidos. De outro modo, as cenas da rua, em processo de mobilização política, alimentaram corações, mentes e resultados estéticos significativos na cena paulistana (MATE, 2012, p.178-9).

Acerca das especificidades desse sujeito histórico de que trata Alexandre Mate na citação acima, fica nítido que este é um movimento que carrega em seu seio uma significativa luta de cunho político-social. Também, não poderia ser diferente, já que processo que o fez nascer está diretamente relacionado à realidade concreta da censura e da barbárie. Soma-se a isso a política cultural imposta, após o golpe civil-militar ocorrido no Brasil (1964), em consonância com o desenvolvimento do chamado “capitalismo tardio” (ORTIZ, 2012, p.114). Além da censura já citada, foram criados pelos então governantes outros mecanismos para atender a seus próprios interesses. Como um exemplo, pode-se citar o incentivo e o investimento, por parte do Estado e com capital privado, na criação das redes nacionais de televisão que, a despeito da argumentação de que faziam parte do projeto de modernização do país, funcionou (e funciona) como um meio de controle da população e uma das principais ferramentas da indústria cultural.

Sua criação faz parte de um plano de padronização da cultura nacional, oferecendo conteúdos desprovidos de crítica social e com um caráter fortemente publicitário. Desse modo, “A implantação de uma cultura industrial modifica o padrão de relacionamento com a cultura, uma vez que definitivamente ela passa a ser concebida como um investimento comercial” (ORTIZ, 2012, p.144).

É evidente que artistas e principalmente coletivos que se contrapunham ao regime ditatorial, assim como ao avanço desse tipo de economia (capitalista), não

encontrariam nenhum espaço nesta política. Assim, o surgimento do sujeito histórico teatro de grupo relaciona-se, também, à luta pela desconstrução do parâmetro mercadológico conferido à cultura naquele momento e pela busca da criação de outras formas de viabilização de seus trabalhos, sobretudo do ponto de vista estético-político.

Parte importante dessa história de luta foi a criação da Cooperativa Paulista de Teatro, em 1979, ainda sob o contexto do regime militar, por coletivos teatrais que tinham por intuito tornar possível as aspirações dos trabalhadores do teatro que não se encaixavam no chamado “teatro empresarial” ou mercado, ligado a essa indústria.

*Em Trinta anos da Cooperativa Paulista de Teatro uma história de tantos (ou mais quantos, sempre juntos) trabalhadores fazedores de teatro, pode-se encontrar:*

[...] Leo Pelliciani, que trabalhou como funcionária da Cooperativa, afirmou que a entidade surgiu para representar os grupos e os artistas independentes, com o propósito de viabilizar juridicamente as produções realizadas pelos grupos que a ela se filiaram. Tratava-se, portanto, de um modo de inscrição e pertencimento a um sistema corporativo, de inserção mais consciente de uma categoria ou classe, e da criação de uma entidade que apoiasse grupos independentes, possibilitando a continuidade de seus trabalhos. A maioria das pessoas que estava nesse movimento havia passado pela ditadura, pela censura e por diversas outras cabais mazelas, tanto do ponto de vista pessoal, quanto do coletivo mais amplo [...] (MATE, 2009, p. 85).

Ao entrar em contato com esta citação, pode-se destacar que o modo de organização dos trabalhadores, sob a forma de coletivos mobilizados numa cooperativa, e não em uma empresa, já os fazia caminhar no sentido inverso ao estabelecido pela lógica capitalista à produção teatral. Sem dúvida, a criação da Cooperativa foi a construção de mais uma ferramenta neste processo luta.

A partir da proposição cooperada ou cooperativada, que aproximava os sujeitos da criação de diferentes modos, o fazer teatral da cidade de São Paulo, pode-se afirmar, instaura uma “nova” forma, cuja estrutura, fundamentalmente épica, encontrava-se ligada e atada ao seu conteúdo. Assim, o modo de produção e organização que foram sendo estabelecidas nos grupos, ao quebrar a rígida hierarquia da divisão social do trabalho e, ainda, com o intuito de contemplar os temas de ordem social e objetiva a serem discutidos em cena, refletiu, determinadamente, na forma surgida.

Não seria possível, a partir dessa experiência histórico-político-social e das convicções que levaram a ela, que não se modificassem os modos de trabalho e conseqüentemente a própria linguagem utilizada nos espetáculos, ou por assim dizer, a estética teatral. Referindo-se às produções do já estabelecido sujeito histórico teatro de grupo na experiência paulistana, Alexandre Mate escreve:

[...] Na relação com seu contexto, mesmo com os mais diversos procedimentos de criação pertencentes a cada coletivo, a proposição da linguagem e da pesquisa dos grupos têm buscado o estabelecimento de uma relação de troca muito mais efetiva com o espectador. Em geral, os espetáculos organizam-se a partir dos expedientes do teatro épico e, em diversos casos, do teatro épico-dialético que, diferentemente do drama, não tratam de questões pertencentes ao seio familiar, de interesse privado, mas de questões de interesse público cujos assuntos passam a ser colhidos diretamente da história e das problemáticas da contemporaneidade. Cada um com suas particularidades estabelece uma relação direta com o espectador, explicitando as convenções teatrais e utilizando da narrativa como ferramenta de diálogo e de exposição de contradições, que não são idiossincráticas, mas sociais e de classe. (MATE, 2012, p.185).

Peter Szondi em *Teoria do drama moderno (1880-1950)* (2001) trata de questão equivalente ao analisar peças produzidas na transição do século XIX para o século XX, quando alguns artistas passam a questionar e a rever a forma dramática estabelecida a partir da constatação da impossibilidade de se tratar de temas sociais e historicamente objetivos.

Em um trecho da obra, o autor discorre sobre o teatro épico brechtiano: suas proposições e oposição ao drama aristotélico, por meio do qual o drama surgido à época do Renascimento herdou muitas características. A problematização das relações intersubjetivas coloca em questão o próprio drama, visto que sua forma as afirma justamente como não problemáticas. Daí a tentativa de Brecht de opor ao “drama aristotélico” - teórica e praticamente - um “drama épico” e não aristotélico (SZONDI, 2001, p. 134).

Dentre outros apontamentos, na nova forma de produção, decorrente de fins da década de 1970 e intensificadas na década de 1980, no Brasil, o texto teatral na condição de “ponto de partida e de ponto de chegada” da encenação não fazia mais sentido, em razão de lutas e combates que explodiam e se travavam nas ruas. Não era possível ao teatro, sobretudo aos artistas mais politizados, tratar de algo que não se referisse a seu momento histórico, que não tratasse de problemáticas, historicamente candentes.

De questões histórico-sociais o drama não dava conta, pois além de se tratar de uma discussão objetiva sobre a esfera pública - e o que rege o drama é a intersubjetividade presente nas relações privadas - esses artistas intentavam e necessitavam modificar as relações entre texto e encenação, direção e interpretação, interpretação e texto e, também, interpretação e recepção, cujos sujeitos, em tese, não seriam mais passivos diante da representação.

No drama, que como afirma Rosenfeld: “Graças à verossimilhança obtém-se a ilusão que permite ao espectador viver intensamente a ação cênica, esquecendo sua condição particular” (2014, p. 54), é gerada uma recepção passiva. Nessa perspectiva, o sujeito é impelido a participar inconsciente e emocionalmente, desprovido de uma reflexão crítica sobre os questionamentos propostos pela peça de teatro a qual está assistindo.

Sobre as mudanças nessas relações, referindo-se ao formulado por Bertolt Brecht, Walter Benjamin escreve:

O teatro épico parte da tentativa de alterar fundamentalmente essas relações. Para seu público, o palco não se apresenta sob a forma de “tábuas que significam o mundo” (ou seja, como um espaço mágico), e sim como uma sala de exposição, disposta num ângulo favorável. Para seu palco, o público não é mais um agregado de cobaias hipnotizadas, e sim uma assembleia de pessoas interessadas, cujas exigências ele precisa satisfazer. Para seu texto, a representação não significa mais uma interpretação virtuosística, e sim o controle rigoroso. Para sua representação, o texto não é mais fundamento, e sim roteiro de trabalho, no qual se registram as reformulações necessárias. Para seus atores, o diretor não transmite mais instruções visando a obtenção de efeitos, e sim teses em função das quais eles têm que tomar uma posição. Para seu diretor, o ator não é mais um artista mímico, que incorpora um papel, e sim um funcionário, que precisa inventariá-lo. (BEJAMIN, 1987, p. 79).

No drama, a ação se desenrola no palco como se estivesse acontecendo naquele exato momento (*hic et nunc*) em algum ambiente privado, o público observa como um intruso que assiste a alguma situação da vida alheia. Não há qualquer relação entre eles, a ação se desenvolve numa relação exclusivamente dialógica entre atores e atrizes, não havendo de modo evidente narratividade e nem teatralidade, em seu sentido mais amplo, dizendo respeito à explicitação do jogo em questão (SZONDI, 2001, p. 29-34). Nesse sentido, a politização do conteúdo – ao longo da história, sobretudo no teatro do século XX – foi exigindo a criação de expedientes épicos e épicos dialéticos, como os expostos na citação acima, para responder e atender tais questões. Esses expedientes passaram, portanto, a ser utilizados com frequência, por inúmeros coletivos paulistas.

Sobre outros aspectos do teatro épico, além do assunto pertencer majoritariamente à esfera social, do uso da narratividade e da explicitação das convenções teatrais, ainda se pode citar algumas características específicas que se relacionam tanto à prática desses grupos quanto à que foi desenvolvida por mim na escola EPG Manuel Bandeira em Guarulhos, com crianças do Ensino Fundamental I, e que será relatada no terceiro capítulo desta dissertação. Dentre tais expedientes – e intrínsecos à natureza do épico –, podem ser citados: a mudança na função protagônica, em que cada cena pode ter um novo protagonista; a mudança na unidade de tempo e no encadeamento das cenas, em que o narrador antecipa o que virá. A ação que não se passa no presente como se as personagens a tivessem vivendo naquele momento, sendo que cada cena tem sua narrativa e não é necessária a presença da curva dramática para o clímax da peça já que os acontecimentos, algumas vezes, são adiantados e não se intenta que aconteça a explosão emocional ao fim do espetáculo. Ademais, não existe, necessariamente, uma unidade estilística, uma obra pode conter momentos líricos, épicos e dramáticos em sua concretude.

Voltando à questão do envolvimento do poder público brasileiro com a produção artística, em 1986 o então presidente José Sarney sanciona a Lei Sarney que já operava por meio da renúncia fiscal<sup>18</sup>. Após a queda da ditadura civil-militar brasileira, a ideia da arte como mercadoria foi fixada e levada adiante pelos nossos governantes, desde o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) até o governo golpista que temos hoje (2018). Essa característica foi construída com maior voracidade pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e respondia a um contexto de globalização, internacionalização da economia e predomínio do mercado.

[...] O trabalho artístico passou a depender de sua adequação ao padrão cultural regulado pelo mercado, que criou parâmetros para identificar o que deveria ser entendido, patrocinado e consumido como cultura no país. Esse elemento favoreceu a utilização dos mecanismos de renúncia fiscal como forma de estruturar o “marketing cultural”. (PAIXÃO, 2012, p. 13).

[...] foi tudo muito rápido: em 1995 foi aprovada uma primeira regulamentação da Lei Rouanet autorizando a ampliação dos resgates do

---

<sup>18</sup> Esse mecanismo de renúncia fiscal funciona da seguinte maneira: a iniciativa privada financia trabalhos artísticos e culturais e em troca recebe um abatimento nos impostos, integral ou parcial, que deveria pagar ao governo. Esse tipo de ação deixa nas mãos dos detentores do capital privado, normalmente diretores de *marketing*, a possibilidade de escolher o que vai ser realizado em cultura e arte no país.

imposto devido permitidos na formulação anterior; em 1996 é criado o Sistema Financeiro da Cultura para organizar a renúncia fiscal no plano dos estados e municípios, além do federal. Isto é: cada esfera da administração pública renuncia a seus respectivos impostos, como IPTU e ISS (Lei Mendonça), ICMS (leis estaduais) e IR (Rouanet). Finalmente, em 1997, nova regulamentação da Lei Rouanet completa o processo, autorizando a dedução integral dos gastos. A partir deste momento, acabou a farsa, ou melhor, finalmente se consolidou a parceria tal como definida acima: agora o Estado paga tudo e o capital exerce a sua liberdade de escolha (COSTA; CARVALHO, 2008, p.18).

O Estado transferiu ao capital sua função, garantida pelo artigo 215 da Constituição de 1988: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988).

Ampliava-se, naquele momento, a política de eventos e produções (ditas) ligeiras, nas quais em geral não havia preocupação com a “qualidade artística” (no concernente às questões sociais), pois seu objetivo era servir ao governo, aos empresários e ao mercado. O governo valorizava a questão quantitativa, os empresários a isenção dos impostos e o *marketing* cultural, e o mercado a propagação e perpetuação de sua ideologia perversa.

Essa mesma lógica, apesar de inflada nos governos em questão, como já citado, não era novidade. Em 1977, numa carta para o então secretário de cultura da cidade de São Paulo, Sábato Magaldi, José Antônio de Souza solicita o apoio do poder público para a complementação de verba no sentido de conseguir montar um espetáculo. Nesse mesmo pedido, Souza cobra uma verba-empréstimo da Funarte, a esta altura muito atrasada. Cito um trecho da carta em questão.

[...] A excepcionalidade deste pedido é uma consequência da política de exceção adotada pelas entidades oficiais em relação a grupos como o nosso, que tentam se formar à margem do anel empresarial [...] Mas já é mais que tempo de entidades como SNT e secretarias de cultura estudarem um método de estimular as atividades dos grupos que gravitam no espaço entre as companhias empresariais e o teatro amador [...] (MATE, 2009, p. 84).

Passados alguns anos desta carta, com o governo cada vez menos condescendente a determinados tipos de produção, coube a artistas, trabalhadores, fazedores e intelectuais da cidade de São Paulo a função de pensar e discutir novos caminhos possíveis para se fazer teatro de grupo, que se caracterizava (e continua ainda) como única possibilidade de fazer teatro, mormente o teatro épico.

No final da década de 1990, então como continuidade de toda uma luta (e a primeira baliza neste processo, aqui apresentada, concerne à fundação da Cooperativa Paulista de Teatro), foi organizado, na capital paulista, um movimento que ficou conhecido como Arte Contra a Barbárie.

Foram realizados diversos encontros coletivos, sem um caráter hierárquico entre seus integrantes, nos quais se discutiam possibilidades de se fazer teatro, sem ter de vender-se, na condição de mão de obra à meia dúzia de detentores dos meios de produção (tanto em âmbito de governo como do capital privado). Vale frisar que a Cooperativa Paulista de Teatro enquanto lugar de articulação dos grupos também teve forte envolvimento nessa conquista. Parcela significativa da categoria teatral, bastante politizada, não queria fazer espetáculos comerciais, sem possibilidades de continuidade nos processos de pesquisa, sem que a cidade e os sujeitos da história pudessem ser os protagonistas das obras, sem querer mergulhar os sujeitos da recepção em relação de identificação emocional com as personagens, sem transitar com a conjunção crítica-emoção... Buscava-se, como foi efetivado mais adiante com a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, devolver “[...] ao profissional a possibilidade de ser artista” (COSTA; CARVALHO, 2008, p. 69).

Significava fugir da lógica do teatro como produto de entretenimento para encará-lo como um bem cultural (de disputa do simbólico) e de direito de todos, construído num processo contínuo e não sob a forma de eventos. Era preciso então pensar e concretizar políticas públicas que garantissem a realização, a continuidade e o acesso a esse tipo de produção teatral. Era preciso garantir que o teatro cumprisse sua função social e pudesse acontecer nas mais diversas partes da cidade, acessível para todo e qualquer cidadão.

De poucos, mas significativos encontros, a partir de muito diálogo e muito estudo, no qual se utilizava como exemplo a experiência de outros países, foi criado um grupo de trabalho para redigir um projeto de lei, que viria a ser a Lei 13.279/02, então batizada como Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, promulgada em 8 de janeiro de 2002. Tal proposta foi levada à Câmara pelo então vereador – e líder do Partido dos Trabalhadores – Vicente Cândido, durante o governo de Marta Suplicy (2001-2005), como prefeita da cidade de São Paulo e pertencente à época ao Partido dos Trabalhadores.

A Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo tem como objetivo selecionar, por meio de editais públicos, grupos com uma pesquisa continuada na linguagem e comprometidos com a função social do teatro. O processo de criação continuada, por intermédio desta Lei, passa a ser valorizado e visto como gerador de uma obra de qualidade estético-histórico-social, em contraposição à mercadoria de entretenimento. E a noção da contrapartida social não é calcada no pensamento “cristão-burguês” do assistencialismo, mas na formação humana e artística democrática, não vinculada, portanto, ao grupo hegemônico e sua estética característica. Pelo contrário, abre-se a possibilidade de atingir a classe trabalhadora para as quais, historicamente e desde sempre, o acesso aos bens simbólicos (mormente às artes da representação) sempre foram limitados em virtude da ausência de capital.

O primeiro edital referente à Lei, no ano de 2003, contemplou 23 grupos com boa parte das características já citadas, comprometidos na luta contra o poder hegemônico.

A contrapartida social de muitos desses coletivos, dentre outras ações, tem se relacionado ao oferecimento de oficinas de iniciação teatral, que com o tempo não só favoreceram, mas incentivaram a criação de novos grupos, que passam, pela formação específica, a integrar o sujeito histórico teatro de grupo na cidade de São Paulo.

Para finalizar esta etapa, retornarei brevemente à questão já mencionada da forma de produção desses grupos, afirmando que a opção pelo chamado teatro colaborativo se dá também pela proposição de rompimento com a divisão social do trabalho.

Luiz Carlos Moreira, importante integrante de toda a luta descrita acima, aborda o tema da seguinte maneira ao se referir aos objetivos do Programa de Fomento:

[...] Não se trata, aqui, de um ajuntamento de artistas e técnicos contratados para realizar um trabalho temporário, característica predominante de qualquer produção empresarial. O que caracteriza, também, a organização empresarial é a clara divisão de funções (o diretor dirige, o ator atua, a produção executiva vai à luta...) e a necessidade de lucro ou, no mínimo, de equilíbrio entre receita e despesa, o que implica mídia, publicidade, bilheteria, produto vendável, investimento inicial com riscos, etc., etc. Como o Programa não se destina a essa opção empresarial (a lei coloca como critério de julgamento a dificuldade de sustentação no mercado), ele usa recursos públicos para estruturar, de forma contínua, núcleos e trabalhos contínuos. Isso implica relações de trabalho mais

horizontais, democráticas, revisão das formas rígidas de divisão do trabalho, criação do espetáculo que não se assemelhe à linha de montagem ou à produção industrial, que têm planejamento antecipado do produto final ou onde o tempo é dinheiro e a montagem tem de ficar de pé até... Pode-se dizer que o tal teatro fundamental para a cidade implica mexer nas relações de trabalho e nas técnicas de criação [...] O tal teatro fundamental implica a construção de relações de trabalho e produção, o desenvolvimento de técnicas, a criação de poéticas, mas também a formação de público, o que significa estabelecer outros vínculos com a população da cidade (e isso não se reduz à mera repetição de publicidade e mídia para expor e vender um produto, por exemplo). (COSTA; CARVALHO, 2008, p. 60-1).

Historicamente, todos esses movimentos, iniciados na resistência à ditadura, de resistência por um tipo de teatro que não se relacionasse ao poder hegemônico e mercantil, forjaram o berço e a morada do que acontece hoje na cidade de São Paulo e se amplia para outras cidades.<sup>19</sup>

## **2.2 A relação desta pesquisa com o contexto histórico apresentado.**

Como apresentado brevemente na Introdução, o legado construído por esse sujeito histórico (teatro de grupo), permitiu que eu pudesse me formar e fazer um tipo de teatro especificamente. Permitiu que, bastante jovem, eu já tivesse no meu imaginário o pensamento de que era possível não ter de se submeter aos testes das raras grandes produções para me tornar atriz, prática, aliás, de muitos colegas de turma da Universidade Anhembi Morumbi, SP. Mas que eu poderia, sobretudo, desenvolver junto a meus pares – aqueles poucos naquele ambiente que pensavam como eu – uma pesquisa na linguagem teatral, que eu poderia vivenciar um processo coletivo de criação, no qual, obviamente em meio a muito trabalho e discussões, eu me formaria não apenas com as técnicas atorais, mas como uma artista criadora.

---

<sup>19</sup> Porém, além de questões da esfera federal, assunto o qual não irei adentrar, e de particularidades de cada coletivo, a atual gestão da cidade de São Paulo, representada hoje (2018) pelo vice-prefeito Bruno Covas, que assumiu a prefeitura após a saída de João Dória para se candidatar a governador do Estado de São Paulo – ambos pertencentes ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – está impossibilitando qualquer diálogo com a categoria teatral. Além disso, vem dificultando a execução da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo em diversos aspectos: desde o lançamento de editais que ferem diretamente a Lei, ao estabelecimento de comissão avaliadora com representantes do governo que não estão dispostos a contemplar os grupos que estão enquadrados nas características da Lei já citadas anteriormente e que, ainda, tendem a contemplar outro tipo de fazer teatral ao qual a Lei não se refere. Em meio a todo esse contexto, grupos de teatro tradicionais da cidade como A Brava Cia., Cia. São Jorge de Variedades, Buraco d'Oráculo, Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e Kiwi Cia. de Teatro, acabaram por perder suas sedes e enfrentam dificuldades, dentre elas, de ordem financeira, para a manutenção e o desenvolvimento de seus trabalhos de pesquisa continuada em teatro.

Contudo, não foi imediatamente que tomei consciência deste processo histórico e muito menos de que o teatro que faço e que acredito hoje só é possível graças a esse movimento de luta. Digamos que quando eu “nasci para o teatro” eu já sabia que, por mais disputado ou difícil que fosse, eu poderia junto a meu grupo de trabalho, recorrer às políticas públicas. Isso era algo naturalizado para mim.

Apesar de ter consciência de que a luta contra o desmanche da cultura (ainda mais em tempos como esses de golpistas e gestores defensores da lógica do lucro) não acaba nunca, eu tive o privilégio e a possibilidade de, simbólica e concretamente, enxergar o fazer teatral em moldes não mercantis.

A minha aproximação com o teatro de grupo paulistano no que se refere a minha prática artística e, primeiramente, enquanto espectadora, aconteceu de maneira bem orgânica e a princípio bastante intuitiva. Escrevo intuitiva por, como já explicitado, não se tratar a princípio de uma prática consciente de seu processo histórico.

No primeiro ano do curso superior (2008), encontrei meus pares, com os quais dividia inquietações e vontades acerca do fazer teatral. Formamos um grupo, Núcleo de Pesquisa Teatral Os Parafernálios que à época tinha como integrantes: Angela Consiglio, Eduardo Cesar, Laís Loesch, Giovana Possenti Boffa, Maria Jimena Peinado, Marina Gadioli.

Nossa primeira escolha foi o processo de criação coletiva, talvez por sermos todos muito jovens e não termos entre nós nenhuma liderança, pela “gana” da experimentação, ou ainda, com certeza - acontecimento que só percebo hoje - pela desconstrução histórica da divisão social do trabalho dentro do teatro. Dessa maneira, estreamos dois espetáculos com alguma carreira em Guarulhos e São Paulo: *O mistério das meias vermelhas*, um espetáculo infantil para a rua, inspirado no teatro mambembe, popular e musicado; e o *nº298*, espetáculo adulto que tratava da memória. Durante este último processo em específico, estudamos dentre outras coisas, a memória oficial e a memória subterrânea, termos utilizados por Michael Pollak (1989) para designar a memória dos excluídos da história oficial. Tratávamos também da especulação imobiliária que “passa por cima” de tudo visando única e exclusivamente o lucro.

A organização da dramaturgia e a preparação vocal para o canto, dos dois espetáculos, foram as únicas funções estabelecidas, assumidas respectivamente

por um dos integrantes do grupo (Eduardo Cesar) e por uma amiga muito próxima (Caroline Urias).

Anteriormente e depois paralelamente a essas práticas, enquanto espectadora eu me encantava e me sentia mobilizada assistindo a grupos como Folias d'Arte, Cia. São Jorge de Variedades, Grupo XIX de Teatro, Cia. do Latão, Cia. do Feijão, Teatro da Vertigem, Os Fofos Encenam, Cia. Estável de Teatro, Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, dentre outros que foram ampliando minha experiência, meu repertório e minhas convicções sobre o fazer teatral.

Acontecimento importantíssimo na minha formação foi a aproximação com a Cia. Estável de Teatro, que àquela altura já residia no Arsenal da Esperança<sup>20</sup>, ao lado da universidade em que eu estudava.

Sob a orientação de Osvaldo Hortêncio, então integrante da companhia, realizei durante dois anos seguidos (2009, 2010) uma oficina intitulada Núcleo de Atores - (Laboratório de Intervenção). Essas oficinas, além de outras oferecidas, como a de circo, eram parte integrante do Projeto SobrePosições, contemplado pela 14ª edição da Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo.

Sobre as oficinas escreve Daniela Giampietro no livro lançado em comemoração aos 10 anos da Cia:

[...] A relação dialética entre a criação estética da companhia e as oficinas se dá principalmente por intermédio dos debates gerados em cada núcleo e dos resultados cênicos propostos pelos integrantes de cada turma. Nesse sentido, a residência dentro do espaço do Arsenal da Esperança possibilitou um aprofundamento tanto político como estético em cada uma das experiências de interlocução na casa [...] a seguir trechos de um debate realizado por integrantes do Laboratório de Intervenção com base no texto Vida e morte na rua de Daniel de Lucca e outras referências:

"O que está por trás de "Limpar" e "Embelezar" a cidade?"

"Qual a função do Estado?"

"O sistema capitalista neoliberal em que vivemos, que traz um imediatismo e uma fragmentação (além de inúmeras outras coisas) que reforçam e justificam essa escolha pela cidade em primeiro plano".

---

<sup>20</sup> As instalações onde hoje funciona o Arsenal da Esperança nasceram como Hospedaria de Imigrantes, um enorme conjunto de prédios destinado, desde 1886, a abrigar os recém-chegados a São Paulo. Após cansativa viagem, os imigrantes ficavam na Hospedaria, onde dormiam, faziam as suas refeições, recebiam atendimento médico e conseguiam seus empregos. A casa manteve este mesmo objetivo até os anos 1970. Em 1998, no prédio principal da antiga Hospedaria, foi criado o Memorial do Imigrante com o objetivo de preservar, catalogar, pesquisar e divulgar a História da Imigração e memória dos imigrantes que vieram para o Estado de São Paulo. Hoje, portanto, a Hospedaria de Imigrantes de São Paulo continua sendo uma "casa que acolhe", congregando tanto as funções de preservação da história da imigração quanto de acolhida as pessoas de passagem, que chegam com seus fardos, sofrimentos e projetos e encontram nesse lugar abrigo e respaldo. Disponível em <<https://territorioestavel.blogspot.com.br/search/label/Oficinas>> Acesso em: 11 mar. 2018.

"Por isso, quando te expulsam do seu território você não sabe para onde ir, o que te pertence? Você pertence aonde?"

"Mas, alguém pode determinar o território de outra pessoa? E os vínculos criados com o espaço?"

"Podemos, também, associar território a uma estratégia política a população é induzida a fazer a associação: Fim da Cracolândia, fim das drogas".

"Quando penso que há milhares de prédios desocupados, tanto pertencentes ao poder público quanto à propriedade privada, esperando um grande investidor chegar e montar ali seu ponto capital devorador, enquanto milhares de pessoas desabrigadas esperam por uma moradia, lembro que existem movimentos de ocupação que batalham diariamente por um território e por uma territorialidade. Pessoas que apanham por ocupar espaços onde quem habita são o dinheiro e o descaso/inação do poder público. Pessoas que, mesmo tendo propostas concretas para dialogar com o poder público, não conseguem adentrar seu gabinete..."

"Quando venho no Arsenal da Esperança ainda me sinto fronteirizada, é como se eu embora dentro, vivesse fora. Porque de fato, vivo. Vivo fora no meu dia-a-dia. Vivo fora por estar dentro do meu "universo particular", que reflete e não atua. Quero me relacionar com todos de uma maneira a qual eu parei de dizer nós e eles".

"Quem vem primeiro, o morador de rua que usa crack ou o crack que gera o morador de rua? Ou tudo?"

"A máquina acordou com fome... tá destruindo tudo à sua frente..."

"Excluídos de quê? Seria a sociedade uma espécie de grande máquina funcionando perfeitamente, e que os ditos excluídos deveriam ser adequados para entrarem nela (inclusão)?"

Há opção? Escolho ser excluído? Ambos, quem vai pra rua por falta de opção ou abandona a vida convencional são casos sintomáticos da inadequação ou contradição do modelo social;

"Exército de reserva: na perspectiva da luta de classes (burgueses/ricos versus trabalhadores) o capitalismo no seu desenvolvimento tardio, através do crescimento populacional e do desenvolvimento tecnológico, acabou por criar um excedente de mão de obra, chamado exército de reserva. São exemplos de exército de reserva os abrigados no Arsenal, uma vez que eles em sua maioria encontram-se à margem do sistema de produção, e cumprem com isso uma função de pressão sobre a classe de trabalhadores. Isto é, para desarmar os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores, os patrões apontam a grande multidão esperando por uma chance para tomar seus lugares. Esta é mais uma evidência que estas peças não se encontram excluídas, mas antes cumprem um papel específico e importante na correlação de forças sociais"

Participaram do debate: Adriana Mioni, Adriano Araújo, Alan Mazoni, Alline Alves Santana, Ana Luísa Aun, Angela Consiglio, Carolina Mesquita, Clara Coelho, Denis Acorinte, Edson Calheiros, Eduardo Silveira, Fernando Effori, Francisco Wagner, Gilberto Cruz, Giselle Prandini, Karine Micheline, Laís Loesch, Lívia Kuntz, Luciano Bertocco, Máira de Grandi, Marcelo Francelino, Osvaldo Hortêncio, Renata Tomasi, Renata Weinberger, Renato Gonzaga, Roberta Stein, Rodrigo Sanches e Vanessa Teixeira (COMPANHIA ESTÁVEL DE TEATRO, 2011, p. 30-1).

Durante os encontros, realizávamos estudos teóricos, visitávamos diversas referências, trabalhávamos com jogos teatrais e com a intervenção no espaço do Arsenal. Na oficina de 2009 criamos o exercício cênico *O artista sem fome* inspirados pelo conto *Um artista da fome* de Franz Kafka, por outras referências e

debates intensos sobre a questão da fome. Já na oficina de 2010 criamos o exercício cênico *Atravesse antes de olhar*, do qual decorre a discussão citada acima. Ambos foram apresentados dentro do Arsenal da Esperança, sempre seguidos de bate-papo com o público e aberto a modificações.

Acredito que fique nítida a intensidade da formação política, crítica, além da criativa, pela qual passei por intermédio da Cia. Estável de Teatro. Esta, por sua vez, pôde realizar esse trabalho em função do financiamento da Lei de Fomento, destinada, como explicitarei, a grupos de teatro com um trabalho de pesquisa continuado e preocupados com a função social do trabalho. Portanto, oferecendo uma contrapartida, ou seja, ações de formação e acessibilidade, além do próprio espetáculo criado.

Prosseguindo na história pessoal, que somente existe do ponto de vista histórico-social com o teatro de grupo, no ano de 2014, com o fim dos Parafernálios e depois de outras tentativas de me estabelecer com outros grupos, ingressei no Núcleo Arranca de Guarulhos-SP.

### **2.3 Histórico do Núcleo Arranca**

O grupo foi formado no ano de 2007, na ocasião com o nome Teatro do Alvorço com o qual estreou o espetáculo *Computa*, baseado na obra *Computa, computador, computa* de Millôr Fernandes. Em dezembro de 2009 estreou seu primeiro espetáculo como Núcleo Arranca, *Agonias desordenadas do amor*, peça que discutia a questão do amor dentro da sociedade contemporânea.

O espetáculo ficou em cartaz na cidade de Guarulhos, tanto em espaços oficiais ligados à prefeitura, quanto em espaços alternativos, como a própria sede do Núcleo (na ocasião, um salão de festas desativado dentro da casa de um dos integrantes).

No ano de 2010 o Núcleo Arranca participou do Encontro de Teatro da Cidade de Guarulhos (ETC 2010) em que foi contemplado com o prêmio de melhor espetáculo pela peça *Agonias desordenadas do amor*. Na ocasião, recebeu o Prêmio Guarulhos Cultural (lei nº 6131/2006) <sup>21</sup> que destina um valor em dinheiro

---

<sup>21</sup> Para mais informações sobre a lei:

<[http://leis.guarulhos.sp.gov.br/06\\_prefeitura/leis/leis\\_download/06131lei.pdf](http://leis.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/06131lei.pdf)> Acesso em 11 de março de 2018.

aos grupos que vencessem a Mostra de teatro da cidade. Há, com relação a isso, uma discussão entre os artistas da cidade sobre a aplicação dessa verba ano a ano e sobre a forma pela qual o dinheiro chega aos coletivos (por meio do incentivo à competição). Por outro lado, numa cidade na qual a possibilidade de viabilizar financeiramente seu projeto artístico é quase nula, a situação fica ainda mais complexa, pois, o prêmio acaba, mesmo com uma verba irrisória, permitindo que propostas teatrais se realizem. Mais adiante no texto, tratarei de alguns processos de luta, empreendidos pela categoria teatral, pelo desenvolvimento das políticas públicas da cidade.

Retornando à história do Núcleo Arranca, em 2011 o grupo iniciou uma pesquisa sobre a identidade e a sociabilidade brasileiras assim como, sobre o multiculturalismo presente nela, estabelecendo uma relação direta com o bairro do Cocaia (lugar da sede do grupo naquele momento, localizado na periferia de Guarulhos). A pesquisa resultou no espetáculo *Fulanogonia*, que ficou em cartaz na sede do grupo e que participou ainda do Encontro de Teatro da Cidade de Guarulhos (ETC 2011), sendo contemplado novamente com o Prêmio Guarulhos Cultural, dessa vez como Melhor Direção e Representante da Cidade durante um ano.

No ano de 2012 o grupo realizou uma temporada em sua sede e produziu a *Arranca mostra um*, sua primeira mostra de teatro independente, trazendo à cena grupos e coletivos guarulhenses.

Em 2013 *Fulanogonia* foi convidado a participar do “II Encontro da Cena de Teatro de Mauá”.

Em abril de 2014 o Núcleo, com o intuito de possuir um espaço independente, alugou um galpão localizado no Jardim Tranquilidade, também periferia de Guarulhos, no qual em meio a todas as dificuldades, de ordem financeira principalmente, resiste e existe até hoje (2018) sua sede: o Espaço Arranca, onde o Núcleo desenvolve diversas ações, desde que lá chegou. Dentre as atividades, no primeiro semestre de 2015 o Núcleo Arranca realizou uma temporada de *Fulanogonia* com o objetivo de iniciar o estabelecimento de uma relação com a vizinhança. Paralelamente, levava o processo de criação de seu novo espetáculo que seria parte integrante de uma trilogia intitulada *Retratos de um Brasil território*, da qual *Fulanogonia* foi o primeiro espetáculo.

Para a criação de *Retratos de um Brasil território* o Núcleo foi contemplado pela Lei Municipal de Fomento ao Teatro e à Dança de Guarulhos. A publicação foi feita no *Diário Oficial* do município, no nome do então proponente Gilberto da Costa Cruz, em 20 de maio de 2016. Apesar da publicação, os meandros da má política e da má administração resultaram no não pagamento do referido edital até a presente data (março de 2018).

O projeto da Lei de Fomento ao Teatro e à Dança para a Cidade de Guarulhos foi inspirada na Lei de São Paulo/SP e, a seu exemplo, foi resultado da luta dos trabalhadores da área, em parceria com o então vereador Edmilson Souza, filiado ao Partido dos Trabalhadores. A Lei foi publicada em *Diário Oficial* no dia 08 de janeiro de 2010, porém o primeiro edital só foi lançado no ano de 2014, na gestão do, então, Secretário de Cultura Edmilson Souza.

Diante dessa situação, houve uma forte mobilização por parte dos artistas guarulhenses, apoiados pela Cooperativa Paulista de Teatro, que se organizaram num movimento o qual denominaram TAZ<sup>22</sup>. Esse grupo realizou um processo de luta bastante importante na cidade.

Cito abaixo uma publicação referente ao assunto, feita no *site* da Cooperativa:

[...] O primeiro promotor de justiça de Guarulhos, Sr. Nadin Mazloum, resolveu no último dia 09 de junho instaurar INQUÉRITO CIVIL (portaria 193/2011) para averiguar os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Cultura da referida cidade a não executar a Lei 6.628, que institui o Programa Municipal de Fomento ao Teatro e à Dança para a cidade de Guarulhos, publicada no Diário Oficial em 08/01/2010.

Pela lei, tal programa tem a “finalidade de apoiar a continuidade e criação de projetos de trabalho de pesquisa e produção cênica nas áreas de teatro e dança, visando o aprimoramento e melhor acesso da população aos bens culturais e sua produção”. Também por esta mesma legislação, o programa fica vinculado à Secretaria Municipal de Cultura.

A inércia desta secretaria neste sentido e em outros, que a caracteriza mais como uma adepta à política de eventos e não a uma política de processos culturais criativos, fez com que coletivos artísticos e artistas independentes de Guarulhos se juntassem para discutir a realidade sócio-cultural de sua própria cidade e de seus próprios meios e modos de produção. Estes encontros entre artistas passaram a ser chamados de TAZ – Zona Autônoma Temporária, conceito este criado por Hakim Bey que propõe o livre trânsito de ideias e anseios.

Um dos resultados destes encontros foi elaborar um abaixo-assinado que pediu o cumprimento da lei citada, já que o diálogo direto com o secretário de cultura não foi possível apesar de tentado. Esta petição pública recolheu mais de 2500 assinaturas e teve o apoio da Cooperativa Paulista de Teatro, do senador Eduardo Suplicy, do secretário de políticas culturais Sergio Mamberti e da ministra da cultura Ana de Hollanda. O abaixo-assinado foi entregue no Gabinete do Prefeito, na Secretaria Municipal de Cultura, na

---

<sup>22</sup> Conceito criado por Hakim Bey que significa Zona Autônoma Temporária.

Câmara Municipal e na Promotoria de Justiça Cível da Comarca de Guarulhos. Quando da entrega neste último local, a petição se transformou em uma representação e, agora, em inquérito civil.<sup>23</sup>

Como se pode notar, a militância política para a realização de um teatro que não corresponde e nem visa corresponder às expectativas do mercado e que, além disso, não se presta a famosa “política de balcão”<sup>24</sup> é constante e se relaciona a todas as esferas de poder: municipal, estadual e federal.

Se o movimento do teatro de grupo paulistano nos influenciou em nossos modos de organização e produção, e conseqüentemente estéticos, também nos deixou o legado da luta pela instituição e garantia de políticas públicas.

Por outro lado, o Núcleo tinha outro projeto em mente. Por intermédio do Edital ProAC N° 01/2016 – “Concurso de Apoio a Projetos de Produção de Espetáculo Inédito e Temporada de Teatro no Estado de São Paulo”, pertencente ao Programa de Ação Cultural do governo do Estado, pôde estudar e encenar, num processo de criação que partiu do texto, mas que não se “engessou” a ele, a peça *Dura lex sed lex no cabelo só gumex* do dramaturgo e militante brasileiro Oduvaldo Vianna Filho, conhecido como Vianinha.

A peça ficou em cartaz no Espaço Arranca de 8 de julho de 2017 a 6 de agosto do mesmo ano. Além disso, como parte do projeto, o espetáculo foi apresentado em mais quatro cidades ocupando espaços parceiros: Ribeirão Pires (Sítio Cultural Alsácia), Jacareí (Espaço das Artes Carlos Guedes), Mogi das Cruzes (Galpão Arthur Netto) e Votorantim (Centro de Pesquisa e Prática Teatral Coletivo Cê).

É preciso ressaltar ainda um aspecto trabalhado nesse projeto à semelhança daqueles e daquelas dos quais herdamos tais perspectivas: oferecemos como contrapartida ao financiamento público do projeto, além das apresentações gratuitas, duas oficinas de iniciação teatral, também gratuitas, a pessoas interessadas.

No que se refere ao seu processo de criação e organização, como “crias” do processo histórico que foi motivo de reflexão neste capítulo e do sujeito que dele se formou, o Núcleo Arranca reflete e pratica a horizontalidade nas relações, tanto no

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://www.cooperativadeteatro.com.br/pelo-teatro-e-pela-danca-de-guarulhos/>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

<sup>24</sup> “Política de Balcão” corresponde a práticas de patrocínio por parte do poder público a determinados projetos, com base em negociações que se estabelecem em esferas privadas, a portas fechadas, simplesmente porque pode ser de interesse para os dois lados. Basicamente, e por seu caráter de compadrio, não há a possibilidade de que todos participem desse processo como por via de editais públicos.

que se refere à organização de sua sede e outros aspectos como a produção teatral, quanto ao processo de criação das suas peças. Mais especificamente no que se refere à criação, praticamos o processo colaborativo, no qual existem funções estabelecidas, mas sem a rígida hierarquia relacionada à divisão social do trabalho, já tratadas neste texto.

Nos últimos processos criativos tivemos a função do diretor - um integrante do grupo, Eduardo Cesar, que se deslocou para esse posto - , preparação e direção da voz por Natália Neri, gravação de voz-*off* por Eduardo Fonseca e figurino por Laís Loesch (e Núcleo Arranca). Estes eram artistas parceiros(as) convidados(as), já que nenhum integrante tinha conhecimento para liderar tais funções. As outras funções foram realizadas por integrantes do grupo àquela época: direção musical, composição e execução musical ao vivo: Leandro Pacheco; Adereços: João Marcos Bargas e Núcleo Arranca; Iluminação: Renato Mendes; cabelo e maquiagem: João Marcos Bargas; assessoria de imprensa: Lebá Comunicação (que pertence a um integrante do Núcleo); e Elenco: Angela Consiglio, Edson Raphael, Gilberto Costa, João Marcos Bargas, Leandro Pacheco, Renato Mendes e Tainá Francis.

Cabe ressaltar que mesmo no caso da montagem da peça *Dura lex sed lex no cabelo só gumex*, que teve como base para seu processo de criação um texto dramático já estabelecido, modificações dramáticas foram realizadas com o objetivo de responder às questões de nosso tempo.

Posso citar outras características do Núcleo Arranca que o aproxima ou o torna parte dessa determinada forma de produção: as peças estruturam-se a partir de elementos estilísticos híbridos; trabalha-se a partir de grande teatralidade, explicitando o jogo, com a partitura porosa e propensa à participação do público; lança-se mão da narrativa falada, escrita (utilizando projeções, por exemplo) e musicada; existe um trabalho contínuo de pesquisa da linguagem; há pela própria forma de organização e pelos assuntos abordados um afastamento da cultura hegemônica e uma contraposição ao mercado, bem como significativa preocupação com o processo de recepção. Evidentemente, as bases de criação alicerçam-se em procedimentos de atoralidade, nos quais cada integrante, a partir de suas experiências e expectativas, artísticas e políticas, traz e apresenta proposições para criação de cenas, tanto aquelas em que participa quanto em outras. A atoralidade,

enquanto procedimento de obra se construindo em processo e coletivamente, é experimentada pelo Arranca permanentemente.

Quando ingressei no mestrado, minha primeira disciplina optativa foi *Tópicos especiais*: a construção da obra de arte a partir da Crítica de Processo, ministrada pela Professora Joedy Luciana Barros Marins Bamonte<sup>25</sup>. Nesta disciplina analisei, à luz da teoria da *crítica de processo*, conhecida anteriormente também por *crítica genética* (que estuda o processo de criação de artistas com o objetivo de entender o caminho realizado até à obra final) (SALLES, 2008 p. 25-74) procedimentos e comportamentos que se repetiam e se modificavam no trabalho do Núcleo. Para isso, pesquisei duas obras: *Fulanogonia* e a peça que seria a segunda parte da trilogia pretendida pelo Núcleo Arranca, que, naquele momento, ainda se encontrava em construção. Desse modo, ao examinar os dois processos criativos, pude identificar algumas das características que citei acima, e mais detalhadamente, os modos pelos quais o Núcleo cria suas peças.

O principal objetivo ao me matricular nesta disciplina foi a chance de observar os processos de criação do Núcleo Arranca, inclusive aquele do qual eu fazia parte como atriz, para dar início às reflexões acerca das possibilidades metodológicas de aplicação na escola (considerando possíveis adaptações). Por intermédio do curso, consegui vislumbrar as possibilidades de diálogo e de transposição das práticas da sala de ensaio para a sala de aula, experiência que relatarei no terceiro capítulo, apontando toda sua potencialidade, assim como as dificuldades enfrentadas.

---

<sup>25</sup> Professora Assistente Doutora em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa- RDIDP na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/ Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, junto ao Departamento de Artes e Representação Gráfica e professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes-Unesp, Campus de São Paulo.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 Sobre o prazer da experiência no jogo e na criação teatral. Ou, sobre a descoberta da poesia. Ou ainda: O ato criador como ferramenta de apreensão da realidade.

Apreendi com meu filho de dez anos que a poesia é a descoberta das coisas que eu nunca vi.

Oswald de Andrade (*Obras completas 7- Poesia reunida*).

Teatro é ação! Pode ser que o Teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução!

Augusto Boal (*O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*).

Antes de relatar as oficinas de teatro que desenvolvemos, eu e as crianças, na EPG Manuel Bandeira, convém dar voz a companheiros e companheiras de jornada. Refiro-me aqui a autores(as) com os(as) quais dialoguei buscando entender alguns conceitos utilizados nesta pesquisa<sup>26</sup>: experiência, poesia, criação, criatividade e o teatro como uma possível ferramenta de apreensão da realidade, de reflexão, de ação e de transformação do modo como sujeito se relaciona com o mundo concreto.

Vamos então ao diálogo, à fricção de pensamentos e à relação com a práxis desenvolvida nesta pesquisa. Experiência, segundo Jorge Larrosa Bondia (2002) é o que se passa ao sujeito, é um acontecimento estrangeiro a ele, sobre o qual ele nada sabe, nunca viu, nunca sentiu, nunca viveu, ao menos naquelas circunstâncias, mas que o acomete a partir de sua disponibilidade para tal. Atravessa-o de um jeito único e próprio, transformando-o de alguma maneira. Ainda segundo o autor, a experiência é algo que acontece, forma, deforma ou transforma o sujeito que dela é morada. A experiência é uma trajetória desconhecida e, portanto, arriscada.

Fayga Ostrower em seu livro *Criatividade e processos de criação* (2014) escreve sobre o ato da criação, e, sua reflexão, a meu ver, dialoga com a experiência como descrita por Larrosa Bondia (2002). Ela afirma que:

---

<sup>26</sup> Além desses(as) autores(as) que apresentarei e com os(as) quais dialoguei de modo explícito, vale destacar a importância das chamadas “Peças de Aprendizagem” (Peças Didáticas) de Bertolt Brecht- e todo o conceito que as cercam- como um caminho possível para o estabelecimento da prática teatral como uma proposta artístico-pedagógica.

Criar é basicamente formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a vida humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendido em termos novos. (OSTROWER, 2014, p. 9).

Portanto, à luz das ponderações de Ostrower, o ato da criação, que é sempre o de imprimir formas, caracteriza-se por meio de circunstâncias inéditas, mesmo que com materiais conhecidos, a partir de novas coerências estabelecidas em relação ao que é externo e interno.

Essa reflexão me faz lembrar de um episódio da minha jornada com a “criança”. No ano de 2016 o jogo *Pokémon Go* virou uma febre entre crianças, adolescentes e adultos. Trata-se de um jogo de realidade virtual aumentada, para *smartphones* e *tablets*, no qual, nas ruas da cidade, é possível enxergar os *Pokémons* e capturá-los, como no desenho animado de mesmo nome.

Em um dos encontros, quando solicitei os temas de interesse, este jogo logo apareceu. “Mas que cena vamos fazer sobre isso, ‘prô’?<sup>27</sup>”, “Não sei”, respondi, e completei: “Porque seria importante e interessante tratar desse tema em uma cena?” Na mesma hora uma chuva de respostas:

“Prô”, eu vi uma notícia que muita gente está sofrendo acidente por andar com o celular na mão caçando Pokémon e não prestar atenção na hora de atravessar a rua; mas esse jogo é bom porque faz com que a gente não fique parado jogando na frente da TV.

E o debate se acalorou! Ao final, a dupla que havia escolhido o tema escreveu uma cena bem humorada e inteligente, com os pontos positivos e negativos do jogo para eles e, encenaram um debate, como se fosse um debate político.

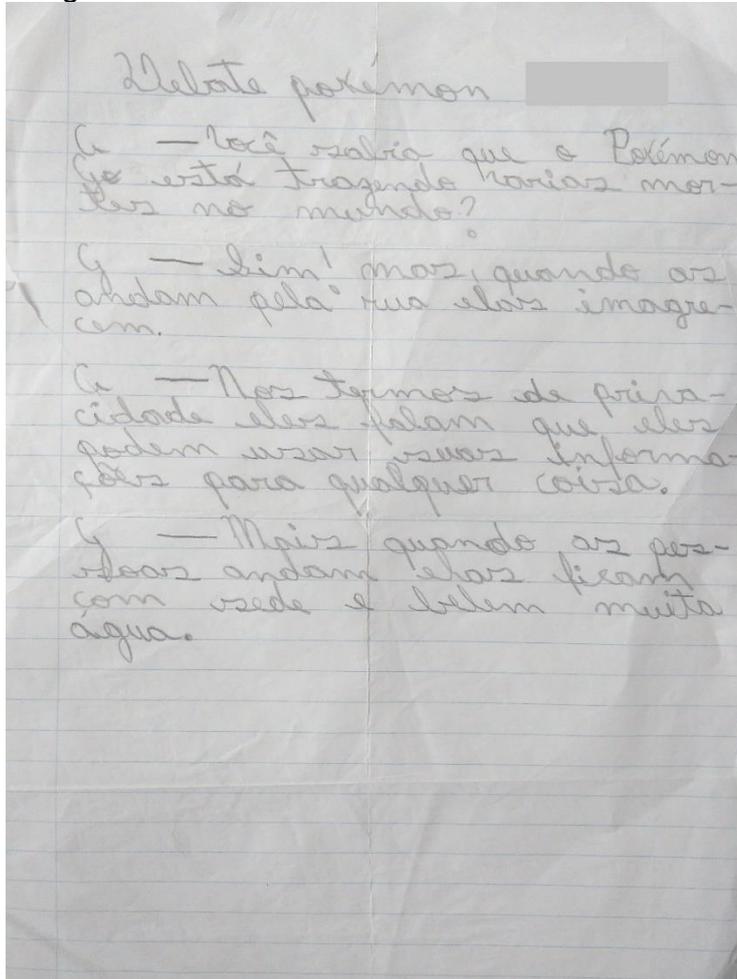
Transcrevo a cena, abaixo:

- Você sabia que o Pokémon Go está trazendo várias mortes no mundo?
- Sim! Mas quando as pessoas andam pela rua elas emagrecem.
- Nos termos de privacidade eles falam que eles podem usar suas informações para qualquer coisa.
- Mas quando as pessoas andam na rua elas ficam com sede e bebem muita água.

---

<sup>27</sup> Prô é como um apelido para Professora e é a maneira como eles se referiam a mim.

Imagem 6- Cena Pokémon.



Fonte: arquivo pessoal.

Neste exemplo, as crianças que já conheciam o jogo, como algo estrangeiro a eles(as), passaram por uma reconfiguração com relação a ele quando precisaram enxergá-lo como uma cena. Novas coerências. Novos olhares. Transformações. E forma materializada na linguagem teatral. A partir desse experimento tivemos alguns desdobramentos que detalharei mais adiante.

Voltando à nossa conversa com as companheiras e companheiros, Ostrower (2014) afirma que a recepção dessas novas coerências acontece de maneira única em cada sujeito por ser ele um ser consciente, sensível e cultural. Para a autora, é na integração desses três componentes, a consciência, a sensibilidade e a cultura, que se baseiam os comportamentos criativos. A autora afirma ainda que a percepção “[...] é a elaboração mental das sensações” (OSTROWER, 2014, p.12)

delimitadas pela cultura a qual o sujeito pertence. Em outras palavras, ao seu contexto histórico, político, econômico e social. Isso tudo, a meu ver, se evidencia no fragmento de processo exposto acima.

Como já descrito, a experiência só acomete alguém que está disponível a ela. Viola Spolin (2015), outra companheira, afirma que só aprendemos através da experiência. E Madalena Freire (2014), neste diálogo, nos ajuda a confirmar tais palavras: “[...] o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém” (WEFFORT, 2014, p. 15). Diante disso, como propor um processo de criação em teatro facilitador da experiência, incluindo seus componentes de recepção, transformação e formação? Como propor algo que faça nascer uma nova forma a partir das coerências daquele coletivo, único e insubstituível, como cada sujeito?

Spolin (2015) apresenta um caminho quando afirma que os jogos teatrais são ferramentas com as quais é possível experienciar, que define como: “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2015, p. 3). Apesar de os jogos teatrais terem regras e acordos pré-estabelecidos, assim como os objetivos definidos, a sua trajetória é desconhecida. Vai se construindo com quem ali está, no aqui e agora experiencial, na relação humana e concreta com o outro, com a situação proposta e com o espaço. E como cada ser é único, cada situação é inédita em algum aspecto, é possível acontecer ali o ato de criação e a experiência, apoiadas nas reflexões e teses de Jorge Larrosa Bondia (2002), Fayga Ostrower (2014) e Viola Spolin (2015). Dessa forma, é possível ainda a apreensão de uma ferramenta de reflexão e diálogo com a realidade, materializada na linguagem teatral e construída a partir de seu contexto pessoal, social e histórico.

A proposta desta pesquisa foi, desde o início, propor e relatar o desenvolvimento de um trabalho de criação em teatro que tivesse como ponto de partida os interesses do grupo que se formaria, cujo caminhar se basearia em algumas prerrogativas, já citadas e que em breve serão aprofundadas, do chamado sujeito histórico teatro de grupo da cidade São Paulo.

Tal proposição se fundamenta no fato de que essas prerrogativas se caracterizam como uma possibilidade de se ofertar ao sujeito, em relação constante com seu coletivo, que ele(a) seja protagonista de seu processo criador, sujeito de

sua experiência, afinal, e como escreve Jorge Larrosa Bondia “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (2002, p. 27).

A relação indissociável entre forma e conteúdo dessa prática teatral dialogou perfeitamente, a partir de certas especificidades, com a proposição do contexto escolar democrático e centrado no(a) educando(a) como sujeitos de seu aprendizado (de sua experiência e criação) vivenciada no cotidiano da EPG Manuel Bandeira.

Essas propostas se diferem de outras práticas teatrais e pedagógicas presentes, em geral, em escolas nas quais as escolhas partem sempre dos adultos. No que concerne à atividade teatral, geralmente “[...] as crianças devem obedecer a comandos preestabelecidos, a histórias preexistentes, às marcações, às entradas e saídas de cena ensaiadas pelo professor [...]” (FERREIRA in: FALKEMBACH; FERREIRA, 2012, p.16).

Dentre as nossas práticas diárias nas oficinas, além do processo colaborativo de criação, da perspectiva de pesquisa e de criação na linguagem teatral a partir de temas de interesse, os jogos teatrais estiveram sempre presentes, mais especificamente os desenvolvidos por Viola Spolin (2014, 2015, 2017) e Augusto Boal (2015), com os quais as crianças já haviam tido contato no semestre anterior.

O companheiro Walter Benjamin (1984) escreve que o gesto infantil é o resultado da “[...] enervação criadora em correspondência precisa com a receptiva” (1984, p. 86), e afirma ainda que é na improvisação que surgem esses gestos. A criança, durante o jogo/improviso, envolve-se receptivamente em todos os níveis com algo externo a ela, que a transforma e sobre a qual ela age. Ela experencia! Ela cria! Ela descobre a poesia!

Benjamin (1984) expõe também que na improvisação, realidade e jogo fundem-se. Então, é possível estabelecer um paralelo com o que escreve Augusto Boal em *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1988), o teatro como um “ensaio para a revolução” (BOAL, 1988, p. 181). Evidentemente, Boal, por sua trajetória e compromissos, refere-se ao conceito do ponto de vista político-social, mas, a partir desse mote, é bastante pertinente pensar em revolução pessoal. De outra forma, as experimentações em processo de ensaio, dependendo de um conjunto articulado (reflexão sobre o pré, o momento e o pós exercício), podem

promover mudanças significativas nos sujeitos, que migram de seu espaço de ensaio para seu cotidiano. Apesar dos temas desenvolvidos nas oficinas (que serão explicitados mais adiante) não aprofundarem propriamente as relações político-sociais, a forma sob a qual a práxis foi desenvolvida intentou a construção de uma atitude de percepção aliada à vontade e à curiosidade das crianças. Buscou gerar, conseqüentemente, uma atitude (política) questionadora e crítica sobre o que lhes era proposto no, e para além do, ambiente escolar, acompanhando, assim, a proposta político-pedagógica desenvolvida pela EPG Manuel Bandeira e já apresentada anteriormente.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [...] uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 2011, p. 33).

Assim, o fazer teatral na escola pública, periférica, segundo as prerrogativas apresentadas, além de se apresentar como um espaço da descoberta da poesia e da experiência, também se apresenta como uma ferramenta de luta que pode ameaçar a ordem estabelecida. É como afirma Walter Benjamin (1984): o poder hegemônico teme o teatro (nessa perspectiva) por ser a “[...] possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças” (BENJAMIN, 1984, p. 84).

Então, a partir do diálogo respeitoso com esses(as) autores(as) relatarei, em um processo polifônico, a experiência que vivi junto às crianças, no ano de 2016, na Escola Manuel Bandeira.

O que está por vir é um recorte construído pela minha visão e por alguns daqueles e daquelas que vivenciaram as Oficinas comigo. Essa é uma história, como já exposto, da descoberta da poesia, da experiência, do ato criador, e da concretude do discurso travado a partir da realidade das pessoas envolvidas, com todas as suas dificuldades e alegrias.

### **3.2 Primeiro semestre de 2016: a preparação para o início das oficinas na EPG Manuel Bandeira.**

Como exposto no primeiro capítulo desta dissertação, após avaliação do ano anterior que fora realizada por toda a equipe escolar pertencente àquele período (2015) na EPG Manuel Bandeira, definiu-se três etapas para a realização do projeto no ano de 2016: I- Ambientação, II- Formação para Projetos de Pesquisa; e III- Projeto de Pesquisa (por turma ou grupos menores/ individuais). O período de duração de cada etapa foi assim estabelecido: de fevereiro a maio para a ambientação, de junho a setembro para a formação de projetos e de outubro a dezembro para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

Na primeira etapa foi proposto pela equipe escolar aos educandos e educandas diversas atividades com o objetivo de fortalecer e apresentar aos (às) novos(as) estudantes o modo como a escola se organiza, tanto no que se refere às questões administrativas, pedagógicas, quanto ao estabelecimento das relações interpessoais na unidade. É preciso ressaltar que o modo pelo qual a escola se organiza tem sua “raiz” no diálogo com todos e todas, assim, nessa etapa, como em todas as subsequentes, a base do processo imbrica-se no exercício da fala (proposição de atividades) e da escuta. Além disso, as proposições das educadoras e educadores têm o intuito de ampliar o repertório e conseqüentemente as possibilidades de escolha dessas crianças.

Na etapa seguinte, foi proposto que a partir de todas as possibilidades investigadas por todos(as), as crianças escolhessem o que gostariam de estudar e então desenvolvessem seu projeto em grupo, nas turmas ou individuais. Esta etapa se caracterizou pelo planejamento, levantamento de referências e registros compartilhados com a turma. Os meses seguintes foram dedicados ao desenvolvimento da pesquisa, apresentação na Mostra de Projetos<sup>28</sup> e avaliação. Nesse momento do ano os(as) professores(as) pedagogos(as) fortaleceram seu papel de tutoria ou mediação do processo de aprendizagem das crianças, ficando a cargo daqueles o apoio e o acompanhamento dos projetos nos quais os(as) estudantes eram protagonistas. Dentre outras tarefas nas quais não irei me aprofundar, ficou ainda sob a responsabilidade dos(as) educadores(as) a elaboração

---

<sup>28</sup> A Mostra de Projetos, como já explicitado, é realizada semestralmente na escola e serve de espaço de compartilhamento com toda a comunidade escolar das pesquisas realizadas.

de roteiros de estudo específicos para responder a alguma necessidade, de determinada criança ou grupo, que não tenha sido contemplada em seu projeto<sup>29</sup>.

Abordarei agora questões mais relacionadas a minha experiência na escola como professora especialista (PEB I - Educação Artística, segundo o concurso pelo qual ingressei na Rede, em 2012).

Na cidade de Guarulhos, os professores especialistas possuem de 20 a 25 aulas semanais, a depender de sua carga horária, sendo que cada turma tem uma aula de cada especialista por semana (uma aula de inglês, uma de artes e uma de educação física e, em algumas escolas, há ainda a oferta de aulas de música). Essas aulas duram 50 minutos e cada professor especialista (com 20 aulas semanais, que é o meu caso) atende em média 700 estudantes por semana, durante todo o ano, sendo que cada turma tem em média 35 crianças matriculadas.

Se a beleza está nos olhos de quem vê, de quem sente, ela requer um exercício de sensibilidade, mas, um currículo que privilegia as áreas ditas nobres (Matemática, Língua portuguesa...), as artes são remetidas para horários escusos, contratuais e tempos livres. (PACHECO, p. 12, 2012).

Nesse caso, na cidade de Guarulhos, a área de artes está contemplada no currículo, mas submetida à condição de tempo e espaço acima citadas.

Em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1987), Foucault escreve sobre o controle do tempo, segundo ele, uma herança monástica que tem em seu cerne “[...] três grandes processos - estabelecer as censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição [...]” (FOUCAULT, 1987, p.127).

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa etc. (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Sem dúvida, tal rigidez com relação ao horário, exposta na citação acima, não é uma realidade, mas de modo geral, o controle do tempo e as divisões ainda estão fortemente presentes na educação. Por vezes, senti-me e sinto-me fragilizada por esse processo que remonta a linha de montagem de uma fábrica, dificultando a criação, o vínculo com as crianças e o desenvolvimento de uma proposta até sua consumação. Diversas vezes tivemos, as crianças e eu, de interromper uma atividade sem que ela tivesse cessado naturalmente, interrompendo assim, o ato

---

<sup>29</sup> Mais informações sobre as atividades desenvolvidas estão disponíveis no anexo/apêndice: Guia para funcionários (EPG MANUEL BANDEIRA, 2017a)

criador. Fayga Ostrower (2014) escreve que o ato da criação abrange a capacidade de compreender, de relacionar, ordenar, configurar e significar, capacidades que, com certeza, não cabem na caixinha do tempo, que além de tudo é o mesmo para pessoas diferentes.

Além dessa situação, onde o tempo e o espaço são divididos e controlados, os professores e professoras especialistas escolhem todos os anos seu local de exercício (de acordo com sua classificação e obrigatoriamente). Esse fator não garante a continuidade de processos de aprendizagem e nem fortalece o estabelecimento de vínculos e relações mais humanizadas e horizontalizadas. A cada ano (quando não se consegue voltar à escola do ano anterior) há um período de adaptação que se refere às escolhas pedagógicas da escola que, como já explicitado no primeiro capítulo, nem sempre condiz totalmente com a proposta da Rede, refere-se também à gestão escolar, ao corpo docente e aos discentes. Após esse período, inicia-se o estabelecimento de uma relação delimitada por cinquenta minutos semanais, no caso das crianças, e, uma ou mais vezes na semana no caso dos(as) professores(as).

Dessa maneira, o período de ambientação proposto na EPG Manuel Bandeira foi de extrema importância para mim. Para minha aproximação com aquele contexto.

Na ambientação, durante as aulas de artes, experimentamos jogos teatrais, atividades sensoriais, atividades de desenho, leituras de imagens e muita roda de conversa. E então, chegamos juntos(as) na possibilidade de três oficinas no período da manhã e duas no período da tarde. Em ambos os períodos, ao menos uma das oficinas escolhidas pelas crianças foi a de teatro.

É importante ressaltar que as crianças tiveram muitas dúvidas sobre como aconteceria essa oficina, já que explicitiei a elas, na apresentação das propostas, todas as minhas ideias que se relacionavam, basicamente, ao processo colaborativo de criação e a algumas prerrogativas do teatro de grupo já citadas. Sinceramente, penso que a criançada não conseguiu concretizar exatamente o que eu dizia, mas arrisco afirmar, que os jogos e a possibilidade de criar uma peça sobre o que eles e elas quisessem, foi o motivo da escolha pelo teatro sob essa perspectiva.

Essa dificuldade inicial em concretizar a proposta, mesmo numa escola com as características pedagógicas descritas, tem em sua raiz certa cultura escolar

construída com relação ao teatro, já citada neste texto. Trata-se das tais apresentações com objetivos diversos, sobre as quais escreve Taís Ferreira:

E o que seria experimentar teatro na prática? Organizar as crianças em um grupo, fazê-las decorar um texto e emiti-lo diante de uma plateia vestindo figurinos? Essa é a forma mais conhecida do famoso “teatrinho escolar”, momento em que as crianças, dirigidas ou organizadas pelo professor, apresentam-se em público [...] esse formato de experiência teatral raríssimas vezes compreende a dimensão lúdica, ou seja, a possibilidade de experimentar o teatro como jogo com o outro e como espaço de criação (FERREIRA in: FALKEMBACH; FERREIRA, 2012, p. 16).

Com a proposta inversa ao que a autora chama de “teatrinho escolar” as oficinas foram realizadas nos horários das aulas de artes, atribuídas a mim pela Secretaria Municipal de Educação, como parte integrante da proposta da Rede, do planejamento, do Plano de Trabalho e do Projeto Político Pedagógico da escola. O que ocorreu foi uma mudança de lógica. Ao invés dos cinquenta minutos por turma, em determinado dia da semana, tínhamos a cada dia uma oficina (também com cinquenta minutos) que foi frequentada pelas crianças que a haviam escolhido, no período de junho a dezembro. Então, toda segunda-feira à tarde, por exemplo, acontecia a oficina de teatro da qual participavam estudantes do 4º e 5º anos. Assim, conseguimos garantir a continuidade e a carga horária obrigatória para artes no Ensino Fundamental I, aliada ao intuito de corresponder à vontade e ao interesse de cada criança.

O processo de construção dessas oficinas aconteceu da seguinte forma: a partir do que já havíamos experienciado e conversado na fase de “ambientação”, elaborei três propostas de trabalho, apresentei às crianças e depois conversamos sobre dúvidas e sugestões. No encontro seguinte, após mais diálogo, cada criança pôde escolher em qual delas gostaria de estar. Por fim, ficamos então, como já citado, com três oficinas no período da manhã e duas oficinas no período da tarde. Essa proposta foi realizada com turmas de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I.

Uma das maiores riquezas que esse processo proporcionou, além de partir da vontade e do interesse dos(as) educandos(as), foi a possibilidade de trabalhar, numa mesma oficina, com diferentes faixas etárias e com estudantes de diversas turmas.

Como já apresentado, o levantamento das possibilidades de diálogo e transposição de algumas das características e práticas do sujeito histórico teatro de grupo de São Paulo, mais especificamente do Núcleo Arranca, grupo do qual faço

parte, para a sala de aula (e aqui podemos acrescentar: pátio, quadra, barranco, escada ou jardim) foi orientado pela Professora Dra. Joedy Luciana Barros M. Bamonte durante a disciplina *Tópicos especiais: a construção da obra de arte na Crítica de Processo* ofertada na Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP na Cidade de São Paulo.

Durante as aulas, a professora nos apresentou a teoria e sua principal estudiosa: Cecília de Almeida Salles<sup>30</sup>. Em linhas gerais, tal teoria baseia-se no estudo do processo de criação de determinado artista a partir de seus documentos de processo: registros escritos, esboços, fotografias, materiais de pesquisa etc. Possibilitando a descoberta de aspectos únicos que se repetem nas diversas obras, assim como, de características diversas de cada criação (SALLES, 2008, p. 25-74).

Assim, tomei o Núcleo Arranca como sujeito e processo artístico a ser estudado, vasculhei os documentos de processos que resultaram em três espetáculos do Núcleo, e então, “pincei” as características e métodos de criação que se repetiram e se fortaleceram como prática deste coletivo, transportando-os ao trabalho de sala de aula. Evidentemente, nessa proposição, todas as modificações metodológicas foram desenvolvidas, no sentido de o processo adequar-se ao novo contexto. Além disso, de certo modo – e, evidentemente, também adaptado à nova realidade – foram levadas em consideração as formas de organização e de produção que pudessem ser revivenciadas em sala de aula, conciliando proposições pedagógicas e estéticas.

Diante de tais características, as únicas sobre as quais não enxerguei a possibilidade de aproximação com a escola, foram os treinamentos mais técnicos de corpo e voz, porém, percebi que todas as outras não só poderiam, mas, do meu ponto de vista, deveriam estar presentes na “sala de aula”. E para a minha alegria, tais proposições convergiram com a visão e a proposta da EPG Manuel Bandeira.

Destaco aqui esses aspectos, os quais aparecerão envoltos em dificuldades ou conquistas no relato das oficinas: procedimento colaborativo de criação como

---

<sup>30</sup> Cecília de Almeida Salles é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É coordenadora do Centro de Estudos de Crítica Genética. É autora dos livros *Gesto inacabado – Processo de criação artística*. São Paulo: Fapesp/ Annablume, 2003. *Crítica Genética – Uma (nova) introdução*. São Paulo, Educ, 2000. Do CD-ROM *Gesto Inacabado – Processo de criação artística* (Lei de Incentivo a Cultura do Estado de São Paulo, 2000).

proposição do estabelecimento de relações mais horizontalizadas; divisão de funções (como direção, dramaturgia etc.); construção de cenas e debates a partir de temas de interesse coletivo e consequentemente ligados ao cotidiano e à realidade social daquele determinado grupo; levantamento de cenas sem a determinação de unidade estilística ou narrativa linear; quebra da função protagônica que se dilui no grupo de acordo com o envolvimento no processo; levantamento de referências como parte da pesquisa para a criação, texto ou textos como ponto de partida; uso da narrativa como elemento de criação do discurso e aproximação com o público; utilização de recursos extra teatrais como a projeção; jogos de criação, improvisação e muito diálogo.

Relatarei a seguir, como parte integrante desta pesquisa, o desenvolvimento de duas oficinas de teatro nas quais busquei aproximar a sala de ensaio à “sala de aula”. Sendo uma delas do período da manhã e a outra do período da tarde.

### **3.3 As oficinas de teatro.**

Iniciamos uma oficina no dia 21 de junho e outra no dia 15 de agosto de 2016. Com algumas exceções, elas aconteceram todas as segundas-feiras e terças-feiras, até o último bimestre, sendo os horários respectivamente das 8h50 às 9h40 e das 16h10 às 17h.

Utilizamos os espaços disponíveis de acordo com as outras atividades da escola e das necessidades do dia: sala de aula (na qual arrastávamos as cadeiras) quando necessitávamos de mais silêncio e concentração; pátio ou quadra para mais espaço no desenvolvimento de propostas que envolvessem todo o coletivo; jardim, escada ou barranco para algum jogo ou para que cada grupo pudesse desenvolver seu processo sem que houvesse interrupções e interferências nos (e dos) outros grupos.

Em seu livro *Improvisação para o teatro*, Viola Spolin escreve sobre “O Ambiente de Teatro do Ator Infantil” (SPOLIN, 2015, p. 251). Neste trecho, a autora afirma que esse local deve ser inspirador, excitante e estimulante. E que deve ainda, se possível, ser dividido em um espaço para o jogo e outro para o teatro, no qual, por sua vez, as crianças deveriam encontrar à sua disposição para a criação, elementos cênicos como figurinos, objetos etc. Obviamente, aqui reside uma

diferença sociocultural reveladora. Diante da frequência com a qual precisávamos mudar de espaço devido à impossibilidade de instalação das oficinas num único local, assim como às outras demandas da escola e ao pouco tempo destinado aos nossos encontros, essa proposta se mostrou completamente inviável. Pode-se afirmar que o processo criativo teria acontecido de outra maneira, à semelhança do que acontece na sala de ensaio, se o espaço fosse destinado apenas para essa atividade.

Superada essa questão, bastante concreta e objetiva, voltemos ao relato.

Imagem 7- Pátio da escola



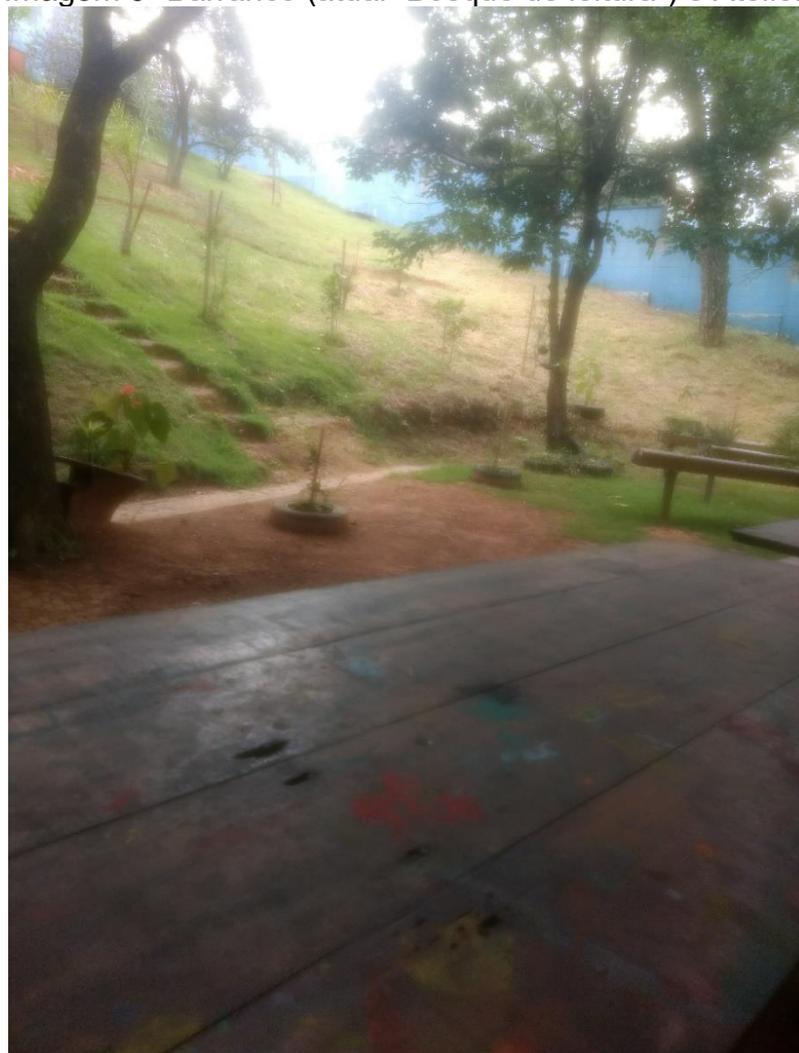
Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 8- Parque com quadra ao fundo.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 9- Barranco (atual “Bosque de leitura”) e Ateliê.



Fonte: arquivo pessoal.

A oficina da tarde teve início somente em agosto em razão de outras atividades do calendário escolar como: formação de professores, reunião de pais etc.

No primeiro dia, em especial, em ambas as oficinas, perdemos alguns minutos do encontro para juntar todas as crianças, o que com o tempo se tornou orgânico e fluido. Nesse dia, na ida às salas demorei-me por ter de chamar nome por nome e, além disso, realizar a inscrição de estudantes que ainda não haviam se inscrito.

Iniciamos os encontros relembrando a proposta e assistindo alguns vídeos que tinham como intuito ampliar ainda mais as possibilidades de criação. Mostrei à estudantada pequenos trechos de peças que propunham uma organização diferente no espaço, assim como, que trabalhassem com estéticas que não correspondessem ao naturalismo presente nas novelas, por exemplo. Nesse momento me detive mais às imagens e à musicalidade que ao texto em si. Assistimos trechos de *Concerto de Ispinho e Fulô* da Cia. do Tijolo, *Romeu e Julieta* do Grupo Galpão e da peça *A brava* da Brava Companhia<sup>31</sup>.

Os olhinhos brilhavam, ouvia-se expressões de encantamento, por vezes individuais e por vezes coletivas. “Uauuu!” Era um mundo novo se apresentando àquelas crianças.

Esses espetáculos (ou exercícios cênicos), a despeito de tantos outros possíveis, revelam, dentre outros aspectos, a seleção de materiais e certo procedimento pedagógico, frutos de uma escolha, não ao acaso, realizada pela educadora que aqui relata a experiência. Sobre isso, discorre Paulo Freire:

[...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (2011, p. 68).

Dando continuidade, conversamos (eu e as crianças) sobre o que vimos e sobre o que gostaríamos de fazer, sugeri então, que para o próximo encontro, cada um trouxesse temas, histórias que os(as) interessassem. Apresentei o Diário de Bordo como uma proposta de registro e a maioria das crianças já conhecia essa

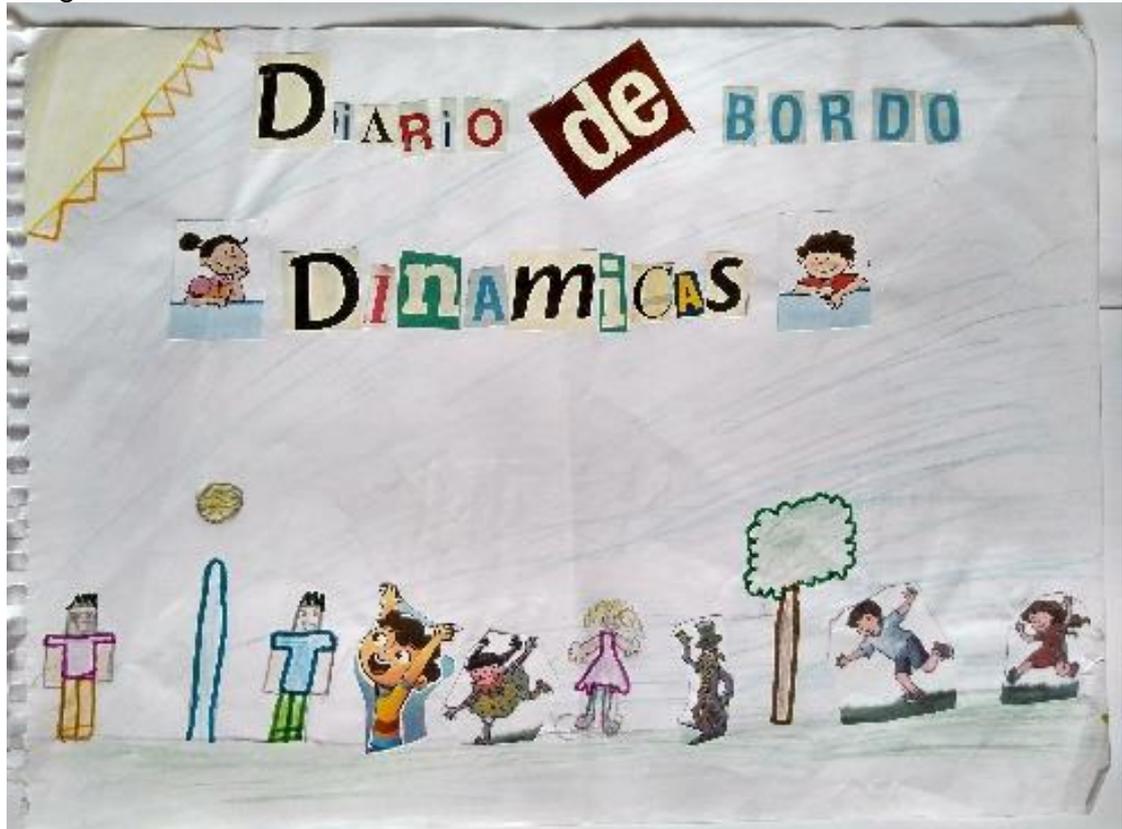
---

<sup>31</sup> Os vídeos estão disponíveis nos seguintes links: Espetáculo *A Brava* <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_w6Tw2-mzzM](https://www.youtube.com/watch?v=_w6Tw2-mzzM)>, espetáculo *Romeu e Julieta* <[https://www.youtube.com/watch?v=b3N\\_QcBSQ8Q](https://www.youtube.com/watch?v=b3N_QcBSQ8Q)> e espetáculo *Concerto de Ispinho e Fulô* <<https://www.youtube.com/watch?v=QeV4WGR-VsQ>>. Acesso em 11 de maio de 2015.

ideia por ter trabalhado com seus professores de sala (pedagogos), mas a novidade foi a experimentação do registro coletivo. A cada semana uma pessoa ou um grupo que se propusesse, ficaria responsável pelo registro que não teria nenhuma linguagem determinada.

A seguir, algumas imagens do Diário.

Imagem 10- Diário de Bordo 1.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 11- Diário de Bordo 2.



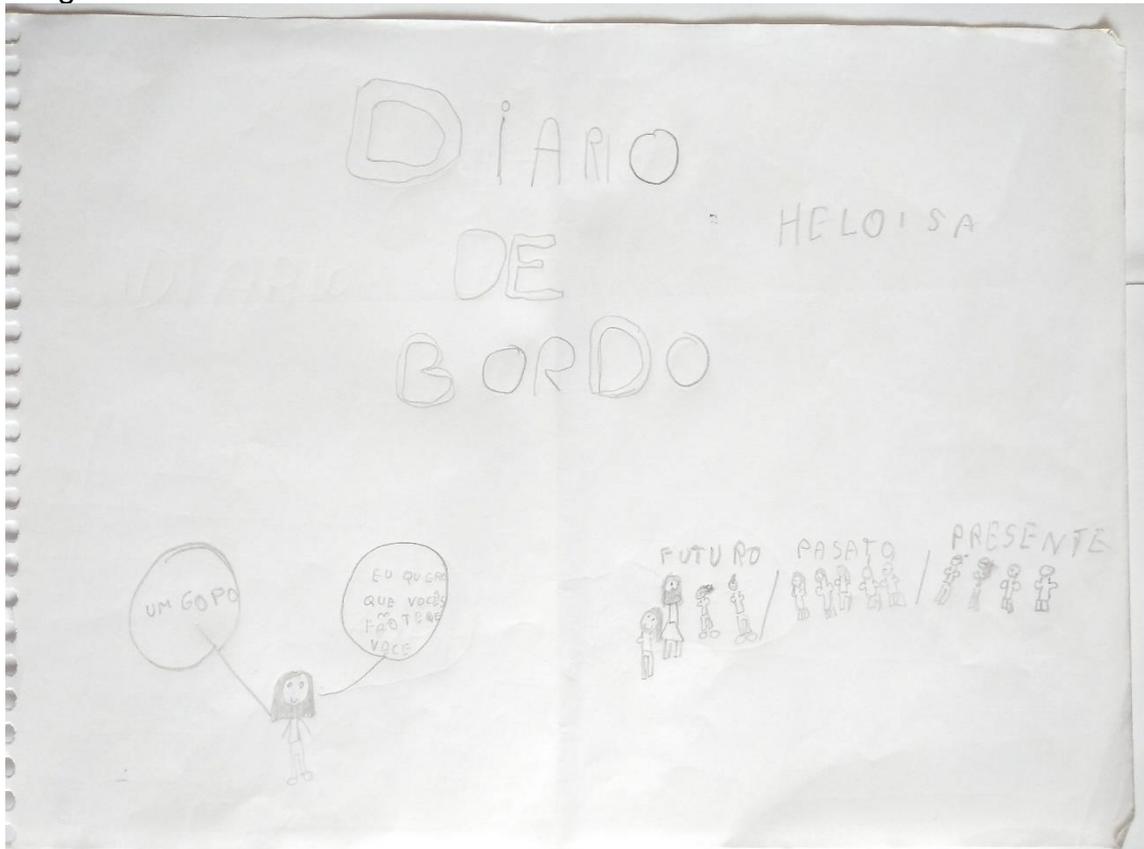
Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 12- Diário de bordo 3.



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 13- Diário de Bordo 4.



Fonte: arquivo pessoal.

Na oficina da manhã, além do que apareceu no Diário, tivemos outros temas de interesse como: *Pokémon* (desenho animado e jogos), *vídeo game*, terror, *WhatsApp* (aplicativo de mensagens para *smartphones* e *tablets*), a música *Qual a senha do wi-fi?*<sup>32</sup>, assim como algumas narrativas infantis: *Uma história com mil macacos* de Ruth Rocha (2009) e *O mistério amarelo da noite* de Fábio Lisboa (2009), livros pertencentes à biblioteca da escola que já haviam sido trabalhados com os professores pedagogos.

Na oficina da tarde, a participação foi bem escassa e o que surgiu foi basicamente o jogo *Pokémon Go* (já citado anteriormente). Porém, ele gerou bastante conversa, cada um(a) contava uma história que tinha ouvido falar, que tinha lido em algum lugar e, em alguma medida, que inventava naquele momento. Cada criança queria contar uma história mais “mirabolante” que a outra sobre o jogo. Isso reverberou numa pesquisa sobre os fatos curiosos do *Pokémon Go* no Brasil, que mais tarde faria parte da apresentação.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tWs1E2BfNZE>>. Acesso em 11 de maio de 2015.

Uma das notícias contada por eles(as), que confesso, é difícil saber até que ponto é real ou não (considerando que a realidade é sempre uma interpretação sobre o real), foi a de que uma pessoa que dirigia e jogava ao mesmo tempo atropelou feirantes em algum lugar do Brasil. Além dos fatos curiosos, inserimos também alguns alertas sobre o jogo. Conversamos sobre até que ponto *Pokémon Go* e até o próprio celular podem ser nocivos se só vivermos para eles. Alguém, falou: “- Nossa, tem gente que jogando parece zumbi!” Pronto: feira, *Pokémon Go* e zumbi, esses seriam nossos nortes de criação.

Foi fácil notar que a tecnologia, em ambas as oficinas, e principalmente, a *internet* e o celular são parte integrante e importante da experiência de vida deles e delas, afinal nasceram a partir de 2004, em meio ao rápido avanço e desenvolvimento da tecnologia.

Na oficina da manhã, a partir do que tinham exposto como interesse e da euforia deles nos dois encontros quando se falava em *Youtubers*<sup>33</sup> propus: “- Vamos criar cenas como se fossemos *youtubers*?” Simplesmente amaram!

Tivemos as seguintes cenas: *Torta na cara* - Um game, *Cinco fatos sobre mim*, *Funk/Hip Hop* e *Médica louca*.

Esse dia foi uma explosão de alegria! Os grupos/duplas apresentaram, assistiram e ao final tivemos nossa roda de conversa. A partir dela, e na tentativa de tornar essa relação com o(a) chamado(a) *youtuber* um pouco mais crítica, propus que experimentassem uma cena centrada em alguma notícia real.

Na próxima etapa as crianças apresentaram as seguintes cenas: *Fofoca no SnapChat*<sup>34</sup> sobre a Larissa Manoela<sup>35</sup>, *Treta News - Debate sobre o Pokémon Go* (já citada anteriormente) e *Cena entrevista sobre Pokémon Go*.

É importante salientar que as rodas de conversa e os jogos teatrais realizados durante todo o período da oficina foram fundamentais para a crescente construção do olhar crítico e para a apropriação dos elementos da linguagem teatral. Os jogos foram nossos companheiros inseparáveis nessa experiência.

---

<sup>33</sup> *Youtube* é uma plataforma na *internet* na qual pode-se assistir e postar vídeos. *Youtubers* são pessoas que criam um canal próprio e postam vídeos constantemente, com os mais diversos temas. Os(as) *Youtubers* acabam sendo seguidos(as) (virtualmente) pelo que podemos chamar de “legião de fãs”. Se tornam uma espécie de “famosos(as) da internet”.

<sup>34</sup> *Snapchat* é um aplicativo de mensagens com base de imagens, criado e desenvolvido por Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown, estudantes da Universidade Stanford. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Snapchat>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

<sup>35</sup> Larissa Manoela é uma atriz de 17 anos que participou da regravação da novela *Carrocel* exibida pela rede Sistema Brasileiro de Televisão - SBT. É muito querida por crianças e adolescentes.

Para a criação de cenas, na maioria das vezes as crianças dispunham de um tempo na oficina, momento o qual eu acompanhava. Nessas práticas, assim como na realização dos jogos, busquei manter, enquanto educadora, uma relação de parceria com “minhas crianças” para junto delas estabelecer um ambiente prazeroso de experimentação e aprendizado. Procedi, atentando-me cuidadosamente para não ter atitudes de “aprovação e desaprovação”, que segundo Viola Spolin (2015), têm regulado grande parte das relações humanas, destituindo-nos de nossa liberdade pessoal no anseio de corresponder às expectativas do outro. E na escola, o(a) professor(a), como resultado de sua própria formação de vida, e do contexto social e político que vivemos, acaba por assumir esse papel, da mesma forma que seus educandos(as) o fazem.

É fundamental, desse modo, uma constante observação das práticas diárias no sentido do estabelecimento de um equilíbrio nas relações, para que não se perca, também, o ato intencional com os objetivos, o planejamento e a metodologia que foi pensada e desenvolvida como parte da responsabilidade do(a) educador(a) naquela função.

A mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente. Levam-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas. O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre, pois o professor também deve aceitar as regras do jogo. Então ele facilmente encontrará sua função de guia, pois afinal o professor-diretor conhece o teatro técnica e artisticamente, e suas experiências são necessárias para liderar o grupo. (SPOLIN, 2015, p. 8).

Para a desconstrução do paradigma do autoritarismo é necessária a construção da autonomia do sujeito, que se funda, segundo Paulo Freire (2011, p. 90-1) na responsabilidade que vai sendo assumida em sua própria experiência, substituindo aos poucos os espaços de dependência por espaços de liberdade. Tenho orgulho em afirmar que esse exercício faz parte do cotidiano da Escola Manuel Bandeira, assim como das referidas oficinas.

Uma das evidências desse processo de construção da autonomia ligada à responsabilidade do sujeito, com sua trajetória de aprendizado artístico-pedagógico, encontra-se no fato de que o envolvimento da maioria dos(as) estudantes era tão intenso que, muitas vezes, traziam materiais de casa, ansiosos(as) por dividir. Aqui, arrisco-me a afirmar que a experiência acontecia, que o envolvimento se dava em todos os níveis descritos por Spolin (2015): físico, intuitivo, emocional e intelectual.

Arrisco, ainda, a dizer que acontecia o ato criador, como explicitado por Ostrower (2014), afinal esses seres conscientes, sensíveis e culturais recebiam o que lhes era proposto e respondiam a partir da materialidade do teatro.

As crianças não se restringiam ao que se passava nos encontros, ao contrário, como em outras áreas do conhecimento, estimuladas pela prática da escola, buscavam mais e mais materiais. É como as palavras do ex-estudante Hallisom Matheus Castro Silva encontrada no documento EPG MANUEL BANDEIRA (2017a) essa é “A escola que ensina a aprender”.

Voltando às oficinas, a tecnologia como recurso, em especial na turma da manhã, apareceu muitas vezes em jogos de improvisação e em cenas criadas por eles(as). O envolvimento sobre o qual escrevi acima gerou, ainda na turma da manhã, uma produção totalmente realizada pelas crianças: um vídeo de releitura da abertura do seriado estadunidense da década de 1960, *The Addams Family*, ao qual assistimos como parte da pesquisa sobre o passado. O vídeo foi enviado a mim pelo *WhatsApp* e, mais tarde, incorporado à apresentação.

Ainda sobre o processo criativo da turma da manhã, após conversa sobre o ato de seguir um *youtuber* e a criticidade envolvida nisso, fizemos um jogo no qual os corifeus e corifeias representavam um(a) *youtuber* que era seguido “cegamente” pelos(as) outros(as). De maneira adaptada, e mais adiante, com a adição de outros contextos, esse jogo também foi parte da apresentação.

No período da tarde, estávamos seguindo com a criação em duas vertentes: uma pesquisa sobre a feira e o dia a dia dos feirantes e os “zumbis” caçadores de *Pokémon*. Na metade do processo apresentamos uma cena no “Encontro das Artes”, um evento de troca e partilha organizado pela Secretaria Municipal de Educação que, com a mudança de gestão, não acontece mais.

Aquele dia foi uma festa! Fomos de ônibus até o Centro de Educação Unificado - CEU Ponte Alta. Lá, os nossos “feirantes” saíram do público vendendo seus produtos, com aquela gritaria e alegria característica da feira de rua e quando chegaram ao palco do teatro foram atropelados por “zumbis” caçadores de *Pokémon*. Mais adiante, nas avaliações, esse dia apareceu como algo muito positivo do processo.

Na turma da manhã, houve em determinada altura da oficina um movimento curioso, as crianças manifestaram insatisfação por “perderem tempo” com jogos que

não se transformavam em cena. Eles e elas reivindicaram mais tempo para a criação de cenas e mais jogos de improviso. E não quiseram participar do “Encontro das Artes” por acharem que o material que tinham não seria bom o suficiente. Conversamos muito sobre isso, mas acabamos por decidir juntos(as) em continuar com a nossa criação entre nós e não apresentar nada. Eu, particularmente gostaria muito de tê-los(as) levado ao CEU Ponte Alta, mas nesse momento tive de recuar e entender a necessidade daquele grupo.

Como já afirmei em alguns trechos desse relato, nossas oficinas eram constituídas de basicamente quatro elementos: jogos teatrais, criação de cenas, pesquisa de referências e rodas de conversa (além do registro do Diário de Bordo que era realizado em casa).

A turma da tarde realizou pesquisas teóricas sobre a história da feira e pesquisamos juntos, também corporalmente, o dia-a-dia de um feirante de frutas, verduras ou legumes, que se diferencia do vendedor de outros produtos por ter que diariamente buscá-los frescos para ofertar aos clientes. Utilizamos para esse objetivo jogos a partir da estrutura dramática do “Quem, Onde e O Quê?” encontrados no trabalho de Viola Spolin (2014, 2015, 2017). Esses jogos, como no caso da turma da manhã, e ainda, outros desdobramentos dos jogos relacionados à “blablação” (SPOLIN, 2014, p. 85), também se modificaram e se tornaram parte da apresentação final. Além disso, transpusemos uma feira qualquer para a feira do bairro Cidade Parque Alvorada. É como aparece em um trecho da música criada por nós: “Toda quarta-feira no Parque Alvorada é dia de quê? De feira! Olha a feira, olha feira, quarta-feira é dia de feira [...]”.

No grupo da manhã, após a conversa sobre a insatisfação, provoquei-lhes com as seguintes questões:

[...] estamos trabalhando a partir da tecnologia, pois foi algo que todos e todas gostaram, mas pergunto a vocês, essa tecnologia sempre existiu? A *internet* sempre foi acessível? E o celular? Como as pessoas se comunicavam antes disso? Como as pessoas passavam seu tempo livre se não tinham *youtubers* para assistir como vocês?

Nesse momento, e por intermédio de uma estratégia maiêutica, (como um método que possibilita a reflexão intelectual) a insatisfação deu lugar à curiosidade. E as perguntas e respostas foram muitas.

Prô, quantos anos você tem mesmo? Quando você era criança já existia celular? Como assim tinha uma época que não tinha telefone? Não consigo

nem imaginar! Ah, nem sempre foi assim, minha mãe já mostrou uma foto de um celular antigo, era enorme e não dava para usar a *internet*.

Pronto, retomamos o prazer da experiência!

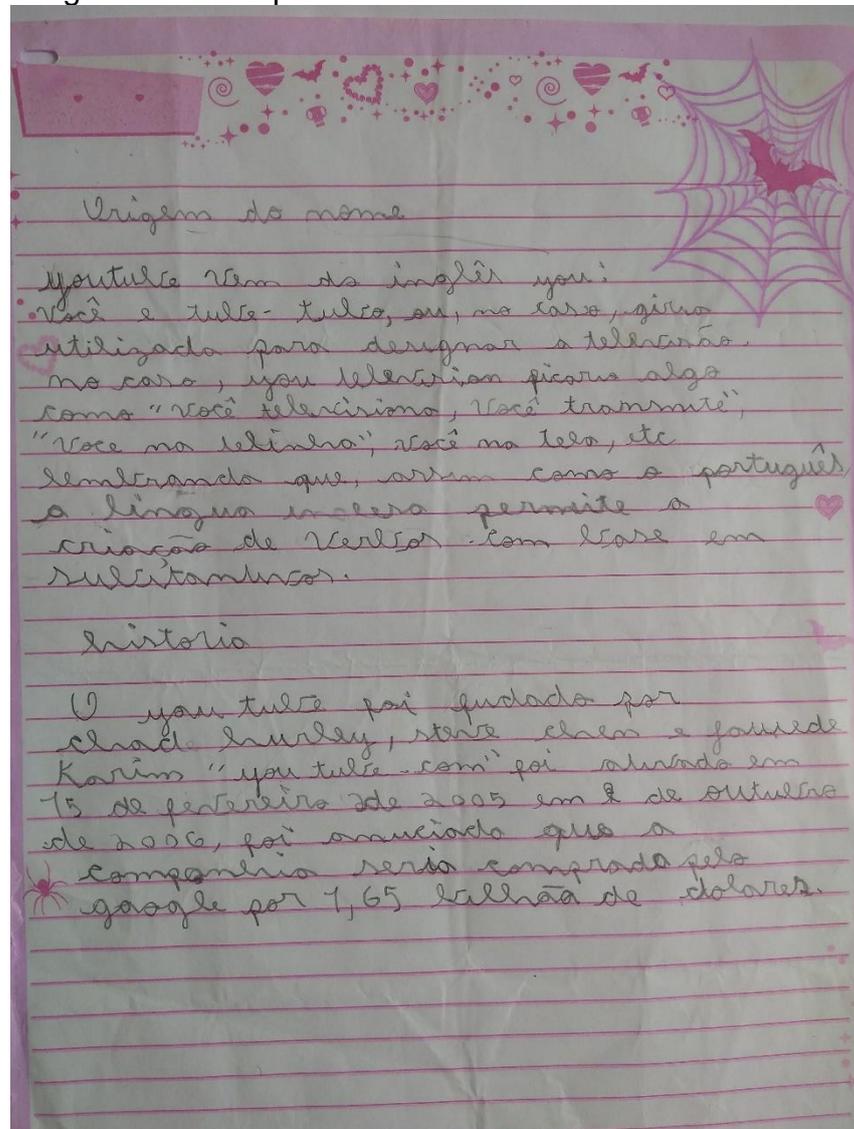
Nesse momento, cabe afirmar, que começamos a nos aproximar daquilo a que o professor Paulo Freire (2011) denomina “curiosidade epistemológica”, que se refere à produção de conhecimento advinda da curiosidade, mas acrescentada de uma capacidade crítica de “[...] ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer a sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (FREIRE, 2011, p. 83). Ressalto isso porque, após essas perguntas, as crianças se dividiram em grupos para pesquisar sobre o passado, sobre a história da *internet*, sobre o surgimento do celular e sobre o que significava de fato ser um(a) *youtuber*.

As pesquisas teóricas realizadas se transformaram em debates e posteriormente em cenas, vídeos e uma música de composição própria. Foi nesse momento que surgiu o vídeo em preto e branco da abertura da *Família Addams* já citado, além da referência da rádio novela e de outras descobertas.

No desenvolvimento do processo criativo, tivemos também a proposta de imaginar o futuro e a tecnologia que teríamos, e obviamente, materializá-la em cenas, o que gerou bastante diversão.

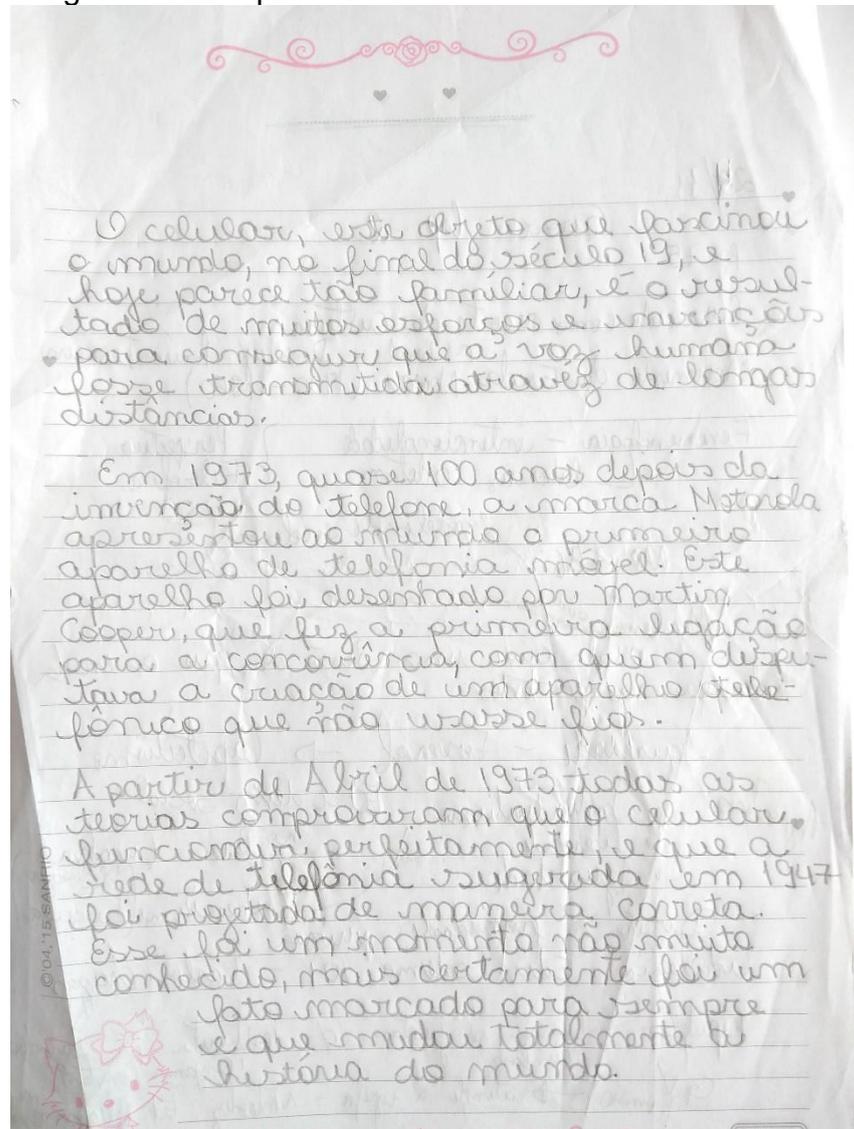
No roteiro final, pessoas do passado, presente e futuro se encontravam e trocavam informações sobre seu tempo. Em meio a essa narrativa, esse fio condutor, aconteciam as cenas criadas durante o processo.

Imagem 14 – Pesquisas 1



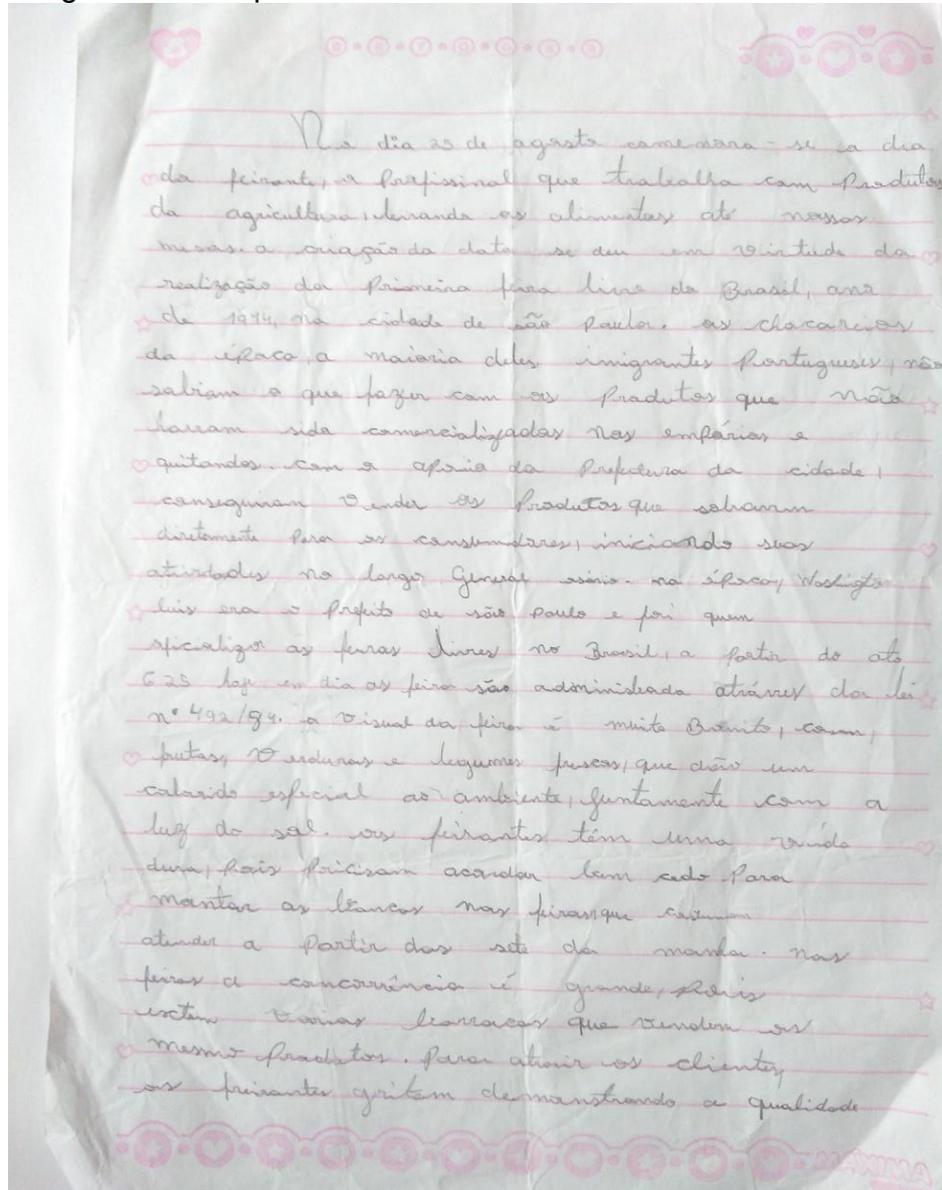
Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 14- Pesquisas 2



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 16- Pesquisas 3



Fonte: arquivo pessoal.

O semestre passou muito rápido e quando me dei conta, tive de assumir a função dramaturgica que, a princípio, gostaria de ter dividido com eles(as). Por fim, elaborei o roteiro já citado a partir de todo o material de criação e de pesquisa levantado por nós e apresentei à turma, que aprovou, com algumas modificações. Partimos, assim, para uma outra etapa: os ensaios e a apresentação.

Apesar da grande valorização dada ao processo de criação, eu havia combinado com o grupo, desde o início, que ao final da oficina haveria uma

apresentação. Mesmo que fosse a proposição de jogos experienciados nos encontros ou a mostra de algumas cenas soltas. Fiz essa proposta e expliquei a importância da finalização, do contato com o público (característica inerente à atividade teatral) e da troca que, a meu ver, ali se efetiva. Considero a apresentação como parte integrante de toda a experiência. Corroboro com as proposições apresentadas e defendidas por Viola Spolin: “Sem plateia não há teatro” (SPOLIN, 2015, p. 11).

Ainda sobre o assunto, retomando algumas relações históricas do teatro com a educação que dialogam com essa investigação, Ingrid Koudela (1984) faz uma comparação entre o chamado Ensino Tradicional e a Escola Nova, segundo a qual na escola tradicional:

[...] o mais importante era a obra finalizada, enquanto na Escola Nova a perspectiva do processo era tida como centro da atividade pedagógica, permeada pela ideia de valorização da espontaneidade da criança, e, de certa forma, renegando a importância da obra final. Houve inclusive, com o desenvolvimento deste pensamento, uma tentativa de distinguir o teatro, enquanto atividade adulta, dos jogos dramáticos infantis ou do drama, considerando o primeiro como resultado exclusivamente de um conjunto de técnicas, e o segundo como resultado da espontaneidade da criança, chegando a ponto, segundo a autora, de negar – paradoxalmente – os valores teatrais da atividade (apud SILVA, 2017).

Definitivamente, negar os valores teatrais não caberia a uma pesquisa que tem como propósito aproximar a sala de ensaio à de aula.

Retomando o relato, com relação aos ensaios, que foram poucos, tivemos reações extremamente opostas por parte das crianças: algumas vinham mais cedo ou permaneciam após as oficinas para ensaiar, enquanto outras ficavam de mau humor com relação ao ato da repetição. No entanto, a alegria, misturada ao nervosismo, à vergonha, ao prazer que se instaurou como numa brincadeira, e depois, ao orgulho da apresentação, parece ter superado as expectativas de “meus pequenos e minhas pequenas”. Uma menina, que na avaliação escreveu que os ensaios foram muito chatos, apontando-os como ponto negativo da oficina, foi uma das poucas crianças que estiveram presentes numa apresentação no sábado de manhã na escola.

Um dos aspectos que ainda gostaria de frisar foi que em ambas as oficinas a tecnologia, e em especial o uso do celular, estiveram presentes durante o processo e no momento de finalização, tanto enquanto conteúdo quanto como forma. Tal uso expandiu seu campo de ação até mesmo para nossa comunicação fora dos

encontros, pois umas das primeiras reivindicações deles(as) foi que criássemos um grupo no *WhatsApp* para trocar informações, pesquisas, dúvidas, ideias... Enfim, para nos comunicarmos.

Ainda sobre a reverberação do conteúdo na forma, a música final da turma da manhã, criada por nós, questionava: “Estamos aqui ou estamos ali?”, referindo-se a uma imagem virtual projetada que era equivalente a imagem real das crianças naquele momento da peça. Essa imagem virtual era parte das diversões do futuro criado por eles(as): a tal viagem no tempo. Era como se perguntássemos: estamos vivendo o real? Ou o virtual? E no final, a conclusão: Estamos aqui e estamos ali!

Transcrevo aqui a letra da música:

Estamos aqui ou estamos ali?  
 Estamos aqui ou estamos ali?  
 A tecnologia nem sempre esteve aqui  
*Youtube, WhatsApp, Facebook e Twiter*  
 E vem muito mais aí  
 Antigamente celular tijolão, tv branca e preta?  
 lh: ficou pra trás  
 E aquela tal de rádio novela?  
 O rato roeu a roupa do rei de Roma  
 lh: ficou pra trás  
 Agora, atualmente, é:  
 Estamos aqui e estamos ali  
 Estamos aqui e estamos ali  
 E sobre o futuro eu não sei o que dizer  
 Viagem no tempo?  
 Pode ser  
 Roupa de alumínio?  
 Pode ser  
 E se quiser falar com a gente, manda uma mensagem no grupo *WhatsApp*.

Após todo percurso de trabalho, finalizamos as oficinas com uma avaliação pautada, principalmente, naquilo que as crianças haviam gostado ou não durante o processo de criação e as apresentações.

Transcrevo aqui algumas manifestações de diferentes sujeitos:

A gente começou [...] você pediu para a gente falar o que mais gostava. E aí, o que mais foi, lá em cima, foram os *youtubers* e... aí a gente começou a criar.

[...] Só que aí a gente começou a pensar assim: nossa se agora é assim [...] e no passado? E como seria no futuro? aí a gente pegou algumas coisas do passado, como seriam, como eram as gírias [...] e como seria no futuro, inventando gírias novas, a tecnologia como seria mais avançada, aí a gente ficou fazendo essas coisas [...]

[...] a nossa peça de teatro, ela foi como... é... foi o encontro do passado, do presente, do futuro, tudo junto. E aí a gente criou uma música [...] “estamos aqui ou estamos ali, estamos aqui ou estamos ali?” [...]

Tinha um telão atrás da gente porque tipo fazia a gente cantando lá e a gente aqui, aí isso trazia a ideia presente, futuro e passado, [...] aí a gente fez, a gente apresentou para a escola.

Eu lembro até de umas partes assim porque eu era da turma do futuro. Que a gente ia usar umas coisas, tipo fone, umas coisas assim, a gíria que eu lembro que era “clash roiar” [...] Para falar “da hora”, né? Isso. Aí no presente era “da hora”, no futuro “clashroiar” e no passado era ‘supimpa’. Aí a gente se encontrava e falava assim: ‘de onde vocês são?’ Aí falava: “passado”, “presente”, “futuro”. Aí o passado falava assim “supimpa”, aí o presente “da hora, mano!”, aí o futuro falava assim “clashroiar”. Fazia até um movimento.

É, “clash roiar” aí fazia uns movimentos, mó engraçado.  
Foi bastante pesquisa.

[...] Fizemos bastante pesquisas, bastante mesmo, para saber sobre o passado, sobre como era mesmo, sobre como surgiu o celular e o presente não precisou de muita coisa e o futuro a gente só precisou da nossa imaginação mesmo. Então, foi bem legal [...]

Demorou o trabalho foi o passado. Porque a gente é do presente, então a gente não ia saber nada do passado. Então, a gente teve até que pedir ajuda para os nossos pais, como é que eram um pouco das gírias, para poder falar. Eu lembro que minha mãe tinha falado que antes quando uma coisa era legal, ela falava que era supimpa, essas coisas assim do passado.

[...] A experiência foi muito boa porque a gente pode aprender um pouco mais sobre teatro, né? [...]

Eu posso dizer que foi a minha primeira peça de teatro e que foi incrível porque mexeu bastante com uma coisa que tá no nosso dia a dia, então, eu achei bem legal pra ser minha primeira peça de teatro, eu gostei bastante.

Eu gostei das brincadeiras, teve: hipnose, seta, ponto de ônibus, mímica, uma noite no museu e câmera lenta. Também, das atividades, ensaios e apresentação no CEU Ponte Alta. O palco de lá era perfeito e os assentos confortáveis.

O que eu mais gostei foram os jogos, um mais divertido que o outro, o meu preferido é o da bandeja. Também amei nossa 1ª apresentação no CEU Ponte Alta.

Eu gostei dessa oficina porque eu fiz muitas brincadeiras, fiz apresentação que foi muito legal, gostei muito. Fui para o CEU Ponte Alta fazer uma peça, tive um pouco de vergonha, mas foi muito legal. Nessa oficina eu aprendi muito [...] <sup>36</sup>

Em linhas gerais a partir das avaliações e apesar das dificuldades, (inclusive da pesquisadora que muitas vezes fez do ônibus, nos trajetos para a escola, sua sala de estudo) acredito que juntos(as), com o apoio de toda a comunidade Manuel Bandeira, ao vivermos esse processo de criação, descobrimos nossa poesia,

---

<sup>36</sup> Transcrição de avaliações e rodas de conversa realizadas pela professora/pesquisadora. Material da pesquisadora.

desenvolvemos nossa curiosidade e nossa capacidade de questionar o que está posto, e vivenciamos uma experiência artístico-pedagógica, democrática e colaborativa, no chão da escola.

Se considerarmos como felicidade o que escreve o professor José Pacheco (2012), ao final, penso que fomos felizes.

Atingimos um estado de espírito, que pode ser considerado de felicidade, quando aliamos realização pessoal à aprendizagem das coisas, em comum concretizadas – a minha realização é realização com os outros. Felicidade é fazer amigos, dar-se sem medida, aceitar e ser aceito, viver em harmonia consigo e com os outros (PACHECO, 2012, p. 21).

O último ponto que gostaria de ressaltar, como um aspecto de extrema importância para o que se passou, foram as parceiras e parceiros que encontrei no Manuel Bandeira. Em especial, duas professoras pedagogas, das quais as turmas fizeram parte das oficinas, que além da disponibilidade constante ao diálogo, demonstrada durante todo o processo, também me presentearam com suas avaliações. É com muita alegria que transcrevo tais palavras:

Em 2016, eu Thatiane Coutinho Melguinha Pereira, então professora regente da turma 5º A da EPG Manuel Bandeira, pude acompanhar o desenvolvimento das oficinas de teatro ministradas pela professora Angela. As oficinas de teatro contribuíram significativamente com minha prática pedagógica, pois possibilitaram a percepção e melhor compreensão de diversos aspectos do desenvolvimento das crianças.

Durante a observação das atividades desenvolvidas na oficina, pude constatar uma melhora significativa na desinibição dos alunos mais introvertidos, os quais, antes das oficinas, evitavam a participação em atividades coletivas. Recordo-me dos alunos B. e G., para os quais a oficina foi um divisor de águas no que diz respeito à superação da timidez e do medo da exposição frente aos colegas. Além disso, as oficinas possibilitaram também um avanço nas questões da construção da autoimagem, do autoconhecimento e do reconhecimento de si e do outro, ampliando a tolerância e compreensão das diferenças, como no caso de G., J. e A. que costumavam ser bastante impacientes com os diferentes ritmos de aprendizagem dos colegas. Assim, as oficinas também contribuíram para facilitar o aprendizado do trabalho em grupo e da cooperação em equipe. As crianças também avançaram na aprendizagem da organização do processo criativo, ou seja, da ideia inicial à produção final, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, fato que cooperou bastante com as demais atividades desenvolvidas em sala.

As oficinas também oportunizaram que crianças com limitações em outras áreas da aprendizagem pudessem se destacar nas atividades teatrais, tendo suas aptidões e habilidades reconhecidas pelos demais colegas, contribuindo para a construção de uma imagem positiva de si mesmas e também perante a turma, como nos casos de E. e C., os quais passaram a receber elogios dos colegas e serem requisitados pela turma em situações que envolviam dramatizações ou a exposição oral de algum tema estudado nos projetos.

Além do exposto, as oficinas contribuíram, ainda, para despertar o interesse das crianças pela temática, pois passaram a considerar o teatro também como uma forma de expressar pensamentos e ideias, sendo incluído nas atividades em classe. As crianças passaram a solicitar mais jogos e

atividades de dramatização em sala, como por exemplo os jogos de mímicas e a encenação dos contos lidos, evidenciando que houve um estímulo à imaginação, criatividade e oralidade. Vale ressaltar que tais atividades costumavam ser recusadas pelas crianças no ano anterior, antes da realização das oficinas.

Outro aspecto relevante foi o estímulo à pesquisa, pois, em sala, costumavam compartilhar as descobertas que pretendiam levar para as oficinas posteriormente, inclusive solicitando um tempo de aula reservado para que pudessem conversar com os colegas sobre o tema. As alunas D. e K., por exemplo, optaram por realizar o projeto de pesquisa sobre a história do teatro, finalizando o trabalho com a apresentação de um teatro de fantoches. Também no tocante ao desenvolvimento da autonomia e da interação social, as oficinas contribuíram para que os alunos se sentissem mais confiantes em atividades como seminários, participação no *Show de Talentos* e na exposição dos projetos de pesquisa na Mostra Cultural.

Como aspecto negativo, posso ressaltar apenas as queixas de algumas crianças sobre o fato das aulas de Artes ficarem muito restritas ao teatro, pois continuavam questionando quando fariam pinturas e esculturas e se poderiam fazer essas atividades em sala, já que estavam fazendo teatro nas aulas de Artes.

Assim sendo, posso afirmar que a observação das oficinas de teatro auxiliou substancialmente na identificação e compreensão das limitações e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, tais como: oralidade; controle motor; lateralidade; dificuldades de integração e participação nos diferentes grupos; intolerância às diferenças. Dessa forma, foi possível redimensionar as ações pedagógicas em sala a fim de favorecer que tais situações pudessem ser trabalhadas e superadas. Também são inegáveis os avanços das crianças nos diversos aspectos do desenvolvimento, em especial no que tange à interação social, estímulo à criação, imaginação e expressão e, também, no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

Thatiane Coutinho Melguinha Pereira -  
Professora de Educação Básica  
EPG Manuel Bandeira.

As atividades realizadas nas aulas de artes com a professora Angela foram de extrema importância para os alunos e para as minhas observações quanto ao entrosamento dos alunos, a desenvoltura, criatividade e interação.

O aluno K. tem autismo e observei que uma das formas de fazê-lo integrar-se foi realizando jogos teatrais. Houve uma situação em que ele teve de se colocar no papel de super-herói, ele inventou um nome para ele, gestos, uma cena onde ajudava duas meninas.

Outros alunos com dificuldade de relacionamento, em sua maioria os que haviam repetido de ano, puderam ter oportunidade de se ver em destaque quando puderam criar um esquete, contracenar e serem aplaudidos.

Parte 1 – Desde a criação à apresentação observei que muitos saberes foram mobilizados, a apreciação das produções alheias, a interação, o toque, o olhar crítico para com a sociedade (criação da dramatização que fez uma analogia ao uso excessivo do celular), lidar com o improviso. Mobilizou de forma significativa estes saberes e a partir destas oficinas, os próprios alunos buscavam criar roteiros, apresentar suas pesquisas envolvendo dramatizações.

Deise Mara Abrantes  
Professora de Educação Básica  
EPG Manuel Bandeira.

As avaliações de minhas queridas e admiradas educadoras e parceiras evidenciam que, dentre tantos saberes mobilizados, a percepção de si e sua relação com o coletivo, o exercício da pesquisa e da criação, e, ainda mais, o gosto pela linguagem teatral fizeram, a partir do processo dessas oficinas, morada no coração e na vida das nossas crianças.

De algum modo, essa experiência de aproximação de dois contextos, o artístico e o educacional, sob as perspectivas democráticas e colaborativas, ajudou no desenvolvimento e na potencialização de apreensões estético-sensíveis. Contribuiu também para o desenvolvimento de valores e atitudes relacionados à autonomia e à responsabilidade.

Como já evidenciado anteriormente, e explicitado com o mais puro afeto, todo o contexto escolar da EPG Manuel Bandeira (meu pote de ouro) foi fundamental para a realização desta pesquisa. Nesta Escola, encontrei junto ao coletivo que ela é, um acalanto em forma de luta! A poesia e a revolução, juntas! Diante da conjuntura atual: “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2011, p. 52). E o mais importante: sei que não intervirei sozinha.

## CONCLUSÃO

As atividades teatrais experienciadas em sala de aula, reformulando alguns expedientes temáticos, de organização e de criação artísticas, apreendidos a partir de processos práticos do sujeito histórico teatro de grupo, em proposição colaborativa e democrática, adequaram-se de maneira significativamente positiva na EPG Manuel Bandeira. Sem dúvida, tudo o que foi experienciado aconteceu do modo como foi relatado em decorrência da convicção e potência de que todos os sujeitos (independentemente de um conjunto de particularidades) têm e carregam dentro de si oceanos vastos e profundos a serem singrados. O desenvolvimento do trabalho foi de escuta; de negociação permanente; de estímulo à pesquisa e à invenção imaginativa; de provocação quanto às primeiras respostas, para a busca de outras e outras proposições... Fazer teatro do modo como experienciado, de certa forma, quebra também com a alienação mais ao gosto dissimulado da hegemonia que, repetindo Adorno – em vários de seus textos -, opaciza tanto a percepção de si como a relação com o outro.

No processo tão significativo e transbordantemente vivido, em seus erros e acertos, como educadora, tentei valorizar o ser consciente-sensível-cultural, de que fala Fayga Ostrower (2014), em sua plenitude.

Obviamente, devido ao contexto no qual a Escola se insere, e no qual a pesquisa foi realizada (como parte integrante das aulas de Artes do currículo oficial), enfrentei uma série de dificuldades em diversos aspectos, mas que não impediram que uma proposta em teatro fosse desenvolvida. Dentre os maiores obstáculos à prática teatral, em sala de aula, destaco: o pouco tempo destinado a cada encontro (50 minutos); o número elevado de crianças por turma, que, muitas vezes, dificultou a continuidade do trabalho ou mesmo a consumação de alguma proposta do dia (vale ressaltar aqui que, sobre tal questão, houve discussão pelas crianças em um dos “Conselhinhos”); o espaço físico disponível, já citado, que não é totalmente adequado à prática teatral (especialmente com a faixa etária em questão), pois, há circulação de pessoas, interferindo no trabalho de foco e soldura, sobretudo.

Outra dificuldade enfrentada está relacionada à duração total da oficina (de aproximadamente 6 meses), que também reverberou de forma prejudicial em referência a um de meus objetivos iniciais: elaborar o roteiro final em parceria com

as crianças, ou designar alguém do grupo, que tivesse interesse, para se tornar responsável por essa demanda. Isso não foi possível e tive de assumir essa função. Nesse processo, tentei, a cada etapa, consultar as crianças sobre a “forma pronta”. Nesses momentos, sempre indagava se havia contemplado as propostas experienciadas ou sugeridas. Do mesmo modo, estimulava, permanentemente, o exercício de vacância e/ou de mudanças ao apresentado. Por último, e não que fosse vital, muito mais poderia ser descoberto de potência criadora, mas não tivemos tempo para pensar, elaborar ou confeccionar em figurinos e cenário.

Por outro lado, tive algumas facilidades por ter realizado as oficinas na EPG Manuel Bandeira, das quais quero destacar: as crianças com o hábito e o gosto por pesquisar e criar, inquietas, curiosas, questionadoras e extremamente propositivas; o apoio da gestão em todas as questões pedagógicas e burocráticas que envolveram o processo; o apoio das educadoras e educadores que, além de acompanharem nossa caminhada de perto, acrescentaram muito com suas observações e disponibilidade para o diálogo; assim como o apoio dos familiares que permitiram a criação dos grupos no *WhatsApp*, autorizaram, em muitos momentos, as crianças a ficarem até mais tarde na escola ou entrarem mais cedo para ensaiar, e, por fim, prestigiaram o trabalho desenvolvido (algumas mães, inclusive, produziram objetos de cena com suas filhas ou vestiram seus filhos e filhas de acordo com o que imaginavam que poderia ser um figurino para aquela peça). Enfim, todas essas facilidades e esse envolvimento foram, sem dúvida, determinantes nessa experiência!

O que concluo, da maneira mais sincera que consigo, é que para além do que pudesse ser uma metodologia de trabalho, essa pesquisa se caracterizou pelo estabelecimento, através da linguagem teatral, de uma relação mais humanizada e de uma experiência artístico-pedagógica, em uma instituição, que em geral, é tomada pela mecanização e pela burocratização.

Em resumo, penso que a práxis desenvolvida nada mais foi do que o resultado da simplicidade do olho no olho, da escuta e da troca vivenciada na EPG Manuel Bandeira com tantos companheiros e companheiras – incluindo, obviamente, as crianças na realização desta pesquisa – acrescentado da responsabilidade da proposição de uma artista, educadora e pesquisadora para com seus educandos e educandas no que se refere à aproximação, em ambiente escolar, com a prática

artístico-teatral. Do mesmo modo, no que concerne ao processo de construção de conhecimento e à formação de todos(as) envolvidos(as).

Por fim, só posso afirmar que: “Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo” (FREIRE, 2011, p. 52).

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Oswald. *Obras completas- 7. Poesias reunidas*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1974.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 17. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Organização Julián Boal. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

\_\_\_\_\_. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Experiência e alteridade em educação*. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011. <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-8. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília; DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS, Daniel Carlos de; OLIVEIRA, E. S. de; FERREIRA, J. A. *Revelando a história do Pimentas e região: nossa cidade, nossos bairros*. São Paulo: Noovha América Editora Distribuidora de Livros LTDA, 2014.

CARVALHO, Flávio. A filosofia vai à escola sem partido: problematizações filosófico-educacionais. in: *Fênix revista de história e estudos culturais*. v 14. n 01, 2017. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d3.php>> . Acesso em: 28 fev. 2018.

Cia. Estável de Teatro. Território Estável. Disponível em: <<http://territorioestavel.blogspot.com.br/search/label/Oficinas>> . Acesso em: 11 mar. 2018.

COSTA, Iná Camargo (org.). *Companhia Estável. Das margens e bordas: relatos de interlocução teatral*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro; Companhia Estável de Teatro, 2011.

COSTA, Iná. C; CARVALHO, Dorberto. *A luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos da lei de fomento ao teatro*. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.

EPG MANUEL BANDEIRA. *Guia para funcionários*. Guarulhos, 2017[a].

EPG MANUEL BANDEIRA. *Guia para pais*. Guarulhos, 2017[b].

FALKEMBACH, Maria F.; FERREIRA, Taís. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FERNANDES, Natalia A. M. A política cultural à época da ditadura militar. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v. 3, n. 1, jan-jun. 2013, p. 173-192.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis/ RJ: Editora Vozes, 1987.

GUARULHOS (Cidade). *Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Caderno de Orientações sobre o Processo Avaliativo*. Guarulhos: Divisão Técnica de Publicações Educacionais, 2012.

GUARULHOS (Cidade). *Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*. Guarulhos: Divisão Técnica de Publicações Educacionais, 2010.

GUARULHOS (Cidade). *Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Projeto Político Pedagógico da EPG Manuel Bandeira*, 2016.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=351880>> Acesso em: 17 out. 2017.

JUNIOR, José S. A. *Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro*. Educação em Revista. Belo Horizonte v. 29 n. 02 p. 43-64 jun. 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1984.

LISBOA, Fábio. *O mistério amarelo da noite*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MATE, Alexandre. O teatro de grupo na cidade de São Paulo e a criação de espetáculos (na condição de experimentos) estéticos sociais. *Baleia na Rede: Estudos em arte e sociedade*. Marília: v.1, n.9 p. 178- 194, 2012.

\_\_\_\_\_. Realinhamentos na história do teatro: o sujeito histórico teatro de grupo como espaço para a criação partilhada. *Rebento: Revista de Artes do Espetáculo*. São Paulo, n.5, p 17-31, julho de 2015.

\_\_\_\_\_. *Trinta anos da Cooperativa Paulista de Teatro: uma história de tantos (ou mais quantos, sempre juntos) trabalhadores fazedores de teatro*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo/Cooperativa Paulista de Teatro, 2009.

OLIVEIRA, Elton S. de. et al. (org.). *Guarulhos espaço de muitos povos*. 2. ed. São Paulo: Noovha America Editora Distribuidora de Livros LTDA, 2008.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PACHECO, José. *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIXÃO, Cleiton. D. A. A arte do teatro contra a barbárie na cultura. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*. Marília-SP, v. 1, n.16, p. 9-19, 2012.

PEREIRA, Thatiane. C. M. *Democracia e inovação pedagógica na educação básica: Uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. 2017. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

POLLAK. Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

RIBEIRO, Paulo. R. M. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/29513>>. Acesso em: 17 out. 2017.

ROCHA, Ruth. *Uma história com mil macacos*. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

SALLES, Cecília A. *Crítica Genética: Fundamentos dos Estudos Genéticos sobre os processos de criação*. São Paulo: Editora Educ, 2008.

SILVA, Angela Consiglio Moreira da. Possibilidades de aproximação entre o teatro, sob a perspectiva do teatro de grupo, e a sala de aula em escola pública. In: *Memória ABRACE XVI - Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Anais. Uberlândia (MG) UFU, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE/32567-POSSIBILIDADES-DE-APROXIMACAO-ENTRE-O-TEATRO-SOB-A-PERSPECTIVA-DO-TEATRO-DE-GRUPO-E-A-SALA-DE-AULA-EM-ESCOLA-PUB>>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*. O fichário de Viola Spolin. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno [1880-1950]*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WEFFORT, Madalena Freire. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.