

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

ABIMAEELSON SANTOS

**PEDAGOGIA DO TEATRO E ESTÉTICAS DO URBANO:
A CULTURA, A ESCOLA E A CIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**SÃO PAULO
2022**

ABIMAEELSON SANTOS

**PEDAGOGIA DO TEATRO E ESTÉTICAS DO URBANO:
A CULTURA, A ESCOLA E A CIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para defesa de Doutorado em Artes.

Linha de Pesquisa: processos artísticos, experiência educacional e mediação cultural

Orientadora: Carmina Mendes André

SÃO PAULO

2022

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

S237p Santos, Abimaelson, 1987-

Pedagogia do teatro e estéticas do urbano: a cultura, a cidade e a escola na formação de professores / Abimaelson Santos. - São Paulo, 2022.

268 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carminda Mendes André

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Teatro e sociedade. 2. Aprendizagem. 3. Professores - Formação. 4. Cultura. 5. Estética. I. André, Carminda Mendes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 792.013

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ABIMAELSON SANTOS

PEDAGOGIA DO TEATRO E ESTÉTICAS DO URBANO:
A CULTURA, A ESCOLA E A CIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Orientadora:

Prof. Dra. Carmina Mendes André

Banca examinadora

Prof. Dr. Arão Nogueira Paranaguá de Santana – UFMA

Prof. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli – UNESP

Prof. Dr. Tiago Moreira Fortes – UFC

Prof. Dra. Karyne Dias Coutinho – UFRN

SÃO PAULO

2022

Para os que lutam pela democracia.

Em memória de Luiz Pazzini.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Carmina Mendes André, orientadora desta pesquisa, pela intensa dedicação a este trabalho, por seu carinho, por sua sinceridade e por seu lugar de escuta durante toda a investigação, por suas ações políticas, de afeto, essenciais para que esta pesquisa se consolidasse.

Agradeço a todos os professores e professoras que me trouxeram até aqui, bem como a todos os estudantes que tive o privilégio de, junto com eles, questionar as lógicas de produção do conhecimento para juntos chegarmos a novos campos do saber.

Agradeço a todos os sujeitos desta pesquisa, que não são poucos, por suas imensas contribuições com seus relatos de experiência, que fazem deste trabalho uma investigação mais humana.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão e em especial o Departamento de Artes Cênicas, por apoiarem o trabalho aqui desenvolvido e por terem dado estrutura institucional para que a pesquisa fosse realizada com qualidade.

Agradeço a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP, por ter acolhido com bastante zelo a pesquisa aqui apresentada e por ter disponibilizado toda a sua estrutura para que o trabalho fosse realizado da melhor maneira possível, garantindo os aspectos qualitativos da pesquisa e contribuindo de modo significativo para a pesquisa em artes cênicas no Brasil.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pela bolsa de estudos que financiou este trabalho possibilitando, desta forma, maior aprofundamento na realização de cada etapa desta investigação.

Por fim e de maneira especial agradeço a Lidya Ferreira, minha cúmplice na vida, pelos debates apocalípticos, anárquicos, afetuosos, epistêmicos, sensatos e, muitas das vezes, existenciais que tivemos ao longo dessa jornada, caminho onde ela nunca esteve ausente.

Dedico

As mulheres da minha estética, Flora e Flor, um eterno encontro de resistência entre o caminhar e o dançar que a estrada oferece.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada investiga, no arquipélago da pedagogia do teatro, o campo da formação de professores e possíveis metodologias contemporâneas para a aprendizagem, considerando as práticas da intervenção urbana e da performance enquanto caminhos inventivos para as abordagens didáticas do teatro na sala de aula e, ainda, considerando seus desdobramentos educativos na construção das experiências estéticas na relação com a cultura e com a cidade. Assim, o estudo visa construir um pensamento sobre o que se aprende quando se aprende teatro, quais noções estéticas são trabalhadas no aprender e de que modo a aprendizagem em teatro está ligada a cultura e a cidade enquanto um campo pedagógico, de pesquisa e de criação. Para tanto, argumenta-se sobre a ideia de cultivo e aprendizagem em teatro como um desdobramento qualitativo das abordagens de ensino e aprendizagem, onde pensar cultura, nesta perspectiva, seria se debruçar sobre as construções pedagógicas e estéticas específicas desta área de saber, a cultura e a cidade enquanto lugares de existência, de construção crítica do pensamento estético/político e que produzem conhecimentos específicos. Nesta abordagem, debate-se, pois, sobre: o lugar da arte contemporânea na escola; a escola enquanto uma microcidade e a cidade enquanto plataforma poética e formativa; entendendo ambas – escola e cidade – enquanto campos complementares de experiência estética. Assim, por meio de estudos sobre arte e cultura, táticas urbanas e experiência estética, busca-se localizar as metodologias de aprendizagem que, na formação de professores em teatro, possibilitam um aprender inventivo.

Palavras-chave

Pedagogia do Teatro. Formação de Professores. Metodologias Contemporâneas da Aprendizagem. Cidade. Cultura. Experiência Estética.

ABSTRACTO

La investigación que aquí se presenta indaga, en el archipiélago de la pedagogía teatral, el campo de la formación docente y las posibles metodologías contemporáneas para el aprendizaje, considerando las prácticas de intervención y performance urbanas como caminos inventivos para aproximaciones didácticas al teatro en el aula y, también, considerando sus desarrollos educativos en la construcción de experiencias estéticas en relación con la cultura y la ciudad. Así, el estudio pretende construir un pensamiento sobre qué se aprende al aprender teatro, qué nociones estéticas se trabajan en el aprendizaje y cómo se vincula el aprendizaje en teatro con la cultura y la ciudad como campo pedagógico, de investigación y de creación. Por tanto, se argumenta sobre la idea de cultivo y aprendizaje en el teatro, como un desdoblamiento cualitativo de los enfoques de enseñanza y aprendizaje, donde pensar la cultura, en esta perspectiva, sería centrarse en las construcciones pedagógicas y estéticas específicas de esta. ámbito del saber, la cultura y la ciudad como lugares de existencia, de construcción crítica del pensamiento estético/político y que producen saberes específicos. En este enfoque, debatimos, por tanto, sobre: el lugar del arte contemporáneo en la escuela; la escuela como microciudad y la ciudad como plataforma poética y formativa; entendiendo ambas – escuela y ciudad – como campos complementarios de experiencia estética. Así, a través de estudios sobre arte y cultura, tácticas urbanas y experiencia estética, buscamos ubicar las metodologías de aprendizaje que, en la formación de profesores de teatro, posibiliten el aprendizaje inventivo.

Palabras Clave:

Pedagogía Teatral. Formación de Profesores. Metodologías Contemporáneas de Aprendizaje. Ciudad. Cultura. Experiencia Estética

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

IMAGENS

Imagem 01: Roda de Tambor de Crioula. IV Seminário do Dia da Consciência Negra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Caxias, 2014. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 02: Exercício estético com estudantes do Curso de Teatro da UFMA, em 2016, a partir da Intervenção Urbana *Ordem e Regresso*, do Coletivo Margens Urbanas – CE. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 03: Em algum espaço coletivo do ICA, Universidade Federal do Ceará, 2019.

Imagem 04: Bargunçando ideias fixas. Atividade de abertura da disciplina seminários avançados em artes cênicas, Curso de Teatro – UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 05: Bargunçando ideias fixas. Atividade de abertura da disciplina seminários avançados em artes cênicas, Curso de Teatro – UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 06: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará.

Imagem 07: criada por Dayana Soares A. Paz, da série de *Fotoperformances Revela-se/Rebela-se* coordenada por Lidya Ferreira.

Imagem 08: Apresentação na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, do espetáculo do Averso Averso Há Versos, construído por estudantes da disciplina de Improvisação, do Curso de Teatro Licenciatura da UFC. Foto e Direção de Abimaelson Santos.

Imagem 09: O artista Cleyson Saldanha, na época estudante do Curso de Teatro Licenciatura, habitando os corredores do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 10: intervenção artística de Michele Gandolphi, no ICA-UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 11: Atividade avaliativa da disciplina de estágio – degustação de sabores e saberes, 2014. Foto: Abimaelson Santos

Imagem 12: avaliação sabores e saberes coordenada pelas estudantes de mestrado Lidya Ferreira e Lara Mondolo – mestrado em artes da UFC, 2019. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 13: avaliação sabores e saberes coordenada pelas estudantes de mestrado Lidya Ferreira e Lara Mondolo – mestrado em artes da UFC, 2019. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 14: Exercício de intervenção urbana, realizado por Renan Beckman e intitulado de: ouça a minha pior história e conte-me a sua melhor. Disciplina de práticas performativas, Universidade Federal do Maranhão, 2018. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 15: Exercício de intervenção urbana, coordenado por Juliana Montelo e intitulado de: Lado B. Disciplina de práticas performativas, Universidade Federal do Maranhão, 2018. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 16: Intervenção urbana Cortejo Cênico. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 17: Intervenção urbana Cortejo Cênico. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 18: Intervenção urbana Cortejo Cênico. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 19: Intervenção urbana rede real. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 20: Intervenção urbana rede real. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 21: Intervenção Urbana Pibid-Nic. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 22: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará.

Imagem 23: estudantes da universidade vão às ruas contra os cortes das verbas públicas para a educação e solicitam a permanência do PIBID nas universidades, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 24: Oficina de teatro na escola Liceu do Conjunto Ceara, realizada por bolsistas do Pibid-Teatro da UFC. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 25: Aula de Educação Teatral: Metodologias e Tendências, na UFC, em 2014. Foto de Karla Fonseca.

Imagem 26: turma de Improvisação Teatral do Curso de Teatro Licenciatura, 2013. Laboratório de criação com objetos para composição do experimento *Averso Averso Há Versos*. Foto: Abimaelson Santos

Imagem 27: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 28: Final de tarde na comunidade Poço da Draga em Fortaleza – CE, 2014. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 29: Grafite localizado na comunidade Pau Fininho em de Fortaleza – CE, 2014. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 30: Disciplina de Práticas Performáticas, UFMA 2018. Intervenção Urbana Invisíveis, por Ana Lúcia Chagas. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 31: Experimentação performativa, de Suy Helen e Himena Fernandes. Disciplina de Educação Teatral: metodologias e tendências, 2013. Curso de Teatro Licenciatura UFC/ICA. Autoria desconhecida.

Imagem 32: Intervenção artística de Michele Gandolphi, ICA-UFC, 2014. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 33: Segunda Pele. Resultado da oficina coordenada pelo professor Marcos Bulhões (USP), durante o II Seminário de Dança Teatro Educação, na UFC, 2014. Foto de Abimaelson Santos.

Imagem 34: Vivência dos estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC com os componentes do coletivo Parabelo durante o intercâmbio cultural, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 35: Vivência dos estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC com os componentes do coletivo Parabelo durante o intercâmbio cultural, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 36: Exercício de intervenção urbana na cidade de São Paulo, com estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC, coordenado pelo Coletivo Parabelo, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 37: Exercício de intervenção urbana na cidade de São Paulo, com estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC, coordenado Coletivo Parabelo, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 38: Ação estética realizada pelo estudante Levi Mota após exercício de intervenção urbana na cidade de São Paulo. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 39: Desenho de Levi Mota durante a avaliação do exercício de intervenção urbana realizado na cidade de São Paulo. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 40: Notícias de jornais sobre violência urbana e policial, retiradas da internet.

Imagem 41: Notícias de jornais sobre violência urbana e policial, retiradas da internet.

Imagem 42: Intervenção urbana todas contra 33 do coletivo Margens Urbanas realizada em Fortaleza, 2016. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 43: Intervenção urbana todas contra 33 do coletivo Margens Urbanas realizada em Fortaleza, 2016. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 44: Intervenção urbana todas contra 33 do coletivo Margens Urbanas realizada em Fortaleza, 2016. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 45: Intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, realizada em Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 46: Intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, realizada em Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 47: Rascunho do mapeamento realizado para a execução da intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 48: Intervenção Urbana Pátria Armada Brasil, do Coletivo Margens Urbanas, Fortaleza – CE, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 49: Intervenção Urbana Pátria Armada Brasil, do Coletivo Margens Urbanas, Fortaleza – CE, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 50: Intervenção Urbana Pátria Armada Brasil, do Coletivo Margens Urbanas, Fortaleza – CE, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 51: Projeto Corpografias do Pixo. Coordenação de Gê Viana e Márcia de Aquino. Foto: Dinho Araújo.

Imagem 52: Exercício de performatividades no urbano, disciplina de práticas performativas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, 2018. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 53: Exercício de performatividades no urbano, disciplina de práticas performativas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, 2018. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 54: Exercício de performatividades no urbano, disciplina de práticas performativas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, 2018. Foto: Abimaelson Santos.

Imagem 55: Juliana Rizzo, estudante do Curso de Licenciatura em Teatro, apresenta sua performance REC, no Godôvirá Festival de Cenas Curtas 2018. Foto: ANFEVI.

Imagem 56: Público aguarda o começo de mais uma cena curta, 2018. Foto: ANFEVI.

Imagem 57: público do festival aguardando para assistir as próximas cenas curtas, 2016. Foto: Andressa Passos.

QUADROS

Quadro 01: textos trabalhados em sala de aula.

Quadro 2 – resumo da história das etapas da formação de professores em teatro no Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

[sobre cultura, democracia e experiência estética na formação de professores] p. 15

PRIMEIRO MOMENTO

A escola enquanto cidade: a cultura, o performativo e a experiência estética

Parte 01 – O que se ensina quando se ensina alguma coisa p. 31

Parte 02 – Sobre cultura, cultivo e aprendizagem em teatro p. 53

Parte 03 – Pedagogia das práticas performativas e experiência estética na formação de professores p. 84

Parte 04 – Há uma virada cultural e epistemológica em curso p. 116

SEGUNDO MOMENTO

A cidade enquanto experiência estética na formação e professores

Parte 01 – O que fazer com o medo de ser professor e com o medo de ocupar a cidade? p. 141

Parte 02 – Performatividades e Territórios Sensíveis: das paredes ao currículo p. 161

Parte 03 – Coletivo Margens Urbanas: da sala de aula para a rua p. 207

Parte 04 – Quando a rua vira sala de aula – experiências didáticas e composição de discursos p. 233

Referências p. 265

INTRODUÇÃO

[sobre cultura, democracia e experiência estética na formação de professores]

O que transforma o velho no novo,
bendito fruto do povo será.
E a única forma que pode ser,
é nenhuma regra ter.
É nunca fazer nada que o mestre mandar.
sempre desobedecer,
Nunca reverenciar.

Belchior

A virada cultural que aconteceu no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, que se pretendia epistêmica e metodológica nas ciências humanas, em busca de um reencontro com o lugar da experiência na prática educativa, foi fruto de investigações contínuas realizadas há pelo menos cinco décadas antes. Posso afirmar que, pelo menos, desde os anos de 1950 há um vasto interesse consolidado nas ciências humanas sobre os efeitos causados nas sociedades pela ideia de desenvolvimento urbano, pela ideia de informação e de tecnologia, um interesse eminente sobre como essas questões influenciam os comportamentos, as subjetividades e o processo de formação humano na sua dimensão cultural e como esses fenômenos ligados a ideia de desenvolvimento afetam, no campo da educação, aquilo que se entende por experiência.

Cabe dizer também que, desde o início do século passado essas questões já eram tencionadas na literatura, nas artes, na filosofia, na educação, enfim, o debate sobre o lugar da experiência não é uma pauta nova, não é uma novidade no âmbito das ciências humanas e sociais e tão pouco no campo da cultura e das artes, essa tem sido uma questão recorrente ao longo dos últimos dois séculos e que em alguns momentos da história ganha um escopo maior, em algum momento se joga uma luz mais forte sobre as questões que envolvem o campo da experiência.

Assim sendo, me parece que mais uma vez estamos sob a importância do debate sobre a experiência e que a virada cultural do final dos anos de 1990, bem como, a consolidação dos estudos culturais e dos estudos decoloniais ao longo destes primeiros vinte anos do século XXI, se tornaram fatores importantes para que o resgate deste debate aconteça de modo aprofundado, apontando maneiras, metodologias e modos de fazer cultura e educação que se relacionem com os desejos, desafios e com as urgências deste momento, do agora. Há, portanto, uma busca sobre modos de fazer cultura e educação que se relacionem com o universo geopolítico dos sujeitos, que se relacionem com seus territórios e seus espaços de existência na

relação com o mundo, assim, o campo da experiência mais uma vez ganha fôlego e mais uma vez no início de um novo século.

Digo isto porque há pouco mais de um século, em 1916, John Dewey apresentava ao mundo sua obra *Democracia e Educação* que considero, neste contexto, o abre-alas da sua longa e importante contribuição sobre as relações entre educação e experiência, onde, de modo geral, o autor apresenta uma ideia de experiência que se encontra na contramão dos sistemas de educação vigentes à época. Para Dewey, já no início do século passado, a experiência só poderia acontecer no campo da garantia dos direitos da democracia e da autonomia que esta democracia pode oferecer aos seus sujeitos, a experiência enquanto fenômeno cultural sistematizado.

Cabe destacar que a questão da democracia e suas relações com conceito de experiência e com o conceito de cultura, para Dewey, vai para além da ideia de um sistema democrático de representatividade. Assim, ao falar sobre democracia, em Dewey, vale destacar muito menos um sistema organizacional e institucional e muita mais os efeitos da lógica da democracia para as relações entre as pessoas, seus modos de existir e as maneiras de poder exercer suas cidadanias diante do estado. Um sistema que, portanto, segundo o próprio autor, ao tentar dar fim em “metodologias formuladas em condições sociais primitivas” abre espaço para novas relações políticas na formação do pensamento sobre o humano, com métodos que estão mais ligados a experimentações na ciência que no poder moral que as religiosidades exercem sobre as sociedades, em busca de um possível desenvolvimento das culturas e da educação e, por assim dizer, em busca de um lugar que a experiência possa acontecer.

Ao escrever a apresentação da obra *Democracia e Educação*, de Dewey, em 1936, Anísio Teixeira, por exemplo, comunica ao Brasil que ali se encontra “a mais sólida e a mais convincente das reivindicações do pensamento moderno”, por acreditar estar diante de uma pesquisa que se nega a pensar a cultura de modo fragmentado e vigiado como ocorrera em outras idades históricas e em sistemas anteriores à democracia, por estar diante de uma obra que reivindica a experiência enquanto principal conexão entre democracia e educação, no mundo moderno.

Penso ser importante pontuar que contemporâneos de Dewey, em áreas diversas, também movimentavam essa perspectiva prática-conceitual em suas pesquisas, nas quais a presença do cotidiano, da cultura urbana e da ideia de democracia apontava para o campo da experiência como conector do debate sobre cultura e educação. Posso citar, por exemplo, as sistematizações de Rudolph Laban na dança-teatro, as investigações de Serguei Eisenstein no cinema moderno, a experiência de Gertrude Stein sobre a relação entre poesia e paisagem na

literatura, as teses de Walter Benjamin sobre a ideia de experiência e sociedade na filosofia, os arranjos de John Cage na música e, para não me alongar tanto, as obras de Paul Klee nas artes visuais – a experiência estava em pauta.

Cabe destacar que o lugar da experiência na educação, a partir dos pressupostos da Escola Nova, movimento do qual Dewey fazia parte, também já havia chegado ao Brasil e às Américas do Sul e Central e que, durante os anos de 1930 a 1960, por exemplo, nomes como os de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Anísio Teixeira já despontavam como entusiastas e defensores de uma educação cujo princípio fosse fundado em métodos mais experimentais, uma educação ativa e funcional, o que fazia completo sentido para à época, uma vez que seguindo as tendências globais, o país se encontrava em pleno debate sobre a instauração novos modos para se pensar a educação.

Esse movimento iniciado no final do século XIX e começo do século XX, sobre o lugar da experiência, segue de forma sistematizada até os anos de 1950, com uma nova geração de filósofos, pedagogos e artistas que, diante e a partir das diversas reverberações dos movimentos de vanguarda e seus impactos nos modos de se pensar arte, cultura e cidade, retomam a ideia de experiência como lugar de ação para uma educação crítica. Esse movimento de retorno vai se desenvolvendo em diversas frentes epistêmicas até se chegar na virada cultural do final dos anos de 1990, que nada mais é que, novamente, a reivindicação da experiência enquanto modo de operação nos processos formativos, educativos e na construção das subjetividades por meio das práticas culturais.

O que interliga todo esse movimento histórico, que perpassa pelo direito à democracia, à cultura, a uma educação de qualidade, pelo direito à cidade e pelo direito à construção das subjetividades, nada mais é que o próprio direito a experiência enquanto exercício da democracia. Então, um século depois dessas primeiras investigações sistematizadas sobre democracia e educação na era moderna, tendo a experiência enquanto conectora da construção dos saberes, por que ainda estamos aqui no século XXI solicitando o direito a experiência no processo formativo da educação?

Como disse anteriormente o pensamento geral sobre democracia e experiência, ao chegar na metade do século XX, com a influência de novos pedagogos, filósofos, artistas e historiadores, é resgatado pelo mundo numa perspectiva curricular e começa a ser posto em prática em diversos países e assim, por exemplo, existe o resgate de importantes métodos educativos espalhados pelo mundo que, no campo da pedagogia, pensavam a educação de maneira progressista e como um direito das sociedades democráticas, desta forma, métodos

como os de Montessori, Piaget, Waldorf, Dewey e Bourdieu, por exemplo, se toram referências mundiais nos debates sobre educação e experiência.

A questão é que neste período histórico no qual esses métodos começam a se solidificar pelo mundo é o momento em que a América Latina e Central, fruto da tensão da guerra fria, começam a ser tomadas pelo poder e pensamento militar, nesse sentido, ao passo que o mundo se encontra em plena investigação e consolidação pedagógica em prol de uma educação democrática e cultural, as américas amargam um dos piores cenários políticos depois do colonialismo histórico, que foram as ditaduras militares e, com isso, acontece o total enfraquecimento da democracia e de toda perspectiva de educação progressista que esta pode oferecer.

Assim sendo, somente após as ditaduras militares se consegue ter a efetivação de um movimento progressista na educação brasileira que, diga-se de passagem, mesmo durante a ditadura conseguiu resistir no país, mas que somente após os anos de chumbo, foi possível caminhar para frente e repensar as tendências pedagógicas em nosso território. Cabe destacar, por exemplo, que a pedagogia libertadora se insere no país no final dos anos de 1950 e começo dos anos de 1960, mas foi interrompida com o golpe militar de 1964 e somente no início dos anos de 1980 foi retomada, com o fim da ditadura militar.

Deste modo, voltado a pergunta anterior, sobre o porquê ainda se reivindica nas Américas do Sul e Central o lugar da experiência como prática educativa, acredito que seja pelo fato das ditaduras militares terem destruído esse processo de desenvolvimento educacional institucional, por isso, a necessidade de se reivindicar a experiência como condição de existência na educação, para que o discurso e o poder da ordem institucional e militar não suplante, mais uma vez, a construção das subjetividades que a experiência e que a cultura podem oferecer num processo democrático. Logo, não atoa e diante do nosso frágil processo de redemocratização, as relações entre experiência, educação e cultura veem sendo, ano após ano, debatidas nos centros urbanos, nas universidades, nos planejamentos escolares, nas reformulações curriculares, nas leis ligadas à educação e nos diversos setores que trabalham com o processo educativo.

Assim, o campo da experiência, da democracia e da educação, mesmo sendo debatido há mais de um século de modo sistemático, não se esgota. Ainda mais, diante do contexto histórico da educação escolarizada nas américas centrais e do sul. É preciso, quase que o tempo todo, olhar para o passado, escutá-lo, questioná-lo e compreendê-lo para, quem sabe,

entendermos quais são as urgências do presente e como estas podem ser pensadas nos processos formativos, nas práticas culturais, nos modos de aprender.

Assim sendo, ao longo desta tese, vocês leitores estarão diante de mais uma pesquisa que reivindica a experiência enquanto lugar de potência na construção dos saberes e que, neste caso, busca entender a ideia de cultura na relação com a escola e na relação com a cidade como fator predominante para a formação de professores em teatro no mundo contemporâneo, uma vez que, enquanto professor de arte, me parece que não há como fugir dos preceitos da cultura para se pensar formação de professores.

Acredito ainda que, se tratando de Brasil, este preceito da cultura como ideia de construção do saber e que desemboca no século XXI com a terminologia de Pedagogias Culturais, busca em alguma medida resgatar e aprofundar as questões já levantadas por Paulo Freire, Augusto Boal, Abdias do Nascimento, Teixeira Coelho, Noêmia Varella, dentre outros, à luz das questões societárias que as atualidades emanam.

Assim, considero que um dos maiores desafios da educação neste momento, no campo das artes, seria como pensar a experiência cultural em meio a esta “tempestade chamada de progresso”, pois seríamos nós, professores, em alguma medida, o próprio anjo da história de Poul Klee? E se o formos, quais movimentos políticos, culturais, educacionais, se pode fazer para tentar reinventar a história da formação de professores no Brasil, ainda que agindo em microterritórios?

Acredito que estas são perguntas que não buscam respostas imediatas e que nem mesmo precisam ser respondidas, mas que podem ser usadas como disparadores na tentativa de compreender e de debater, de modo qualitativo, sobre tudo isso que vem sendo chamado de experiência e como a questão da experiência, da cultura e da democracia aparecem em nossos currículos, planejamentos, avaliações e em nossas práticas para o aprender diante do progresso.

Ainda sobre experiência, em tempo de amplo acesso à informação, de consumo exacerbado da imagem digital, da convivência harmônica com a lógica de descartabilidade do humano e de uma sociedade que, de modo radical, tem se formado no princípio do desempenho, ou seja, a partir de uma lógica de produtividade individual em consonância com as regras estabelecidas pelos mercados que induzem os modos de comer, vestir e andar, para citar apenas alguns exemplos, aquilo que poderia ser pensado como espaço para a experiência cultural acaba se tornando, muitas das vezes, *lugares para uma visita cultural*. Há, cada vez mais, um distanciamento entre o fenômeno cultural em si e a experiência efetiva em cultura que este pode oferecer.

Nesse sentido, ao passo que há uma profusão de lugares para visita cultural e que, de modo geral, não conseguem dar conta efetiva do lugar da experiência em cultura, há um esforço intelectual e procedimental para se tentar fazer com que a ideia de experiência ou o exercício desta ideia se faça presente na vida em sociedade. Vale destacar que este esforço intelectual e procedimental, do qual me refiro, muita das vezes se encontra na prática de profissionais que estão nas universidades, nas escolas, nas ongs, nos contextos culturais e educativos diversos e fora da macroestrutura de gestão operacional das instituições. São figuras que como pressupõe Certeau (2014), se utilizam de táticas de existência para, de alguma forma, abrir brechas nas estratégias do Estado.

Por lugares de visita, compreendo todo e qualquer lugar que tem como finalidade institucional proporcionar um deslocamento do sujeito de suas ações cotidianas para um espaço formativo. Assim, reconheço enquanto lugares de visita, nesta narrativa, tudo aquilo que não se refere ao universo circunscrito no ambiente familiar, de trabalho e religioso e que, em geral, proporciona um campo extenso de educação e de formação do humano, do olhar sobre as coisas e da construção de um pensamento sobre o mundo. As escolas, as galerias, os museus, os centros culturais, os circos, os teatros e outros espaços educativos; as praças, as ruas, os coretos, as praias, os parques, os estádios de futebol e outros espaços de lazer, seriam estes, por exemplo, os espaços de visita dos quais me refiro.

Deste modo, em geral, os lugares de visita foram aos poucos se tornando os únicos ambientes onde os sujeitos podem ter um espaço para o encontro consigo, na relação com o outro e diante do mundo, em busca de *inventar* a si mesmo e de construir suas verdades, seus modos de existência e de entendimento das relações societárias de maneira crítica e política. Assim, na contramão das relações de controle que são pautadas no dogmatismo religioso, na moral familiar e nas hierarquias do mercado, esses espaços de visita promovem na vida contemporânea os desvios necessários para a construção das subjetividades, dos afetos e dos processos identitários.

Nesse sentido, considerando o processo de aceleração das coisas na vida contemporânea, como fazer com que estes lugares de visita possam se tornar espaços de moradia, gerando pertencimentos, memórias, identidades e auxiliando na construção das narrativas e das experiências na relação com o mundo? Quais mecanismos podem ser pensados para que, nestes espaços, cada vez menos se reproduza as lógicas de controle do mercado, da família e da religião, na busca por uma experiência estética consigo e com o mundo?

Aproveito estas indagações para dizer aos leitores que, ao longo da tese, vocês irão se deparar com alguns relatos de experiência que serão contextualizados com o debate em vigor naquele momento, assim, para esta introdução e para ambientar um pouco sobre a ideia de lugares de visita, lugares de visitação e experiência, vou compartilhar com vocês um primeiro relato/reflexão e logo em seguida, retomarei o debate inicial exposto aqui na introdução sobre *cultura e experiência*.

Em 2018, fui à abertura da exposição *Lugares do Delírio*, no Sesc Pompéia, em São Paulo, antes, já havia visitado diversas exposições artísticas e culturais, em lugares distintos – uma atividade cotidiana na trajetória profissional. No entanto, foi a partir desta, que me pus em um exercício contínuo, até pragmático, de observação dos *modos operandi* das exposições artísticas em galerias, muito em decorrência de uma questão que há muito me tencionava, mas que só agora, me saltara aos olhos de forma tão presente, a saber: o público da galeria de arte, em geral, é um público conduzido a uma visitação.

Lugares do Delírio, em 10 de abril de 2018. Um galpão, vários artistas; do lado esquerdo, da entrada principal do Sesc Pompéia-SP, um aglomerado metricamente organizado de obras à espera de um olhar, de um tipo de vivência ou quem sabe, à espera, pelo menos, de uma visitação; do lado direito da entrada, logo em frente, um *hall*, outro aglomerado, mas desta vez de pessoas, todas vestidas quase que na mesma paleta de cores, salve alguns poucos moradores de rua da região que ali estavam e se destacavam com suas vestimentas visivelmente transgressoras em relação aos demais –, todos esses corpos estavam aglomerados num salão de mais ou menos seis metros de profundidade e dez metros de largura – *coffee break*.

No centro, dois espaços previamente organizados e orquestrados para receber duas performances temáticas que deveriam, a meu ver, acontecer enquanto os visitantes apreciavam as obras da exposição.

Sigo caminhando pelos espaços da exposição tentando, aos poucos, ir me localizando entre os trabalhos expostos, entre as temáticas ali postas, buscando perceber pela própria topografia estabelecida o meu espaço naqueles lugares do delírio, no entanto, eis que observo uma movimentação destoante em relação à paisagem temporal que fora estabelecida pelos visitantes, cada um, no seu tempo, se punha a observar as obras quando algo muda a dinâmica dos corpos.

Uma mulher, um crachá, uma roupa e uma preocupação condizente a um cargo de chefia, ou, quem sabe, um figurino condizente a um papel curatorial. Em instantes, pequenos aglomerados institucionais e um estado de agitação. Um desses aglomerados institucionais

estava logo à minha frente e, como um bom curioso que sou, me ponho atendo a conversa/orientação que logo é proferida pela mulher com ornamentos que lembram uma chefe. Ela diz a um grupo de possíveis estagiários – em tom cordial, *quase ao pé do ouvido*, mas com uma movimentação corporal assertiva:

- É preciso que vocês chamem as pessoas que estão na exposição e as encaminhem para o outro lado do salão, pois já vai começar a performance e todos devem ir para lá. Chamem cuidadosamente as pessoas, para que todas se concentrem do lado de lá.

A essa hora havia certo desespero por parte dos organizadores para que existisse público para “ver a performance”, mesmo que para isso fosse necessário, de modo bastante indelicado, retirar as pessoas que estavam diante das obras e levá-las para ao outro lado, “para ver a performance”.

No primeiro momento era verbo, mas o verbo se fez caos – um caos ruim. Foi preciso interromper qualquer possibilidade de fruição, pois a performance iria começar. Então fui encaminhado delicadamente para o lado oposto à exposição, onde a performance estava para acontecer.

Assim, com o objetivo cumprido e o público organizado, para ver aquilo que lhe deveria ser uma opção, eis que surge, atrás do espaço estabelecido para a plateia, em frente ao *coffee break*, uma fila relativamente longa para as dimensões do espaço e que chamava mais atenção que a performance que estava para começar.

Deste modo, ao passo que a fila se tornava outro aglomerado em total contraposição a performance que estava sendo apresentada, observo que um novo item do *coffee break* é liberado, as taças com pró-seco. No entanto, afinal, o que seria mais importante: as taças de pró-seco ou a performance que acabara de começar e que fomos deslocados para assistir?

Para a maioria dos visitantes, a resposta já estava dada na própria fila que surgiu impulsivamente diante do novo atrativo da exposição, quanto mais taças de pró-seco, menos performance a ser vista, eis a lógica do consumo estruturando a ideia da visita. Seriam, afinal, as obras da exposição, a performance ou o *coffee break* que conduziam o desejo do público?

Então, como um bom visitante que fui me tornando, já bem distante do objetivo inicial de quando havia saído de casa, me ponho, obviamente, na fila do pró-seco e me junto àquele novo aglomerado sedento por uma taça. No entanto, já próximo de receber a minha

bebida, eis que a mesma mulher, com aparatos corporais cada vez mais entorpecidos de chefia, surge na frente dos garçons e dispara de modo bastante assertivo e menos cordial que outrora:

Não! Não é para servir as bebidas agora! Só depois da performance. Assim não dá gente! Assim não dá. S Ó. D E P O I S. D A. P E R F O R M A N C E.

Bebidas suspensas! Inclusive a minha, claro.

Os garçons dando explicações sobre a suspensão das bebidas; performance acontecendo, poucas pessoas apreciando, uma certa agitação entre aqueles que trabalhavam no evento, vários aglomerados, as obras da exposição do outro lado do salão, salão vazio, público se aglomera para ver a performance, performance finalizada, conversas paralelas, *coffee break liberado*, mais conversas, petiscos, muitos petiscos, risos, muitos risos, clima agradável de visita, mais petiscos, mais taças e mais conversas.

No dia seguinte, nota no jornal, no blog e no site: – a abertura da exposição *Lugares do Delírio* foi um sucesso. Então, me pergunto: sucesso para quem, pois, afinal qual o lugar da atividade artística na vida contemporânea, um lugar de *visita* ou espaço para a experiência?

Cabe destaca aqui, para não aparentar uma abordagem reducionista, que não se trata apenas de tencionar a organização do *coffee break* ou, ainda, de problematizar o modo de ordenação da lógica do acontecimento das coisas no campo das artes, organização aquela que, por sua vez, se sedimenta enquanto ordenação dos sentidos e da fruição. Trata-se de se pensar, de modo efetivo, em *pedagogias* que aproximem a atividade artística com seu público, onde os artefatos ou dispositivos de uma política de consumo não se tornem mais atrativos e mais reluzentes que o próprio processo de fruição em arte. Na escola, raramente, há *coffee break*. O que fazer?

Diante do exposto, alguns questionamentos emergem para alinhar a narrativa aqui apresentada com as questões anteriores sobre experiência, democracia e cultura, tais como: essa dinâmica da visita, não seria também usada, muita das vezes, nas universidades, nas escolas, nas escolhas dos conteúdos a serem ministrados e nos modos de ensino e aprendizagem no campo das artes? Não estariam, os estudantes, diante dos currículos e das metodologias de ensino, sendo levados a apenas uma espécie de visita dos conteúdos? Que tipos de pedagogias podem dar conta das aprendizagens artísticas, considerando as questões históricas e sociais do tempo e espaço dos fenômenos contemporâneos?

Essa profusão de questionamentos me faz refletir, no campo da formação de professores, sobre a ideia de experiência acentuada por Larrosa (2017). Se, aparentemente, estamos divididos entre sujeitos da informação e sujeitos da experiência, num contexto amadurecido da democracia, me parece que, no caso de nós professores, há a necessidade, se concordamos com Larrosa, de se exercer ao máximo possível o desejo pela experiência, não nos tornando, portanto, para nossos estudantes, sujeitos da informação.

A latente preocupação de Dewey pela educação se fez concretude, em 1916, quando considerou que o fenômeno que deveria estruturar uma educação de qualidade seria a relação entre democracia e experiência, bem como a relação entre educação e cultura, pois era necessário naquele momento se pensar em uma educação que fosse uma crítica aos métodos formulados em sociedades nas quais os princípios morais e religiosos determinavam o que era educação. Um século depois, em concordância com Larrosa, a relação entre cultura e educação, não se encontra na acumulação de dados, de leituras, de imagens, de métodos, de técnicas, mas no que se pode fazer com este conjunto de informações privilegiadas, dissecadas, estudadas, analisadas, que nós professores temos, em prol da possibilidade de sermos sujeitos da experiência, pois para que nos serve todo este acúmulo de informações, de conhecimento e de saberes, se não for para tentar reinventar o mundo, tornando o nosso próprio fazer um invento?

Ter idos à exposição *Lugares do Delírio* me fez pensar sobre quantas vezes, em meus planejamentos, diante da grade curricular (este nome horrível) dos cursos que passei, perante os estudantes na sala de aula, na escola, nos estágios e em seus projetos de extensão, enfim, nesses espaços, eu me fantasiei de chefia para poder ordenar as coisas de modo a mantê-los como sujeitos da informação, indo na contramão daquilo que a democracia nos oferece e que Dewey já apontava há pelo menos um século: a experiência enquanto sistematização da cultura para uma educação de qualidade.

Pois bem, esta tese, que compartilho aqui com vocês, foi construída a partir de diversos questionamentos sobre o que vem a ser um professor de teatro, sobre como a experiência professoral pode ser, mesmo diante das técnicas e métodos de ensino consolidados, algo mutável, volátil, fugaz, inventivo e pautado na experiência. No caso dos professores de teatro, que é o foco deste trabalho, uma experiência que é estética e que acontece na relação entre cultura e cidade.

Para tanto e tendo por base os já citados Dewey, Benjamin, Bourdieu, Teixeira Coelho, Paulo Freire, Abdias do Nascimento, dentre outros, e, ainda, em diálogo com pesquisadores contemporâneos que versam sobre experiência e educação, preferi que esta

pesquisa fosse apresentada a vocês de maneira ensaística e, assim como se pretende esta introdução, o que virá são oito ensaios em dois blocos de reflexão. O primeiro bloco sobre as relações entre escola e cidade e um segundo que investiga as confluências entre cidade e experiência estética, ambos momentos focados na formação de professores.

No primeiro momento, proponho um debate sobre processo de ensino e aprendizagem em teatro, no qual questiono a eficácia do termo *ensino* quando pensado na conjuntura do mundo contemporâneo e de suas demandas específicas de construção dos discursos, das imagens e da elaboração dos trabalhos artísticos na formação de professores, me debruço ainda sobre algumas questões históricas que sedimentaram a pedagogia do teatro como área de conhecimento no campo das Artes e sua importância na mudança de paradigmas epistemológicos aos longo dos últimos cinquenta anos no Brasil e como a virada cultural dos anos de 1990 afetaram o pensamento sobre experiência e formação de professores. Neste primeiro eixo, o debate epistemológico está centrado nas ideias de cultura como campo de aprendizagem, do conhecimento inventivo na formação de professores e, ainda, sobre possibilidades metodológicas de aprendizagem do teatro em campo expandido, considerando a importância da experiência estética neste processo formativo.

Para a construção do debate proposto no primeiro eixo, foi necessário um aprofundamento das referências bibliográficas, coleta de relatos dos sujeitos ligados a pesquisa e, ainda, a realização de entrevistas preliminares e complementares com professoras que atuam no processo de formação de docentes nas universidades, além de um levantamento de imagens que apresentam as ações formativas debatidas no primeiro eixo.

O segundo eixo da pesquisa, são ensaios sobre a cidade enquanto lugar de experiência estética e os desdobramentos pedagógicos que existem na relação entre cidade e formação de professores. Neste eixo, será debatido como as artes performativas, as ocupações do espaço público, as partilhas do sensível no cotidiano das pessoas, podem servir de substrato para a formação de professores e criação de experiências na educação básica e, ainda, como a sala de aula pode ser vista como uma paisagem em movimento para a invenção de práticas da cultura.

Para tanto, foi necessário neste segundo momento da pesquisa, recorrer a construtos como artista-docente e professor-performer, compreender o que vem a ser a performance, a intervenção urbana, o teatro performativo e como estes podem ser vistos enquanto experiência para a construção de saberes e procedimentos educativos na educação básica, além disso trato de conceitos como território, lugar, espaço, dentre outros, que são alinhavados com os relatos

dos diversos sujeitos que habitam a pesquisa e que fazem parte das experiências descritas, analisadas e debatidas ao longo das argumentações.

O que também conecta os dois momentos da pesquisa, para além da ideia de pedagogia do teatro e formação de professores e do modo ensaístico que esta é apresentada, foi o processo curatorial de imagens que vão aparecendo ao longo do texto, as vezes enquanto citação direta e outras vezes enquanto erupções imagético/textuais que se propõem a ser suspensões de pensamento, mas que se conectam com a temática debatida naquele momento.

Neste ponto, após apresentar a vocês a lógica metodológica que costura a pesquisa, penso ser importante retornar a ideia inicial deste texto introdutório, que é um convite para refletirmos sobre experiência, democracia e ação cultural e, ainda, reafirmo que este trabalho de pesquisa se apresenta enquanto mais uma investigação que busca debater a experiência como pressuposto necessário à formação de professores e ao trabalho docente realizado no âmbito universitário e na educação básica.

Para tanto, utilizo a nomenclatura *Estéticas do Urbano*, logo no título, para relacionar a cultura, a experiência e a formação de professores àquilo que ocorre esteticamente nas ruas, que ocorre do lado de fora das universidades e das escolas e que pode se conectar com estas de maneira qualitativa. Aqui, trato sobre uma pesquisa e sobre um pensamento que se encontra relacionado a ideia do agora, do presente, da experiência que a arte, enquanto um tipo de linguagem, pode proporcionar no hoje. Seria possível fugir do urbano, da performance, da intervenção urbana, da fotoperformance, do teatro performativo, da instalação, das sonoridades e corporeidades urbanas para se pensar a formação de professores, no hoje, no agora?

Neste ponto, penso ser pertinente dizer que esta não é uma tese sobre os conceitos de estética, nem tão pouco, uma tese que se debruça sobre esta macro área de conhecimento e à luz dos seus filósofos, ao contrário, na relação com a formação de professores se assume aqui a ideia de estéticas do urbano enquanto nomenclatura cabível para se pensar as performatividades e as suas diversas variações, as suas aplicabilidades e as suas diversas possibilidades de aprendizagem, as suas potências artísticas e as suas mais diversas formas de construção do discurso. Assim, se trata de uma pesquisa que observa a rua como plataforma para a criação estética, no sentido mais artístico possível, bem como, a cidade e a escola enquanto lugares para que se possa exercer e proporcionar uma educação estética, uma educação que, no contato operativo com as linguagens artísticas, pode proporcionar uma relação com um artefato estético ou com o seu processo de criação, sem que este processo se transforme em um artefato por assim dizer.

Assumir o urbano como substrato desta pesquisa significa considerar que há uma pedagogia geradora de experiência que vem se sedimentando, se organizando e amadurecendo na relação cultural e democrática com as práticas estéticas contemporâneas, aquelas que estão espalhadas pelas ruas, becos, vielas, praças e diversos outros espaços da cidade. Portanto, este é o campo de experiência estética, na formação de professores, que aqui será apresentado e debatido, uma experiência que emana não apenas da filosofia da coisa ou da pedagogia da coisa, mas da estética e da cultura da coisa em si.

É nesse sentido, das relações entre cultura e experiência, que o procedimento *político* de avaliar de maneira crítica às práticas metodológicas de ensino do teatro e o exercício de tentar entender quais são os fenômenos objetivos que operam na formação dos professores de teatro, me fez chegar a algumas indagações que vão costurando essa pesquisa, a saber: uma aula de teatro sempre é uma aula sobre teatro? Há algo que nos escapa da técnica capaz de tencionar um território ou um campo identitário? De que modo à ideia de conteúdo é uma política que determina os modos de fazer e aprender teatro?

Pensar educação de maneira política e por vias da experiência estética, deste modo, também seria fazer com que os procedimentos de aprendizagem se tornem acontecimentos culturais e gerem uma espécie de evento inventivo, onde os pontos de partida para as aprendizagens estéticas possam gerar marcas, atravessamentos, pulsações e desejos de mudança dos paradigmas institucionais estabelecidos e, ainda, consiga apontar pra uma formação de professores que se relaciona com os territórios identitários e com as urgências urbanas do tempo e espaço dos envolvidos numa dada formação.

Assim, a discussão aqui levantada busca debater algumas possibilidades de aprendizagem na formação dos professores como uma ação política e cultural, bem como entender de que modo os procedimentos didáticos aprendidos na formação inicial repercutem na educação básica e podem proporcionar experiências estéticas numa dinâmica relacional entre cidade e a escola. Nesse sentido, assumir a escola enquanto cidade e a cidade enquanto educação, também pode ser para o professorado uma ação política, didática e um campo de experiência estética.

Deste modo, no que tange a formação de professores de teatro, como seria possível transformar a política conteudística do ensino em uma que esteja pautada na experiência da aprendizagem estética? Em que medida a fruição dos aspectos contemporâneos da arte pode suscitar um caminho político que evidencie as questões societárias do tempo/espaço dos professores em formação?

A pesquisa aqui apresentada, antes de qualquer coisa, resulta de investigações qualitativas sobre a formação de professores de teatro, sobre experiências na educação básica e no ensino superior com professores em formação, resulta, ainda, de inquietações e de trajetórias desviantes na educação em prol de um pensamento culturalista onde, para mim, neste contexto, o professor de teatro deveria ser um agente público que produz cultura e por isso produz educação. Então, ainda que esteja situada no campo das pedagogias do teatro, essa pesquisa não versa necessariamente sobre a arte e seus pressupostos pedagógicos na *educação*, ao contrário, aqui proponho uma experiência com a arte que possa ser sedimentada na experiência da *cultura* e somente por isso, pelo fato de ser uma experiência na relação com a cultura que se pode também falar em educação, em educação enquanto consequência imediata da experiência com as práticas culturais, educação enquanto consequência imediata da experiência estética.

Cabe ainda anunciar, que esta pesquisa considera que a virada cultural e epistemológica que ocorrera no final dos anos de 1990 e que adentrou os anos 2000, fora fundamental para uma mudança de cenário político, curricular e atitudinal nos processos de formação de professores, onde as questões advindas de áreas como os estudos culturais, do lugar da experiência, dos estudos decoloniais, da presença das performatividades nos currículos de teatro e, ainda, do hibridismo cultural, foram importantes para que se pudesse pensar em outro perfil de professor de teatro, tanto para as universidades quanto para a sala de aula da educação básica. Considero, portanto, que ainda estamos vivendo esta virada cultural, vivendo a sua história, fazendo parte desta e a entendendo ao passo que a estudamos, analisamos, debatemos ou registramos os acontecimentos do agora.

Por fim, mais uma vez convido os leitores para uma degustação destes sabores e saberes que lhes serão apresentados, convido vocês a estarem um pouco mais perto dessas experiências que se sedimentam na relação entre cultura e sociedade, aqui compartilhadas e analisadas. Um convite para ler a escola como parte da cidade e a cidade como plataforma para a construção da experiência estética e ambas, a escola e a cidade, enquanto um direito necessário na democracia para o exercício das práticas culturais.

PRIMEIRO MOMENTO

A escola enquanto cidade: a cultura, o performativo e a experiência estética

PARTE 01

O que se ensina quando se ensina alguma coisa?

Diante de alguns anos de trabalho docente, de experiências distintas em sala de aula, a partir de práticas de projetos teatrais de cunho educacional em comunidades, observando os modos de trabalho de outros docentes e estando atento aos discursos que este conjunto de práticas revela, me pus a fazer um exercício contínuo de observação sobre quais seriam os conteúdos específicos de teatro e quais metodologias de ensino são necessárias para que estes possíveis conteúdos possam ser efetivados no processo de aprendizagem.

Com o exercício de observação dos modos de aprendizagem em teatro, de observação das minhas próprias práticas educativas em sala de aula e considerando a educação estética um campo de saber cíclico, efêmero e territorial, cheguei a alguns questionamentos sobre os processos de formação de professores e divido alguns destes aqui com vocês, leitores desta pesquisa: o que é que se ensina quando se ensina teatro? Quando é que se ensina teatro? Será que se ensina teatro?

O objetivo inicial deste exercício de observação das práticas de aprendizagem e dos modos pelos quais estas operam, sobretudo, na formação de professores e suas reverberações na educação básica, consiste em perceber como aquilo que historicamente se reconhece enquanto conteúdo específico teatro pode ser apreendido pelos estudantes em formação, em qual campo da existência esses possíveis conteúdos operam e de que modo àquilo que fora apreendido pode ser posteriormente compartilhando com outros grupos de indivíduos, sendo transformado em outros saberes e outras aprendizagens.

A manutenção e a renovação dos saberes no campo da educação estética ocorre por meio de pelo menos duas vias complementares, a primeira a partir do compartilhamento de um dado conhecimento já estabelecido, ou seja, por meio do contato com uma poética existente, seus modos de execução, suas técnicas e seus campos de experiência, a outra maneira de manutenção e renovação dos saberes seria por meio dos questionamentos que se exerce sobre as poéticas já estabelecidas, a partir das experiências que se tem perante tais poéticas e construindo um campo de desobediências frente aquilo que já se encontra estabelecido, a invenção de novos saberes perpassa por um certo grau de desobediência.

O choque entre conhecimento sistematizado e as formas de pesquisa que surgem das indagações sobre um campo já estabelecido, proporciona investigações estéticas que rumam a um tipo de saber ainda desconhecido, em trânsito. Estes saberes desconhecidos, se tornam um novo saber na medida que são experimentados, discutidos, analisados e colocados à prova através da experimentação em si. Deste modo, a partir de um campo de experimentações, aquilo

que era oculto, intuitivo ou experimental, vai se tornando outro campo de saber, de investigação e de criação estética, dando margem para a construção de outros saberes e assim por diante.

A educação estética e seus modos de aprendizagem, nesse sentido, pode ser observada enquanto um minucioso processo cíclico de investigações, descobertas e experimentações artísticas com constantes idas e retornos aos procedimentos metodológicos já existentes, às práticas de aprendizagem, às técnicas de confecção de artefatos, aos modos de exposição e de compartilhamento das atividades artísticas e idas e retornos aos diversos procedimentos de avaliação e de crítica no campo das artes. Há, portanto, uma certa movência que vai alimentando as descobertas pedagógicas e construindo um campo de pesquisa e de trabalho para uma educação estética.

Cabe destacar, que quando me ponho a pensar sobre aquilo que historicamente se reconhece enquanto conteúdo específico de teatro e que fora instituído nos espaços de formação desde a primeira metade do século XX, me refiro a todo o aparato técnico que constitui, dá suporte e se torna a própria linguagem artística em questão, do gesto à iluminação, da sonoplastia às técnicas de respiração, dos aspectos visuais da cena às dramaturgias, enfim, aquilo que constitui o teatro enquanto linguagem artística e campo gerador de códigos específicos para a construção de um saber na área da cultura, pois, afinal, o que se ensina quando se ensina teatro?

É possível questionar, diante das diversas correntes epistemológicas do século XXI, se alguém ensina alguma coisa para outro alguém, ainda mais em tempos em que o acesso as informações e aos modos de produzir conhecimento, em diversas áreas do saber, foi relativamente facilitado devido as inúmeras plataformas digitais com as quais se convive, assim, a ideia de *ensinar*, no terceiro milênio, se tornou uma ideia passível de questionamento e há uma busca da ampliação do termo.

No surgimento das pedagogias críticas, por exemplo, que se estabeleceram na segunda metade do século XX, é possível identificar uma série de estudos e de teorias que questionam o modo operativo da ideia de ensinar alguma coisa para alguém, uma vez que este pensamento sobre o ensinamento pressuponha, naquele momento, uma transmissão de informação e de conhecimento que poderia, quem sabe, se tornar um saber adquirido, estabelecendo, muitas das vezes, uma relação de causa e efeito no campo da educação, uma relação depositária onde alguém detém um aglomerado de inteligências e este alguém, por sua vez, as repassa, as reproduz, para terceiros que, nesta relação de causa e efeito, estes últimos

estariam ali para ouvir, apreender e reproduzir as inteligências repassadas – em alguma medida, isso era o que se entendia por ensinar.

As pedagogias críticas além de questionarem os parâmetros metodológicos sobre ensino e aprendizagem, que determinavam uma relação de causa e efeito no processo educativo, também levantaram críticas ao próprio sistema educacional como um todo e por meio de observações, estudos e pesquisas, construíram importantes análises sociológicas no que se refere a eficácia do funcionamento do sistema de educação e de que modo as estruturas educativas, por meio dos seus currículos, conseguiam gerar o acesso à educação sem reproduzir uma lógica cultural ou financeira já estabelecida por grupos específicos da sociedade, como pode ser observado, por exemplo, nas pesquisas de Dewey, Benjamin, Bourdieu, Freire, dentre outros.

Antes de adentrar de modo mais específico na ideia sobre *o que se ensina quando se ensina alguma coisa?*, penso ser necessário ambientar, ainda que de maneira passageira, questões que recaem sobre a palavra *ensino* e pontuar alguns aspectos sociológicos que estão imbricados nas estruturas do processo de aprendizagem.

A palavra ensinar, do latim *insignare*, tem como significado mostrar ou apresentar um fenômeno que seria, a priori, desconhecido por alguém. Trata-se de instruir sobre alguma coisa, debater um pensamento de um tempo/espço, para que algo aconteça consigo, no outro e no mundo, a este algo, chama-se, em geral, de aprendizagem, aquilo que fica, que é absorvido, aquilo que seria compreendido diante de uma ação educativa vivenciada.

Os modos de ensinamentos e os modos de aprendizagem, no campo social, datam de tempos remotos, de antes mesmo de se pensar em uma educação democrática durante a Revolução Francesa ou, ainda, antes dos aglomerados religiosos que se reuniam em nome de um deus na antiguidade, pois ensinar e aprender, do ponto de vista social e não sistematizado, sempre foi uma habilidade do ser humano. Assim, se ensinava e se aprendia, por meios dos ofícios, das narrativas, da observação da natureza, da participação nas práticas culturais de um povo, enfim, por meio da própria estruturação societária.

No entanto, a partir do século XIX, com o surgimento institucional das escolas multitemáticas e com disciplinas específicas, na Europa, os modos de aprendizagem e, por consequência, os modos de ensino começaram a ser sistematizados, testados e replicados no mundo e os mesmos, para responder as questões e necessidades da época, tinham como um dos principais objetivos instruir minimamente a classe burguesa, para lhes dar as condições básicas

de monitoramento, manutenção e participação nas relações de poder, frente ao estado e frente à igreja.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação. (GADOTTI, 1995. p. 90)

A ideia de ensinar, do ponto de vista institucional e, de alguma forma, da maneira que se compreende atualmente, durante mais de um século esteve atrelada ao pensamento e aos interesses específicos da classe burguesa, tendo como princípio fundante o *essencialismo* como lugar de aprendizagem. Ensinar, portanto, até meados do século XX, tinha como pressuposto que a igualdade era *essencial* entre os *homens*, logo, a educação deveria ser um bem comum entre os mesmos e deveria ter a capacidade de promover o acesso a questões básicas da vida cotidiana, tais como a literatura, a matemática, a geografia e a história das coisas.

Ensinar, neste sentido e até metade do século XX, era disciplinar e organizar as massas por meio da educação, em prol do ideal e dos interesses da classe burguesa. Nesse contexto, o processo de ensinamento estava ligado a métodos de transmissão de conhecimentos acumulados por um certo indivíduo, que os repassava em prol de um bem social em comum, bem social este que era definido, por sua vez, pelos valores da classe social dominante, neste caso, a burguesia.

O professor tinha como função transmitir as questões morais, culturais, históricas e políticas como verdades absolutas, já os estudantes tinham que absorver as informações de modo acumulativo e enciclopédico, replicando esses conhecimentos em comportamentos ditados pela sociedade da época, nesse sentido, estudar era mais aprender uma determinada gama de bons costumes, do que estabelecer uma relação crítica com o pensamento.

Naquele contexto era comum que as aulas fossem ministradas majoritariamente de modo verbal e expositivo, com pequenas demonstrações práticas e as análises referentes aos conteúdos das disciplinas eram realizadas apenas pelos professores, a repetição dos conteúdos servia para a memorização dos hábitos e disciplinarização dos corpos, assim, quando possível, se observava os principais “dons” dos estudantes para que estes fossem aprimorados como, por exemplo, para uso no campo das artes ou para uso futuro na indústria e no comércio.

A ideia de ensinar, portanto, no que se refere a estrutura da escola, os seus objetivos e a sua função social, estava atrelada a preparação moral/religiosa e intelectual dos estudantes

para alcançarem uma posição de destaque na sociedade, isso para os filhos da classe dominante, naquele caso a burguesia. A educação servia como uma forma de qualificação para a mão de obra especializada, sobretudo, para a indústria e para comércio.

No século XX, a escola tinha como função o compromisso de reproduzir as práticas culturais estabelecidas e os professores, por sua vez, deveriam considerar que todos eram capazes de absorver os conteúdos da mesma maneira e por mérito, logo os métodos de ensino eram baseados unicamente na capacidade e nos esforços dos estudantes, deste modo, aqueles que se esforçavam mais, para o Estado, conseguiriam aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que todos tinham a mesma *essência* de liberdade, independentemente de sua classe social e condições financeiras.

Esse paradigma de aprendizagem baseado no esforço e no mérito individual, que pressupõe que todos compartilham *essencialmente* de uma igualdade comum em sala de aula, desconsidera as questões societárias, histórias, políticas e subjetivas dos envolvidos no processo, logo, este parâmetro educacional, onde a aprendizagem depende apenas dos esforços individuais, circunscrito ao ambiente da escola e que iguala os indivíduos dentro coletivo, não diminui as diferenças culturais, ao contrário, reproduz tais diferenças e as legitima, mesmo tendo por base as ideias de igualdade e de essência de liberdade, que por vezes não eram concretizadas na prática, uma vez que era uma educação que não levava em consideração as diferenças sociais entre os indivíduos.

Ocorre que neste sistema totalitário não se considera os pertencimentos culturais, de gênero, de classe e identitários dos envolvidos no processo de aprendizagem, logo, pressupõe-se que o filho do operário teria as mesmas condições de aprendizagem dos filhos da classe burguesa e que suas condições de acesso às práticas culturais, as técnicas de oralidade e aos modos de sistematização do conhecimento seriam os mesmos, o que na prática não se revelava desta forma.

Se consideramos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2017, p. 59)

O que está em jogo, nesse sentido, é que se os indivíduos vêm de processos culturais diferentes, tendo modos diferentes de acesso à cultura, se estruturam financeiramente de maneira diferente, logo, a aprendizagem não só ocorrerá de modo diferente como será estabelecida a partir da lógica e de parâmetros diferentes, tendo como predominância os desejos e discursos da classe dominante, uma vez que em coletivo, para Bourdieu (2017), por exemplo,

o que prevalecerá são os privilégios de quem detém o poder e não o compartilhamento igualitário de ascensão, por meio da educação, a outros lugares de destaque na sociedade, como pressupunha a escola tradicional. Nesse sentido, ensinar seria, neste contexto, reproduzir os interesses da classe dominante, seus hábitos, sua moral e sua cultura.

Essa lógica de igualdade *essencial* entre os homens livres, base da escola tradicional e dos seus modos de ensino, ao negligenciar os diferentes modos de acesso das classes sociais aos produtos culturais, estabelece um campo de aprendizagem que também dificulta o acesso a própria cultura e suas ramificações educativas, uma vez que enquanto por um lado os filhos da classe dominante tinham acesso, em geral, a museus, teatros, música clássica e a literatura, por outro lado os filhos da classe operária realizavam trabalhos domésticos, ajudavam os pais nos serviços formais e informais da família, o que afetava de modo vertiginoso o desempenho no ambiente escolar.

Em 1966 em pesquisa realizada na França, por exemplo, Bourdieu aponta que “um jovem de camada superior tem 80 vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e 40 vezes mais do que o filho de um operário e duas vezes mais que um jovem de classe média” e no que se refere ao desempenho na escola primária, a pesquisa aponta que filhos de pais com ensino superior tinham 77% de êxito nas disciplinas, contra 62% em relação aos filhos de pais com ensino médio completo, esta porcentagem de êxito vai diminuindo quanto maior as diferenças sociais, sendo de 45% de êxito para filhos de operários franceses e de 38% de êxito para filhos de operários estrangeiros.

As crianças oriundas dos meios mais favorecidas não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais possam lhe possam dar. Eles herdam também saberes e um (*savoir-faire*), gostos e um “bom-gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis de atitude são atribuídos ao dom. (BOURDIEU, 2017, p. 49-50)

Nesse caso, ensinar seria forjar os dons de uma classe dominante. Esse forjamento só seria possível porque a ideia de “dom” artístico, por exemplo, tida como nata e passível de ampliação, só ocorre para quem tem acesso as práticas culturais desde tenra idade, onde os pais, por meio de suas formações, conseguem identificar e proporcionar o acesso às atividades de cultura, lazer e esporte que possam potencializar as questões de motricidade e de percepção dos filhos.

Então, neste contexto, é possível afirmar, que até os aos sessenta do século XX, o que se ensinava quando se ensinava alguma coisa era o ensinamento das práticas culturais e

morais, bem como as questões históricas e societárias de uma classe dominante, por meio de métodos ligados a uma transmissão unilateral e expositiva de fatos e de procedimentos operativos coordenados por esta classe, onde os estudantes, que eram tidos como iguais, a partir de uma dada liberdade, deveriam absorver e reproduzir esses costumes e essas práticas culturais, ainda que, em alguns casos, estivessem longe daquela realidade.

Assim, a ideia de “dons natos” questionada por Bourdieu (2017), está mais ligada, a princípio, a uma estrutura organizacional, ou seja, mais ligada a escola e seus currículos do que especificamente ao professor e seus procedimentos, pois, nesta perspectiva, este apenas faz parte de uma estrutura maior e que, a partir dos contextos que lhes são impostos, estabelece os modos e as reproduções da aprendizagem.

Vale lembrar que, um século depois, essa estrutura e a lógica meritocrata ainda se encontra entranhada nas instituições de ensino, no entanto, com muitas frentes de pesquisa progressistas que visam minimizar os efeitos destes modos de aprendizagem e tentam estabelecer novas vias de funcionamento do aparato educacional, em prol de uma educação geradora de experiências, afetos e de construção de saberes.

Por outro lado, fora do parâmetro institucional, o processo educativo, como sabemos, é parte de uma rede complexa de relações societárias, comunitárias, individuais e coletivas que se encontra à disposição das pessoas cotidianamente nos espaços de convivência, onde a participação em espaços sociais, não institucionais, de experiências coletivas e culturais, também gera um campo de aprendizagem, de processos identitários e de pertencimentos.

Deste modo, não é difícil entender que existem núcleos diversos de aprendizagem numa cidade e estes, cada um com suas especificidades, mesmo que de modo não sistematizado, estabelecem padrões de comportamento e de educação próprios. Assim, desde os agrupamentos juvenis que se encontram para realização de atividades físicas numa praça até as reuniões financeiras de uma dada organização comercial ou, ainda, núcleos familiares, de lazer e culturais, estabelecem em suas práticas alguns modos de aprendizagem que estão fora do sistema institucional e que também influênciam os cenários do aprender.

A diferença para a escola, em geral, seria que esses modos de aprendizagem não estão postos, na sociedade e em seus agrupamentos diversos, de maneira sistematizada, ou seja, há neles espaços de aprendizagem, mas não necessariamente de ensinamento, uma vez que a relação de ensino e aprendizagem pressupõem certo grau de intencionalidade sistêmica e reflexiva diante dos fenômenos culturais, dos modos de organização político das cidades e das maneiras que agem os agrupamentos sociais. Seria, portanto, a escola responsável por esse

papel educativo focado na ideia de ensino e aprendizagem, uma vez que “a proporção que uma sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não *transmitir* e *conservar* todas as suas realizações e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita. A escola é o principal fator para a consequência deste fim” (DEWEY, 1959, p. 22)

Essa ideia de uma “sociedade futura mais perfeita”, da qual se refere Dewey (1959), por exemplo, seria um dos paradoxos referente a própria função social da escola, dos processos de ensinamento e dos caminhos da aprendizagem, no sentido de que, neste pensamento, lhe é, por um lado, assegurada a certeza que não há perfeição nem no presente nem no futuro, pois o que há ou o que deveria ter, era uma busca continua de aperfeiçoamentos metodológico e de renovação dos saberes e das experiências, uma vez que, como ele aponta, o interesse da escola está mais em se debruçar sobre as questões societárias do seu tempo/espço que reproduzir mecanismos tradicionais e obsoletos de educação. Por outro lado, como compreender quais são as questões societárias que devem ser trabalhadas para um tempo e espaço específico?

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro nas ruas; um terceiro nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidade com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe a escola uma função fortalecedora e integradora. (DEWEY, 1959, p. 22)

Assim, desde o início dos anos trinta do século passado, já se apontava para uma ideia de educação onde a escola não deveria ser um espaço reduzido as práticas de transmissão de informações, ao contrário, sua função social era de construir conhecimento a partir de questionamentos, debates e reflexões sobre os fenômenos sociais, culturais e políticos de uma dada sociedade, além de proporcionar um campo de instruções básicas quanto ao convívio em comum na sociedade, diante das suas diversas diferenças. Ensinar, portanto, na perspectiva de Dewey, se tratava mais de um compartilhamento de sistemas sobre os fenômenos societários, que a reprodução linear de costumes, histórias e aspectos morais de uma época.

Tais questões, localizadas, sobretudo, na metade do século passado, não só iniciam um pensamento sobre uma educação progressista como, de alguma maneira, posicionam a relação entre educação e democracia como uma construção necessária para a organização de uma sociedade moderna.

As sociedades modernas, democráticas, apenas avançam em suas complexidades comerciais, industriais e culturais, por exemplo, em conjunto com os avanços na educação e em prol de um interesse público em comum, que seria o crescimento sustentável das cidades, logo,

das nações e dos seus sujeitos, ou seja, das pessoas em diversas frentes de trabalho, bem como também do crescimento da ciência, da cultura e do bem-estar público no convívio com as diferenças.

Posso dizer, portanto, que os aspectos democráticos da educação põem em relevo tanto os interesses públicos do sistema democrático em si, como as progressões individuais daqueles que o compõem, seja na ciência, na cultura, no comércio ou em outras frentes socioativas das cidades, assim, uma educação livre e crítica elevaria os níveis de desenvolvimento e equilibra as desigualdades sociais, uma vez que a base para tudo isso seria a própria experiência com as coisas da vida e suas funções no cotidiano. (DEWEY, 1959, p. 22)

Nesse sentido, somente instituições com autonomia, como as que cuidam da educação escolarizadas, por exemplo, poderiam dar conta de um processo educativo em comum e multidirecional nas sociedades modernas e industriais, tendo em vista as diversas complexidades científicas, comerciais e financeiras destas sociedades. São essas instituições, como a escola e a universidade, que diante das infinitas mudanças sociais de um tempo/espaço poderiam proporcionar um espaço complexo para as aprendizagens sobre os fenômenos sociais, políticos e culturais, isso quando conseguem garantir suas autonomias na sociedade democrática de direito.

A ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais que caracterizam a democracia não são, naturalmente, resultado de deliberação e de esforço conscientes. Pelo contrário – suas causas foram o desenvolvimento da indústria e do comércio, as viagens, migrações e intercomunicações que resultaram no domínio da ciência sobre as energias naturais. Mas depois que esses fatos fizeram surgir maiores possibilidades de formação individual, por um lado, e maior comunhão de interesses por outro, será obra do esforço voluntário a conservá-las e aumentá-las. É indubitável que uma sociedade para qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer isso, eles são esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros. (DEWEY, 1959, p. 94)

Dessa forma a relação entre democracia e educação deveria estabelecer, por um lado, um sentido comum nos interesses de participação dos fenômenos societários e seus desdobramentos na construção das cidades e, por outro lado, permitir uma cooperação mútua entre os diversos grupos sociais que compõem a estrutura societária. O que deveria estar em

questão, portanto, não são os interesses individuais de um segmento ou um tipo de doutrinação específica de um governo, mas a pluralidade e complexidade dos dilemas societários em diversas ordens, considerando as especificidades, os modos de ser e de estar dos indivíduos na sociedade.

Assim, o pensamento sobre desenvolvimento econômico, industrial e das relações de comércio, está diretamente atrelado ao compartilhamento dos saberes, das culturas, das pesquisas e das aprendizagens, fazendo com que a relação entre educação e cultura possa ser sedimentada de maneira complementar, pois o que está em jogo não são os interesses de perpetuar os valores específicos de uma determinada classe, como era na educação tradicional, ao contrário, quanto mais o conhecimento se torna popular e comum a todos, mais se promove a ideia de autonomia dos saberes, dos indivíduos, dos coletivos e das sociedades.



Imagem 01: Roda de Tambor de Crioula. IV Seminário do Dia da Consciência Negra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Caxias, 2014. Foto: Abimaelson Santos.

A educação e a ideia de ensinamento, na perspectiva progressista, portanto, deveria se debruçar em materiais, procedimentos, métodos e sistemas avaliativos que se interessem por uma aprendizagem situada nas experiências dos indivíduos, fazendo com que estes potencializem os seus próprios passos e seus objetivos de vida. Assim, ensinar, no estado democrático de direito, seria promover o acesso aos mais diversos bens culturais e aprender seria poder criar e gerenciar os mais diversos bens culturais. O processo educativo, num entendimento crítico/progressista, incita uma certa desobediência quanto aos modos

tradicionais ainda presentes nos processos de aprendizagem, tal desobediência não se refere apenas aos parâmetros de uma educação situada no campo tradicional, permite também pensar campos de desacordo com a própria perspectiva progressista, no sentido que nenhum conhecimento se define por uma relação sólida de causa e efeito ou de estruturação definitiva de métodos e procedimentos, ao contrário, os conhecimentos são mutáveis, transitórios e dialeticamente refutáveis. Seria, portanto, no refutamento, uma maneira possível de perceber outros conhecimentos que podem ser sistematizados, haja vista que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2019, p. 25)



Imagem 02: Exercício estético com estudantes do Curso de Teatro da UFMA, em 2016, a partir da Intervenção Urbana *Ordem e Regresso*, do Coletivo Margens Urbanas – CE. Foto de Abimaelson Santos.

Aprender, assim, seria também se reconhecer na ação e na experiência para que este reconhecimento possa, por um lado, permitir aos estudantes mapear os conflitos societários que os envolvem e, por outro lado, a partir deste mapeamento, tentar entender as conjunturas e complexidades geopolíticas de seus territórios, propor soluções quanto aos problemas cotidianos e tentar administrar num âmbito pessoal e coletivo os diferentes modos de existir e de tomar decisões frente aos conflitos da vida – a educação progressista enquanto um ato de desobediência formativa e pedagógica.

Um dos caminhos possíveis para que esta percepção sobre os conflitos sociais, de existência, políticos e culturais que envolvem os partícipes do processo educativo possa ser posto em relevo, se encontra na maneira pela qual a relação teoria e prática, na educação, tem sido ambientada, estudada, praticada e percebida na construção do conhecimento. Pensar a ideia de aprendizagem, num processo progressista, pressupõem uma equação da relação teoria e prática que esteja mais próximo possível dos campos de existência dos envolvidos, das suas realidades e experiências. Seria necessário que os discursos, as oralidades e as narrativas que tratam sobre um determinado assunto, estejam de algum modo alinhadas a uma observação palpável e lógica do cotidiano, uma vez que, faz parte do pensamento crítico estabelecer pontes analíticas sobre uma dada realidade, sobre uma dada materialidade.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade (FREIRE, 2019, p. 40)

Vale destacar que, nessa perspectiva, não se trata especificamente de transformar os assuntos debatidos em sala de aula num ofício para a vida em sociedade, essa aproximação entre teoria e prática não se resume a um campo de aplicação imediata no cotidiano, de criar fórmulas inquestionáveis para resolução de problemas ou que as práticas se tornem um espelho cego do que as teorias propõem, ao contrário, o propósito da aproximação de teoria/prática às realidades comuns busca abrir novos campos de percepção, de fruição e de análise crítica dos problemas da vida e não no intuito de resolvê-los, mas de compreender melhor as relações societárias e aprofundar os discursos sobre um dado fenômeno social.



Imagem 03: Em algum espaço coletivo do ICA, Universidade Federal do Ceará, 2019.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2007, p. 27)

Assim, não seria a aproximação de teoria/prática com uma dada realidade que iria resolver os problemas ou questões sociais, esse procedimento, numa educação progressista, pode fazer com que se amplie as reflexões críticas dos estudantes em relação aos territórios que os mesmos ocupam, onde as aprendizagens possam os colocar mais próximos dos próprios fenômenos observados, estudados e analisados, para que assim e por meio da complexidade do processo educativo, se possa criar outras práticas capazes de tencionar uma dada realidade e não necessariamente resolver os problemas da existência.

Ensinar, nesse sentido, se refere a uma abordagem crítica e reflexiva sobre uma dada realidade e, aprender, está ligado a um processo de se perceber no contexto das questões discutidas e como tais questões podem ser observadas nos conflitos cotidianos.

Deste modo e historicamente, toda operação metodológica e sistematizada da aprendizagem tem por base a ideia de ensino, mesmo considerando as inúmeras diferenças de procedimentos entre a educação tradicional e a progressista. Se para a pedagogia tradicional ensinar era transmitir conhecimento, para a pedagogia crítica ensinar era compartilhar experiências que podiam ser transformadas em conhecimentos. No entanto, em ambas, a ideia de aprendizagem parte de um campo de ensinamento.

Portanto, a figura do professor que ensina alguma coisa foi, aos poucos, substituída por aquele que compartilha alguma coisa, que compartilha um pensamento, uma experiência ou modos de praticar um fenômeno, logo professores que propõem a aprendizagem mais por meios das mediações dos aspectos culturais e societários que por fórmulas já estabelecias.

Tais questões entram em relevo por se compreender, a partir das teorias críticas da educação, que o professor, cada vez mais, deveria se tornar um facilitador do conhecimento, considerando que nenhum estudante, frente ao professor, deve ser visto como um ser vazio, sem experiências, sem memórias e sem seus afetos, ao contrário, o conhecimento só se efetua na perspectiva do compartilhamento das vivências e quando se entende e se respeita as diferentes práticas culturais que já estão marcadas, gravadas, na trajetória dos estudantes e dos professores, um tipo de educação que pressupõe mais uma dialética do conhecer do que uma metafísica do ensinar.

Compartilhar, por sua vez, significa estar junto de pequenas partes, do latim *partícula*, um fragmento que pode ser operado em conjunto, diante dos outros, para outros e para si, ou seja, um modo de tornar o que está guardado, o que está retido no campo da individualidade, em uma potência no campo do coletivo, para o coletivo e na relação com o mundo.

Questionar o que se ensina quando se ensina alguma coisa, neste contexto, se torna uma tentativa de compreender, de modo material, o que seria este *algo* que se ensina quando se ensina, ou, ainda, o que seria este *algo* que se compartilha quando se compartilha alguma coisa, quais são as materialidades existentes nas noções e habilidades compartilhadas e como estas podem ser visualizadas de modo concreto no campo da aprendizagem.

Trata-se de um questionamento complexo e difícil de ser respondido de modo imediato, difícil de indicar uma única linha de pensamento quanto à ideia de ensino e aprendizagem, por ser uma questão que traz consigo um campo de tensão conceitual e que aborda um território historicamente conflitante, que é a tentativa de estabelecer quais são, por exemplo, as noções e os saberes em arte e com quais são os outros saberes que estes se relacionam, como podem ser acessados e quais os seus possíveis impactos no cotidiano das pessoas, na construção de suas narrativas, de suas histórias e de suas memórias.

Nesse sentido, *o que se ensina quando se ensina*, seria um questionamento que não se esgota aqui, que não tem por objetivo resolver um problema ou apontar soluções, ao contrário, busca indícios sobre o que seria, por exemplo, a aprendizagem no campo do teatro e quais suas materialidades e impactos no campo da existência e na formação estética dos sujeitos.

A aprendizagem, portanto, se apresenta como foco deste debate no sentido de apontar para nós professores quais os mecanismos que podemos acionar para que esta relação de ensino pragmático, no campo das artes, possa ser ao máximo possível afastada das nossas salas de aula, sobretudo, quando o objetivo central do trabalho perpassa pela formação de professores, pela formação de artistas-docentes, pela formação de profissionais que irão se habilitar para atuação na educação básica, onde a cultura tem como função gerar experiências estéticas, formar espectadores e, ainda, elaborar discursos sobre mundo a partir da arte.

Aprender, no sentido social, precede qualquer tipo de ensinamento sistematizado, mas ao mesmo tempo faz parte deste universo como um procedimento necessário às organizações na vida desde a modernidade, podemos aprender sem a necessidade exclusiva de nos sermos ensinado algo, ao passo que a lógica dos ensinamentos flutua de maneira relativamente positiva, ao longo da história e sobre os modos que nos organizamos no mundo, a questão central seria, portanto, sobre como proceder qualitativamente para que as aprendizagens posam acontecer.

Neste ponto, cabem os seguintes questionamentos: como aprendemos a ser artistas e como aprendemos a ser professores?

Há uma imagem/situação que me acompanha sempre que este debate sobre aprendizagem aparece: quando era membro do Grupo Teatral Cena Aberta, coordenado pelo professor Luiz Pazzini, certa vez fomos apresentar um fragmento do espetáculo *O imperador Jones*, um texto de Eugene O, Neill. Ao final da apresentação praticamente todos os membros do grupo arrumaram suas coisas e foram embora do lugar que estávamos, restando pouquíssimas pessoas de um elenco enorme para ajudar na desmontagem do fragmento estético, que por sua vez era repleto de materiais, tínhamos cordas, balaies, chicotes, pneus de carro, muitos panos, folhas de papel, vários carretéis grande de madeira, uma vela de embarcação, dentre outras inúmeras coisas espalhadas pelo espaço, pois bem, em um determinado momento e relativamente chateado com a situação de ter que contar com poucas pessoas para fazer toda a desmontagem, Pazzini falou o seguinte: um dia quando você tiver o seu grupo de teatro, espero que você não passe por isso, as pessoas acham que ser artista é chegar aqui e aparecer para o público e depois ir embora.

Ali, diante daquelas poucas palavras me veio um turbilhão de questionamento sobre o que afinal era ser um artista e claro que, mesmo sem ele me dizer, estava implícito um importante debate sobre produção cultural, sobre procedimentos e etapas do trabalho artístico, sobre questões éticas e políticas na criação, sobre planejamento, sobre gerenciamento de pessoal, sobre processo de criação e, ainda, sobre cuidado e afeto tanto em relação ao trabalho em si quanto em relação as redes profissionais estabelecidas com as pessoas que fazem parte de um processo de trabalho. Vivenciei uma aprendizagem sobre como se efetiva uma produção mesma e que só ocorreu num campo vivencial, laboratorial, experienciado ali na ação, naquele curto diálogo e, ao passo que eu aprendia alguma coisa mesmo sem ser ensinado, me parece que o próprio Pazzini também avaliava a si mesmo e avaliava o processo, aprendendo alguma coisa com aquele fenômeno.

Estávamos ali juntos, ao término de uma apresentação, ainda dentro do exercício profissional, realizando diálogos momentâneos sobre aquela atividade, numa situação fora do contexto formal da sala de aula e sem a perspectiva também formal do processo de ensino para uma aprendizagem específica, a sensação final que ficou foi que nós, de alguma forma, estávamos ali aprendendo juntos algo que já sabíamos, aprendendo a aprender aquilo que já éramos, cada um dentro das suas devidas funções aprendendo a ser artistas e professores.



Imagem 04: Bargunçando ideias fixas. Atividade de abertura da disciplina seminários avançados em artes cênicas, Curso de Teatro – UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Para mim o artista aprende a ser artista quando entende como o desejo de expressão se acopla em outras pessoas, deixa de ser dele e vira relação, vira possibilidades de vida para outras pessoas também. Aprender a ser artista não tem a ver com uma técnica ou com algo mandatário, mas com aprender a ouvir as possíveis relações do nosso desejo de expressão e da nossa criação, onde isso ganha significados e sentidos tridimensionais, que vão além de si e entende que a criação já não é sua, que a criação já nasce para ser do outro, da relação.

Nicolle Machado

Prof^a. Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia e Licenciada em teatro pela Universidade Federal do Maranhão. Diretora Teatral, Performer e Produtora Cultural.

Não podemos esquecer de que aprender a ser professor é antes de tudo aprender a ver as necessidades e interesses dos/as alunos/as é preciso conhecer sobre o jeito de ser/estar na comunidade e em que contexto estão inseridos para que a nossa linguagem se torne acessível, aprender a ser professor é aprender a estar pronto para dialogar. Aprender a ser professora de Arte é entender que também estou em formação e aprendo na convivência e relação com os/as alunos/as.

Ahtange Tavares

Profª. Mestra em Artes Cênicas e Licenciada em Teatro, pela Universidade Federal do Maranhão, que atua na rede estadual de ensino. Atriz e Performer.



Imagem 05: Bargunçando ideias fixas. Atividade de abertura da disciplina seminários avançados em artes cênicas, Curso de Teatro – UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Cabe dizer que todo esse debate sobre processo, sobre pré-produção, criação e pós-produção, sobre teatro colaborativo, sobre criação coletiva, sobre tudo isso que emana de um processo de criação em grupo, já havia sido debatido diversas vezes pelos participantes em sala de aula na universidade e internamente nos estudos e nas pesquisas do grupo de teatro, havia uma certa clareza por partes de todos sobre quais os procedimentos que deveriam ser realizados, ou seja, para resumir: posso dizer que todos já tinham sido ensinados como proceder, no entanto, somente naquele campo de conflito e no manuseio procedimental da ação foi possível que eu percebesse do que se tratava aquele conhecimento, ali ao fazer, ao ajudar na desmontagem da apresentação, aquilo que era conhecimento virou uma prática, um entendimento aprofundando sobre como o ofício ocorre de modo operacional.

a aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos. (LAVE, 2015, p. 40)

A perspectiva que a aprendizagem se dá num campo relacional entre os aprendizes, se aplicarmos ao contexto das artes, me parece que indica a nós professores que enquanto não nos colocarmos juntos com nossos estudantes como sujeitos da aprendizagem daquilo que já conhecemos, dificilmente os conhecimentos que sistematizamos vão se tornar saberes efetivos no campo da cultura, no campo das práticas estéticas que pretendemos compartilhar em nossas salas de aula.

Assim, esse levantamento introdutório, serve para tentar entender em que pontos, até hoje, no século XXI, os processos de aprendizagem na educação estética têm resquícios de parâmetros tradicionais da ideia de ensino e porque, em geral, o foco do processo de aprendizagem nas universidades e escolas públicas está ligado mais a uma ideia de conteúdo de artes e ainda é pouco relacionado às experiências culturais em artes.

Nessa perspectiva, inclusive numa dimensão transitória e complementar, essa pesquisa sugere outro caminho possível para se pensar modos de aprendizagem no campo das artes, que não estão ligados diretamente a ideia de ensino e aprendizagem, mas sim de cultivo

e aprendizagem, considerando que as operações educativas no processo de aprendizagem em artes estão situadas mais na área da cultura, do que propriamente na área da educação.

Assumir esse lugar da cultura enquanto aprendizagem, não significa negar a educação enquanto campo de ensino, ao contrário, seria perceber quais procedimentos que se instauram dentro do próprio campo da cultura e que possibilitam um processo de educação estética que está no cerne da cultura mesma. Desta forma, tendo a educação, assim como a filosofia, por exemplo, como campo macro, universal e fundante das ciências humanas de modo geral, seria possível entender a cultura e seus procedimentos específicos como uma maneira viável de educação para uma experiência estética na formação de professores.

Deste modo, pressuponho adiante, que ensinar e cultivar são operações formativas diferentes, ainda que complementares, mas com complexidades específicas e que a ideia de cultivo, como uma dimensão educativa do ensino, seria uma das apostas possíveis para se pensar as aprendizagens artísticas no século XXI.

O que se busca aqui, de alguma forma, seria inverter a lógica dos procedimentos educativos sobre os aspectos culturais, onde o campo da cultura se torna o próprio lugar de experimentação estético e por consequência, gera um processo educativo específico. Assim, não teriam, por exemplo, as linguagens da cultura seus procedimentos específicos de aprendizagem? Seria possível pensar numa educação estética que seja cultivada e não necessariamente ensinada? Serão, portanto, debatidas adiante essas e outras questões que envolvem os modos de aprendizagem no teatro, que tratam sobre como se configura uma educação em artes e de que maneira a cultura proporciona meios de construção de uma experiência estética.

Vale destacar que tais questões serão pensadas de modo mais ensaístico do que normativo, mais cadenciados nas experiências que vivencio enquanto professor que atua na formação de outros professores, do que como a criação de um sistema novo para as aprendizagens, adiante, um exercício crítico e analítico sobre algumas experiências estéticas no processo de formação de professores e de que forma algumas metodologias de ensino podem ser pensadas em um campo expandido de formação, experiência e aprendizagem no ambiente escolar.

PARTE 02

Sobre Cultura, Cultivo e Aprendizagem em Teatro

Para ambientar a questão sobre cultura, cultivo e aprendizagem em teatro, inicialmente destaco que o ensino da arte, logo, o ensino do teatro, do ponto de vista político, está diretamente relacionado ao direito dos indivíduos de terem acesso às práticas culturais que os permeiam, assim, a formalização do ensino do teatro ou de qualquer outra linguagem artística nas instituições de educação, se tornou uma das maneiras de garantir que haja o contato, a fruição, a realização e a observação crítica dos modos de se pensar e de se fazer cultura no mundo, assumindo desta forma que o processo de formação humana perpassa por um campo estético, cultural, que contribui na construção das subjetividades, ou seja, o acesso à cultura como forma de inventar saberes, gerar experiências e proporcionar uma educação estética.

motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte – *por exemplo* – do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola – *do Estado* –, é preservar este patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é na cultura que nos formamos enquanto sujeitos. (ALMEIDA, 2012, p. 15. *Grifo O nosso*)

Nesse sentido e considerando que cultura, de modo geral, seria cultivar, cuidar, gerar uma ação ativa para o cultivo das práticas subjetivas que formam os sujeitos, logo, um ofício, um manejo de uma dada matéria-prima, como sugere Eagleton (2011), caberia, portanto, às linguagens artísticas a sistematização das maneiras pelas quais este patrimônio material e imaterial, inventivo, deveria ser apreciado, produzido e, por assim dizer, cuidado, cultivado na sociedade, para não morrer, para não deixar de ser história, para se transformar em outras práticas societárias possíveis e gerar campos de experiência estética.

A sistematização, ou seja, as metodologias, os modos de fazer, as práticas de criação no campo da cultura, seriam, portanto, o elo para que se tenha na educação formalizada o contato com os fenômenos culturais em si, nesse sentido, os procedimentos metodológicos das linguagens artísticas poderiam proporcionar aos estudantes o cultivo estético de alguma coisa, poderia levá-los para a construção de um dado saber e de certas aprendizagens no campo das artes, no campo da cultura.

Assim, aqui tratarei um pouco sobre alguns caminhos metodológicos que podem ser pensados para o processo de aprendizagem em teatro, considerando as urgências da vida contemporânea e tendo a cultura como ponto de partida para um pensamento sobre cultivo, aprendizagem e experiência estética.

O conceito de cultura, sem dúvidas, figura entre um dos mais complexos das ciências humanas e sociais aplicadas, fazendo com que uma definição pragmática, única e

definitiva do termo não seja algo possível e desejável, uma vez que este não esgota em si mesmo tudo aquilo que lhe é evidente, palpável e objetivo e, mesmo com suas materialidades específicas, a cultura não estaria apenas na ordem operativa do mensurável, do diagnosticável ou do pragmático, como se fora uma tipo de aprendizagem exata, clara e determinada, o que há, por sua vez, são camadas epistêmicas que flutuam entre as objetividades da sua materialidade e as subjetividades do seu discurso – a cultura, assim como as aprendizagens no campo das artes, são fenômenos que se encontram em constante movimento.

A cultura se apresenta, portanto, como um conjunto de modos – estéticos e comportamentais – que geram significados para um aglomerado de indivíduos de uma determinada comunidade, seria na cultura um dos lugares de potência para a construção das representatividades, das identidades e dos modos de expressão.

Historicamente, diversos setores das artes, das ciências humanas e das ciências sociais, diante da impossibilidade de uma definição única e objetiva, construíram um campo de estudos para tentar identificar os pressupostos norteadores do conceito de cultura, gerando ramificações sobre a própria ideia de cultura e apontando, deste modo, para seguimentos internos que compõem aquilo que chamamos de fazer cultural, a cultura enquanto diversas camadas de construção de discursos e de produção estética, sem definição única e repleta de significações.

A cultura já foi vista como um aglomerado de conhecimentos sistematizados que representam uma dada sociedade: a literatura, as bibliotecas, as casas de espetáculo, a arquitetura, a culinária, os trabalhos artísticos como os musicais, o teatro, a dança, o cinema, as artes plásticas, enfim, um campo de produtos estéticos institucionalizados, dos quais as pessoas tinham acesso para um tipo de educação conservadora e classista, o que era denominado de alta cultura, sobretudo, a partir da Europa renascentista.

Em contraponto, para se referir as formas estéticas mais amplamente difundidas e que alcançavam as diversas camadas das sociedades, sobretudo, a classe trabalhadora e seus espaços de convivência: as apresentações circenses, as danças de rua, as cantigas advindas da colheitas ou dos serviços manufaturados de modo geral, o surgimento do designer e a reprodução em massa das imagens, as revistas, os grafites urbanos, os lambes, os circuitos de bares e seus saraus, os cabarés dos grandes subúrbios europeus, enfim, para tudo isso e mais um pouco fora cunhado o termo cultura de massa, sobretudo, a partir da revolução industrial.

No entanto, antes de tudo isso, cultura já era aquilo que se contrapõem a natureza ao se derivar desta. Se a natureza ofereceu o solo, os vegetais, o tempo e os elementos que

constituem uma determinada zona ambiental, derivante desta ideia de natureza, a cultura se apresenta com um dos modos de operacionalizar aquilo que a natureza oferece, desde as técnicas de plantio até os rituais de dança, de música e de representação para o ato da colheita. Assim, o seu afastamento em relação a natureza e sua derivação constante a partir daquilo que advém da própria natureza, fez com que se chegasse ao entendimento sobre cultura como uma espécie de cultivo das práticas estéticas que constroem os significados daquilo que somos e que opera sobre os modos que construímos nossos discursos, a cultura, nesse sentido, enquanto uma arena para os saberes das subjetividades, dos sentidos e das percepções.

A importância do *sentido* para a definição de cultura recebeu ênfase por aquilo que passou a ser chamado de virada cultural nas ciências humanas e sociais, sobretudo nos estudos culturais e na sociologia da cultura. Argumenta-se que cultura não é tanto um conjunto de coisas – romances e pinturas ou programas de tv e história em quadrinhos –, mas sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito a produção e ao intercâmbio de sentidos – o compartilhamento de significados – entre os membros de um grupo ou sociedade. Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. (HALL, 2016, p. 19-20)

Assim, se houve um tempo em que se falava de alta cultura e um tempo em que se falava em cultura de massas, após a virada cultural mencionada por Hall, se começa a discutir, no final do século XX, sobre os rompimentos com estes termos e rumo a ideia de culturas híbridas, como anunciara Canclini (2008) que, por sua vez, localiza a importância dos processos miscigenatórios na América Latina como um dos fatores para a consolidação de uma terceira via sobre o termo cultura, considerando que seria na multiculturalidade, característica marcante dos países latinos, que se pode pensar em hibridizações culturais e em outros modos de se pensar sobre as questões estéticas advindas das práticas de cultura, um tipo de cultura que não pode ser entendida como “alta cultura”, muito menos como “cultura das massas”, mas como um fenômeno que atravessa a sociedade como um todo, que se encontra em deslocamento e que se estrutura na sociedade a partir dos modos que os diversos indivíduos e agrupamentos constroem suas práticas estéticas para estender suas subjetividades ao mundo.

Deste modo, o que proponho adiante, seria uma retomada do lugar da cultura como protagonista no processo de formação de professores de teatro, de maneira que ao se voltar para si e, de algum modo, se afastar da ideia de arte/educação enquanto único campo de pesquisa para as aprendizagens, os processos formativos em docência se aproximem da cultura para construir um campo epistemológico e procedimental pautado na práxis das próprias linguagens artísticas e do que estas podem nos oferecer enquanto campo de conhecimento estético,

construindo uma educação que perpassa prioritariamente pela cultura, pelas pedagogias culturais e, neste caso, pela pedagogia do teatro.

Sendo a cultura, portanto, o espaço no qual os sujeitos se formam, posso afirmar que seriam nas linguagens artísticas e nas diversas manifestações culturais que se cultiva a própria ideia de cultura, que se cultiva aquilo que a cultura seria em si mesma, ou seja, o próprio fenômeno cultural enquanto campo de experiência e de educação estética nos espaços formais e não formais de aprendizagem.

Assim sendo, quando Martins e Tourinho (2014), por exemplo, indicam que há uma pedagogia que se sedimenta nas práticas culturais e que há um campo de pesquisa e de aprendizagem em expansão que tem por base as operações estéticas produzidas pela cultura, se abrem outras perspectivas de análises, de reflexões e de investigações que buscam entender o alcance da cultura nas teorias sociais, nas tecnologias, na política e na cultura visual, para citar apenas algumas interlocuções, capazes de gerar conhecimentos estéticos específicos e com práticas metodológicas específicas.

O que está posto, nesta perspectiva de sistematizar as aprendizagens a partir das práticas culturais, logo, por meio das linguagens artísticas nos espaços de educação, seria colocar a cultura enquanto “arena política e pedagógica” que estabelece um lugar de pesquisa e “abarca múltiplos sentidos do olhar, do agir, do escutar e do mover-se – *onde* – as pedagogias culturais aspiram empossar as práticas educativas, tomando partido dos efeitos, usos e rumos que elas vão concebendo e projetando em nossas subjetividades” (MARTINS; TOURINHO, 2014, p. 12).

Para tanto, cabe destacar, nesse primeiro momento, o que seria esta ideia de cultivo e de pedagogias culturais na contemporaneidade e de que modo tais indicativos podem ser observados, praticados, analisados e compreendidos no âmbito das aprendizagens e das experiências em arte, considerando a cultura enquanto principal substrato para uma educação estética de cunho ético e político. Dentre as tantas possíveis considerações sobre o conceito de cultura, para ambientar o debate, proponha a seguinte:

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste último terno entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós, mas tem também uma dimensão “construtivista” já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa dada forma humanamente significativa. (EAGLETON, 2011, p. 11)

O texto supracitado, diante da sua complexidade e lucidez, seria merecedor por si só de uma vasta abordagem quanto as questões da cultura e suas relações na formação humana, no entanto, para o interesse deste debate, destaco três questões específicas que podem ser aprofundadas, são elas: a ideia de um cuidar que é ativo; uma dialética da natureza da matéria-prima e a cultura enquanto uma dimensão construtivista.

A expressão *um cuidar que é ativo* chega ser didaticamente redundante, uma vez que se pressupõe que todo *cuidado* necessita de uma operação social, ação contínua, ativa e de disponibilidade para a criação de vínculo educativo, logo, pensar em cultivo e aprendizagem seria estar continuamente disponível para a construção dos saberes de uma dada área de atuação. Assim, a ideia de um *cuidar ativo* aponta tanto para uma dimensão afetuosa das aprendizagens, que diz respeito tanto ao cuidado como um fenômeno social, quanto às experiências estéticas advindas da própria cultura.



Imagem 06: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará. Foto: Abimaelson Santos.

Pensar em cuidado, afeto e aprendizagem, nesse sentido, se trata de identificar as questões societárias que afetam o processo educativo e que deslocam o sujeito para uma dimensão crítica, podendo gerar reflexões estéticas sobre as abordagens societárias em questão. Cuidado e afeto, assim sendo, não se resumem a um campo pessoal e de interrelações, muito menos a abordagens psicológicas que tratam do cuidado e do afeto como algo romantizado, ao contrário, o entendimento da ideia de *cuidado/afeto* se expande para uma dimensão política e

processual num campo de cultivo sobre os fenômenos culturais em si, seus tipos de composições, seus procedimentos de criação e seus campos de afetação na vida em sociedade, o afeto como algo que nos marca e nos desloca em busca de um pensamento crítico, os afetos geram, deste modo, um campo de tensão, de afetação, de insurgências e de desobediências inventivas, enfim, o afeto como aquilo que nos afeta.

Do ponto de vista professoral, vale destacar que essa ideia de cultivo, por meio de um cuidar que é ativo, pode se referir também à disponibilidade dos professores em relação às suas atualizações em relação ao pensamento crítico e epistemológico de sua área de conhecimento, ter a compreensão das urgências societárias do seu tempo/espço nos processos de aprendizagem, perceber as descobertas de novas abordagens metodológicas para a construção dos saberes estéticos e entender seu campo de atuação como inquieto, inconclusivo e transitório, nesse sentido, a ideia de cuidar, de cultivo, pode ser refletida nos planejamentos de aula, na organização criteriosa dos materiais didáticos, na constante atualização das metodologias de aprendizagem e, ainda, na busca por processos avaliativos que meçam didaticamente as habilidades dos estudantes a partir de seus contextos societários. Assim, cuidar neste contexto não se resume a uma responsabilidade ética de cunho familiar, ao contrário, diz respeito aos modos que enquanto professores, organizamos de maneira satisfatória nossas proposições pedagógicas em busca de uma experiência estética.

Posso dizer, ainda, que é também nessa perspectiva de cultura, de cuidado e de afeto, que a dimensão do artista/docente, por exemplo, se faz presente no processo de autoconstrução professoral, uma vez que as práticas de cultivo e aprendizagem não estão unicamente direcionadas para os estudantes, mas em compasso com as maneiras de atuação dos professores de arte. Ativar um cultivo, deste modo, pode ser uma busca contínua por novas experimentações, formações, vivências e experiências estéticas para si enquanto professor, enquanto professora.

Desta maneira, se o pensamento construtivista pauta-se numa prática metodológica que busca gerar um campo de experiência educativa e não um lugar de reprodução de conhecimentos, seria possível dizer que tal experiência só pode acontecer, no campo das artes, quando o professor está imerso nas práticas culturais das quais ele ministra, seja enquanto artista, produtor, crítico ou enquanto espectador assíduo tanto da sua área de atuação, quanto das aéreas subsequentes que dialogam com suas práticas em sala de aula – isso também seria um modo de cultivo, de cuidado e de afeto.



Imagem 07: Criada por Dayana Soares A. Paz, da série de *Fotoperformances Revela-se/Rebela-se* coordenada por Lidya Ferreira.

Um cultivo, que é ativo, nesse sentido, coloca a dimensão prática da experiência estética como um plano necessário para que a aprendizagem aconteça e, ainda, um lugar fundamental para que se possa pensar como estão as nossas habilidades professorais e como estas podem ser atualizadas, potencializadas e reinventadas por meio de uma constante observação crítica para consigo mesmo, uma vez que as práticas da cultura e as suas maneiras de cultivo não são estáticas e definitivas, ao contrário, os fenômenos da cultura são variantes, movediços e inventivos.

Deste modo, ao se distanciar das práticas culturais e das vivências estéticas, o professor ou a professora também se distancia de modos operativos do cultivo, da cultura e dos seus desdobramentos pedagógicos, pois como propor aprendizagens a partir do corpo sem o corpo exercer? Como propor atividades de pintura sem pinturas produzir ou apreciar? Como operar poéticas da luz, do som, da cenografia, sem ter em algum ponto de contato laboral ou analítico/discursivo sobre tais questões? Afinal de contas, a não presença da experiência e a prioridade da reprodução mimética dos conteúdos não seriam características de uma educação tradicional com foco unicamente no ensino e não na aprendizagem?

Cabe dizer, em tempo, que os modos de aprendizagens não são únicos ou definitivos e que, ao longa da história, como apresentado há pouco, há inúmeras possibilidades de se efetivar a relação de ensino e aprendizagem, inclusive a partir de práticas exclusivamente discursivas e expositivas, no entanto, no que refere as práticas culturais, logo, as linguagens artísticas, há uma dimensão prática da investigação que é imprescindível para as aprendizagens, para o cultivo de uma dada experiência estética, onde tais práticas vão desde as atividades laborais até as ações de formação de plateia. Assim, ao se afastar de tais primícias, por exemplo, o professor ou professora se afasta também dos modos de cultivo e aprendizagem, podendo reduzir seu campo de ação a práticas exaustivas de ensino, vinculadas muito mais a uma ideia de educação burguesa do que a uma ideia de cultura e democracia.

Arte e educação, quando deixaram de ser coisas separadas, transformando-se em arte-educação, estreitaram um vínculo falacioso, gerando uma falsa aproximação e reforçando, ainda mais, sua distância. Arte-educação não se tornou um ramo, um braço, um discurso da arte ou da educação, mas um terceiro lugar, uma espécie de lugar específico, com regras próprias das quais nem a arte e nem a educação participam de fato. Se, por um lado, isso liberta a educação e a arte de terem de referir-se todo tempo uma a outra, por outro, acentua sua condição como coisas apartadas. Arte-educação é, nesse sentido, não uma solução, mas uma emenda pautada pela simulação das somas dos dois campos. (GONÇALVES, 2014, p. 34)

Ao assumirmos o termo arte-educação, assumimos também uma gama de procedimentos oriundos majoritariamente da área da educação e da psicologia, negligenciando de alguma forma todo o arcabouço de saberes da área da cultura. A educação vira uma espécie de mentora sobre tudo aquilo que se executa no campo das artes e as metodologias de ensino tendem a ser pautadas e restritas a questões como motricidade, sensibilidade, relações grupais e conflitos psicológicos.

Há aprendizagens que apenas se constroem no campo da cultura e que debatem saberes específicos, gerando uma experiência estética que área da educação não consegue alcançar. Deste modo, ao invés de termos nos currículos de arte disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos da Arte na Educação, dentre outras, poderiam ser pensadas estruturas que considerassem didaticamente os saberes produzidos no campo da arte e seus modos de construção das aprendizagens, aparecendo nos currículos disciplinas como Didática da Arte; Arte, Cultura e modos de Aprendizagem; Arte e Experiência Estética, dentre tantas outras possíveis.

Posso afirmar, portanto, que o nosso "lugar de fala" não se encontra nas ciências humanas ou na educação, nosso campo de pesquisa se localiza na cultura e desta se ramifica

para outras áreas e abordagens, não o contrário. Ao se afastar da cultura, de um cultivo que ativo, os professores em formação usam da ideia de educação para reproduzir padrões consolidados, muitas das vezes arcaicos e tidos como definitivos. Então, o que está em jogo, seria que quanto mais nos afastamos da ideia de educação e mais nos aproximamos da ideia de cultura, mais voltamos para a ideia de educação, pois a educação estética ou uma educação pela cultura se apresenta na contemporaneidade enquanto lugar de retorno, de ramificação e não como ponto de partida ou como mentora do processo de aprendizagem em arte, assim, a cultura age como propulsão e a educação como consequência destes impulsos.

Torna-se, portanto, importante desromantizar a ideia de cultura e politizá-la enquanto lugar operativo da educação, pois não há cultivo, logo, não há experiência e afeto, quando não há um cuidado que é ativo das próprias práticas metodológicas, considerando que para que haja o processo de aprendizagem de qualquer prática cultural, seria necessário que os envolvidos queiram, de algum modo, ser a própria prática cultural e queiram estar envolvidos, de alguma maneira, com as questões trabalhadas na cultura, para além do restrito campo da educação como forma de mediação com arte. O afeto e o cultivo, nesse sentido, se tornam um campo contínuo de aprendizagens e de experiências culturais nas práticas estéticas e a partir das suas características éticas e políticas.

O segundo ponto a ser destacado da *ideia de cultura*, apresentado por Eagleton, trata sobre uma possível dialética da natureza da matéria-prima. Neste ponto, o entendimento por *matéria-prima* recai sobre as relações entre natureza e construção dos artifícios criados pelos seres humanos para a convivência em sociedade, ou seja, nas próprias palavra do autor, uma relação “entre o que fazemos com o mundo e o que mundo nos faz” (2011, p. 11).

A ideia sobre *o que fazemos com o mundo*, pode ser vista como um pensamento que estrutura a própria ideia de cultura, que sugere observar o mundo enquanto uma prática cultural *em dialética*. As matérias-primas, do qual trata o autor, seria aquilo que impulsiona a construção em si das práticas culturais, que vai desde o que sedimenta as práticas culturais, perpassando pelas novas tecnologias, pelas múltiplas identidades, pelas construções industriais e seus impactos no cotidiano, pelos agrupamentos urbanos e seus modos de atuação na cidade e, também, pelas relações com as práticas de esporte, lazer e de urbanidade e, ainda, de outras inúmeras questões que o termo cultura pode abarcar. São a partir destas práticas e de muitas outras que se constroem os diversos tipos de cultura, os diversos tipos de artefatos estéticos.

São nesses pontos societários, a priori, que se concentram, por exemplo, a matéria-prima que sedimenta as práticas educativas em teatro e que reverberam no corpo, na

dramaturgia, na iluminação, na cenografia, nas sonoplastias, na direção teatral, ou, nas intervenções urbanas, nas performances, nas instalações, nos vídeo-danças, enfim, no arquipélago do fazer estético. Assim, fazer e pensar teatro como campo pedagógico/cultural, seria lançar um olhar estético sobre algum fenômeno político, sobre as matérias-primas do campo societário, pois são estas que compõem os substratos do fazer estético

As materialidades oriundas deste vasto campo de matérias-primas podem construir, como propõem Santana (2014, p. 59), “uma pedagogia assentada na cultura, instaurando-se como uma maneira possível de alinhar muitas das inquietações ainda não resolvidas no âmbito da escolarização”, tais como: a ideia de conteúdo; os modos de avaliação; as práticas metodológicas e o próprio pensamento sobre ensinar alguma coisa a alguém; pois seria nesta dialética da cultura e com suas matérias-primas que habitam o substrato das aprendizagens no campo das artes e, ainda, as pesquisas de linguagem para um contínuo campo de invenção estética.

Aqui, portanto, duas questões importantes aparecem de modo complementares, são elas: a ideia de prática cultural *em* dialética e como *alinhar* as *inquietações* pedagógicas por meio das práticas culturais. Essas questões não surgem para responder ou dar conta das inquietudes atinentes ao processo de aprendizagem no campo das artes, ao contrário, permitem posicionar a aprendizagem em um campo aberto e em construção, uma vez que essas *inquietações pedagógicas* são oriundas de reflexões sobre as práticas artísticas nos ambientes escolares e não se põem como fechadas, estáticas e inalteráveis, na verdade, surgem como frechas, disparos, impulsos para que se continue avançando nos debates sobre as funções do teatro na educação escolarizada.

A própria ideia de *inquietações pedagógicas* tende a ganhar um novo revelo e ser pensada como um campo de investigação que é contínuo e que não se encerra, pois não se trata da resolução de um problema, muito menos de encontrar fórmulas fechadas e imediatistas para o processo educativo, mas de como inventar, junto às práticas culturais, maneiras de avançar com novas proposições para a construção dos saberes, diante das urgências do contemporâneo, das mídias, dos corpos e de seus processos identitários.

Uma das características mais marcantes dos estudos centrados na cultura diz respeito a uma suposta dispersão teórica e metodológica, e compreende abordagens voltadas para a contestação da(s) diferença(s) entre arte e artesanato, erudito e popular, tradição e modernidade, centro e periferia, submetendo, entretanto, essas oposições a uma crítica que questiona a validade de tais pressupostos ao tempo que relativiza certezas e configura narrativas híbridas sobre o reconhecimento e convivência humana. Assim, a necessidade de reconhecimento de diferentes estilos sociais, de convivência interétnica, de valorização da cultura urbana, de respeito às minorias, de compreensão

de um campo político afetado por insurgências cotidianas, dentre outras realidades contemporâneas implica na aceitação de uma vertente pedagógica voltada para a cidadania, combatendo os novos modos de produção das diferenças que se apresentam nessa era de mundialização da cultura (SANTANA, 2014, p. 57)

Nesse sentido, não se trata especificamente de *uma* dialética da cultura, o processo de aprendizagem, nessa perspectiva, se encontra *em* dialética cultural, uma vez que não há uma estrutura ou um modo de fazer ou, ainda, não se estabelece uma metodologia específica para a criação e não se busca uma sincronia entre as polaridades, ao contrário, são as polaridades e as multilateralidades das práticas culturais que poderão sincronizar as ações estéticas experimentadas. Deste modo, tais choques dialéticos, não “produzem formas bem-formadas, estáveis ou regulares: produz formas em formação, transformações, portanto, efeitos de *perpétuas* deformações” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 173)

Portanto, este cultivo que é ativo propõem um estado dialético de aprendizagem, onde os campos da cultura, quando acionados, põem em revelo e numa abordagem pedagógica, as questões das identidades múltiplas, a construção dos discursos e suas performatividades, a questão da memória, do patrimônio material e imaterial, para citar apenas algumas abordagens que se vinculam a um ambiente prático de experimentação e de construção de artefatos estéticos. A matéria-prima em estado de dialética, esse cultivo *em* ação, por sua vez também solicita uma abordagem multidisciplinar por parte dos professores, de modo que suas ações possam reverberar nas multivivências dos estudantes, sejam estes da universidade ou da educação básica.

Os dois pontos, até aqui apresentados, a questão da cultura enquanto um cuidar que é ativo e a dialética das suas matérias-primas, nos leva ao terceiro ponto desta abordagem, que é a dimensão construtivista das práticas culturais enquanto educação estética e, neste caso, como operativos para a aprendizagem em teatro.

O processo de cultivo, nesse sentido progressista, se diferencia do processo de ensino no que se refere a própria perspectiva prática que cada termo emana. A ideia de ensino, pressupõe uma relação de causa e efeito no processo de aprendizagem, ou seja, considera que na construção do conhecimento há dois campos, o que ensina e o que aprende, tornando a relação professor/estudante uma relação binária, mesmo que dialética, e, ainda, estabelece dois campos de tensão nos quais o conhecimento ocorre em forma de disputa, de progressão e de sucessão de informação.

A ideia de cultivo, por sua vez, como uma dimensão dos processos de ensino e aprendizagem, pressupõe um manejo conjunto do discurso e das práticas de aprendizagem,

utiliza do metafísico e do dialético para estabelecer um movimento sincrético, confuso, aberto, que está mais interessado em fundir ações no fazer que resolver problemas; se importa mais em gerar indícios políticos sobre um pensamento, sobre uma ação cultural, que instaurar um campo de verdade pragmática. Deste modo, parafraseando Dewey (1959), a ideia de projeção para um futuro melhor não existe, pois o melhor seria uma construção ininterrupta para uma experiência estética e cultural no campo do agora.

Assim, cultivar tende a ser pensado mais como um caminho para a geração de imagens, de saberes, para a construção de discursos e de experiências no campo do teatro, que um lugar de reprodução de fatos históricos, de repetição de técnicas estabelecidas ou aplicação unilateral de metodologias já consolidadas.

Vale destacar que, nesta acepção, cultivar não seria um contrapondo binário em relação ao processo de ensino, muito menos uma negação deste, ao contrário, seria um desdobramento metodológico e investigativo que, inclusive, engloba os procedimentos já sedimentados na ideia de ensino e aprendizagem, mas, por outro lado, traz consigo suas complexidades específicas, compreendendo desta forma que tanto ensinar quanto cultivar, têm aproximações entre si e com o processo de aprendizagem, no entanto, enquanto um tem suas bases na ideia de *conhecimento*, o outro se movimenta com a ideia de *saber*, no sentido que ensinar busca gerar conhecimentos e cultivar busca transformar conhecimentos em saberes.

A palavra cultivar, que tem origem no latim *cultivare*, significa se dedicar ao cultivo de algo, ou seja, se tornar o próprio tempo deste algo, se permitir a um cuidado processual de um dado terreno, de um dado território, compreender o solo para que algo aconteça, trabalhar na incerteza da germinação, dedicar-se a um manejo incerto, aberto e transitório, logo, a ideia de cultivo se relaciona com a ideia de conhecimento apenas no campo de articulação de um pensamento, mas a mesma desdobra-se em um campo de saberes, pois cultivar uma ação, além de instaurar um campo cognitivo pragmático também seria construir um campo de saberes vivacionais que são operacionalizados no exercício de uma prática cultural.

As aprendizagens em teatro quando pensadas a partir de um olhar construtivista tendo as práticas culturais como substrato do fazer artístico/pedagógico, estão mais relacionadas com ideia de cultivo do que com a ideia de ensino propriamente dito e o pensamento sobre cultivar alguma coisa está mais próximo da formação de professores, nesta contemporaneidade, do que do pensamento de ensinar alguma coisa no campo das artes.

Sendo, portanto, a cultura no qual o indivíduo está inserido aquilo que lhe constrói enquanto sujeito, pensar o cultivo, neste contexto, possibilita questionar a lógica hierárquica da

ideia de conteúdo no processo de aprendizagem, no sentido que a própria lógica conteudística pressupõe, muitas das vezes, mais um ensinamento do que uma aprendizagem ou uma experiência.

Nesse sentido, posso afirmar, por exemplo, que um professor ou uma professora em formação pode ter algum conhecimento em iluminação teatral, que consiga identificar, falar e sistematizar materiais sobre focos, planos e mapas de luz, sobre luz frontal, luz à pino, luz de contra ou luz de ribalta, no entanto, conhecer essas questões e reconhecer suas funções em um espetáculo de teatro, não determina que estes profissionais tenham fluidez operacional destes conhecimentos para a construção de uma poética da visualidade, uma vez que conhecer o conjunto operativo da iluminação teatral não seria, nesta perspectiva, fazer parte da cultura, do cultivo operativo deste conjunto de conhecimentos.

O conjunto operativo da iluminação teatral, por exemplo, requer habilidades, por um lado, de manuseio de artefatos elétricos, de modos de armazenamento e manipulação de equipamentos, noções operativas de eletricidade, mapeamento cenográfico de espaços cênicos, habilidades tecnológicas para operações virtuais, analógicas e/ou experimentais de projeções de luz e, ainda, requer habilidades para composições visuais harmônicas ou caóticas, habilidades para compreensão de mistura de cores, para a criação de espacialidades visuais, para a criação de elementos visuais em projeção estáticos ou em movimento, bem como, habilidades de tempo, espaço, velocidade e deslocamento, para citar apenas algumas questões. Tais questões não podem ser apreendidas, cultivadas, cuidadas ativamente, se o processo de aprendizagem está focado apenas no ensino dos procedimentos e não no cultivo do próprio aprender.

Importa dizer, portanto, que há um campo operativo dos conhecimentos que só pode ser acessado, em relação as aprendizagens em teatro, de modo vivencial, palpável, laboral, observativo, analítico ou prático/discursivo e que, a partir deste campo operativo, há um conjunto de conhecimentos que podem, porventura, serem sistematizados. Assim sendo, não seria o sujeito aquele que cria o saber, ao contrário, o saber existe como fenômeno independente dos sujeitos, como um campo que pode ser operacionalizado e praticado pelos sujeitos. É neste ponto que, por exemplo, as aprendizagens em teatro se aproximam mais de uma ideia de cultivo/saber do que de ensino/conhecimento.

Aliar, nessa perspectiva, cultivo/aprendizagem, como um possível desdobramento histórico da relação ensino/conhecimento, se torna um convite para observar o aprender enquanto um lugar – material – de descobertas de discursos, do tateamento da invenção e do

entendimento do comum enquanto realização da atividade educativa, pois “ao invés de supervalorizar a discussão sobre artefatos – ou obras de arte –, a preocupação volta-se para as maneiras pelas quais as pessoas poderiam se apropriar dos modos de produção e veiculação de seus próprios imaginários” (SANTANA, 2014, p. 59)

Até aqui, posso afirmar que no processo de educação estética existem algumas frentes que podem ser trabalhadas a partir do cultivo/aprendizagem como, por exemplo, na dança há o cultivo das práticas somáticas, do movimento, dos gestos, da presença do corpo na ação estética, da imagem dos corpos nas paisagens urbanas, entre outras questões, pois “a operação não é de soma, mas de subtração. Interessa o que a dança perde de sua *dançalidade* em favor de uma obra em trânsito de linguagens” (ROCHA, 2016, p. 39).

Na música, por sua vez, o cultivo do som, do silêncio, da harmonia, das gradações sonoras, a construção dos instrumentos alternativos, as sonoridades urbanas; nas artes visuais o cultivo da imagem, das cores, das texturas, das sobreposições visuais, da construção das paisagens, das bricolagens etc. Portanto, seria também nesta perspectiva pedagógica que a ideia de *cultivo* se aproxima da ideia de *noção*, onde cultivar aprendizagens estéticas pressupõe um compartilhamento de noções sobre um dado fenômeno cultural.

No teatro há cultivo do discurso, do espaço, do tempo, do dramático, do épico e do lírico, da dramaturgia, da cena, da luz, das visualidades do corpo e, sem dúvida, há um cultivo do performático, do híbrido, da cena expandida, das tecnologias, das narrativas, das memórias, das identidades, dos territórios, das subjetividades e das experiências estéticas, enfim, são campos de aprendizagens que estão mais ligados a uma ideia de noção sobre um determinado saber, do que um conteúdo específico a ser ensinado, decupado, transmitido e reproduzido.

Deste modo, tratar sobre os processos de cultivo e aprendizagem em teatro, nos espaços educativos, seria permitir se questionar sobre a eficácia da ideia de conteúdo/conceito, uma vez que esta incide prioritariamente na relação de causa/efeito ou de certo/errado e se estrutura na própria ideia de ensino do que na ideia de aprendizagem.

Se a ideia de conteúdo é questionável e relativa no mundo das ciências, ela é ainda mais efêmera no mundo das artes. O que seriam conteúdos em teatro? O tema do espetáculo? A mensagem do texto? Os assuntos das ciências aplicados à cena teatral? Os elementos da linguagem teatral? uma análise de sobrevoos em currículos e planos de ensino mostra um número infinito de palavras soltas e enunciações vazias: o corpo no espaço; expressão corporal; técnica vocal; improvisação; corpo; jogo; estado de jogo; foco; atenção; concentração. O que significam essas palavras na prática teatral? Muitas dessas palavras não significam e não operacionalizam a prática teatral na educação escolarizada. Muitos alunos em formação e professores atuantes de teatro não sabem explicar como elas se traduzem em ação, que saberes elas podem efetivar e que modos de avaliação elas poderiam implicar. Em alguns casos, não sabem

distinguir o que delas resta como conteúdo e o que delas se aplica como método. (ICLE, 2011, p. 74)

Ocorre que na prática docente, os procedimentos metodológicos, ou seja, os modos de fazer, muitas vezes, são confundidos com aquilo que se cultiva e com aquilo que se apreende em teatro, assim, o treinamento, a expressão corporal, a improvisação, a técnica vocal, por exemplo, não *seriam aquilo que se ensina*, mas modos de operacionalizar uma aprendizagem, um fazer ou um saber, são maneiras de gerar uma determinada materialidade. Seria, portanto, essa materialidade aquilo que se aprende em teatro?

Para Icle (2011), por exemplo, o termo mais aplicável para se pensar o processo de aprendizagem em teatro, sobretudo, no que se refere à educação escolarizada, seria a ideia de *noção teatrais* e não de *conteúdo teatrais*, uma vez que esta indica um campo objetivo sobre o entendimento do que vem a ser a criação artística e sobre as materialidades de um processo criativo, pois trabalhar com a ideia de *noção* permite com que a prática se desenvolva no contexto e nas especificidades da própria prática, dando espaço para que a criação ocorra no âmbito da invenção e no campo da materialidade do processo de criação e da experiência estética.

As noções são sempre provisórias. Elas são operacionais, ou seja, elas existem como instrumentos de criação e precisam ser re-atualizadas a cada momento. Assim, para um grupo de alunos-atores iniciantes, talvez seja conveniente trabalhar a noção de *estar em cena* e de *estar fora de cena*. Depois que um conjunto de atividades tenha sido experienciado para que eles experimentem com o corpo a sensação de *estar em cena* e a diferença de seu próprio corpo *fora de cena* – e que experimentem também procurar olhar no corpo dos colegas essa mesma diferenciação – é provável que essa noção não seja mais necessária e tenhamos que passar a outras mais complexas. (ICLE, 2011, p. 75)

Ainda que no terreno do *provisório*, do fugaz, do volátil, da liquidez e do intermitente, a ideia de *noção* estabelece um campo objetivo dentro da subjetividade e da experiência estética, se alimenta do subjetivo para gerar uma ação concreta de aprendizagem, comunica uma imagem, gera um tipo de saber relacional que se estabelece no campo do comum, do comunal, daquilo que é possível ser observado por todos sem uma hierarquia pragmática e conteudística, a *noção* permite um estado iniciático de atenção sobre a prática, sendo, portanto, este estado, a potência da ideia de *noção teatral*, uma vez que pressupõe um início, um retorno, uma busca, um novo saber.



Imagem 08: Apresentação na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, do espetáculo do Averso Averso Há Versos, construído por estudantes da disciplina de Improvisação, do Curso de Teatro Licenciatura da UFC. Foto e Direção de Abimaelson Santos.

Destaco aqui, portanto, duas amplas noções de aprendizagem para a construção dos saberes, dos discursos e das narrativas no processo de aprendizagem em teatro, são elas: *noções estéticas* e *noções societárias*, considerando que o campo da *percepção* (das poéticas) traz consigo aprendizagens que estão relacionadas às questões do *societário* (do mundo).

Mergulhar nas *noções societárias*, no processo de aprendizagem, seria cultivar em si aquilo que é comunal, compreender os processos societários por meio do corpo, da voz, do gesto, das narrativas, das dramaturgias, ou seja, perceber no campo societário aspectos de composição dos discursos estéticos, pois, se para Icicle (2011), é possível trabalhar a noção de *estar em cena* e *estar fora da cena*, logo, do ponto de vista sociopolítico, estar ou não estar em cena também pressupõe estar ou não estar em um *território*.

Assim, se *estar ou não estar* em cena não é uma abstração, mas uma relação prática e comunal que potencializa discursos e narrativas estéticas, tal ação traz consigo um entendimento político/social, ou seja, evidencia uma *noção societária*. As noções societárias quando cultivadas no processo de aprendizagem apontam para a construção de um saber político que ocorre entre os sujeitos, na relação consigo, com o outro e com o mundo, deste

modo, no decorrer de uma ação estética se pode ter a noção sobre o que é violência; sobre preconceito ou sobre felicidade, por exemplo.

Adiante, para além da relação de dualidade, outras noções societárias podem ser pensadas e apreendidas no processo de aprendizagem em teatro, considerando as complexidades das relações entre o estético e o discurso que deste emana. Assim, noções societárias mais complexas podem ser cultivadas e apreendidas, tais como: noção de identidades, de memória, de história, de gênero, de raça, de consumo, de alteridade, de sororidade, de liberdade e de território, noção de classe social, de urbanidade, de interatividade e de comunicabilidade, dentre outras que podem surgir ao longo do percurso.

Vale destacar que essas noções quando cultivadas, nada se relacionam com uma ideia de instrumentalização da ação artística em prol de um conteúdo ou temática social, uma vez que a própria ideia de conteúdo, neste contexto, se torna inoperante, ou seja, se trata de um fazer estético que pode revelar uma urgência, na relação com o mundo, capaz de, no campo estético, exercitar o pensamento sobre as questões societárias, onde não há um modelo de discurso, mas possibilidades de aprendizagem em coletivo.

As noções societárias não são exclusivas das artes e que também não precisam ser, pois, uma vez que essas tangenciam a relação sujeito e territorialidade, outros campos do saber são acionados num processo formativo composto de vários ciclos e realizado de maneira expandida, essas noções comuns ao território social se expandem em forma de discurso estético no seio de uma prática cultural. Assim, a ideia de cultivo sugere uma materialidade do discurso localizada no estético e que aponta para o social como interface da própria ação política da atividade artística, como pressupõe a ideia de pedagogia cultural.

No que se refere ao cultivo das *noções estéticas* há de se destacar, mais uma vez, que a ênfase não está na técnica, na repetição ou na lógica do erro/acerto, mas na relação dos sujeitos com as percepções estéticas, onde a materialidade da ação artística se constrói nas experiências e interfaces com o mundo e com os saberes adquiridos nas relações societárias. Tratar de estética, nesse sentido, seria tratar sobre noções de sensibilidade e de percepção. Ser sensível, neste contexto, está longe de ser dócil, suave, equilibrado ou “estar inserido no mundo das artes”, ao contrário, seria perceber no estético e por meio deste, as possíveis materialidades de uma ação artística, suas questões políticas e sociais. A sensibilidade, deste modo, pode ser entendida enquanto uma faculdade da percepção. A percepção, condição nata dos sujeitos, dia a dia é vigiada por dispositivos institucionais em prol de uma agenda política que norteia os

modos de convivência nas ruas, nas escolas, nas praças, nos *shoppings* ou qualquer outro lugar de convivência interpessoal.

As instituições receptoras de atividades artísticas, de modo geral, também não fogem às regras de ordenação dos sentidos e da sensibilidade, logo, da percepção. Não é incomum, por exemplo, que os centros culturais, galerias e teatros se estruturam de modo muito similar, para receber uma ação artística; as obras das exposições continuam sendo expostas na linha dos olhos, poucos teatros são pensados para além da frontalidade e a música, nesses espaços, continua sendo para observação, onde ver e escutar se sobressaem ao movimentar/dançar.

Substituir os conteúdos por noções implica compreender que as noções teatrais não são temas de trabalho e muito menos os antigos temas geradores. Assim, o amor, o poder, o envelhecimento, o respeito ao próximo, o trânsito não são noções teatrais, ainda que não possamos dispensar algumas delas em função da vida que pulsa na sala de aula, da mesma forma que não deixamos de trabalhar com os grandes temas da literatura e do espetáculo, mas esses podem ser mediados com os alunos, a partir de seus interesses, de suas preocupações. Trabalhar com noções teatrais não significa dizer trabalhar no vazio da forma, os temas e assuntos continuam lá no interior funcional da cena, mas não é sobre eles que as noções se constroem, tampouco separadas deles que elas se engendram. (ICLE, 2011, p. 74)

Nesse sentido, no campo do estético se destaca, por exemplo, a noção da cena iluminada ou às escuras, de corpo parado ou corpo em movimento, do espaço ocupado ou espaço vazio e com essas questões, toda uma ideia de poética do fazer, que pode implicar no reconhecimento de noções estéticas mais complexas, tais como: a noção de grotesco, de satírico, de patético, de extravagante ou de cômico; a noção de dramático, de belo, de gracioso, de heroico, de pitoresco, de caricatural; a noção de movimento, de composição de imagem, de paisagem, de respiração, de cansaço, de olhar, de emoção; a noção de manipulação de equipamentos, de objetos, de textos, de texturas ou de cores; a noção de elasticidade, de presença, de imaginação, de fantasia ou de som.

Noções estéticas e como estas se materializam, viram práticas estéticas e narrativas sobre o mundo que perpassam pela cultura. Quais urgências podem ser levadas à sala de aula? O que urge, ser dito, narrado, transformado em imagem, em corpo? O que urge ser cultivado? Pensar a aprendizagem enquanto campo de cultivo, que proporciona o aprender por meio de *noções*, abre caminhos para que os sujeitos envolvidos possam investigar seus discursos e suas narrativas no fluxo das transformações e das urgências do agora.

Trabalhar com noções estéticas e societárias contribui para que os sujeitos identifiquem campos invisíveis e não ordenados, criando movimentos, texturas, cheiros, imagens, sensações, arrepios etc., campos que se amplificam a partir da experiência sensorial com as estruturas que nos rodeiam, logo, essenciais no processo formativo, pois perceber seria um dos modos de se estender ao mundo, no mundo e para o mundo.



Imagem 09: O artista Cleyson Saldanha, na época estudante do Curso de Teatro Licenciatura, habitando os corredores do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Certa vez, em meados dos anos de 2014, quando em atividade de supervisão de estágio, no curso de Teatro Licenciatura, na Universidade Federal do Ceará, pude vivenciar na educação básica uma situação a priori inusitada e cômica. Após as etapas de leitura dos textos, debates, planejamento e reconhecimento do campo de trabalho, os estudantes estagiários começaram a desenvolver suas ações, enquanto professores em formação, na educação básica, no Ensino Fundamental I – primeiro ao quarto ano.

Nesta etapa da educação básica se compreende, por meio dos documentos oficiais da educação¹, que o objetivo do ensino das artes, para este momento, consiste em, por exemplo, articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão quando em contato com produções artísticas (BRASIL, 1997, p. 39), mas, como isso se revela na prática?

Enquanto supervisor de estágio, acompanhando uma aula de teatro, na etapa supracitada, observava atento o desenvolvimento das atividades de uma estagiária, que seguia o passo a passo do seu planejamento de trabalho, do seu plano de aula. Logo no início da atividade, a estagiária, fez uma roda com os estudantes e explicou para eles as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia, perguntou sobre coisas do cotidiano e criou um ambiente harmônico para a condução das práticas que viriam.

Em círculo, ela explicou que trabalharia com máscaras corporais e que estas seriam criadas a partir da imaginação, do movimento e da expressão facial dos estudantes. O primeiro comando dado pela professora, para iniciar as atividades foi: *andem pelo espaço!* É comum escutar a expressão *andem pelo espaço* em atividades de teatro, uma vez que esta serve, de alguma forma, para que as pessoas se desloquem pelo espaço e tenham noções básicas de lateralidade, espacialidade, tempo, ritmo e deslocamento em relação a si e em relação ao outro, ou seja, uma instrução primária de ambientação espacial.

Após a instrução, que fora compreendida no sentido que foi dada por 99,99% dos estudantes, no fundo da sala, um menino bem pequeno, um dos mais agitados da turma se pôs, a partir das suas próprias referências, a andar literalmente com a sua imaginação no espaço. Ele, levando muito a sério o que fora solicitado e um tanto quanto destoante de todo restante da turma, em câmera lenta, começou a *andar no espaço*, dando saltos lentos para se deslocar; primeiro posicionava uma perna para frente e com muita lentidão tocava o chão, depois de tocar o chão, punha-se a esticar a outra perna com a mesma lentidão anterior e assim ele repetia esse movimento lá no fundo da sala, pois, para aquela criança, naquele momento, andar *pelo espaço*

¹ Lei de Diretrizes e Bases; Parâmetros Curriculares Nacionais; Regimentos Universitários de Estágio. Projetos Pedagógicos de Curso de Graduação; Ementas e Programas de Disciplina de Graduação, dentre outros.

era andar *no* espaço, no universo, andar sem gravidade, era andar e estar na lua, aquela era a sua referência de andar pelo espaço.

Ele imitava com muita maestria a figura que ele conhecia de um astronauta, flutuava. Dava para ver a dificuldade na execução do movimento e a liberdade imaginativa que sustentava o deslocamento, enfim, o estudante andava *no* espaço corporificando sua imaginação mesma, não interpretava, era ele mesmo um homem/menino da lua, um astronauta de si mesmo. A estagiária, ao perceber que o estudante andava *no* espaço e não *pelo* espaço, do local que estava falou, quase em gritos: *fulano, não é para imitar alguém andando no espaço. É para andar pela sala. É para andar pelo espaço da sala Fulano!*

A criança que até então se divertia, levando a sério a instrução que fora dada, se pôs a acompanhar o ritmo da turma e começou a se espremer pelo espaço junto com os seus amigos, caminhava como podia ir, se esbarrando em um e depois em outro coleguinha de turma, se divertindo, mas agora já dentro da gravidade estabelecida pela norma, pela técnica, pela instrução, mas antes de entrar no ritmo da sala, lá do fundo ele retrucou:

- *Mas, tia eu estava apenas andando no espaço!*

Ao escutar a interferência, outro estagiário que acompanhava a aula e observava as ações que o estudante fazia no fundo da sala, sussurrou para consigo mesmo: *deixa ele brincar!* Como quem, de alguma forma, já antecipava os debates que iriam surgir após aquela experiência.

Após o riso, a primeira reflexão que me veio à mente foi: certo ele. Que mania temos de achar que estamos dialogando e sendo claros diante de um público que não é a gente mesmo. O menino estava, por meio do seu repertório, seguindo a instrução corretamente. Sua mente acionou uma imagem corpórea advinda de uma outra, televisiva e midiática, que lhe era conhecida e nesse sentido difícil era entender que uma sala de aula é o espaço. Acredito que se implicar em sala de aula de forma que a comunicação, em um processo de ensino e aprendizagem, busque considerar o contexto social e repertórios cognitivo e criativo dos educandos, seria criar pontes para uma comunicação mais assertiva, dialógica e democrática.²

Essa situação serviu para que, após a aula, tivéssemos uma conversa transversal sobre a situação, afinal: já não estaria o garoto imerso no contexto/conteúdo estabelecido? Já não estaria ele corporificando uma máscara? Como observar saberes distintos dos previamente programados? Ali, já não existia uma noção sobre máscaras corporais?

² Relato recebido por e-mail de Getsêmane Machado, na época estudante da disciplina de estágio e hoje professor da educação básica.



Imagem 10: intervenção artística de Michele Gandolphi, no ICA-UFC, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Mas, tia eu estava apenas andando no espaço!

Após a experiência nos pomos a debater sobre essa situação na tentativa de perceber em que ponto o professor de teatro pode observar novos procedimentos de aprendizagens para si e em conjunto com o outro, considerando que qualquer ideia de conteúdo, metodologia e de avaliação pode ser mutável diante da prática, diante da experiência que nos salta aos olhos.

Em avaliação, diante do ocorrido, foi possível notar que há um certo abismo entre a realidade da sala de aula e aquilo que se encontra nos livros de metodologia de ensino, no sentido de que toda experiência é circunscrita aos partícipes da própria experiência em questão, assim, o que há nos livros são pistas de procedimentos e disparadores educativos para uma ação estética e que, no contexto da sua autonomia, os professores podem lançar mão de novos instrumentos, a partir do que é estudado e pesquisado, para propor suas atividades educativas, pois, neste sentido, a sala de aula não deveria ser um receituário de procedimentos, mas um laboratório para diagnósticos discursivos em prol de uma experiência estética qualitativa.

Para tentar equalizar essas questões foi importante indicar à equipe de estagiários que observassem, a partir de então, a sala de aula enquanto campo constante de criação, entendendo que todo o suporte teórico e técnico utilizado no planejamento das aulas deveria ser pensando como um disparador de ideias para a construção de alguma coisa que, a priori, não saberíamos exatamente o que era, não saberíamos como se estruturaria e de que maneira deveria ser formalizada ou, ainda, se deveria ser formalizada em uma ação estética específica. E, portanto, este possível não saber, esta possível não formalização, poderia ser um disparador para as experiências futuras enquanto ação inventiva, uma tentativa de cultivar mais as práticas estéticas que ensinar sobre como fazer as práticas estéticas.

Na finalização daquela etapa do processo formativo, em nossa avaliação de disciplina, fora realizada uma ação de compartilhamento das experiências e a chamamos *degustação de sabores e saberes*, que consistia num seminário realizado no pátio do prédio do curso de teatro licenciatura, onde os estudantes podiam compartilhar suas experiências de estágio com qualquer pessoa que estivesse passando por lá naquele momento, a ideia era que eles pudessem falar um pouco de como viam a escola a partir daquelas vivências e como se projetavam enquanto futuros professores de teatro, uma avaliação que ampliasse seus discursos a outros públicos para além deles mesmos da turma.

Na avaliação, *degustação sabores e saberes*, os estudantes tinham que transformar suas experiências docentes, seus saberes, em sabores para serem compartilhados em um espaço aberto com os outros estudantes, professores, técnicos, servidores terceirizados e demais membros da comunidade acadêmica. Cada estudante deveria, diante da sua experiência, levar

um prato de comida feito por si, com a acentuação de um sabor, considerando sua relação com a sala de aula, assim, cada um definiria qual fora o sabor do seu processo. A pergunta norteadora da avaliação era a seguinte: afinal, qual o sabor ou sensação da sua experiência docente?

Amaga doce salgada agri doce ensossa cítrica apimentada rançosa

Sabores e sensações híbridas?

A principal orientação para a realização da atividade avaliativa era que, assim como cozinhar para alguém ou para si, assim como construir um processo de criação artístico, o compartilhamento daquelas experiências deveria acontecer de uma forma que tivesse um certo grau de intimidade, ou seja, não nos era interessante que os estudantes compartilhassem seus pratos com três ou quatro pessoas ao mesmo tempo para que não houvesse uma dissipação das narrativas, das perguntas, das curiosidades e tão pouco existisse, quem sabe, uma certa disputa entre o compartilhamento das narrativas com aquilo que se estava servindo, pois falar e servir muitas pessoas ao mesmo tempo poderia fazer com que o compartilhamento das experiências ficassem em segundo plano em relação aos pratos – não era pra ser um *coffee break*.



Imagem 11: Atividade avaliativa da disciplina de estágio – degustação de sabores e saberes, 2014. Foto: Abimaelson Santos

Pensando nesta perspectiva de cultura, de cultivo e de construir noções estéticas e societárias durante um processo formativo em teatro, a avaliação momento importante para mensuramos juntos se havíamos ou não conseguindo cumprir os nossos planejamentos e se chegamos com êxito ao fim do semestre, também deveria ser pensada de modo progressista e qualitativo, onde os estudantes pudessem, para além de uma nota regulamentar ou, junto desta,

se perceberem no processo de formação num caminho que é construído no passo a passo e coletivamente, numa trajetória que nem sempre se observa suas curvas, marcas, dores, conquistas e decepções de imediato, deste modo, a avaliação também como um conhecimento cultural de si mesmos, como um modo prospectivo de se perceber enquanto artista/docente, a avaliação como uma forma de cuidar que é ativo.³

Diante das experiências, era necessário reafirmar junto aos estudantes que as metodologias para a aprendizagem em teatro, utilizadas em sala de aula, não nos deveriam servir como executoras de conteúdo e que os planos de aula, por eles pensados, poderiam ser vistos como roteiros para a construção de uma experiência estética, fazendo com que a sala de aula, a escola, fosse cada vez mais um laboratório de investigações artísticas, onde as aprendizagens são tecidas juntas, onde o artefato estético é descoberto ao passo que as noções de aprendizagens são compreendidas pelos participantes do processo.

Cabe compartilhar que alguns anos mais tarde, em 2019, as artistas e estudantes de mestrado Lidya Ferreira e Lara Modolo⁴, fizeram uma releitura desta atividade e a intitularam de *Mão na Massa: sabores, aromas, texturas e memórias*. Para tanto, as artistas, em um seminário para compartilhamento de pesquisas, solicitaram que os estudantes de mestrado refletissem sobre seus processos identitários e elaborassem um prato, onde na sua preparação, os cozinheiros evidenciassem, por meio dos sabores, dos aromas, das texturas, seus processos de construção identitário, seja no campo do gênero, da etnia, da sexualidade ou demais combinações. Segue um pouco da vivência realizada por elas naquela adaptação deste procedimento avaliativo.

³ Como nunca havia realizado a atividade antes e essa surgiu dos diversos debates que tivemos em sala de aula, a única comparação possível com um tipo de proceder, de um modo de executar a atividade, era com o teatro de lambe-lambe, do qual alguns estudantes inclusive não conheciam a prática. Para quem não conhece, consiste numa prática de teatro de animação realizada para uma pessoa de cada vez, no teatro de lambe-lambe o artista reproduz uma caixa cênica em miniatura com todos os aparatos técnicos possíveis, como uma máquina antiga de fotografia, no entanto, quem fica debaixo do pano para assistir a dramatização é o próprio público, um de cada vez. E, assim fizemos, uma avaliação degustativa intimista e individual, um passo de cada vez.

⁴ A Lidya Ferreira, artista e estudante do Mestrado em Artes da Universidade Federal do Ceará, participou da avaliação *sabores e saberes* na condição de ouvinte, na época era estudante do curso de teatro licenciatura e se interessou por aquele momento de compartilhamento de vivência, depois no mestrado reelaborou a atividade.

Sabores e Saberes

Relato de experiência, por Lara Modolo.

Quinta Feira, 11 de abril de 2019, pela manhã.

Acordo antes do despertador tocar. Ativo minhas irmãs pelo celular: “como é a parte daquela receita? Vocês acham que vai dar certo? E se, e se, e se...” Eu já havia ligado várias vezes nos dias anteriores, sempre me certificando, sempre insegura. Eu precisava delas por perto ainda que pelas vias tecnológicas.



Imagem 12: avaliação sabores e saberes coordenada pelas estudantes de mestrado Lidya Ferreira e Lara Mondolo – mestrado em artes da UFC, 2019. Foto de Abimaelson Santos.

Lembro dos natais que sempre nos juntamos para cozinhar. Fazer, provar, levar.

Retiro a lata de creme de leite do congelador, já deu tempo para tirar o soro, por que não me atendem? Seria bom perguntar quanto tempo se bate. Jogo tudo no liquidificador pensando em como meu ex-namorado era seguro de si na hora de preparar uma receita sendo que praticava muito menos do que eu. No caso, nunca cozinava, mas quando se propunha, seguia à risca, sem receios. E eu, até hoje, assim.

Ligo o liquidificador, o barulho me faz querer parar tudo. Não queria acordar Bianca, não gosto de incomodar os outros, não gosto de chamar atenção, não gosto de me expor. É, ser mulher me é bem azedinho às vezes. Eu precisava de limões na minha receita, mas também me é muito doce. Uma delícia.

Não, não tinha a ver só com prática. Minha construção enquanto mulher datava de muito antes, perpassava caminhos e meu corpo de um modo de ser muito profundo. Aqui eu já estava espremendo os limões. Me chamou a atenção a força específica que eu precisava fazer para sair todo o sumo. Eu apertava mais forte quanto mais me indagava sobre minha insegurança. Sempre achei que minha irmã era mais mulher do que eu. Talvez por ela ser mais velha. Talvez porque ela sempre cozinhou muito bem. Eu e a do meio admiramos muito ela, nos inspiramos e a colocamos para fazer a mágica dos temperos e assumir todos os riscos. Picamos tudo, lavamos tudo. Que bom, assim podemos sumir um pouquinho na receita.

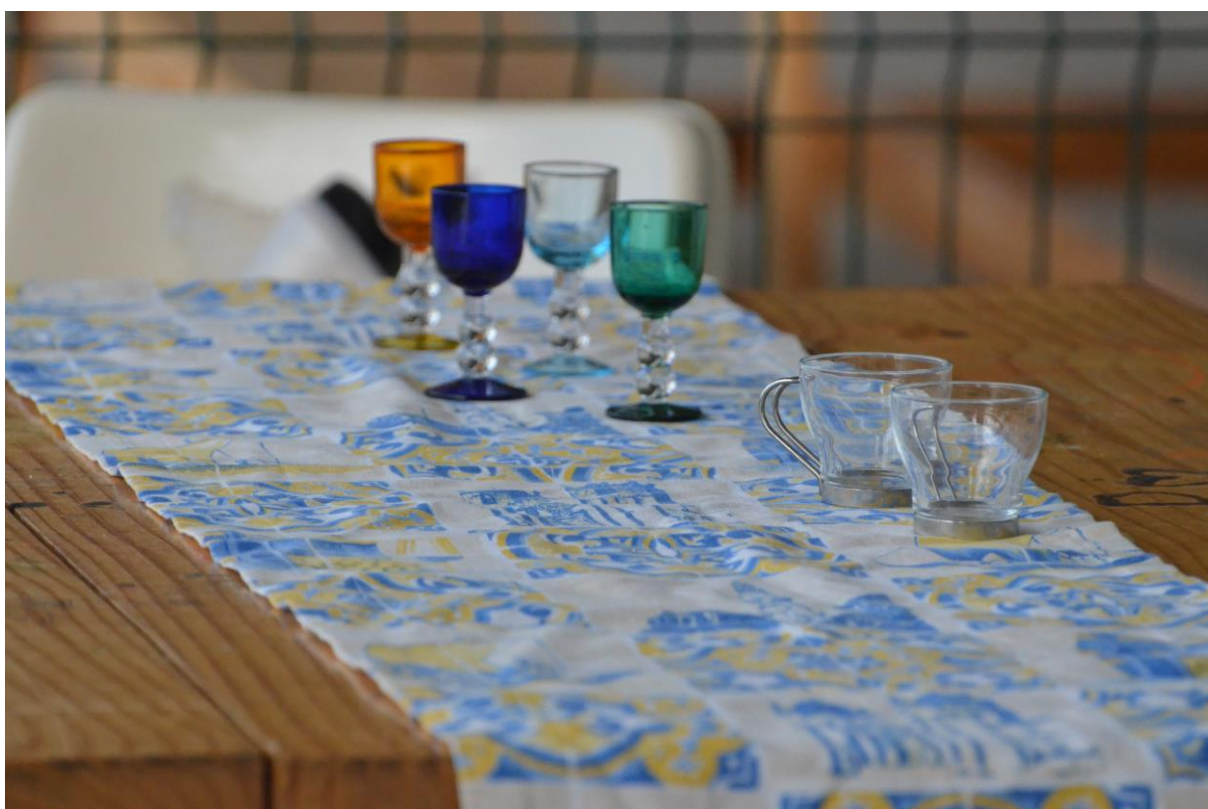


Imagem 13: avaliação sabores e saberes coordenada pelas estudantes de mestrado Lidya Ferreira e Lara Mondolo – mestrado em artes da UFC, 2019. Foto de Abimaelson Santos.

Misturo leite condensado ao creme de leite e aos limões. Eu só podia fazer uma sobremesa. Uma que não fosse enjoativa. Minha irmã retorna a ligação. Deu tudo certo até agora, preciso deixar gelar para prosseguir.

“Tem certeza de que vai fazer o resto? E se derreter, misturar tudo, lembra aquela vez que fizemos a de morango e de tanto balançar no caminho virou uma coisa só, leva assim mesmo, dá uma decorada...”

Sim, elas também são um pouco inseguras e oscilam assim como eu, como tantas. Rimos das lembranças. Digo que vou pensar e desligo.

Eu queria adicionar mais camadas. Ser mulher é tão complexo para fazer algo pastoso e homogêneo. Eu queria a camada de biscoito para sedimentar um pouco. Dar consistência a uma feminilidade, a uma fragilidade que é também minha fonte força. E por cima cobriria com o chocolate. Banharia em prazer esse ser mulher. Depois viriam as raspas, os aromas mais afluídos. Mas pode ser que fique estranho, pode dar errado o restante, pode não gelar o suficiente, esse congelador não funciona bem, e se misturar tudo no caminho mesmo?

Ligo para minha outra irmã. Como é mais fácil decidir as coisas juntas. Não me atende. Comento com a Lidya pelo celular do receio de virar uma gororoba. Ela me acalma: “faz parte da experiência”. Acolho sua frase com carinho. Abraço a incerteza de ser mulher. Decido arriscar.

Ah, o chocolate que cobre por cima? Ao leite misturado com meio amargo.

Assim, a partir do exposto, cabe pensar que um dos desafios dos cursos de formação de professores de teatro, talvez seja proporcionar aos estudantes a dimensão poética da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito às urgências do contemporâneo tanto numa dimensão estética quanto societária, modos de fazer que pressupõem caminhos inventivos para uma educação que perpassa pela cultura, que perpassa pela estética, uma educação que é política e ética.

Vale destacar, diante do exposto e retomando a questão das noções, que o foco do processo de aprendizagem, a partir das *noções estéticas*, se encontra na experiência da própria aprendizagem sobre o estético, saindo do campo da abstração, mas se utilizando deste para adentrar o espaço do fazer e para o entendimento de uma prática que pressupõe, inicialmente, a experimentação de materialidades e formatos diversos para ação artística e formação de espectadores.

Nesse sentido, o professor ao passo que cultiva uma *noção* poderá reaprender, em coletivo, sobre suas próprias práticas, assim, para além de uma reprodução de determinados exercícios ou conteúdos, ele cria junto com os envolvidos, uma vez que a potência dessa questão está no fato de ser uma perspectiva de trabalho aberta, incerta, flexível e transitória, onde o interesse não está em, por exemplo, ensinar um modo de respirar, mas cultivar uma noção sobre sentir e entender a própria respiração no corpo, no espaço e no mundo, não se trata, portanto, apenas de técnicas de dicção, mas como articular discursos e pensar modos de comunicabilidade.

Por fim, retorno aqui à ideia de que a presença do teatro nos espaços formalizados de educação, se deve por conta de o direito que todo ser humano tem de acessar à cultura e as aprendizagens que desta advém. Nunca custa lembrar que a função do teatro na educação básica não é a de formar novos artistas, não é identificar pessoas com determinadas habilidades e investir nestas pessoas como se fossem uma bolsa de valores prontas para dar lucros, cabe lembrar que a presença do teatro na educação básica serve para instaurar um ambiente de iniciação ao conhecimento proporcionado pelas práticas culturais, pelos modos de ser e estar no mundo a partir da estética, para a criação de novos espectadores, de pessoas que possam, ao entrar em contato com a linguagem artística, compreender que o mundo também pode ser operacionalizado por discursos e práticas oriundas das suas subjetividades, pode ser um espaço para que todos possam se expressar e se estender ao mundo por meio da invenção que a cultura pode proporcionar.

PARTE 03

Pedagogia das práticas performativas e experiência estética na formação de professores

Há um conjunto de práticas artísticas e não-artísticas que, associadas às viradas de pensamento político e aos modos de construção dos procedimentos estéticos entre os séculos XX e XXI, foram chamadas de ações performativas, são estéticas do corpo, do movimento, da imagem e da hibridização de diferentes modos de fazer artístico que, ao longo dos últimos oitenta anos, ganharam espaço e notoriedade nos circuitos culturais e que, ao longo dos primeiros anos do terceiro milênio, também ganharam espaços nas instituições de ensino como possibilidade educativa e de experiência estética.

Há um grupo dessas ações que foram chamadas de performance cultural, estas habitam o cotidiano das cidades e são modos de expressão de povos, de pessoas, de comerciantes, de vendedores, enfim, algo que interrompe o fluxo normal das coisas em prol de uma visibilidade para si mesma no meio da multidão. (SCHECHNER, 2012)

A performance cultural pode ser considerada como aquela que, no meio da multidão, salta aos olhos pelos impactos visuais, gestuais, textuais, dentre outros, causados pelo seu vigor, por sua presença presente, por ser um ponto destoante na ordem das coisas, aquela que mesmo sem a intenção de ser, se torna uma ação estética e desordena, em alguma medida, a norma estabelecida, gera uma desorganização na ordem do fluxo das coisas.

As performances culturais, podem ser observadas nas atividades do cotidiano urbano das grandes e pequenas cidades, são aquelas que vão de uma vendedora de acarajé completamente paramentada com seus adereços culturais e religiosos, em Salvador, às expressões corporais de um pastor evangélico ensandecido num terminal de ônibus na Central do Brasil, no Rio de Janeiro e, mesmo sem terem por objetivo performar, ambos em seus contextos já estão performando e em alguma medida estão gerando um atrito estético na cidade e a performance, em resumo, sem dúvidas, pode ser isso: um atrito estético na ordem das coisas da cidade. É a cultura, saltando aos olhos.

Nesta perspectiva, nós enquanto sociedade fazemos performance desde sempre, o tempo todo, em todos os lugares, antes do mundo existir já existia a performance e a sociedade seria muito mais triste sem a presença dessas performatividades urbanas ocupando os espaços públicos dos nossos cotidianos.

Há um segundo grupo de ações estéticas que, associadas as artes da imagem e do movimento, também podem ser chamadas de ações performativas, este grupo compõem as construções artísticas de caráter temporário, inacabado, aberto, errático e transitório na cidade, que ocupam os espaços urbanos transformando-os em verdadeiras plataformas de produção, criação e fruição estética. Assim, as ações de intervenção urbana, as instalações visuais, o vídeo-

dança, as danças de rua, o *happening*, o *body art*, o *vídeo mapping*, os *stencil*, os saraus de poesia e a própria *performance art* em si, dentre tantas outras variações estéticas, também compõem este arquipélago urbano que dá vazão a isso que se conhece por práticas performativas, como fora mapeado por Glusberg (2005).

Há um terceiro grupo de ações estéticas que, associadas de modo mais direcionado às artes cênicas, também podem ser chamadas de ações performativas, pois tencionam o lugar do teatro como uma linguagem que se estrutura apenas textualmente e por meio de uma ação fictícia/catártica. A ruptura dessa estrutura acontece quando o próprio teatro se torna performativo, quando a ação teatral ocorre com sobreposição de cenas, descontinuidade das narrativas, ruptura da relação canônica entre palco/plateia, colagens visuais, inserções cinematográficas, projeções ao vivo de ações urbanas, cena intermedial, cena expandida, discursos desconexos de uma razão objetiva, cenas em fragmento, poéticas do risco, dentre outras, ficarei apenas nessas características para ambientar aquilo que, por um lado, a partir do levantamento histórico realizado por Lehmann (2007), denominou-se de teatro pós-dramático e que Féral (2011), a partir de uma articulação teórica contemporânea, chamou de teatro performativo ou, ainda, de uma poética da performatividade.

A divisão aqui apresentada tem um caráter didático, para mostrar pelo menos três grupos de ações estéticas que compõem, de alguma forma, aquilo que nas últimas décadas tem se chamado de performatividades e que podem ser pensadas como novos procedimentos de observação, fruição e criação para as aprendizagens em teatro, considerando as urgências da vida contemporânea. Vale ressaltar que do ponto de vista operacional, esses três grupos estéticos se hibridizam a todo instante, fluem nos processos de criação a depender das necessidades processuais e do planejamento artístico.

Acredito que apenas nesta amostragem, que não deve ser encarada como definitiva e absoluta, mas como alguns exemplos das ações estéticas de caráter performativo, já daria para perceber a complexidade que envolve qualquer tentativa de definição pragmática e conceitual do que seria uma ação performativa.

As práticas performativas estão ligadas as práticas da cultura urbana, seja nas grandes ou nas pequenas cidades, uma vez que faz parte das marcas das sociedades modernas o desejo por modos diversos de se expressar, o desejo por se expressar nos espaços da cidade. São ações estéticas que, em alguma medida, refletem os modos de organização das sociedades no terceiro milênio e emana uma perspectiva mesma de cultura híbrida, de corpos híbridos, de

vestimentas híbridas, enfim, a performance se encontra nas diversas esquinas dos centros urbanos.

Assim sendo, porque ainda há um grau de resistência dos nossos currículos universitários em assumir a performance enquanto lugar de pesquisa, de formação de professores e aproximação com as práticas culturais na cidade? Seria possível ligar cultura e cidade, a partir de práticas performativas nos ambientes escolares, como campo de pesquisa e fruição?

Cabe destacar que além das práticas performativas, existem outros procedimentos, outras metodologias, técnicas e abordagens estéticas na contemporaneidade, ligadas ao teatro, que ainda são pouco aproveitadas no contexto da formação de professores e que poderiam potencializar, ainda mais, o processo formativo destes profissionais. Posso destacar alguns exemplos, como: o *rasaboxes*, o *viewpoints*, o teatro de objeto, a cena expandida, a composição de dramaturgias para cenas curtas, o teatro em telepresença e o uso das tecnologias de modo geral no processo de criação. Todos estes procedimentos estão, de alguma maneira, ligados a ideia de cidade, de cultura urbana, de criação inventiva, então, por que suas presenças ainda são pouco exploradas nos currículos universitários?

A performance se apresenta como uma abertura para os múltiplos possíveis nascidos na interação, podemos pensar a performance como uma atividade interdisciplinar, de alargamento das fronteiras das Artes Cênicas e Visuais, e, mais ainda, como uma atividade indisciplinar e de conjunção de momentos trans-históricos que se configuram como tantos momentos de resistência. Podemos entender os processos de hibridização como transbordamentos de campos disciplinares e de linguagens artísticas que se contaminam, desterritorializam-se e reterritorializam-se por meio de uma atualização constante da prática artística. Performance: presença intensificada; ecologia mental e higiene da alma por meio de um esvaziamento do corpo e da mente para abertura de outros canais. [...] A performance como abraço planetário, ecológico social, ambiental, da subjetividade e como poder de transformação potente e potencializador. A performance, imaginação liberada, desterritorialização de afetos e como invenção do cotidiano, longe de imaginários padronizados. A performance como reterritorialização na terra fértil dos possíveis, como resposta a urgência de cuidar de si, do outro e do planeta, como estética emergente e urgente de um mundo globalizado. A performance como ritual de comunhão, como convite para partilha, o sossego, a troca. (ALICE, 2013, s/p)

Adianto que as questões levantadas a seguir não buscam discutir o conceito de performance, ao contrário, a ideia seria a de identificar a performance e suas derivações estéticas como lugar de potência na formação dos professores de teatro. Deste modo, para nortear o debate, considero que o trato dado por Tânia Alice (2013), sobre a questão, pode ser um bom interlocutor para este debate e se aproxima desta perspectiva formativa aqui exposta.

Assim, a luz das pesquisas contemporâneas e de suas epistemologias, o que posso dizer sobre as práticas performativas e de suas reverberações educativas é que há um interesse maior em compreender os seus formatos, suas materialidades e seus procedimentos de criação que estabelecer uma definição específica do fenômeno artístico em si, uma vez que se tal definição acontecesse, acarretaria uma redução e limitação das características das práticas da performance. Nesse sentido, sobre os modos de se construir as narrativas no campo do performativo, considerando sua natureza mutável, efêmera e não conceituável de modo pragmático, André, (2011, p. 87), aponta a seguinte questão:

Trata-se de um discurso que, diferentemente do lógico-analítico, não se deixa apanhar por um sentido totalizante. Sempre dinâmica, sempre inapreensível em sua totalidade, a *performance* não pode ser consumida sem que o consumidor (acostumado a satisfazer seus desejos com a compra de produtos fetichizados) ou fruidor (desejoso de contemplar uma totalidade) saia com a desagradável sensação de insatisfação, de incompletude.

Desta maneira e considerando um possível deslocamento do sujeito/espectador que se encontra na rua, para o sujeito/espectador que se encontra na sala de aula, na escola ou num ambiente de aprendizagem, seria esta sensação de *insatisfação* e de *incompletude* um dos aspectos pedagógicos que sedimenta as práticas performativas enquanto formação estética e cultural, uma estética daquilo que está por vir, do acaso, daquilo que se constrói junto, em expansão.

É nesse sentido que, por exemplo, a aprendizagem quando situada numa lógica de campo expandido abre espaço para a invenção de procedimentos na criação estética, uma vez que o modo de operação dos sujeitos envolvidos está mais ligado em aglutinar coisas em prol de uma descoberta futura, que estabelecer sentidos únicos, permitindo-se, assim, abrir mais espaços para a construção de narrativas híbridas, do que estabelecer um discurso que deva ser absorvido de forma unilateral.

Há de se considerar, portanto, que há uma pedagogia que se estrutura e se desloca no campo das práticas performativas, tendo interesse estético nas urgências societárias de um dado tempo/espaço e que versa sobre questões de gênero, de identidades, de memória, de classe e de história, habitando de maneira estética os debates sobre afeto, consumo, etnia, tipos de violência urbana e relações políticas nas mais amplas possibilidades de investigação.

Uma pedagogia que advém das práticas performativas tende a localizar a cidade enquanto plataforma de educação e de criação estética, bem como a escola enquanto parte que compõe a cidade, como em um duplo que se retroalimenta, que se observa e sugere debates

políticos sobre as questões societárias no seio da própria criação estética, assim, escola e cidade se tornam uma coisa só e da mesma maneira, estética, vida e questões societárias se entrelaçam durante a criação dos artefatos artísticos, deste modo, a escola não é algo que acontece fora da cidade e muito menos a cidade, por sua vez, algo deslocado da escola.



Imagem 14: Exercício de intervenção urbana, realizado por Renan Beckman e intitulado de: ouça a minha pior história e conte-me a sua melhor. Disciplina de práticas performativas, Universidade Federal do Maranhão, 2018. Foto de Abimaelson Santos.

Nesse sentido, independente se as práticas estéticas derivam das imagens, dos copos, do movimento urbano ou são constituídas tendo por base o teatro, a dança, a música ou as artes visuais, trata-se de uma pedagogia que se propõem ser ativa, que se encontra localizada no campo das pedagogias culturais e que se permite propor ações localizadas na contramão do reprodutivismo mercadológico que, em geral, habita a educação formaliza.

A pedagogia das práticas performativas traz consigo, por meio de noções estéticas e societárias, a marca, o discurso e a narrativa da contemporaneidade, práticas que evidenciem a experimentação estética para além do campo técnico e que assumem o discurso social, os conflitos, as urgências e as necessidades eminentes deste tempo da aceleração das coisas e deste espaço de pluralidade dos sujeitos.

É possível admitir, portanto, que as práticas pedagógicas contemporâneas reivindicam uma crítica aos modos de representação totalitários e, ao fazê-la, reinventam caminhos da aprendizagem pautados no processo de criação enquanto um acontecimento, um evento cultural, um compartilhamento horizontal da experiência em si, pois afinal, quantas cidades existem dentro da escola e quantas práticas de educação compõem a cidade? O que pode a performance e suas derivações estéticas na escola?

Os aspectos estéticos do contemporâneo podem acionar muita coisa na escola e talvez por isso seja temida o uso de tais práticas, assim, no campo das cênicas, me parece que o poder de estrangulamento do estável escolar é imenso, que vai desde padrões de vestuário que são questionados nas aulas práticas, à mudanças na dinâmica espacial. Pode muito, porque trabalha muitas vezes sobre o temido, aquilo que não é dito: sobre corpo, gênero, raça, a exposição crua. O discurso direto, a forma direta, assusta e desloca os lugares estáveis. Neste sentido, me parece que as questões do contemporâneo são um tremendo equipamento para deslocamento de pensamentos e da criação estética.⁵

As práticas performativas propõem brechas inventivas no processo da educação estética, onde o conhecimento é tratado como um saber em construção e não como um conteúdo que já se encontra definido e se torna inalterável. Nesse sentido a construção de uma imagem corporal, por exemplo, não é para narrar alguma coisa ou para que as pessoas, diante da imagem, possam ler alguma coisa, a priori, se trata de mostrar alguma coisa, a imagem, a cena ou o corpo já seria o fenômeno em questão e, assim sendo, reverbera para uma reflexão crítica. A questão não seria sobre o que as performances ou intervenções urbanas querem dizer, estas já são o próprio discurso estético do fenômeno apresentado, não se trata de um campo de representação já que essas práticas não querem dizer alguma coisa, pois já são e já se apresentam como o “alguma coisa”.

Nesta perspectiva educativa, não são as respostas ou afirmações definitivas que movem a existência e as investigações estéticas, mas as perguntas, as narrativas, as memórias que são suscitadas no campo da experiência estética, pois, como diria H. Müller, quanto aos aspectos do contemporâneo, “não se trata em absoluto em compreender. Trata-se de tomar conhecimento de algo. E posteriormente talvez se entenda algo.” (In RÖHL, 1997, p. 121)

Deste modo, considero a escola enquanto um *corpo* da cidade e que contém em si uma estrutura física e administrativa similar e não desvinculada da ideia de urbe, uma microcidade dentro de um arquipélago urbano. Portanto, pensar este fluxo entre cidade/escola/cidade permite compreender a intervenção urbana e performance, por exemplo,

⁵ Entrevista com Fernanda Areias de Oliveira, professora da Universidade Federal do Maranhão.

enquanto atividades estéticas transversais e interdisciplinares, uma forma de entender a escola enquanto cidade e não afastada dela, a cidade enquanto uma extensão da escola.

A performance e a intervenção urbana, apesar de serem ações executadas de maneira passageira e muitas das vezes efêmeras e transitórias, trazem consigo uma série de procedimentos necessários para a sua realização, sendo importante um planejamento minucioso do que vai acontecer, para que possíveis imprevistos possam ser considerados, bem como para que possíveis soluções estéticas possam ser pensadas.



Imagem 15: Exercício de intervenção urbana, coordenado por Juliana Montelo e intitulado de: Lado B. Disciplina de práticas performativas, Universidade Federal do Maranhão, 2018. Foto de Abimaelson Santos.

O trabalho com o espaço e as pesquisas decorrentes deste elemento estético, por exemplo, no caso do planejamento de uma prática performativa, de sua argumentação conceitual e da sua materialização artística, não estão deslocadas do estudo e da pesquisa sobre a rua, sobre o corredor da escola e, nem tão pouco, as pesquisas estão deslocadas da compreensão sobre o espaço da sala de aula que a ação estética possa acontecer. As ações estéticas de cunho performativo, surgem e são executadas a partir das questões que o ambiente de trabalho proporciona, assim, é necessário ao professor e aos envolvidos um planejamento e procedimentos de pesquisa minuciosos e complexos, que possam dar conta das necessidades da

ação estética prevista para ocupar o espaço escolhido, nesse sentido, aquilo que se apresenta como uma estética do efêmero e de cunho transitório aos olhos dos espectadores, pressupõe um rigoroso exercício das capacidades criativas dos envolvidos.

As caminhadas nos espaços e os mapeamentos dos ambientes, por exemplo, servem para dimensionar aspectos compositórios da ação a ser realizada, sendo possível perceber questões como tamanho, profundidade, distância entre os pontos da ação, composição imagética, materialidade, segurança, temporalidade, mobilidade, resistência física dos envolvidos, bem como servem para encontrar e estabelecer rotas alternativas de dispersão dos *performers* e da própria ação, pontos de apoio, previsão de início e de término da atividade. Logo, por trás de uma ação estética performativa há um complexo campo de pesquisa e de planejamento até que sua execução aconteça, um complexo campo de noções estéticas operativas que podem ser trabalhadas na escola.

Aqui preciso abrir um pequeno parêntese, neste debate, por considerar que a presença de todas as atividades estéticas oriundas de um campo de pesquisa que deriva das linguagens artísticas e da cultura de modo geral são necessárias na escola e cada professor diante das suas realidades de trabalho pode, a partir de um mapeamento e reconhecimento das potências dos seus estudantes, escolher para si quais os seus melhores caminhos pedagógicos para o exercício da profissão, que podem variar desde um trabalho realizado no campo da história do teatro, das práticas lúdicas, das práticas cenotécnicas, das práticas de encenação ou, ainda e não menos importante, no campo da pedagogia do espectador.

No entanto, o que se encontra em pauta aqui são duas coisas, a primeira diz respeito a como essas práticas podem ser pensadas no campo da cultura promovendo um trabalho inventivo com os estudantes, onde estes possam ter os mais complexos e importantes manejos com o trabalho artístico sem perder a dimensão estética e possam ter uma construção de subjetividade que perpassa pelas práticas culturais e reverberem em outras áreas do saber como a psicologia, a educação, a história, a sociologia, enfim, pensar as práticas de aprendizagem em teatro como práticas estéticas que possibilitam reverberações éticas e políticas, construídas por meio da cultura e das suas potencialidades educativas. A segunda questão, diz respeito ao reconhecimento das práticas performativas como possibilidade de aprendizagem na educação básica e como lugar de pesquisa no processo de formação de professores, de modo que estes possam perceber as demandas estéticas e societárias do contemporâneo como um lugar de investigação, de pesquisa e de produção cultural, tendo assim

as práticas performativas como uma de suas possibilidades de atuação na educação básica ou em outros lugares de trabalho e de formação de plateia.

É preciso sumir com a ideia de que as práticas performativas são algo anárquico, desagradável, desorganizado, sem planejamento, agressivo, sujo e incompreensível à estrutura intelectual da educação básica, essas adjetivações de âmbito moral, ainda tão presentes no campo da educação, precisam ser desmistificadas. As práticas performativas, bem como outros procedimentos estéticos ligados ao urbano, trazem consigo questões complexas no campo das culturas, das identidades, da memória e na construção dos discursos e das subjetividades, são essenciais para compreender as estéticas efêmeras que o mundo contemporâneo nos oferece todos os dias e, por fim, como práticas da cultura, merecem ser pensadas como um caminho para a formação de professores como modo de experiência estética.

Assim sendo, como forma de ilustrar algumas das questões referentes a este debate, serão compartilhadas a seguir experiências formativas no âmbito da formação de professores e suas reverberações na educação básica, tendo essas experiências como principal indicativo descritivo e analítico da percepção de como o teatro, quando pensado em campo expandido, pode propor ações estéticas que desestabilizam as normativas institucionais e tenciona as narrativas totalitárias, propondo campos de formação e experiência estética por meio das práticas teatrais em campo expandido.

Vale destacar que as ações a seguir propõem, de modo proposital, situações estéticas que, muitas das vezes, estão bem distintas do que se espera de uma prática teatral tradicional, tendo como direcionamento de criação a própria dúvida sobre como criar nichos estéticos na educação básica para além dos aspectos técnicos de uma linguagem artística.

Compartilhando experiências realizadas no Pibid

Durante o período de 2014 a 2016, quando era professor da Universidade Federal do Ceará, coordenei as ações do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no curso do Teatro Licenciatura, que era um programa de formação de professores, onde os bolsistas envolvidos pensavam e executavam, junto à escola, modos de atuação da sua área de conhecimento, um programa que servia para que os estudantes em formação tivessem um contato mais vertical com a escola desde os primeiros anos da graduação e que, mesmo na condição de bolsistas, pudessem assumir responsabilidades propositivas na escola como a

elaboração e execução de aulas, de oficinas, de eventos, debates, enfim, estar e ser a escola, junto com os professores e os supervisores do programa.

Naquele momento, a principal dificuldade dos bolsistas estava em como, diante de uma sala de aula da escola pública, conseguir traduzir em ação estética as questões até então aprendidas em sala de aula na universidade, ou seja, será que era possível fazer teatro na escola tal qual se fazia nos agrupamentos e coletivos de artistas ou, ainda, será que em curto prazo era possível pensar em criação de espetáculos, de cenas ou em produção de festivais culturais no ambiente escolar?

Esses questionamentos fazem parte de um conjunto de dúvidas pedagógicas que nos atravessam quando estamos no começo das nossas atividades docentes e compreendo que tais questões não seriam diferentes com a equipe de bolsistas. As dúvidas, neste contexto, foram fundamentais para criarmos um ambiente de trabalho muito mais preocupado em aprofundar as pesquisas estéticas diante do contexto que nos era oferecido e muito novo para a maioria, do que para tentar achar respostas imediatas para os problemas da escola.

Era muito importante que os bolsistas entendessem que há um tempo/espço para a compreensão da estrutura escolar e como esta estrutura organiza as relações sociais daquele espaço, de modo que para eles, bolsistas, era significativo que entendessem quais as funções, expectativas e lutas de um professor de artes na educação básica. O reconhecimento das estruturas do ambiente de trabalho era um momento fundamental para o planejamento, execução e êxito das ações formativas.

No começo foi necessário um período de observação dos ambientes da escola, as relações societárias que nela havia, os fluxos institucionais, os lugares de convivência dos estudantes, mapeamento de quais espaços físicos proporcionavam uma arquitetura que já trazia consigo elementos estéticos e, ainda, era importante observar em quais espaços da escola era possível ser realizado apresentações de teatro, ações de intervenção urbana ou, ainda, de jogos lúdicos em espaços abertos. Deste modo, o principal indicativo para os estudantes era, vejam a escola como cidade, assim sendo, o que pode ser pensado para esta microcidade que habitaremos?

A partir das observações três frentes de trabalho foram criadas: atividades de docência em sala de aula regular, oficinas livres de teatro para os estudantes e ações de intervenção urbana nos espaços da escola. No caso das intervenções, essas deviam ser pensadas, elaboradas e executadas pelos bolsistas, considerando o questionamento anterior, no caso, pensar a escola enquanto cidade e partir das questões societárias que surgissem ao longo do

processo. O relato a seguir, demonstra como foram feitos os procedimentos iniciais para a execução das ações de intervenção urbana na escola.

O nosso ponto de partida teve a influência do livro *Intervenção Urbana com Mídias Locativas* (2014), do grupo de [teatro] Magiluth. A obra é uma junção, elaboração e descrição de inúmeras intervenções realizadas pelo grupo na cidade de Recife/PE, que estão diretamente relacionadas com a urbe. A esquematização adotada é dividida da seguinte forma: ação, situação e avaliação. Nós bolsistas, aderimos ao mesmo formato, só que ao invés da cidade, estaríamos lidando com o contexto escolar. [...] O primeiro mês de análise e compreensão sobre a escola foi essencial para entendermos o seu cotidiano e suas relações interpessoais. A partir disso, identificamos uma situação latente, em seguida elaborávamos um roteiro de ações físicas e/ou de improvisação sobre a situação, executávamos e posteriormente avaliávamos. (FERREIRA, 2017, p. 11)

Ao longo de um ano de atividades foram realizadas pelo menos cinco ações de intervenção urbana na escola sobre questões situados nas próprias estruturas relacionais do ambiente escolar, tendo como destaque naquele momento as seguintes abordagens: a chegada dos bolsistas na escola; as relações interativas entre os estudantes; o corpo docente e sua presença no ambiente escolar; a escola e suas relações com o urbano.

Para fins educativos e formativos, compreendíamos a intervenção urbana, naquele processo, enquanto uma ação estética que não se desvinculava de um pensamento lúdico/político e, ao passo que se propunha um trabalho de iniciação estética, se articulava a um pensar político que envolvia a escola enquanto um corpo da cidade. Portanto, o que se buscava, ainda naquele contexto escolar, era compreender a intervenção urbana enquanto atividade estética transversal e transgressora em relação ao fluxo cotidiano da escola, sem perder suas qualidades estéticas e seu aspecto de ação cultural.

Nesse sentido, o que nos interessava mais era, por um lado, criar espaços de fruição artística na escola por meio de ações lúdicas, políticas, itinerantes e interativas que pudessem proporcionar uma relação estética com a própria escola e, por outro, investigar como professores em formação poderiam perceber a escola para além das relações institucionais em sala de aula, tornando-a uma plataforma de criação. Assim, após as observações, debates e avaliações foi possível realizar as seguintes intervenções no ambiente escolar.

Intervenção: Cortejo Cênico

Nos dias oito e treze de maio de 2014, nos intervalos das aulas, pelo turno da manhã e da tarde respectivamente, aconteceu na escola um *cortejo cênico*, em formato de parada de rua mambembe, que percorreu os espaços de convivência dos estudantes da escola, tais como os pátios, corredores, refeitório, escadas, dentre outros.

O objetivo era apresentar a chegada do Pibid naquele ambiente, informar as oficinas que seriam realizadas e apresentar a comunidade escolar mais uma via para a fruição estética em seu cotidiano, a escola enquanto cidade. A ação, previamente acordada com a direção e com a coordenação pedagógica, deveria acontecer em no máximo trinta minutos, no entanto, se tornou em um evento de mais de uma hora, pois a adesão da comunidade escolar foi bastante intensa, permitindo o prosseguimento daquela intervenção lúdica/teatral tão inusitada e relativamente fora daquele cotidiano.

Assim, ao passo que os bolsistas ocupavam os espaços de convivência com números circenses, com composições de imagens corporais, com declamação aleatória de textos, dentre outras ações, os estudantes da escola iam compondo junto, se misturando ao clima mambembe que se instaurava ali. A sensação imediata era que naqueles minutos a escola tinha virado uma praça que estava a receber uma ação estética e interativa pela primeira vez.

No cortejo havia números de dança e jogos lúdicos, a presença da banda marcial da escola, bem como improvisações teatrais e um microfone aberto para recitações de poesias, para que músicas fossem cantadas e para falas livres de professores, servidores, estudantes e bolsistas. Deste modo, a escola, por volta de uma hora e vinte minutos, se tornou um teatro a céu aberto onde eram realizadas diversas ações estéticas e, ao fim, desta ação, os bolsistas ainda caracterizados passaram nas salas de aula para entregar um fanzine que continha as informações sobre o que era o Pibid/Teatro e quais atividades estavam previstas para acontecer na escola.

Foi deste modo, portanto, que os bolsistas entenderam que deveria ser a chegada do Pibid na escola, a transformando em cidade mesmo que de modo efêmero, pois ocupar os espaços de convivência com a presença de alguma ação estética era, naquele momento, aproximar esses dois campos por meio da cultura, escola e cidade num único ambiente de fruição cultural. Vale ressaltar que havia, por parte da escola, o desejo que apresentação fosse, nos seus termos, numa cerimônia formal, em uma reunião executiva junto ao copo de docentes, mas os bolsistas insistiram na necessidade de que a apresentação pudesse ter aspectos inerentes as suas práticas de atuação, mesmo que fosse algo rápido.



Imagem 16 e 17: Intervenção urbana Cortejo Cênico. Foto: Abimaelson Santos.

O pibid foi uma experiência muito enriquecedora na minha formação. Foi a partir do pibid que tive a oportunidade de conhecer a escola pública e descobrir formas de trabalhar arte na educação básica. Foi o primeiro contato com estudantes reais e todos os seus questionamentos dentro da escola. O teatro era muito negligenciado e tivemos muita resistência por parte da gestão da escola e foi na adversidade que criamos a estratégia de questionar as posturas da gestão em relação ao teatro através da intervenção urbana. A partir dela, conseguimos afetar os estudantes que não eram do teatro e, ainda, tornar os estudantes do teatro apropriados dos seus questionamentos. Sinto que a partir das intervenções, aprendi que o teatro na escola vai além da escolha de um texto ou o ensaio de um espetáculo e que ser escola é participar, questionar e movimentar.

Leuise Furtado

Profª Mestra em Artes, pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE

Foi bolsista do PIBID, no Curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Ceará



Imagem 18: Intervenção urbana Cortejo Cênico. Foto: Abimaelson Santos.

Intervenção Rede Real

A equipe do PIBID – Teatro, do Colégio Jenny Gomes, ao realizar um diagnóstico da estrutura física da escola e das relações dos estudantes com os espaços, percebeu que os estudantes faziam intenso uso dos celulares na hora do intervalo das aulas, escutavam músicas, entravam em redes sociais e se comunicavam com o mundo externo. A equipe constatou que os estudantes passavam mais tempo no mundo virtual, do que estabelecendo relações entre si no ambiente escolar e, diante da observação, os bolsistas chegaram na proposição de uma intervenção urbana chamada rede real.

Ação consistia em montar uma instalação interativa com redes de dormir em alguns espaços de convivência como, por exemplo, próximo aos bancos de cimento localizados nos corredores, em busca de proporcionar encontros em tempo real e ao vivo entre os estudantes nos intervalos das aulas. Além das redes colocadas nos espaços de convivência, a equipe usou uma rede branca como tela de projeção e com auxílio de computador e internet projetavam uma conta de rede social para que os estudantes pudessem, caso quisessem, acessar seus dados, no entanto, tudo aquilo que fosse acessado seria compartilhado em tempo real com os demais estudantes que passavam por lá, já que a rede funcionava como um telão no meio da escola.

A rede que dava suporte para a projeção estava ambientada com símbolo das redes sociais como curtir, compartilhar, comentar, dentre outros e, ainda, havia disponível nos punhos das redes papéis coloridos para quem quisesse dizer algo escrito e colar na rede/telão que ocorria a interação virtual, ao passo que os estudantes da escola escreviam seus bilhetes, além de uma tela de projeção, a rede se tornava um mural com recadinhos, trechos de músicas, poesias etc.

A abertura da intervenção ocorreu durante o intervalo das aulas e assim que saíram das suas salas de aula, os estudantes se deparavam com uma grande rede branca aberta e fixada na parede, onde se projetava uma conversa/bate-papo online em uma rede social, a conversa era realizada por dois bolsistas e os demais bolsistas observavam os modos de interação dos estudantes da escola com a intervenção e como aos poucos iam tomando para si aquelas redes espalhadas pelos espaços.

A princípio buscávamos uma intervenção estética de cunho visual, com interatividade e com equipamentos tecnológicos, assim, com o planejamento aprovado pela coordenação pedagógica e direção da escola, a ideia era que a instalação permanecesse por duas semanas para termos tempo suficiente de observação e análise dos tipos de interação que

poderiam acontecer mediante aquela iniciativa de ação estética e quais respostas imediatas os estudantes dariam, sejam por meios dos bilhetes, de seus discursos, de sugestões ou de seus relatos de experiência. Considerávamos que este tempo era importante para que toda a equipe pudesse perceber e fazer uma leitura dos impactos de uma ação artística realizada na escola e uma ação que não partia de uma prática corporal, mas de uma relação com objetos e imagens.



Imagem 19 e 20: Intervenção urbana rede real. Foto: Abimaelson Santos.

No dia da instalação os resultados foram considerados positivos, os estudantes participaram daquilo que fora proposto e as redes de dormir supriram as expectativas, sendo ocupadas enquanto espaço de convivência, diálogos e brincadeiras entre os adolescentes e ao final do turno da manhã, verificamos que no mural já havia vários bilhetes escritos pelos estudantes.

No entanto, para surpresa de todos os envolvidos, passados alguns dias, a instalação foi retirada por ordens da direção da escola, pois alguns professores haviam reclamado que não seria prudente deixar que os alunos tivessem acesso às redes, uma vez que poderiam agir de maneira inadequada para o ambiente escolar e uma professora chegou a verbalizar: “os meninos podem fazer outros meninos naquelas redes ao invés de estar na sala de aula, os alunos podem

ficar dormindo nas redes. Não se pode criar um ambiente propício para que os alunos matem aula”.

A retirada da intervenção urbana dos espaços de convivência gerou um certo alerta na equipe, pois afinal, o que estaria por trás daquele ato e quais as consequências imediatas daquilo? A retirada da intervenção sem aviso prévio, gerou uma reação de revolta nos professores em formação, uma vez que todos consideravam que ação estética proposta não gerava nenhum tipo de violação ética ou moral e, muito menos, tratava da apologia a qualquer situação que pudesse gerar um desconforto no ambiente escolar, ao contrário, a ação era uma maneira de gerar outros modos de percepção no espaço público, por meio dos afetos e um espaço para a construção de novas narrativas, onde o estético não fosse apenas uma ferramenta de reprodução das normas institucionais estabelecidas, mas sim um caminho cultural de entendimento sobre si no mundo e na relação com o outro.

Talvez tenhamos sido avançados, mas, toda a coordenação da escola estava ciente da programação do PIBID, pois anteriormente ocorreu uma reunião com o diretor e com o coordenador pedagógico, onde foi apresentado todo o planejamento do Programa para aquele semestre, assim percebeu-se que chegar à direção da escola seria bem mais difícil do que parecia, era necessário ganhar espaço, chegar com calma para conseguir uma participação realmente ativa dentro da escola. E a percepção foi a de recuar e procurar percursos para tecer relações saudáveis com os professores e funcionários. Não estávamos naquele espaço para competir ou propor situações irresponsáveis, como pareceu aos olhos de alguns professores, estávamos para somar e trocar experiências que podiam enriquecer a qualidade de pensamento crítico dos estudantes. Por outro lado, reconhecemos que as reclamações partiram de uma minoria de professores, que se sentiram invadidos com a ação estética estabelecida na escola, os estudantes avaliaram positivamente a intervenção, pois, naquele espaço, nos intervalos, tinha-se tornado para eles outro espaço de convivência e ao mesmo tempo se sentiam pertencentes à intervenção realizada, queriam mais.⁶

No entanto, apesar do embate, avaliamos que a ação proposta já havia gerado o efeito planejado e que não era necessário entrar em conflito direto com a escola, pois não estávamos naquele espaço para isto e que era importante considerar, inclusive, que uma das característica das ações performativas seria o seu próprio caráter efêmero, transitório e fugaz, uma vez que para se pensar a escola enquanto cidade, era necessário compreender seus contratempos e imprevistos como questões que compõem o próprio planejamento educativo.

A situação de alerta serviu para perceber, de modo prático, como a escola assim como a cidade, para o artista/docente, pode ser um contínuo território de disputas tanto por espaço quanto por discursos e que visivelmente, o pensamento institucional sobre a relação

⁶ Avaliação de Roberta Bernardo, na época bolsista do Programa de Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, pelo curso de Teatro da Universidade Federal do Ceará.

teatro e pedagogia, apesar dos avanços históricos, ainda se encontra calcado no pragmatismo de uma razão objetiva e que tenta tornar as ações estéticas algo subserviente aos padrões individuais de classe e de moral religiosa, não muito obstante da educação no início do século XX, como apresentei anteriormente.

Alguns professores, esperavam que com a presença do PIBID, os bolsistas pudessem ajudar os estudantes a realizarem peças sobre meio ambiente, monitorassem as atividades culturais da feira científica da escola, pudessem dar dicas de comportamento corporal para apresentação de trabalhos, dentre outras questões instrumentais que ainda aparecem nessas relações institucionais. Nesse sentido, a experiência era potente, porque em alguma medida mostrava para os bolsistas que existia outro campo, dentro da escola, que eles ainda não estavam familiarizados, que são as micro disputas políticas e territoriais e, de algum modo, a situação mostrava algumas possibilidades de como proceder diante de tais questões.

Naquele contexto, cabia aos bolsistas, que eram professores em formação, a partir das orientações e avaliações de conjuntura, compreender, por um lado, de que modo essa micro realidade poderia ser modificada e mesmo diante de possíveis conflitos, como pensar num planejamento escolar que pudesse evidenciar as ações e saberes específicos dessa área de atuação profissional e, por outro lado, observar as complexas questões políticas que estruturam a educação e qual o lugar do artista/docente neste contexto, sem perder de vista o lugar da cultura e da aprendizagem estética como campo de formação do humano.

Para quem tinha receio sobre o que realizar na escola, o primeiro desafio dos bolsistas não foi este, mas o de se fazerem entender enquanto campo de pesquisa que pressupõe saberes e procedimentos específicos. Afinal, por que a arte ainda se apresenta como algo tão perigoso no contexto escolar?

Num processo de formação de professores nos vale mais focar nas questões propositivas que advém dos conflitos postos, que no próprio conflito que fora surgido, no sentido de que até os conflitos, sejam estes de ordem estética ou sociológica podem ser plataformas para a construção, revisão, adaptação, reorganização dos roteiros, dos planos de aula, das ações estéticas e dos planejamentos de modo geral, sem perder as características éticas, políticas e estéticas que pressupõem um processo de criação.

Falar sobre a minha experiência no PIBID é lembrar de um despertar. Despertar para a alimentação de chuvas de ideias. Despertar para a sistematização de um plano. Despertar de modo individual e coletivo, tudo isso a partir de estudos teóricos e observação em campo. Depois de desperta, me senti esperta para ter contato prático com a comunidade escolar. Um mundo que eu já tinha feito parte, mas que parecia estranho pelo fato de naquele momento eu não ser mais aluna e sim bolsista, auxiliar dos professores de arte. Mas uma questão perpassava pela minha cabeça: como a arte está na escola?

Fui apresentada, então, a metodologia da intervenção urbana, para poder pensar como intervir, artisticamente naquele contexto. Confesso que fiquei fascinada, pois o processo era pensar uma questão problemática na escola e elaborar uma ação poética, reflexiva e interativa. Eis aqui um outro despertar, pois de questão em questão começamos a perceber a escola enquanto cidade e o estudante como cidadão exercendo seus direitos e deveres. Assim, o PIBID junto a escola e a intervenção urbana passou a habitar meu olhar, meus pensamentos, minhas ideias e o meu fazer. Diante disso, foi inevitável que eu não me formasse e levasse comigo esta escolha metodológica, que me ajuda nos percursos artísticos e educacionais com jovens onde sou professora de teatro.

Roberta Bernardo

Prof^a Mestre pelo Instituto Federal de Educação do Ceará e Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará.

Vejo flores em você

Aos olhos dos bolsistas, os estudantes da escola demonstravam uma individualidade muito grande, sempre passavam correndo, esbarrando uns nos outros, estabeleciam curtos diálogos entre si, não se cumprimentam, estavam isolados com seus fones de ouvido etc. Diante de tal cenário, os bolsistas do Pibid decidiram realizar uma ação performativa que estivesse centrada no campo dos afetos, dos pequenos gestos de gentileza no cotidiano e que pudesse criar desvios de percepção para os estudantes da escola, um susto de gentileza e círculos efêmeros para a criação de afetos, então, pensaram na reprodução da ação de intervenção urbana *veja flores em você* do grupo Magiluth, de Pernambuco.

A ação deveria acontecer durante o intervalo das aulas e consistia, por parte dos bolsistas, em observar as relações dos estudantes da escola nos espaços de convivência do prédio e ao perceber algum gesto de gentileza, entregar uma flor para o realizador ou realizadora da ação ou gesto de afeto. A princípio, cada bolsista estaria vestido com um macacão de trabalhador da construção civil e com um pequeno buquê de flores, caminhariam pela escola, mapeando com o olhar as situações de gentileza e ao passo as observassem, dariam uma flor e diriam: *veja flores em você*. A partir deste momento, cada bolsista iria começar uma conversa qualquer sobre a ideia de gentileza, iam tecer juntos com os estudantes da escola alguma narrativa sobre a temática e ao término, seguiriam com a intervenção.

No entanto, uma semana antes desta ação acontecer os bolsistas acharam necessário que houvesse uma mudança no planejamento, pois diante da retirada da intervenção *rede real* dos espaços da escola e das reclamações de alguns professores quanto esta ação, a equipe decidiu realizar *veja flores em você* com os professores e não com os estudantes da escola, para tanto era necessário que se reconfigurasse o argumento da ação, seu local de realização e os modos de ocupação dos espaços da escola e, mesmo contrário a mudança repentina, por considerar que a ação fora pensada num contexto diferente, na condição de coordenador acatei a sugestão dos bolsistas, pois, afinal, porque não desviar o curso da ação para ver quais outras reverberações possíveis?

Assim, pouco antes de tocar o sinal do intervalo das aulas, todos os bolsistas se posicionam na porta da sala dos professores e fizera um corredor de entrada onde os professores da escola iriam passar. Ao chegar na entrada da sala, os professores eram surpreendidos com minibuquês de flores vermelhas, os bolsistas faziam um pequeno corredor de abraços e, ao ganhar um buquê, o professor escutava a frase: *veja flores em você*.

Entre a entrega das flores e a entrada na sala, os professores agradeceram surpresos e em nenhum momento questionaram o que era aquilo, alguns se emocionaram e pararam para conversar, outros recebiam felizes e seguiam seu rumo. Aos poucos, os professores da escola também começaram a trocar buquês entre si e entre os funcionários terceirizados da escola gerando, ainda que de modo efêmero, um pequeno território de troca de afetos e, diante da ação, alguns professores se mostraram interessados no cronograma de ações que seriam realizadas na escola e em participar/observar/assistir as ações formativas como as intervenções que ainda seriam realizadas, bem como os espetáculos de teatro que seriam apresentados na escola.

De modo geral, avaliamos que a realização da ação foi positiva, uma vez que o micro conflito gerado pela intervenção anterior havia sido resolvido com a realização deste trabalho, que estava mais centrado no campo dos afetos e das gentilezas. No entanto, vale destacar, que tal mudança afetou, de alguma forma, o processo qualitativo da ação, pois quando de seu primeiro planejamento, a ideia era gerar uma ocupação ampla nos espaços da escola onde cada bolsista, com seu buquê de flores, construiria um micro território de afetos, uma micro performance no tempo/espaço da escola, uma vez que só pelo fato de andar pelos espaços da escola com um buquê de flores na mão e vestidos com macacões de trabalhadores da construção civil, já causaria um deslocamento visual nos estudantes e uma situação de desvio do cotidiano.

Ao tornar a ação fixa e direcionada se perdeu a conjuntura poética que se pretendia estabelecer com os estudantes e com a escola, pois aqueles corpos vestidos daquela forma, com vestimentas tão pesadas e sujas, mas com buquê de flores na mão, costurando conversas com diversas pessoas, para nós, seria uma forma de romper com a uniformidade visual do cotidiano da escola, sugerindo ao mesmo tempo um pondo de estranheza, de suspensão, de dúvida e de observação dos passantes.

É possível dizer que ação *vejo flores em você*, trouxe consigo alguns aspectos societários e de convivência com os professores ali presentes e que foi, em alguma medida, uma ação importante para o contexto dos conflitos que estavam acontecendo, no entanto, algumas questões estéticas foram diluídas nesta reorganização, abrindo espaço para que os estudantes pudessem refletir, desta vez, sobre como repensar os planejamentos de modo que a questão estética não ficasse tão prejudicada e nos foi importante perceber prática que nem tudo que é planejado deve permanecer como algo intocável, fixo e absoluto

Intervenção Pibid-Nic

Além das intervenções urbanas, os bolsistas davam oficinas de teatro na escola, atuavam na sala de aula e organizavam apresentações de espetáculos e de cenas curtas no intuito de pensar caminhos para a formação de plateia no ambiente escolar. A oficina de teatro, no colégio Jenny Gomes, teve a participação de quinze alunas e as aulas aconteciam no contraturno das participantes, ou seja, elas tinham as oficinas pela manhã e aula regular pelo turno da tarde.

Durante o intervalo da oficina, no turno da manhã, foi informado que as estudantes não poderiam fazer o lanche no refeitório com os outros estudantes, por serem alunas do contraturno. A oficina acontecia das 08h30min às 09h30min, com trinta minutos de intervalo e retornando das 10h00min às 11h00min, as alunas não tinham condições de ficar sem um lanche durante o dia todo na escola.

Diante da questão e após observar que parte dos estudantes da escola preferiam comprar o lanche na cantina à pegar a fila do refeitório e que o PIBID não oferecia nenhum tipo de verba para esse tipo de situação, os bolsistas procuraram a direção da escola para tentar chegar a uma solução quanto ao problema, pois sem o lanche algumas das estudantes matriculadas na oficina não conseguiriam continuar nas atividades, no entanto, a resposta não foi satisfatória e as alunas continuaram sem lanche durante todo o semestre, tendo que se organizar de maneira coletiva para continuarem frequentando as aulas de teatro.

Assim, diante da questão, surgiu a ideia de se fazer, no encerramento das atividades da oficina, uma intervenção no corredor principal da escola, uma ação que fosse um piquenique. A ação foi pensada e organizada pelas estudantes da escola e pelos professores bolsistas e cada um ficou responsável de levar algum tipo de alimento para a escola, para que assim, a intervenção pudesse ser realizada.

PIBID-NIC ocorreu em um ambiente de intenso fluxo da escola, em um corredor que dava acesso a vários espaços do colégio. Foram postas algumas toalhas coloridas no chão, onde as comidas foram organizadas dando o ambiente de piquenique e no momento do intervalo todos que quisessem poderiam se alimentar das comidas expostas, o intuito seria fazer com que o lanche fosse compartilhado por todos, sem qualquer tipo de restrição ou exclusão dentro da escola, um espaço estético e afetivo para compartilhamento de experiências, conversas, ludicidades e construção de narrativas.



Imagem 21: Intervenção Urbana Pibid-Nic. Foto de Abimaelson Santos.

Os indicativos pedagógicos e estéticos desta ação, a partir da avaliação da equipe, foi bastante positivo, pois de repente, tinha muito mais pessoas envolvidos com o trabalho que só os bolsistas do Pibid e as estudantes da oficina de teatro, estudantes de toda a escola logo compartilharam seus lanches e mesmo que com certo receio, adentravam as toalhas, sentavam no chão e, aos poucos, já não se sabia quem era ou não aluno da oficina, a escola foi tomada por micro lugares de compartilhamento de refeição.

Aos sair da sala dos professores, os docentes da escola ficaram assustados com a situação e algumas indagações começam a surgir: “é um piquenique? Pode comer? Vocês que fizeram tudo isso? Alguns, também adentraram o piquenique e mantiveram uma relação afetiva com ação, participando da experiência junto com os estudantes da escola.

É preciso considerar, portanto, no universo da arte, no universo da aprendizagem, que ser professor também pode ser um exercício contínuo de novas jornadas, novas avaliações e novas tomadas de decisões diante dos fenômenos estéticos, das suas possibilidades societárias e das suas reverberações educativas no ambiente escolar, tudo isso, de alguma forma, era importante que os estudantes em formação comessem a compreender de forma política e perceber variadas formas de habitar a escola e observar seus conflitos, podendo deste modo

propor ações estéticas que inventivas e que posam, de alguma maneira, ser partilhas para um sensível.

Interferências nos espaços da escola

Os bolsistas do Pibid Teatro, da Universidade Federal do Ceará, em 2014, eram divididos em duas equipes, uma atuava no Colégio Jenny Gomes – que algumas das atividades desenvolvidas foram apresentadas anteriormente, e outra equipe de bolsistas que atuava no Liceu do Conjunto Ceará. Nesta última escola, a partir do planejamento, as atividades eram focadas, até então, em ações no grupo do teatro da escola, oficinas livres e regência nas salas de aula, de todo modo, como forma de realizar uma ação coletiva entre todos os bolsistas, fora pensada para o Liceu do Conjunto Ceará a intervenção *Interferências no espaço da escola*.

A ação buscava produzir experimentações táteis nos espaços da escola ocupando-a com diversos objetos e, para tanto, fora realizado um mapeamento dos espaços de fluxo para identificar em quais os estudantes se concentravam na hora do intervalo, como eles se comportavam ao sair da sala de aula quando o sinal tocava e de que maneira ocupavam a escola durante aquele momento entre as aulas.

A partir dos levantamentos das especificidades dos locais, foram escolhidos alguns espaços como a rampa, as escadas, o pátio e alguns corredores, para que fossem colocados nesses ambientes, de modo instalativo, diversos objetos que não faziam parte do cotidiano da escola, não havia nenhuma orientação sobre como os estudantes deveriam se comportar vendo os objetos espalhados pelos espaços da escola, assim, ao sair da sala de aula eles se deparavam com a instalação nos ambientes de convivência e interagiam à sua maneira.

Foram utilizados balões, elásticos, barbantes, retalhos de pano, objetos com água, com terra, com pedra, enfim, várias materialidades que foram espalhadas pelos espaços mapeados, causando um certo labirinto tátil na escola que dificultava o fluxo que os estudantes estavam acostumados a encontrar quando saíam de suas salas de aula.

Ao sair para o intervalo das aulas os estudantes se deparavam com uma escola tomada por objetos que foram montados, esticados, amarrados em colunas e paredes e, ainda, também distribuídos pelo chão da escola em lugares que havia um fluxo intenso de passantes. O resultado foi um grande campo de interação estética, física e de construção de narrativas por parte dos estudantes, desembocando em ações de interação por toda a escola.



Imagem 22: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará.

Os estudantes, sem nenhuma orientação prévia, criaram jogos, desafios interativos entre si e outros modos ocupação dos espaços da escola, aparentavam estar num parque público de diversões, tateavam as coisas, buscavam reinventar os significados, criavam microterritórios a partir das experiências que estavam vivendo, a escola ficou tomada por nichos de aglomerações devido os modos de interação que ali estavam à disposição. Alguns expectavam a ação e outros realizavam interações físicas com os objetivos postos nos espaços da escola, enfim, cada um ao seu jeito interagiam com as possibilidades que as *interferências no espaço* ofereciam.

O Pibid foi responsável por me introduzir na escola, teve uma grande importância na minha formação no curso de licenciatura em teatro, foi através desta experiência que reafirmei o desejo de ser professora. Enquanto bolsista dentro do Liceu do Conjunto Ceará, tínhamos as propostas de intervenções artísticas que fazíamos nos intervalos das aulas, era o momento em que estávamos atuando de forma artística e pedagogicamente, com a formação de plateia, iniciando muito dos alunos nesse lugar de apreciar a performance e as instalações que deslocavam a rotina da escola.

Suy Helen Melo

Artista e prof^a formada no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará.



Imagem 23: estudantes da universidade vão às ruas contra os cortes das verbas públicas para a educação e solicitam a permanência do PIBID nas universidades, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Os mapeamentos da arquitetura dos espaços, as caminhadas e observações nos ambientes da escola, o levantamento das temáticas a serem abordadas, as avaliações processuais, as materialidades escolhidas para as ações, enfim, todo o conjunto de atividades

envolto das ações de intervenção urbana serviam para compreender que tipos de proposições poderiam ser feitas e o que se busca alcançar em cada trabalho, eram investigações laborais que serviam para que os professores em formação conseguissem ver a escola para além de um universo onde se aplicam técnicas e fórmulas pré-estabelecidas, as técnicas nestes casos serviam para dar suporte aos procedimentos inventivos, para propor novos e outros procedimentos que poderiam ser utilizados nos trabalhos estéticos quando se pensava em corpo, em voz, em imagem e em espaço em campo expandido.

Acredito que sem o PIBID eu nunca teria de fato me interessado pela docência. Afirmar isso, já revela a dimensão da sua importância na minha formação. Aprendi muitas coisas fazendo parte deste programa, coisas que em quatro estágios de uma licenciatura jamais conseguiriam e conseguirão dar conta. O PIBID-teatro da UFC me ensinou a ser uma professora inquieta que busca tempos e espaços outros dentro da escola, não negando aquilo que já está lá, mas habitando e se relacionando de outra, de uma forma mais sensível e talvez mais profunda. Aprendi que lidar com a educação básica, para além de se empenhar na busca de novas metodologias, conteúdos, interdisciplinaridade é também saber olhar, ouvir, sentir e se relacionar com as pessoas que ali estão, sejam os estudantes, professores, direção da escola, as pessoas que trabalham na limpeza, na cantina, na portaria, na secretaria, enfim, acredito que o Pibid, me ensinou a ser sensível a educação básica, a tentar encontrar e instaurar respiros onde na maioria das vezes só há sufoco.⁷

Para fins de composição estética, nada era descartado, todo e qualquer tipo de resíduo podia ser utilizado para a formatividade dos trabalhos, desde que atendessem a necessidade objetiva da proposta e suas características estéticas. Um dos caminhos para se mapear quais materiais poderiam ser utilizados na ação era ter clareza de quais campos poéticos a intervenção urbana estava em diálogo, ou seja, se questionar sobre quais características estéticas que se queria propor ao ambiente escolar como, por exemplo, se as questões seriam relacionadas ao grotesco, a ações cômicas, trágicas ou patéticos, se seriam no campo da ludicidade, da interatividade, do ativismo ou da contemplação. A clareza dessas questões permitia o manejo das materialidades, a definição dos objetos, das composições visuais, das vestimentas, maquiagens e, quando necessárias, as movimentações corporais. Deste modo, ainda que uma ação efêmera, a intervenção urbana pressupõe uma logística de planejamento e execução complexa, instigante e inventiva.

⁷ Relato de Lidya Ferreira, na época bolsista do Programa de Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, pelo curso de Teatro da Universidade Federal do Ceará.

Quero dizer aqui o quanto me transformou, remexeu, atravessou e impulsionou ter participado do PIBID TEATRO na Escola Liceu do Conjunto Ceará (LCC) durante os anos de 2014 - 2017. Iniciei essa experiência antes mesmo de ser aluna da escola, na época, apenas minha irmã mais velha estudava no LCC, mas as oficinas de teatro eram realizadas aos sábados pela manhã e eram abertas à comunidade, portanto, me foi possível já ali iniciar meu encontro com o teatro. Antes disso, quase nada. Não tinha grandes experiências ou grande afeto pelo fazer teatral, tendo realizado apenas algumas peças nas aulas de artes. Sábado após sábado o teatro ia ganhando espaço na minha vida, pois os jogos, as músicas e as vozes que experimentava iam me transformando. No ano de 2015 comecei a estudar no LCC, e continuei a frequentar as aulas de teatro, que ainda ocorriam aos sábados pela manhã. Mas também passei a vivenciar as outras atividades teatrais que ocorriam na escola e isso foi muito novo para mim, pois nas escolas anteriores em que eu estudava nunca havia tido uma intervenção artística no meio do intervalo, mas ali tinha.

Naqueles anos as aulas eram divididas em módulos: corpo, voz... Eram quatro, mas só lembro desses. A cada módulo eram trazidos novos jogos, e os Pibidianos iam se revezando para ministrar as aulas, de modo que consegui criar grandes laços com muitos deles. E voltando ao assunto dos Interlúdios, me marcou as ações que eram promovidas e que eu pude construir junto com os Pibidianos. Tenho muito carinho por um desses Interlúdios em que a ação consistia em algumas alunas, incluindo a mim, com falas escritas em cartazes ou no corpo sobre o machismo.

Essa experiência me marcou muito pois foi aquele grupo de alunas quem propôs, pensou e executou a intervenção. Esse sentimento de autonomia, de propriedade sobre a minha escola, sobre o meu discurso e sobre minha performatividade é uma grande conquista que o PIBID me ajudou a encontrar. Muitas outras conquistas construí em companhia do teatro, como a paixão pelo trabalho em grupo, pela troca e pelas visualidades. Durante os anos de 2016 e 2017 tive ainda muitas outras experiências com o PIBID, participei de esquetes teatrais, intervenções, criei textos teatrais, encenei, ensaiei, suei, festivais, amizades. Ao fim desses 4 anos de PIBID eu já sabia. O teatro tinha de continuar em minha vida.

Hoje estou cursando Teatro pela Universidade Federal do Ceará e inclusive me tornei uma Pibidiana durante 2019, tendo trazido para minha prática enquanto docente as experiências que tive no LCC. É fato. O PIBID teatro me transformou, remexeu, atravessou e impulsionou, e a isso sou muito grata.

Carolina Feitosa Bomfim.

Graduanda em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Ceará

Neste ponto, retorno à lógica do processo de cultivo e aprendizagem que anteriormente fora apresentado, considerando que no campo das linguagens artísticas o que acontece seria um cultivo das práticas culturais e não apenas um ensinamento das mesmas, pois quando os professores se propõem à criação de uma imagem e a apresentação de um discurso, o que está em jogo são os campos de representação que essas imagens e discursos propõem aos sujeitos que têm acesso a estas imagens e discursos, logo, antes dos aspectos técnicos, torna-se necessário o entendimento territorial da proposta estética e seus desdobramentos educativos tanto para os sujeitos da escola, quanto para a formação desses professores.

Vale destacar que as composições estéticas, no que se refere as experiências de formação de professores no pibid, partiam de um território didático/conceitual, atravessado pela seguinte pergunta: qual imagem vocês querem propor para o público de vocês, para aqueles que irão ver o trabalho que será realizado, o que se pretende mostrar na escola?

Antes de saber/fazer, construir ou montar a imagem, se tornava necessário compreender os campos de representação que o discurso poderia alcançar, nesse sentido, diante das complexas fragilidades estruturais que o ambiente escolar têm, nem sempre a proposta estética era executada de modo a contemplar o que fora planejado, no entanto, isto se tornava uma questão secundária, pois diante das fragilidades materiais que se apresentavam, o que nos interessava saber era se os discursos propostos e as imagens construídas se encontravam estruturadas para serem executados com o grau de qualidade que fora planejado.

A imagem, nesse sentido, operava não apenas como um dado técnico e visual a ser compartilhado, mas como um fenômeno antropológico que gera uma determinada visualidade discursiva, a imagem, portanto, antes de ser imagem, nos era uma ideia, uma poética, um campo de discurso que seria materializado por meio do corpo, de objetos, de projeções, de palavras, de movimentações, da ocupação espacial, dentre outras possibilidades.

Coisas – objetos, pessoas, eventos, no mundo – não possuem significados, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente uma das outras em seus códigos – a forma com que elas retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo. (HALL, 2016, p. 108)

É nesta configuração de pluralidade do cultivo, das culturas, portanto, que se pensa a imagem enquanto uma composição de discursos e de representações, que busca mostrar um fato, uma situação ou uma inquietude por meio de estrutura poética previamente elaborada,

apresentando aos espectadores um ponto vista, uma noção estética ou uma noção societária, composições imagéticas como campo de formação e de experiência.

Para aquele processo formativo, com aqueles bolsistas, a ideia de pensar a escola enquanto cidade tinha esta perspectiva de aprendizagem, fazer com que eles pensassem em táticas estéticas de ocupação e de compartilhamento de narrativas culturais que pudessem tornar a escola um campo de construção de poéticas e que estas fossem criadas e ambientadas a partir daquele território mesmo, das problemáticas societárias que aquele universo pudesse oferecer para um pensamento estética.

Há de se convir que o teatro como conhecemos, a sua aplicabilidade enquanto linguagem artística no ambiente escolar é atravessado por dilemas estruturais ainda não sanados, sobretudo, no que se refere a falta de espaço adequado e a limitação de equipamentos cenotécnicos. assim, em geral, os professores operam em seus processos estéticos, didáticos e educativos, dentro de uma dada precariedade estrutural.

Ao que tudo indica, a própria lógica das precariedades das estruturas institucionais nos tem forçado a procurar lugares de reinvenção para nossas práticas educativas na escola, de tal modo que este aspecto objetivo – a falta de estrutura – não se apresenta apenas como um entrave nos planejamentos, mas como uma abertura para se assumir poéticas de risco, do inacabado, do laboratorial e do processual como campo de atuação profissional, tudo isso sem perder, em nenhum momento, o rigor da pesquisa, dos acabamentos estéticos e do pensamento crítico inerente ao processo de criação.

Vale destacar, ainda, que não é por causa desta precariedade estrutural o motivo pelo qual se constroem as poéticas do contemporâneo, uma vez que há todo um arcabouço argumentativo e analítico frente as questões societárias que movem os modos de se pensar e elaborar os artefatos estéticos neste novo milênio; argumentações capazes de identificar as urgências deste tempo/espaço e, a partir destas, elaborar ações estéticas para uma educação no campo das artes. No entanto, ao chegar numa escola e não se deparar com a estrutura adequada para uma aula de teatro, o que pode ser feito e quais disparos artísticos podem ser pensados para a construção de experiências estéticas naquele cotidiano?

Reforço, portanto, que a função da arte na educação básica seria a de possibilitar aos estudantes o contato inicial com as práticas culturais para que estes, diante da cultura, se reconheçam enquanto sujeitos das suas próprias histórias e das suas próprias experiências, assim, ao que me parece, as formatividades das estéticas do contemporâneo, como a performance, o teatro performativo, a intervenção urbana, dentre outras, são fundamentais para

a concretização desses objetivos primários e universais, que são o direito a cultura e, ainda, o direito a cidade.

PARTE 04

Há uma virada cultural e epistemológica em curso

No ano de 2012, no IFMA da cidade de Caxias – MA, tive a primeira experiência na educação formal enquanto professor, naquela altura levava comigo experiências de mais de dez anos de atividades profissionais em outros territórios da educação, de oficinas em comunidades periféricas à projetos de extensão, os estágios na Universidade e, ainda, as experiências na formação de professores em teatro no ensino à distância, enfim, outros lugares de atuação.

As experiências serviram para que houvesse um entendimento sobre como conduzir uma aula e estar à frente de uma sala com cerca de quarenta e cinco estudantes. No entanto, ainda assim, se tratava de um espaço novo, então, surgiu uma questão: como propor exercícios práticos diante de uma maçante grade de conteúdos obrigatórios de história da arte/teatro?

Equacionar essa questão não era uma tarefa fácil, pois as experiências curriculares da graduação, no que tange as metodologias de ensino, se resumiam ao sistema de jogos – teatral, dramático, improvisação, teatro do oprimido e peça didática de Brecht – e que, aparentemente, estavam distantes da realidade e do desejo daqueles adolescentes, ou seja, na sala de aula, a reprodução das metodologias apreendidas na graduação, muitas vezes afastava os estudantes da experiência e os colocava distante do contato com arte. O que fazer?

Percebi que o sistema de jogos, que durante muito tempo funcionou fora do ambiente escolar de forma exemplar, parecia não servir tanto para dentro da sala de aula, naquele contexto, sobretudo, no Ensino Médio. Por algum motivo, até então por mim desconhecido, aqueles procedimentos não cabiam naquele território, portanto, era preciso decifrar aquele universo, entender seus signos e aos poucos compreender a sala de aula enquanto lugar de criação estética que tem suas demandas, histórias e modos específicos de aprendizagem e, aos poucos, fui compreendendo que a sala de aula não podia ser pensada como se fosse uma oficina na comunidade.

No decorrer das aulas, percebi que até o conteúdo de *commedia dell'arte*, depois de ter passado pelo teatro grego e romano, os estudantes estavam assimilando as questões com certa fluidez, muito por conta das vivências que haviam obtido com a história da arte no ensino fundamental e devido as conexões aproximadas daqueles conteúdos com a vida real, no sentido de que questões como espaço, cor, máscaras e iluminação, por exemplo, eram associadas às estruturas semióticas das práticas da cultura popular, bem como dos rituais religiosos de alguns estudantes e também de suas práticas esportivas, afinal, no país do futebol, ficava fácil relacionar as arenas de futebol às arenas gregas de teatro, dava para relacionar com certa

tranquilidade os campos de várzea ou as feiras populares e suas plateias, com a participação do público nos rituais de teatro na antiguidade.

Ao chegar ao Renascimento, criou-se uma barreira entre aquilo que era anunciado enquanto conteúdo e aquilo que os estudantes tentavam entender, pois havia dificuldade de assimilação das características estéticas, conceituais, daquele momento histórico.

Os estudantes não assimilavam os conceitos básicos do Renascimento no campo das artes, não conseguiam ver, por exemplo, em Hamlet, de Shakespeare, características como: o homem no centro do universo; racionalização do mundo; o homem em detrimento de deus ou os princípios básicos do existencialismo.

Em resumo: ao ler fragmentos da obra de Shakespeare em sala de aula, eles não conseguiam identificar questões relacionais à: humanismo, racionalismo, individualismo, antropocentrismo, universalismo e cientificismo. Assim, muitos dos estudantes não faziam ideia do que tudo aquilo significava e algumas vezes exclamavam em sala de aula:

- Mas, professor! Para que isso vai servir mesmo na minha vida?
- Isso vai cair na prova? Vale ponto?
- Ah, eu gostava mais daquelas carroças do teatro de rua!

O que fazer diante de tal cenário? Aquelas perguntas, muitas vezes, feitas em tom jocoso pelos estudantes, pareciam um retorno importante para o meu processo professoral, indicavam que a forma de trabalho estabelecida para aquele conteúdo não estava surgindo efeito, ou seja, as leituras dos fragmentos da dramaturgia em sala de aula, as pesquisas de personagem, as pesquisas de figurino, enfim, tudo que era solicitado, ainda que realizado, não fazia efeito na assimilação dos conteúdos, que continuava difícil de ser compreendido pelos estudantes, ainda que eles compreendem o momento histórico e suas características, não havia um entendimento quanto às características estéticas e societárias das dramaturgias que estavam sendo trabalhadas. Foi neste cenário, um tanto quanto caótico, que uma situação de convívio social mudou os rumos metodológicos utilizados em sala de aula.

Certa vez, próximo a casa em que eu residia, na cidade de Caxias - MA, aconteceria uma seresta, que tinha como atração músicos da região, conhecidos pelas comunidades da cidade. No decorrer da semana, alguns estudantes falavam sobre o evento e verbalizavam na escola que iriam com seus familiares e, em alguns casos, perguntavam nos corredores:

- professor, você vai estar na cidade sábado à noite, vai na seresta?
- Professor, um monte de gente vai na seresta, você não vai?
- O diretor disse que se tiver um tempo vai, aparece lá professor!

Num primeiro momento, apesar de estar na cidade, o meu intuito era de não ir à seresta, afinal, o que eu faria numa seresta repleta de estudantes do ensino médio, acompanhados por seus familiares? Acabou que, naquele final de semana, diante da escassez de possibilidades de divertimento na cidade, me arrumei e fui até o evento. Ao chegar, visualizei alguns estudantes no local, acompanhados com seus responsáveis, estabelecendo suas relações reais e afetivas com seus territórios, com seus modos de ser e com as possibilidades culturais que a cidade oportunizava.

Em um determinado momento, depois de cantar vários bregas e músicas de outros ritmos em versão de seresta, o artista começou a cantar, a música *Ouro de Tolo*, de Raul Seixas. Percebi que alguns estudantes, que estavam com seus amigos, se deslocaram até o centro do espaço, se posicionaram em frente ao palco, fizeram uma roda e cantavam, cada um do seu jeito, as partes que eles lembravam da música, de forma bastante eufórica, retratando uma típica empolgação juvenil diante daquilo que lhes atrai, daquilo que lhes atravessa enquanto experiência. Ali tínhamos uma música que, de algum modo, tratava de questões semelhantes aos conceitos que eram trabalhados em sala de aula sobre o Renascimento e lá estavam os estudantes se esbaldando em poesia.

Voltei para casa e escutei a música *ouro de tolo*, li alguns fragmentos de Hamlet, tentando aproximar questões conceituais de ambos os textos, fazendo correlações entre as ideias, pois assim, quem sabe, de modo efetivo, conseguiria fazer com que os estudantes compreendessem Shakespeare, a partir da música de Raul Seixas – não custava nada tentar. Na semana seguinte voltei para a sala de aula e passei o documentário *Raul – o início, o fim e o meio*, de Walter Carvalho, que trata sobre a vida de Raul Seixas, fiz uma exibição comentada do documentário e levei para sala de aula a letra de *ouro de tolo* e um fragmento, do texto *Hamlet*, de Shakespeare.

Shakespeare e Raul Seixas, lado a lado.

<i>Monólogo de Hamlet, de Shakespeare.</i>	<i>Ouro de Touro, de Raul Seixas.</i>
Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre em nosso espírito sofrer pedradas e flechadas com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja, ou insurgir-nos contra um mar de provocações e em luta pôr-lhes fim? Morrer, dormir: não mais. Dizer que rematamos com um sono a angústia e as mil pejeas naturais-herança do homem: morrer para dormir... é uma consumação que bem merece e desejamos com fervor. Dormir. Talvez sonhar: eis onde surge o obstáculo: pois quando livres do tumulto da existência, no repouso da morte o sonho que tenhamos, devem fazer-nos hesitar: eis a suspeita que impõe tão longa vida aos nossos infortúnios. Quem sofreria os relhos e a irrisão do mundo, o agravo do opressor, a afronta do orgulhoso, toda a lancinação do mal prezado amor, a insolência oficial, as dilações da lei, os doestos que dos nulos têm de suportar, o mérito paciente, quem o sofreria, quando alcançasse a mais perfeita quitação com a ponta de um punhal? Quem levaria fardos, gemendo e suando sob a vida fatigante, se o receio de alguma coisa após a morte, – essa região desconhecida cujas raias jamais viajante algum atravessou de volta – não nos pusesse a voar para outros, não sabidos?	Eu devia estar contente porque eu tenho um emprego, sou o dito cidadão respeitável e ganho quatro mil cruzeiros por mês. Eu devia agradecer ao Senhor, por ter tido sucesso na vida como artista, eu devia estar feliz porque consegui comprar um Corcel 73. Eu devia estar alegre e satisfeito por morar em Ipanema depois de ter passado fome por dois anos aqui na cidade maravilhosa. Eu devia estar sorrindo e orgulhoso por ter finalmente vencido na vida, mas eu acho isso uma grande piada e um tanto quanto perigosa. Eu devia estar contente por ter conseguido tudo o que eu quis, mas confesso, abestalhado, que eu estou decepcionado, por que foi tão fácil conseguir e agora eu me pergunto: e daí? Eu tenho uma porção de coisas grandes pra conquistar e eu não posso ficar aí parado Eu devia estar feliz pelo Senhor ter me concedido o domingo pra ir com a família no jardim zoológico dar pipocas aos macacos. Ah, mas que sujeito chato sou eu que não acha nada engraçado, macaco, praia, carro, jornal, tobogã, eu acho tudo isso um saco É você olhar no espelho, se sentir um grandessíssimo idiota, saber que é humano, ridículo, limitado, e que só usa 10% de sua cabeça animal. E você ainda acredita que é um doutor, padre ou policial, que está contribuindo com sua parte, para nosso belo quadro social Eu é que não me sento no trono de um apartamento com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar, porque longe das cercas embandeiradas que separam quintais, no cume calmo do meu olho que vê assenta a sombra sonora de um disco voador

Quadro 01: textos trabalhados em sala de aula

Na aula seguinte, munido do documentário sobre *Raul Seixas*, da música *ouro de tolo* e dos fragmentos do texto *Hamlet*; fizemos um produtivo debate sobre os principais conceitos relacionados ao Renascimento e sua importância na história das artes, bem como sua influência em diversas épocas subsequentes, inclusive sua importância para os movimentos de vanguarda que aconteceriam séculos depois.

Para efeito de debate, foi necessário compartilhar algumas questões norteadoras, tais como: seria possível identificar semelhanças conceituais entre as obras, quais? Se vocês tivessem que expressar textualmente as questões identificadas como fariam? Se possível, escrevam, a partir das vivências de vocês e de seus territórios, um soneto, inspirando em alguns dos sonetos que vocês tiveram contato até aqui. Na tentativa de dar continuidade ao debate e na assimilação das questões trabalhadas em sala, nas aulas seguintes os estudantes foram solicitados a apresentarem algum soneto de Shakespeare em sala, da maneira que se sentissem mais à vontade e que a atividade fosse o mais próximo possível da realidade deles. Abaixo, segue o relato de umas das estudantes sobre a experiência.

Recordo que no primeiro momento houve um contato em sala de aula, para entendermos quem era Shakespeare e qual seu contexto histórico e artístico, então foi sugerido que procurássemos algum poema ou soneto para que apresentássemos em sala de aula, mas não de qualquer jeito, tinha que ser de um modo diferenciado, do nosso modo, onde pudéssemos interagir, compreender e apresentar a mensagem do soneto escolhido. Meu grupo, que era composto por mim e mais umas cinco pessoas, nos deparamos com uma versão do Soneto 18 na internet, com uma versão bem instrumental, com uma melodia bem clássica, então nós tentamos interpretar, levar o soneto junto com a musicalidade, mas utilizando instrumentos mais próximos da nossa realidade. Nós levamos, se não me engano, um tambor e um afoxé para a sala de aula. Ensaíamos durante alguns dias no campus. Recordo que tentamos sair totalmente da lógica de apresentação de trabalho valendo uma nota de uma disciplina, inclusive resolvemos usar outras vestes, para que as pessoas não olhassem para gente com a farda da escola e ter uma relação mesmo com aquilo que estava sendo apresentado, para gente era um tipo de espetáculo e isso fez com que as pessoas que estavam assistindo ficassem bem mais atentas e perceber a diferença da apresentação e até entender o processo. Foi tão válido que ainda hoje, qualquer pessoa que eu encontro lembra do refrão da música, do soneto, da aula de Artes, de Shakespeare.⁸

Diante do exposto, qual a história do teatro, por exemplo, que nos serve? Ou melhor, qual a história do teatro, do ponto de vista de uma ação política e cultural, que nos interessa debater nas salas de aula? Seria possível se pensar uma história do teatro que, de maneira metodologicamente transversal, possa reconhecer as práticas culturais dos territórios

⁸ Relato de Thalita Souza, que em 2013 era estudante do Instituto Federal de Educação – IFMA, campus Caxias - MA, na turma de Suporte e Manutenção de Informática.

específicos dos estudantes e, ainda assim, manter uma relação com os fenômenos históricos globais?

Propor novos caminhos epistemológicos, curriculares e de experiência estética, não se trata apenas de uma questão referente a reorganização de uma estrutura de ensino ou de um planejamento, mas de um posicionamento ético, de cunho político, no campo da aprendizagem, seja nas universidades ou nas ong's, nas salas de aula do ensino formal ou nos grupos de teatro espalhados em nossos territórios, há uma certa urgência em se pensar novos modos de aprender, em descolonizar os discursos, os conteúdos e o acesso as atividades culturais.

Sendo a arte um dos modos de narrar a história, como pensá-la, na pós-modernidade, enquanto afirmação dos sujeitos, de suas memórias e identidades, tendo em vista uma educação estética e uma educação política sobre os fenômenos estéticos e culturais? Nesse sentido, compreender a ideia de virada cultural, educativa e epistemológica no século XXI, seria também tentar compreender a própria ideia sobre o que pode ser e como se constrói a história das atualidades, tentar entender quais são as urgências estéticas que integram a sala de aula e como os marcos históricos podem ser trabalhados a partir do contexto dos estudantes.

A ideia de *história*, que se habitou estudar ao longo dos tempos, sempre esteve atrelada a noção de desenvolvimento e sucessão progressiva dos fatos e dos fenômenos sociais de uma dada região e, não à toa, centrada nas civilizações ocidentais com destaque absoluto para as conquistas territoriais europeias e a consolidação do capitalismo norte americano enquanto *modus operandi*, de um sistema globalizado e de livre comércio. (BHABHA, 2013)

Tal concepção, ainda tão disseminada nas salas de aulas, traz consigo uma ideia de a história se estrutura de modo linear e factual, que por sua vez gera um saber também linear e factual quase sempre, oficializado, lido e revisado, como diria Benjamin (1985), pelos vencedores, por aqueles que tem o poder constituído em mãos e utilizam deste para forjar ou escrever a história do modo que lhes interessa narrar.

O entendimento de história enquanto algo linear, em sucessão, ainda tão vigente no terceiro milênio, traz consigo além da ideia cartesiana de ordem, progresso e desenvolvimento, uma ampla noção positivista de ordenação dos sentidos, das coisas e dos fenômenos sociais, ordenação das cidades e das pessoas, do tempo e do espaço em prol de uma sociedade organizada de modo linear, acabando por existir também uma ordenação linear dos próprios currículos acadêmicos.

Em contraponto a este pensamento, que muitas das vezes se apresenta de modo totalitário e hierarquizante, a virada cultural, educativa e epistemológica iniciada nos anos 2000,

pressupõe a importância da história como algo em movimento e construída pelos sujeitos que pertencem aos seus próprios campos societários de experiência e de inserção cultural.

A ideia de história, nessa perspectiva, se compõe de atravessamentos do local e do regional na relação com o mundo, ou seja, uma ideia de história que traz consigo micro histórias, afetos, desejos, memórias e pertencimentos, uma história das urgências do agora, onde pensar a aprendizagem no campo das artes, pode ser pensar o processo artístico enquanto um evento histórico em construção e que pode ser adaptada aos seus sujeitos.

Deste modo, a história não deveria ser pensada unicamente como lugar do passado ou, ainda, como o registro dos processos culturais, mas como uma teia atemporal de fenômenos sociais que são organicamente reconstruídos ao longo dos tempos e espaços políticos nos quais o ser humano atua, uma vez que “a concepção de uma linearidade temporal está intimamente ligada a um modo de ver o mundo em sequência retroativa ou projetiva, numa relação de causa e efeito que permite o investimento num projeto de dominação e em resultados”. (COLETIVO NTC, 1996, p. 298)

A construção dos modos de aprender teatro, de maneira geral, não fugiu dessa macro estruturação histórica de ordenação dos sentidos e dos discursos, ao contrário, quando do surgimento das primeiras graduações em arte o que se via era o universo das artes, nas universidades, moldado por outros campos do saber e ligado ao contexto histórico destas outras áreas de conhecimento e isto se reflete, ainda hoje, na maioria dos currículos de curso de graduação de licenciatura em teatro e que recai sobre a educação básica, como pode ser observado na pesquisa de Areias (2016).

Ao chegar na sala de aula do Ensino Médio por vezes me questionei sobre quais os sentidos reais da abordagem linear da história do teatro europeu, para a experiência estética dos estudantes e, ao mesmo tempo considerava importante que houvesse a compreensão dos marcos históricos, no entanto, a questão era como tudo aquilo poderia construir um campo de potência discursiva, de identidades e de elaboração de um pensamento crítico sobre teatro junto aos meus estudantes? De algum modo, me vinha sempre o questionamento que teatro e experiência eram muito mais do que aquilo que estava sendo anunciado ali. Seria, afinal, este o memento de se repensar a lógica estrutural de se contar a história das coisas em prol de uma virada cultural e epistemológica que reivindica a força da experiência no processo formativo?

Para tratar desta ideia de virada cultural e epistemológica, que se encontra em curso, sinto a necessidade de fazer um breve resgate sobre como a área do teatro na educação se estruturou mostrando, mesmo que rapidamente, suas transformações ao longo dos anos, suas

conquistas, até chegarmos neste momento que vários pesquisadores e pesquisadoras tem chamado de virada cultural do século XXI, que alude a um resgate técnico, epistemológico, prático e de redescoberta da ideia de experiência e da experiência junto à cultura como maneira de criação, de fruição e de formação de professores.

A trajetória do teatro na educação formalizada, institucional e escolarizada, no Brasil, pode ser considerada relativamente nova quando pensada e avaliada em relação às outras aéreas do saber, uma vez que somente no início dos anos setenta, com a lei 5.692/71, que fora determinado a obrigatoriedade do ensino nas artes na educação básica – 1º e 2º graus, na terminologia da época.



Imagem 24: Oficina de teatro na escola Liceu do Conjunto Ceara, realizada por bolsistas do Pibid-Teatro da UFC. Foto: Abimaelson Santos.

Por meio da LDB de 1971, que incluía a disciplina de *educação artística* nas escolas, houve uma série de ações institucionais que levaram a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, que por sua vez, dariam sustentação para a formação de professores em Artes no Brasil. Na época, a graduação tinha um caráter generalista e polivalente, onde os formandos podiam escolher em qual habilitação iriam atuar, como em música, teatro, plásticas, desenho, dentre outras opções para seguir na carreira docente.

Vale destacar, a tempo, que nenhuma formação que se torna escolarizada surge apenas quando de sua institucionalização, logo, antes da LDB de 1971 e da criação dos cursos de graduação em Educação Artística, já havia no país ações populares e institucionais, mesmo

que de modo pontual, na área de formação de professores, com destaque para as Escolinhas de Arte do Brasil e para os Cursos de Arte Dramática, que até o final da década de 60 proporcionavam uma formação que se equivale, nos dias atuais, ao nível técnico. Destaca-se ainda, a importância dos diversos festivais de arte espalhados pelo país onde eram realizados cursos livres, oficinas, intercâmbios, residências, entre outras ações formativas que construíam a tessitura desse processo de formação de professores em todas as regiões do país, isto antes da profissionalização institucional em nível superior. (SANTANA, 2010)

A recente estruturação, desta área de saber, fez com que, de algum modo e de maneira necessária para a época, os fundamentos educativos que constituem o teatro como área de conhecimento fossem entrecruzados com o pensamento que estruturava outros campos de investigação cultural e científica, desta maneira, não seria difícil observar, à luz da história, a presença dos aspectos conceituais e formativos de áreas como a educação, a psicologia, a sociologia, a história e a filosofia entrelaçadas ao campo do teatro e que ajudaram a construir um pensamento sobre educação estética ao longo dos últimos cinquenta anos.

Observando os modos de se pensar o teatro na educação escolarizada ao longo do primeiros anos da década de 1970 até o final dos anos de 1990, considerando os currículos das universidades, as diretrizes escolares estaduais e municipais e, ainda, as orientações do Ministério da Educação por meio da LDB de 1996, por exemplo, se observa que o teatro na educação, além da formação estético-cultural, se tornou um modo para a construção das cidadanias e das identidades dos estudantes, logo um campo de conhecimento inter cruzado com outras áreas do saber, como citado anteriormente.

Identifico, por exemplo, que os campos de formação referentes as práticas interpretativas, dramatúrgicas e de direção teatral estão, de algum modo, ligados às questões filosóficas e antropológicas de um determinado tempo/espaço e também às práticas corporais de uma dada sociedade ou momento histórico, sendo vinculadas, sobretudo, às poéticas de mestres do teatro que se consagraram ao longo do século XX; já o campo referente às práticas metodológicas para as aprendizagens pedagógicas e para formação de professores, como a improvisação teatral, as metodologias de ensino, as práticas de extensão em teatro e as disciplinas voltadas para as ludicidades, estão ligadas, de algum modo, a educação, a história, a psicologia e a sociologia, onde, em geral, os currículos apontam para a potencialização dos aspectos humanos e comunitários; o campo ligado às práticas cenotécnicas como caracterização, iluminação, cenografia e sonoplastia se interliga aos princípios técnicos sobre

estética e cultura de um dado período, tendo estas disciplinas também uma forte ligação com o mestres do teatro.

Para tentar deixar mais visível esses entrecruzamentos curriculares e suas complexidades, basta observamos, por exemplo, que parte significativa do processo de formação no campo da interpretação e da direção teatral, que sedimenta os currículos universitários, estão entrelaçados com princípios básicos da psicologia, da antropologia e da ciência política como substrato para os modos de atuar, como pode ser visto nos pressupostos estéticos de Stanislavisk, de Kantor, Grotowvisk e Meyerhold, bem como de Brecht e de H. Müller. No Brasil, o trabalho de grupos como Arena, Tablado e Oficina, bem como as questões poéticas do Teatro Negro e as práticas do Teatro do Oprimido, para citar apenas alguns, também se tornaram referências estéticas para a estruturação de algumas disciplinas.

Vale destacar que a separação, supracitada, seria apenas um modo didático de apresentar, a complexidade que pode ser a estrutura curricular desta área de conhecimento que, por ser tão nova na educação formalizada, se encontra hibridizada com outras áreas do saber, assim sendo, esses aspectos externos e complementares que são necessários a argumentação, ao pensamento e as ações formativas em teatro, não se encontram de modo estático e separados, como apresentado didaticamente no parágrafo anterior, ao contrário, as questões sociológicas, antropológicas, filosóficas, históricas, psicológicas e culturais, fluem no processo educativo a partir das necessidades estéticas e pedagógicas referentes àquilo que se tem estudando, criado, produzido ou compartilhado.

Assim, de modo inevitável, a construção curricular nas instituições de ensino tende a absorver as questões de seu tempo/espço e propor caminhos metodológicos para as urgências ou necessidades societárias que se apresentam naquele momento vivido, desta maneira, isso não foi diferente com o processo institucional de formação de professores em teatro, desde a década de setenta. Os currículos, ainda, sofrem influência direta das poéticas que se estruturaram no século passado, seja no campo das práticas artísticas ou no campo das práticas docentes.

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação. (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 147)

A citação supracitada pode ser debatida em pelo menos três pontos, cada um referente a um momento importante da trajetória institucional das aprendizagens em teatro no país e podem ser apresentados da seguinte forma, a saber: *i)* o momento da polivalência; *ii)* a pesquisa sobre metodologias específicas para a aprendizagem em teatro; *iii)* aprendizagens híbridas e em campo expandido.

Diante do exposto e das experiências compartilhadas até aqui, proponho debater de forma mais vertical, neste momento, o terceiro ponto, uma vez que seria este aquele que localiza os argumentos até aqui levantadas nesta pesquisa – a ideia de um cultivo de práticas estéticas no processo de aprendizagem em teatro, onde se permite pensar sobre uma possível pedagogia cultural, da qual a formação de professores em teatro se encontra inserida, onde se pode pensar tal formação mais alicerçada na área da cultura que na institucionalização da relação arte e educação.

De todo modo, para fins de contextualização, considero ser importante, ainda que de maneira rápida, uma breve argumentação sobre os pontos um e dois, para maior clareza do pensamento aqui exposto e compreensão daquilo que se tem nomeado por virada cultural e epistemológica dos anos 2000 e suas influências na formação de professores de teatro – que tratarei mais à frente.

Assim, no que se refere a questão da polivalência, quando Koudela e Santana (2005) afirmam que durante algum tempo os fundamentos da aprendizagem em teatro eram baseados na *psicologia* e na *educação*, se observa que tais modos de operar eram preponderantes nos anos de 1970 a 1980, por dois motivos.

O primeiro se refere às questões conceituais da época e da importância dessas áreas, psicologia e educação, na formulação do pensamento nas ciências humanas, uma vez que, para aquele momento, se anunciava uma pedagogia centrada na criatividade e na sensibilidade como substrato da convivência humana, que fosse capaz de gerenciar os conflitos da existência, pudesse trabalhar com as questões psicomotoras e garantir acesso aos equipamentos culturais, ao lazer e o ao bem-estar, isso fez com que a arte fosse vista com um dos canais para potencializar este projeto de educação pautado no campo psicológico e na harmonização de conflitos; o outro motivo, para uma abordagem polivalente, se tratava de uma questão institucional, naquele momento o campo das artes era visto como um lugar recreativo e complementar às outras áreas do saber e não como uma área específica de concentração de saberes, como pode ser observado no relato abaixo:

É importante ressaltar que a questão da polivalência assume, no âmbito das artes, uma característica diferenciada das outras disciplinas, pois, quando este conceito esteve em voga, durante os anos 1960 e 70, o conhecimento em torno do assunto ainda era insipiente e não existiam associações corporativas ou para-acadêmicas que protegessem a área da tradição inventada pelo Conselho Federal de Educação, em plena ditadura militar. Assim, se os especialistas em ensino de ciências não permitiram que os conteúdos da física, química e biologia fossem tratados como se tudo fosse a mesma coisa – procedimento que foi também adotado pelos especialistas em línguas, que fizeram valer suas capacitações para o ensino do português, inglês, francês ou espanhol –, para a educação artística a recomendação oficial forçava os professores a tratar as artes visuais, a música e as artes cênicas no mesmo tempo e espaço, como se tivessem natureza idêntica e propósito semelhante. (SANTANA, 2010, p. 11)

No início dos anos setenta, quando implementadas as primeiras políticas que determinavam as maneiras pelas quais o ensino das artes deveria ser operacionalizado nas escolas, havia um entendimento, por parte do governo, que tal ensino não deveria ter uma divisão entre as linguagens e que o mesmo servia como um conhecimento auxiliar, que pudesse ser capaz de gerenciar conflitos interpessoais, permitir que trabalhos em grupos fossem realizados de maneira harmônica e satisfatória e, ainda, que pudesse aprimorar os *dons* daqueles que aparentavam ter alguma habilidade no campo artístico – questão tão criticada por especialistas da educação em outros lugares do mundo, como Dewey, Bourdieu e Freire.

Tal pensamento, materializado em forma de currículo, andava na contramão daquilo que era produzido fora das instituições como, por exemplo, nos festivais e nos cursos livres de teatro e, também, caminhava na contramão dos cursos técnicos de arte dramática que já estavam institucionalizados no país, como no caso da USP e da UFC. Esses espaços, festivos e cursos técnicos, já entendiam a aprendizagem em teatro composta de forma laboratorial, com questões estéticas específicas, geradas a partir de uma pedagogia assentada na própria dimensão da cultura e da estética.

Diante de tal cenário era inevitável que em algum momento os professores comessem articulações políticas em prol da organização de um campo de pesquisa específico, que apontasse para o entendimento das suas próprias epistemologias, compreendendo as habilidades específicas das linguagens artísticas no campo da estética e da cultura. Trava-se, naquele momento, de maneira vertical e aprofundada, de uma luta pelo reconhecimento das linguagens artísticas como autônomas e que presumiam um campo próprio de pesquisa e de atuação no mercado de trabalho.

Assim, no que se refere a construção de pesquisas específicas para as linguagens artísticas, a partir de meados dos anos de 1980 até o início dos anos 2000, desponta um período em que os professores, nas universidades, nas escolas estaduais/municipais e no terceiro setor,

buscavam solidificar metodologias para o ensino do teatro e, para tanto, foram criados eventos científicos, publicações acadêmicas, programas de pós-graduação, cursos de formação de professores em nível de extensão universitária e, ainda, modos de organização e de representação política que lutavam por uma legislação atualizada, que pudesse dar conta daqueles interesses em voga, que era a busca pela autonomia das pesquisas específicas de cada linguagem artística.

A insistência dos pesquisadores por perspectivas conceituais mais modernas e a construção de um pensamento estético, crítico e político específico no campo da Artes, foi relativamente atendida na LDB de 1994, instaurando outro ciclo nos modos de pensar a formação de professores de arte no Brasil.

Destaco, ainda, que foi naquele período de organização sistemática das metodologias específicas para a pesquisa e para a aprendizagem em arte que, por exemplo, fora criada a FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil em 1987 e, em 1998, a Abrace – Associação Brasileira de Pós-Graduação em Artes Cênicas, entidades representativas fundamentais para consolidação do teatro como campo específico de aprendizagem, para a estruturação dos currículos das graduações, ampliação dos campos de atuação profissional e criação dos programas de pós-graduação nesta área de conhecimento, tais questões podem ser resumidas no seguinte pensamento:

As práticas de arte-educação em âmbito não-formal, o teatro em comunidades, o circo social, dentre outros exemplos, são indicadores de que há procedimentos e estratégias que precisam penetrar na escola para que se torne viável a ruptura do esquema rígido imposto pela compartimentação disciplinar, de maneira a favorecer uma prática de arte embevecida de cotidiano e vida. Pensando nessa possibilidade, o sucesso ou fracasso do ensino do teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas. (SANTANA, 2010, p. 12-13)

Aos poucos, diante de tal cenário, uma série de procedimentos para a aprendizagem em teatro foram sedimentadas no país gerando um *corpus de pesquisa* que influenciou os modos de atuação dos professores em sala de aula e algumas metodologias tornaram-se importantes e imprescindíveis nos cursos de formação de professores, tais como: os jogos teatrais, os jogos dramáticos, a peça didática de Brecht, a improvisação teatral, o sistema de jogos do teatro do oprimido, os elementos técnicos da encenação como procedimento para a aprendizagem, o teatro de animação em suas diversas vertentes, as técnicas de criação dramatúrgica, bem como os procedimentos de interpretação ligados a expressão corporal e a cultura popular, as técnicas

de alongamento, de aquecimentos, de trabalho vocal, de presença física em cena, dentre outros desdobramentos. O teatro com seus procedimentos e objetivos específicos que já não dependem unicamente dos pressupostos da psicologia, da pedagogia ou de outras áreas do saber.

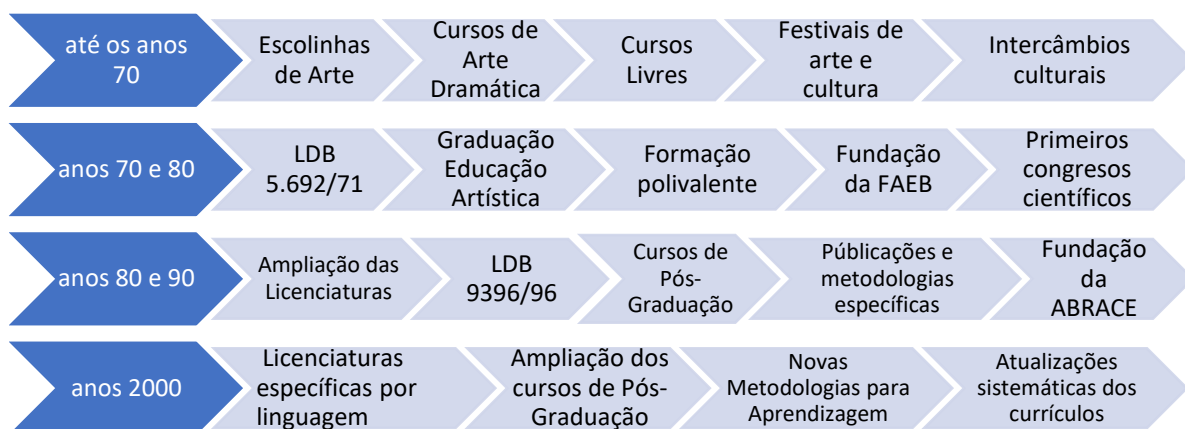
Os anos 2000 trouxeram consigo a solidificação dos processos de pesquisa e dos procedimentos de aprendizagem em teatro, bem como trouxe ainda outra mudança de paradigma na formação de professores: os cursos de Licenciatura em Educação Artísticas foram substituídos por Licenciaturas específicas para cada linguagem. Deste modo, se até os anos de 1990 era necessário fazer um curso generalista para obter a formação de professor em Artes, com o cenário atualizado, dos anos 2000, os cursos específicos para cada linguagem artística se espalharam pelo país e, assim, um campo de pesquisa que durante mais de vinte anos fora majoritariamente polivalente, começou a se tornar mais específico em seus processos de formação de professores.

Deste modo, a formação de professores em nível superior, separada por linguagem artística, fez com que cada área de conhecimento pudesse, a partir de seus pressupostos conceituais e estéticos, ampliar seus campos de pesquisa, de atuação profissional e de invenção de procedimentos metodológicos para o processo de aprendizagem em Artes.

No contexto contemporâneo de formação de professores, por exemplo, a cena se tornou expandida, híbrida, tecnológica, imagética, performativa, instalativa, dentre outros, com isso as metodologias para as aprendizagens começaram a ser revistas, retrabalhadas e redimensionadas para compor um outro *corpus* de procedimentos para o aprender teatro, para entender como esse fenômeno cultural pode ser reinventado na sociedade do contemporâneo e de que forma pode se relacionar com as questões, com as urgências e com as necessidades deste tempo/espço do terceiro milênio e suas complexidades societárias.

No quadro a seguir é possível observar, de forma resumida, a trajetória do processo de formação de professores de teatro no Brasil e perceber como as etapas anteriores foram substanciais para o cenário atual deste campo de pesquisa e de atuação profissional.

Processo Histórico da Formação de Professores em Teatro



Quadro 2 – resumo da história das etapas da formação de professores em teatro no Brasil

A combinatória dos momentos um e dois, supracitados, da polivalência até as metodologias específicas para aprendizagem em teatro, desembocam numa virada cultural e epistemológica nos anos 2000 que reconfiguram o lugar do teatro na educação, onde há uma aproximação maior com o campo da cultura ou, quem sabe, um retorno a este bordo para que as práticas educativas do teatro possam ser pensadas no campo cultural, nas práticas de cultivo e na experiência estética.

O currículo, a sala de aula, as disciplinas, os conteúdos e a própria dimensão organizativa do planejamento acadêmico/escolar desembocam, a partir dos anos 2000, de modo bastante vertical, na ideia de experiência estética, que vai além das prerrogativas econômicas e artísticas para a formação de professores, no sentido de que não há apenas a função formativa para a profissionalização por meio dos fundamentos técnicos e conteudísticos necessários a serem exercidos no mercado de trabalho escolar, tão pouco, a experiência estética está ligada somente a execução de demandas referentes a produção artística seja esta profissional ou amadora.

A virada cultural, curricular e epistemológica, alavancada pelo regaste da experiência estética para a sala de aula, conecta tanto as demandas do mercado educativo contemporâneo e as questões da produção artística em si, aos pressupostos discursivos que acompanham as transformações culturais, tecnológicas e societárias que envolvem os sujeitos do fazer estético. Nesse sentido, o resgate da ideia de experiência estética, em alguma medida, seria o responsável pela nova concepção dos currículos acadêmicos, dos planejamentos de aula e das atividades artísticas realizadas com os estudantes que vinculam as ações artísticas e o

pensamento sobre cultura aos acontecimentos cotidianos das cidades e com as questões políticas da vida urbana, gerando campos de experiência tanto para os professores em formação quanto para os estudantes da educação básica.

A escola, seja a secundária ou a técnica/superior, começam a ser pensadas como corpo da cidade, como algo que compõem as cidades e não mais como algo que esteja fora destas ou como algo que esteja fora da experiência estética que as cidades oferecem, assim, o currículo acadêmico a partir dos anos 2000, aos poucos, tem se tornado uma redescoberta da experiência estética que gera importantes impactos na educação básica.

Essa redescoberta perpassa pelas capacidades de geração de conhecimento eminentes do fazer artístico enquanto desdobramento das práticas culturais, assim, olha-se para os processos de criação e o foco do planejamento e da avaliação se tornou muito mais sobre como estes processos são geradores de discursos estéticos, que impulsionadores de questões psicomotoras ou de resolução de conflitos advindos das questões de sociabilidade, portanto, não se trata, em uma dimensão significativa, de uma educação pela arte, mas de uma experiência em arte capaz de gerar discursos estéticos, logo, societários.

Se reaproximar da estética, nesse sentido, também seria se reaproximar das práticas culturais que circundam o próprio fazer artístico, uma vez que se entende por estética a construção de artefatos ligados a cultura e os modos pelos quais se tem a percepção sobre os fenômenos sociais e culturais para, diante destes, puder se expressar ao mundo. (BARILLI, 1994)

O fato é que a arte não é somente executar, produzir, e o simples fazer, não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual a sua execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento da realidade é constituição de um valor original (PAREYSON, p. 25-26, 2001)

Nesse sentido, a área da educação se apresenta para o campo da arte como uma dimensão didática e procedimental, mas não como única e absoluta, ao contrário, a educação, no contexto das linguagens artísticas pode ser vista como umas das dimensões pedagógicas situadas no campo das pedagogias culturais. Deste modo, seria neste contexto das pedagogias culturais, estéticas, num contexto mais amplo, autônomo e inventivo, que se tornaria possível a ação formativa da arte, uma vez que quando pensada fora o contexto cultural corre o risco de sua mecanização, seja caindo nos moldes do mercado de produção educacional estabelecido,

seja instaurando um campo unicamente técnico – isto no caso dos cursos de formação de professores.

Seria, portanto, o fator cultural, a ideia de cultivo e suas aprendizagens, o ponto central, o ponto de partida, o ponto de impulso e, ainda, o ponto de retorno para a existência de uma relação qualitativa entre arte e educação, algo tão buscado ao longo dos tempos e que se sinaliza como efetivo, talvez de maneira mais clara e evidente, nesta virada cultural e epistemológica dos anos 2000, onde os processos educativos em arte se reencontram com a experiência estética e com o campo da cultura.

Repensar a história, portanto, também seria redescobrir o passado para entender quais os possíveis passos a serem dados no presente, nesse sentido, Gonçalves (2014), aponta, que um dos principais fatores no campo das artes para o redimensionamento do pensamento epistemológico no século XXI, foi a redescoberta da importância da experiência estética no processo formativo, algo que fora apontada por Dewey no início do século XX, onde o autor já indicava a necessidade de se pensar os processos educativos em arte enquanto lugar de uma experiência estética construída por meio das linguagens artísticas e de suas inserções nas práticas culturais.

Dewey estava preocupado essa experiência se dá no espectador e no que ele faz com isso no contexto do seu viver, não em como essa experiência se transformará em teorias, entendidas por ele, como fechadas. Sua proposta não era fazer uma interpretação da história da arte, mas indicar que as teorias da arte não são verdades absolutas, senão construções específicas e intencionadas, que, no âmbito da vida, mais isolam que agregam. E é nessa constatação que habita a sua defesa sobre a recuperação de uma continuidade da experiência estética com os processos normais do viver. (GONÇALVES, 2014, p, 32)

Não só Dewey, no começo do século XX, apontava para essa reaproximação da experiência estética com o campo do viver e das coisas do cotidiano, há várias iniciativas ao longo de todo o século passado que insistiam nesta vertente de compreensão que arte não estava desvinculada dos processos societários das cidades, seja no centros urbanos ou nas zonas mais afastadas das nichos de produção artístico, uma vez que o fenômeno artístico se trata de algo especificamente ligado as culturas, se trata dos modos que os diversos povos se perceberem esteticamente.

Registro, mais uma vez, que desde os apontamentos de Dewey, perpassando por Duchamp nas artes visuais, John Cage na música, Pina Bausch na dança, Eisenstein no cinema, Benjamin na filosofia da arte e, ainda, Gertrude Stein na poesia, bem como todo o movimento vanguardista e sua influência direta no surgimento da performance, da intervenção urbana, do

happening e das ações estéticas que utilizam a cidade como plataforma, todo esse aglomerado de artistas, pensadores e movimentos artísticos, buscavam pensar/fazer/produzir arte como uma experiência estética ligada às práticas culturais de um povo, por compreender que havia nas produções culturais um campo de saber específico, um saber ligado aos modos de percepção e sensorialidades.



Imagem 25: Aula de Educação Teatral: Metodologias e Tendências, na UFC, em 2014. Foto de Karla Fonseca.

Deste modo, vale ressaltar que existe uma experiência comum que nos liga ao mundo e a vida, relacionada às coisas da natureza e que se interliga com os códigos dos diversos modos de linguagem e de comunicação, uma experiência que desde tenra idade se constrói por meios dos gestos, dos idiomas, dos dialetos, dos modos de andar, de se sentar, de falar, enfim, dos modos de ser e estar no mundo, uma experiência ligada tanto a uma lógica biológica quanto societária. Há, ainda, uma experiência relacionada ao campo do científico, aos modos de aferição das coisas da vidas, dos processos formativos e seletivos nas sociedades modernas,

tendo como características suas linearidades, sequencialidades, progressividades, dimensionalidades, homogeneidades, diversidades e, ainda, modos normativos e especulativos para possíveis avaliações de um determinado processo, uma experiência fixada em questões instrumentais que nos serve para posicionamentos e análises em diversos setores da vida. Por fim, há uma experiência relacionada aos modos que se vive esteticamente no mundo, que traz consigo uma práxis cultural para as movências de si para consigo mesmo, que perpassa pela construção de nossos discursos, dos nossos desejos, das nossas percepções e dos nossos modos de se perceber diante dos fenômenos societários, uma experiência que agrega, ao mesmo tempo, produtores e fazedores dos fenômenos culturais aos seus apreciadores e desfrutadores, uma experiência que estabelece uma relação vibrátil com os processos da cultura e que gera um campo de saber, de produção e reflexão sobre as subjetividades, sobre as identidades e sobre os processos de alteridade na vida e em suas dimensões educativas. Seria, portanto, a estes tipos de vivências, que tem a cultura como lugar disparador para a construção do conhecimento, que pertence a experiência estética.

Dito isto, caberia a nós, professores, pesquisadores, produtores, artistas, curadores, gestores, estudantes e amantes da arte de modo geral, tensionar o máximo possível estes três lugares da experiência, para que, em alguma medida, se possa garantir um processo artístico pautado na inventividade, onde a partir da cultura e do cultivo como lugar de processos de aprendizagem em arte, seja possível olhar para a sala de aula como um espaço vazio possível de ser ocupado por diversos sujeitos; olhar para a sala de aula como um espaço preenchido, possível de gerar experiência diante das identidades dos seus diversos sujeitos; olhar para a sala de aula como um espaço que compõem a cidade, possível de se construir estéticas de si nas relações com o mundo e com seus os sujeitos, um lugar onde se invente coisas; olhar para a sala de aula como um espaço de aprendizagens estéticas, onde se constroem percepções e se partilha o sensível; olhar para a sala de aula como um espaço gerador artefatos estéticos condizentes com as experiências dos sujeitos ali envolvidos com as suas potencialidades; por fim, olhar para a sala de aula como um espaço de crescimento mútuo, dinâmico e democrático, no qual os resultados oriundos das pesquisas não são apenas expositores das competências dos professores, mas sim impulsionadores das habilidades de todos os sujeitos.

Há, ainda no Brasil, nos cursos de formação inicial de professores de teatro, um pensamento estruturalista que tornam os currículos pautados na relação de causa e efeito, onde a ideia de ciência dura e objetiva, por vezes, suplanta a construção de um processo em arte que seja flexível e subjetivo.



Imagem 26: turma de Improvisação Teatral do Curso de Teatro Licenciatura, 2013. Laboratório de criação com objetos para composição do experimento *Averso Averso Há Versos*. Foto: Abimaelson Santos.

Assim, a ideia de que os trabalhadores da arte fazem ciência, ainda paira sobre os currículos de um modo que interliga a arte a um pragmatismo analítico e a um cientificismo acadêmico que, muitas das vezes, tende a qualificar o valor das artes nas universidades por meio de reproduções metodológicas e conceituais oriundas de áreas mais duras do saber, onde para estas áreas, a ideia de análise e dissecação de fatos, a ideia de objeto de pesquisa e de distanciamento analítico, por exemplo, fazem todo sentido, no entanto, tais questões devem ser utilizadas no campo das artes de modo tão duro e pragmático como em outras área do saber? É a partir de um pensamento estruturalista que se constroem as aprendizagens no campo das artes?

Sem dúvidas, há diversos procedimentos científicos que tangenciam os modos de pesquisa em arte e que põem em relevo a criação artística enquanto lugar de construção de conhecimento, no qual as investigações estão ligadas às práticas artísticas físico-laborais, as memórias e identidades de um determinado território, procedimentos que tangenciam a construção de artefatos estéticos, a história das práticas culturais de um povo, modos de pesquisar que são empíricos e dedutivos, com suas nuances pragmáticas, mas que deveriam ser pensados e pautados na experiência estética, nos modos de produção cultural, na construção

dos discursos e na criação de um campo simbólico sobre a existência, reverberando nas relações societárias, nos modos de se perceber no mundo.

Nesse sentido, o pensamento sobre arte na ciência, nas universidades, não deveria se estruturar nos currículos majoritariamente com relações de causa e efeito, mas a partir de produções experimentais, dedutivas, subjetivas e simbólicas, o que implicaria currículos que apontassem para uma formação mais oxigenada de um pensamento inventivo que de um pensamento reprodutivo – isso que se busca com a virada cultural.

Assim, se por um lado, movido por um conjunto de forças institucionais, panópticas e deterministas, os currículos levam consigo uma exacerbada carga conteudística pragmática que, muitas das vezes, condiciona as experiências de pesquisa levando a reproduções metodológicas, a produtos já definidos e a discursos previamente estruturados, por outro lado, cabe aos professores ou, pelo menos, aqueles que tem interesse científico e acadêmico de tensionar este quadro, procurar e criar brechas inventivas que possam, de algum modo, conectar os estudantes com as urgências de seus territórios e de suas identidades, fazendo com que se abra outra perspectiva formativa e de pesquisa, na qual se possa olhar para a cidade, se ver na cidade, uma vez que “o discurso se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a coisa que se diz. O discurso produz então efeitos e não objetos.” (CERTEAU, 2014, p. 142)

Deste modo, não acredito que seja possível afirmar qual a função específica da arte nos espaços de aprendizagem, mas é possível sugerir que o sentido da sua presença seria o de criar um campo educativo, formativo e inventivo, que se estrutura no acesso às práticas culturais e as maneiras de cultivar processos estéticos, compreendendo que há um campo do saber que só pode ser acessado por meio das experiências que são construídas no âmbito da cultura.

Considerar a sala de aula como uma espaço vazio a ser preenchidos pelos sujeitos, sugere compreender a cultura como uma construção coletiva de modos de ser estar no mundo, onde aos poucos e com as aprendizagens estéticas disponíveis, os estudantes vão percebendo suas maneiras de representações, suas questões identitárias e suas inclinações discursivas sobre os modos de operação societários, há, portanto, um campo de descobertas, das descobertas de suas subjetividades, que perpassa estritamente pelas práticas culturais realizadas nos espaços educativas, como a compreensão do teatro enquanto maneira de se expressar esteticamente.

Considerar a sala de aula como um espaço preenchido e capaz de gerar experiências estéticas, sugere que as inclinações discursivas podem ser construídas num campo do comum, onde a natureza técnica das aprendizagens geram não apenas produtos técnicos, mas junto com

estes, um aglomerado de procedimentos inventivos sobre as práticas culturais, a inventividade, portanto, como principal disparador para a construção dessas inclinações discursivas sobre os questões societárias, seria a cultura sendo operada por ela mesma no próprio ato do cultivo das práticas estéticas.



Imagem 27: Intervenção Urbana Interferências nos Espaços da Escola, realizada pelas equipes do Pibid-Teatro da UFC, na escola de ensino médio Liceu do Conjunto Ceará. Foto: Abimaelson Santos.

Considerar a sala de aula como um espaço que compõem a cidade, sugere que as linguagens artísticas se mostrem no processo de educação estética enquanto uma espécie de herança cultural, que permite que o debate sobre local, global, multiculturalismo, culturas híbridas etc., possam ser vivenciados pelos estudantes de modo aprofundado a partir e em conjunto com as suas referências sobre práticas culturais, sobre seus modos de construção das narrativas do mundo diante das narrativas e referências já existentes, olha para o outro, olhar para aquilo que já existe, como maneira de perceber o que há em si de prática cultural.

Considerar a sala de aula como um espaço de aprendizagens estéticas, sugere que estando dentro da cidade e diante das inclinações societárias presentes para a construção de um discurso, seria possível materializar esses campos identitários, os transforando em artefatos estéticos por meio do corpo, da voz, de imagens, de dramaturgias, de instalações, de releituras

e de modos diversos de expressão, a sala de aula como uma espécie de laboratório contínuo de investigação e criação estético.

Considerar a sala de aula como um espaço gerador de artefatos estéticos condizentes com a experiência dos sujeitos envolvidos, sugere que a cultura seria algo artificial, logo, construído, derivado e em contraposição à ideia de natureza, de algo nato, fundante e definitivo, desmistificando, por completo, a errônea perspectiva educacional sobre os dons, sobre uma natureza objetiva que define quem pode ou não pode ter habilidades artísticas e culturais, dando à sala de aula permissividade contínua para a invenção e para aprofundamento das competências e habilidades culturais de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Por fim, considerar a sala de aula como um espaço de crescimento mútuo, dinâmico e democrático, sugere que nós professores não somos naturalmente detentores absolutos de um dado conhecimento estético/cultural e que nossos saberes técnicos só fazem sentido, quando há um compartilhamento democrático em sala de aula com nossos estudantes, a sala de aula não deveria ser a reprodução cega dos nossos desejos estéticos, mas um ambiente de se construir algo junto com os discursos dos estudantes, um encontro entre as nossas vivências técnicas com os desejos que advêm das diversas curiosidades construídas em sala de aula, assim sendo, a cultura numa suspensão da dialética para a construção de terceiras vias de representatividades.

Portanto, há uma virada cultural e epistemológica em curso e, sem dúvidas, nós precisamos desta para uma formação de professores mais centrada na cultura e nas relações que esta estabelece e pode estabelecer com a cidade – com as universidades, com as escolas.

SEGUNDO MOMENTO

A cidade enquanto experiência estética na formação de professores

PARTE 01

O que fazer com o medo de ser professor e de ocupar a cidade?

No caminho entre as estações da Sé e da Barra Funda, no metrô de São Paulo, se vê uma microcidade subterrânea e passageira que se movimenta e se modifica a cada estação, a cada entrada e saída, se modifica a cada usuário que abre uma embalagem de um enlatado qualquer e com as mãos enfia na boca uma porção da sua refeição. Um outro, como que em uma corrida consigo mesmo, ávido de tempo, faz da brecha entre as portas do vagão do trem uma passagem, uma conectividade entre o ir mais rápido e a pausa na respiração de quem chegou a tempo, mas a tempo de que?

De dentro da estação da Sé, a caminho da Barra Funda, por volta das 18h, os lirismos cotidianos se apresentam em curvas dramáticas, desenlaces, por meio de heróis trágicos e de um coro de transeuntes; surgem protagonistas, antagonistas e corifeus, com eles as catarses do dia a dia como em um drama que se desenha no presente, no entanto, com personagens épicos, o corpo em narrativa, corpos em dramaturgia. Neste horário do fluxo, são em torno de 670 mil usuários, quase que uma ópera de trabalhadores, uma massa de transeuntes cheios de histórias e narrativas para compor aquilo que se chama cidade, poderia ser uma dramaturgia de Hauptman como em *Os Tecelões* ou, quem sabe, uma cena de rua, como em *Duas Moedas*, de Brecht, mas é a cidade em sua contínua composição coreográfica de tempos e de espaços.

Quando observo São Paulo, de dentro da estação de metrô, percebo uma cidade de gente de tudo enquanto é jeito, na verdade, o contrário, uma cidade de tudo enquanto é jeito vestido de gente, pois talvez seja essa a questão, entender que uma cidade é feita de tudo enquanto é *jeito* que se *veste* de gente todos os dias, onde os vários *locais* se interligam com os vários *globais*, onde os contrates e as camadas visuais de gênero e de raça, por exemplo, que se apresentam a todo instante em vestimentas, indumentárias e adereços corporais, tensionam as normatividades que tentam ser impostas por uma publicidade homogeneizadora. A estação, nesse sentido, não é passagem, mas ocupação, espaço contínuo dos modos de ser cidade e de interligações entre o global e o local.

Há algum tempo, mais precisamente a partir dos anos setenta no Brasil, a ideia de local, de identidade fixa e de nacionalismo cultural passaram a ter outras significações no que tange as composições societárias das cidades, o local deixou de se resumir a aquilo que é *nosso*, a algo específico desta ou daquela cidade, ilha, região ou vilarejo, não se restringe mais a um recorte singular da atividade cultural, ainda que de fato seja uma manifestação cultural particular de um dado lugar.

Assim, as práticas culturais específicas de um lugar, bem como seus ofícios manuais e modos de produção, por menor que seja a cidade, também são partes significativas

de uma perspectiva global de produção de cultura e as características culturais de uma dada região ajuda a alimentar as composições societárias e estéticas no mundo.

Se os corredores culturais, por exemplo, criados nas cidades em desenvolvimento financeiro na segunda metade do século XX, eram as vitrines que apresentavam ao mundo uma produção de cultura que se expandiu em direção as novas tecnologias, por meio de festivais, bienais, imersões culturais e residências artísticas, nos dias atuais, de modo geral, não se faz necessário sair de uma dada região e ir até essas cidades, até esses corredores culturais, para se ter acesso as produções de cultura que impulsionam uma rede de saberes, formatos e novidades experimentais, as coisas se encontram em movimento e aquilo que é local, global se torna. Nesse sentido, as cidades são como grandes estações de trem, onde habitam *jeitos* de tudo enquanto é *gentes*, cada uma com suas especificidades, mas em alguma medida conectadas por uma ideia coletiva de produção cultural.

As cidades se tornaram uma espécie de rede de conexões *cyber/presentes*, existindo um pouco de cidade em todo território corpóreo e corpo em toda dimensão da urbe, nesse sentido, se tornou ela própria, a cidade, corpos em constante movimento relacional de expansão, de refração, de interação e em composição de marcas, de afetos, de memórias e de construção de narrativas, como em um passeio gastronômico pelos diversos sabores do centro de São Paulo ou como em uma imersão imagética pelas vielas do centro de São Luís e seus casarões históricos, as cidades, tão distintas, tão particulares, ao mesmo tempo em constantes conexões se tornam, aos seus modos, campos de experiência estética.

Assim, no que tange as operações artísticas na cidade, se por um lado a importante Bienal de Artes de São Paulo, por exemplo, que desde de 1951, aglutina no coração cultural da América Latina, a cada dois anos, uma efervescência de produções visuais, performativas e audiovisuais que ajudam a alimentar um corredor cultural no Brasil, do outro lado do país, em Macapá, no Amapá, um grupo de artistas transformam o norte noutro eixo de criação com as produções artísticas desenvolvidas durante a *Tecnobarca*, por exemplo, que por sua vez tem importância cultural para aquela micro região similar aos impactos da Bienal de Artes para a cidade de São Paulo, tanto do ponto de vista da produção em si quanto da manutenção das pesquisas de linguagens e suas reverberações educativas.

Deste modo, enquanto a Bienal de Artes é uma imensa galeria com inúmeros pavilhões de produções estéticas que movimentam a cena cultural no coração da América Latina, por outro lado a *Tecnobarca* é um ateliê, uma galeria itinerante, em formato de residência artística que acontece durante duas semanas no Arquipélago do Bailique – um conjunto de oito

ilhas situadas entre o rio Amazonas e o Oceano Atlântico, distante doze horas de barco da capital, onde artistas passam quinze dias desenvolvendo diversos trabalhos de produção, apresentação e debates culturais em arte contemporânea nas comunidades ribeirinhas. O que essas iniciativas têm em comum? Buscam compreender a cidade como plataforma de criação, produção e fruição artística.

Para alguns, uma dimensão macro da relação entre arte, cidade e experiência como na Bienal de Artes de São Paulo, para outros, como no Tecnobarca no Amapá, uma relação micro dessa potência que são as imersões artísticas na cidade, entretanto, para ambos, as conexões estéticas que as cidades oferecem, lugares tão distintos, mas conectados por uma ideia, pelo desejo artístico de ocupar a cidade, de vê-la de dentro, a necessidade de criar movimentos estéticos nos nichos das próprias cidades.

Assim, perceber as cidades de dentro, me parece um modo de compreender como estas acontecem artisticamente, observando como seus nichos de produção reverberam, seguem e retornam ao cotidiano das pessoas, constroem novos fluxos e contrafluxos estéticos, conexões e diversos modos de experiências artísticas dentro daquilo que a cidade oferece, bagunçando os limites entre o dito *local* e o dito *global*.

O local costuma estar em outro lugar. A mais célebre música cubana, o *dozón*, agora se ouve e se dança mais no México do que em Cuba. [...] Num concerto do grande jazzista argentino Mono Villegas, em plena efervescência do nacionalismo folclórico dos anos sessenta, alguém do público levantou a mão e perguntou: “por que você não toca alguma coisa nossa?”. O Mono perguntou: “e você, compôs o quê?”. “Eu nada”. “Eu também não, então como quer que eu toque alguma coisa nossa?” (CANCLINI, 2008, p. 60)

Deste modo, se durante muito tempo os *Festivais da Canção Popular (1965)* e o *Rock in Rio (1985)*, foram as grandes referências brasileira de festival de música e diversidade cultural no país, há de se convir que os festivais se espalharam por todo o território nacional, fazendo interlocuções entre o dito local e o dito global. Em São Luís – MA, por exemplo, o Festival de Música BR-135 transforma a ilha em centro, o distante em abraço, o virtual em agito frente aos olhos, uma vez que “em tempos da interdependência mundial, a pergunta não é como construir alfandegas impenetráveis, mas sim, como utilizar os recursos tecnológico-culturais para melhor atender às necessidades de diferentes grupos” (CANCLINI, 2008, p. 60)

No entanto, este campo de experiência estética que se constrói por meio da inserção de detritos visuais, composições corpóreas e diversas gravuras textuais e sonoras, não ocorre de forma harmônica, plana ou sem poros, como pressupõe Certeau (2014), as operações societárias na cidade, como as que advém das linguagens artísticas, por exemplo, são

construídas quase sempre numa zona de conflito, uma vez que antes de ser um lugar para a habitação das práticas do sensível, as cidades são um projeto em prol de uma organização totalizante.

A cidade, à maneira de um nome próprio, oferece a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, insoláveis e articuladas uma na outra. Neste lugar organizado por operações “especulativas” e “classificadoras”, combinam-se gestão e eliminação. De um lado, existem uma diferenciação e uma redistribuição das partes em função da cidade, graças a inversões, deslocamentos, acúmulos etc.; de outro lado, rejeita-se tudo aquilo que não é tratável e constitui, portanto, os “detritos” de uma administração funcionalista (anormalidade, desvio, doenças, morte etc.). Certamente, o progresso permite reintroduzir uma proporção sempre maior de detritos no circuito da gestão e transforma o próprio déficit (na saúde, na seguridade social etc.) em meios de densificar as redes da ordem. Enfim, a organização funcionalista, privilegiando o progresso (tempo), faz esquecer a sua condição de possibilidade, o próprio espaço, que passa a ser o não pensado de uma tecnologia científica e política [...]. A cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. (CERTEAU, 2014, p. 160-161)

A extensa, porém, necessária reflexão supracitada, aponta, com certa lucidez, para alguns conflitos que constituem as estruturadas das cidades, pois, se por um lado a ideia de gestão aparece como lugar institucional que determina as operações sociais e as funções da cidade para o progresso, por outro lado emergem desvios, detritos, modos de operações sociais que escapam a normatividade imposta e se apresentam como brechas para a própria existência coletiva e que se afirmam em combinações quase impossíveis de serem geridas à luz do progresso financeiro e pela própria instituição cidade, ações urbanas que subtraem a lógica da ordem institucional e são operacionalizadas numa dada marginalidade da existência, ocorrem às margens da coisa pública.

Neste ponto, para refletir sobre tais conflitos que são da ordem da cidade, penso ser necessário a aproximação com a ideia de *lugar* e de *espaço*, proposta por Certeau (2014), quando este considera o *lugar* como o ambiente da ordem, como o campo institucional, a esfera política e de poder que determina os modos de operação dos sujeitos e, sendo assim, um *lugar*, nunca será um lugar qualquer, mas a compilação de elementos que norteiam os modos de ser, uma vez que, por exemplo, em geral, os projetos arquitetônicos das cidades modernas são pensados para manter um adestramento coletivo, onde as praças são pensadas para serem mais um território de passagem e do que espaço de ocupação.

Já a ideia de *espaço*, para Certeau (2014), se concretiza e pode ser composta pelos modos que os sujeitos operam suas relações societárias, constroem seus afetos e suas experiências na cidade, o *espaço* seria algo que se encontra no corpo, na ação, nos detritos

imagéticos que constituem a cidade, nesse sentido, o *espaço* só existe quando o lugar se torna praticado, quando há inserção de operações societárias que orientam a própria ideia de espaço para uma funcionalidade polivalência, experimental, múltipla, permitido um se jogar ao risco, uma habitação outra, que talvez nem se saiba qual, mas que seria possível de ser inventada.

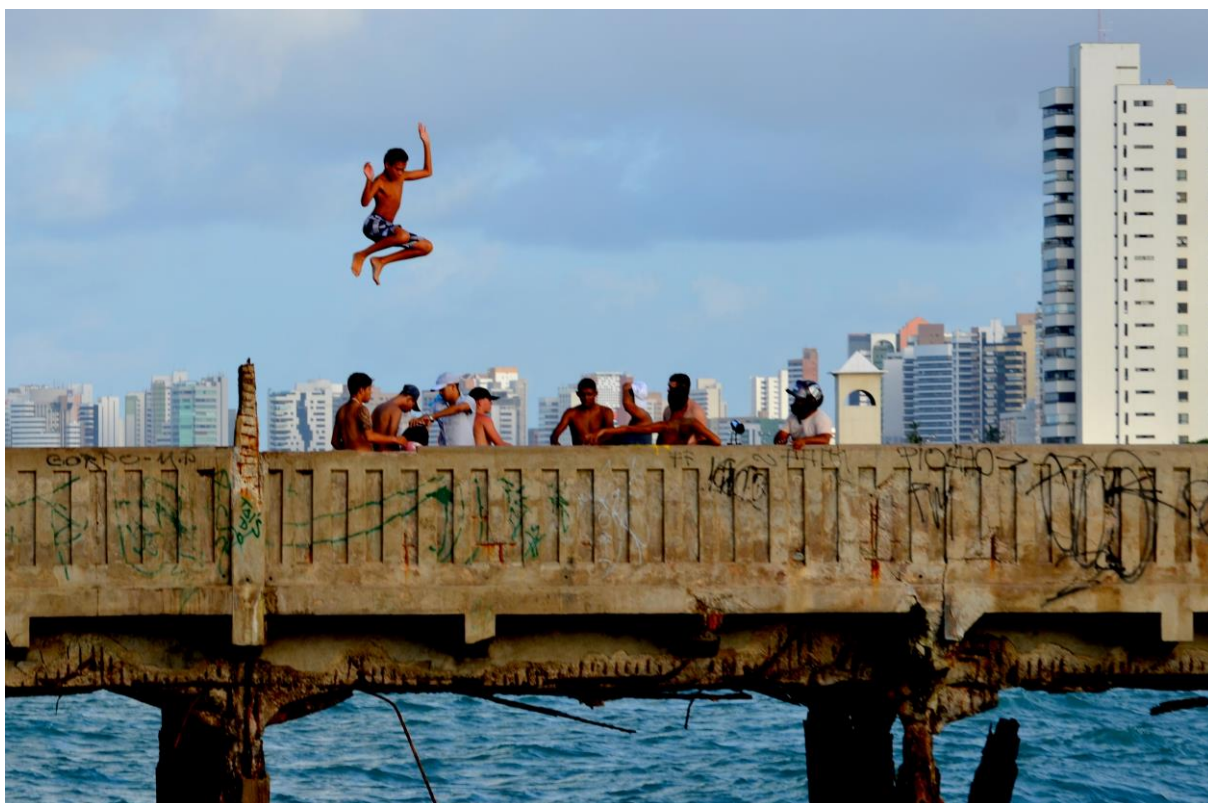


Imagem 28: Final de tarde na comunidade Poço da Draga em Fortaleza – CE, 2014. Foto de Abimaelson Santos.

Assim, desde a entrada do metrô que tem um jovem tocando samba em seu violino, perpassando por semáforos onde a presença de malabares e acrobacias circenses rompem a lógica da espera, nas paredes de concreto as poesias e imagens que estampam a cidade com temas transversais, o *stencil* no canto da calçada que diz *vai dá certo*, os repentistas dentro do ônibus e o *freestyle* no trem, todos inventando modos de existência em lugares que foram pensados para outras finalidades.

O espaço do cotidiano vai se tornando um lugar praticado, se considerarmos, por exemplo, que a dimensão espacial seria também uma dimensão da existência e a existência uma dimensão espacial da vida em sociedade, logo, tratar de espaço, nessa perspectiva, aponta para a realização de práticas da existência, tornando-o viável para a construção de memórias e identidades, possibilitando que a ação artística aconteça enquanto evento político e que as relações societárias possam ser estabelecidas numa construção em comum.

Existem espaços sempre que se tomam em conta vetores de direção, qualidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que os orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 2014, p. 184)

O *cruzamento desses móveis*, do qual Certeau se refere, aponta para uma maneira de perceber o urbano enquanto um *espaço* dos pedestres, dos transeuntes e dos ocupantes, nesse sentido, os lugares são qualificados e se tornam espaços diante das atividades que neles são realizadas, que vão desde a ação de caminhar em trajetos distintos pela cidade até interferências materiais em determinados lugares.

Desta maneira, retorno a ideia de que um *lugar* nunca é um lugar qualquer, mas um campo da ordem, da institucionalização, do domínio, do poder, das normatividades, portanto, um ambiente de micro conflitos, onde cada coisa deve ser posta em seu *lugar*. Assim, ao se inserir em um lugar e torná-lo um campo de práticas do cotidiano, ou seja, ao torná-lo um lugar praticado, os usuários reescrevem histórias, narrativas e experiências, o lugar, que até então se resumia a uma espacialidade funcional, se transforma num espaço de compartilhamento de práticas estéticas.

É nesse sentido, de cidade como fuga e de espaço como existência, que me interessa pensar os desvios e os rastros estéticos, como construção de combinações imagéticas, textuais, sonoras e corporais em prol de operações estéticas que consideram o espaço como uma condição de subversão da normatividade das cidades, onde o fluxo artístico se apresenta como uma possibilidade porosa, reflexiva e constituinte da ideia de cidade.

A cidade, portanto, sendo vista como um conjunto lírico de palavras estampadas em muros, que tece o cotidiano das ruas, vielas, avenidas, becos e quebradas, possibilitando marcas e oferecendo encontros e que, a partir de micro ações culturais, tenta atender as necessidades de diferentes grupos sociais.

A cidade, essa ideia de unidade geográfica fragmentada em margens, centros, zonas e afins, atravessa as identidades, corta o pensamento e num piscar de olhos tira o andante do eixo, aguça uma memória, atíça um grito, promove suspensões temporárias dos objetivos matinais, se torna plataforma de criação, de movências e de impulso que retornam ao início e depois seguem, vira silêncio no estampido da ação. Um aglomerado de sons, cheiros, imagens, pesadelos, risos, angústias, alegrias, desastres e dores, uma locomotiva sem freios, composta

por diversos discursos políticos, muito destes advindos da ação artística. Seria possível uma cidade sem os traços estéticos das linguagens artísticas?

Ao adotar esses espaços da vida cotidiana, os artistas e suas obras apresentam desejos utópicos de reaproximação entre o sujeito e o mundo. A cidade é vista como um lugar de fluxo, de movimento, de relações coletivas, e de sobreposições de questões históricas e políticas. Nesse sentido, os “espaços públicos” podem designar não apenas as estruturas físicas das cidades, como ruas, praças, parques e prédios (embora muitas vezes a obra precise dessas estruturas para acontecer), mas também espaços desmaterializados onde ocorrem debates e acontecimentos públicos como, por exemplo, internet, os livros, o rádio, a tv e a propaganda. Com a ampliação do conceito de espaço público, gerados pelos avanços tecnológicos dos aparatos de comunicação, pode-se dizer que o debate público torna-se muitas vezes desterritorializado. As redes de comunicação, as redes sociais, a internet, podem então ser compreendidas como um “espaço público expandido”, onde o debate se dá de modo orgânico e descentralizado. (CAMPBELL, 2015, p. 21)

A descentralização da ideia de bem público, permite a criação de redes quase impossíveis de serem administradas pela gestão daquilo que institucionalmente se tem como público (praças, parques, ruas etc.), e emerge, com isso, uma ampliação da ideia de experiência estética, de criação em coletivo e de tentativa, mesmo que utópica, da aproximação entre mundo, vida e atividade artística.

Expandir a ideia daquilo que se considera público possibilita que, diante das ações artísticas situadas no urbano, também se tornem públicas as reações dos transeuntes, as conversas casuais, os discursos que são construídos nas interrelações com aquilo que se vivencia, as pausas na caminhada para a contemplação de uma determinada imagem, enfim, o lugar quando habitado vai se tornando público na medida que se torna ocupado e expandido pelas ações das pessoas, pelas ações artísticas.

A habitação da cidade por traços estéticos ocorre, quase sempre, de maneira dissipada, em constante conflito com os discursos políticos institucionais, na contramão do mercado e da indústria e, ainda, convive com a desconfiança das pessoas que, muitas vezes, ávidas de tempo e apressadas para seguir seus afazeres nem sempre estão disponíveis ou caminham conjuntamente com os artefatos que lhes são oferecidos.

A criação artística que ocorre e se compõem nas estruturas da cidade, sendo apresentadas em muros, ruas, praças, becos, janelas, dentre outros espaços, vai se costurando a partir de uma estética do risco e da desobediência, navega entre a marginalidade comum e o *status* de ser artista, um território sempre em estado de atenção, uma vez que por trás de um artefato estético há uma certa batalha, quase que de sobrevivência, travada consigo e com o

estado, para que a cidade possa ser para as pessoas um lugar praticado, um espaço de experiências.

Experienciamos as diferentes cidades das cidades enquanto nos deslocamos: a cidade a velocidade, a cidade vista a pé, a cidade vista da janela do ônibus, a cidade espetáculo, a cidade favela, a cidade bairro. Andar pela cidade, atitude subjetiva e singular, abre um canal incrível de possibilidades de infinitas transgressões. Através do ato de caminhar atualizamos e reinventamos o espaço urbano em nosso cotidiano. Como um pequeno ato revolucionário que corrompe, na prática, uma certa ordem instituída. Para muitas pessoas, a experiência nas cidades se dá apenas a partir de seus automóveis. A paranoia da segurança incutiu em nós um medo do desconhecido, o medo da rua, e nos afastou da esfera pública. Andar pela cidade se tornou um ato radical, na medida em que nos colocamos em contato com seu corpo físico e urbano: em movimentos lentos, durante a caminhada, sem rapidez (aceleração) ou orientação, e tão somente pela presença física. A cidade deixa de ser o lugar de trânsito e passa a ser o lugar da experiência. (CAMPBELL, 2015, p. 27)

Desta forma, os artefatos estéticos que ocupam a cidade se configuram num campo de poéticas de risco porque, em geral, rompem com as configurações convencionais historicamente estruturadas e que são avalizadas pelas instituições panópticas. São propostas de trabalho que ao saírem do conforto dos teatros ou das galerias, por exemplo, se permitem construir discursos a partir de arriscamentos reais, físicos e discursivos, que são divididos com os seus públicos, com os andantes, com os errantes. As ações estéticas não correspondem ao ideal de beleza ou de harmonia visual do qual as pessoas se acostumaram a ver em teatros, galerias, cinema ou na televisão e, ainda, vale ressaltar, que os lugares urbanos não foram feitos para receber, de modo harmônico e satisfatório, as necessidades das atividades artísticas que se apresentam e se movem pela cidade, sendo preciso muitas das vezes, mesmo diante um estudo minucioso, fazer adaptações estéticas e estar atento aos imprevistos que o ambiente urbano pode oferecer, tudo isso em prol de uma experiência que habita o mundo para além da ordem institucional. Enfim, um poroso campo de riscos.

Há, portanto, nisto tudo, uma ideia de *texto* urbano que vai se tecendo coletivamente, como pressupõe Certeau (2014), onde os passantes, os pedestres, os caminhantes, estabelecem redes de relações independentes da estrutura do estado, inventando micro habitações e micro espaços de afetação, uma vez que “a rua geometricamente definida por um urbanista é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito” (CERTEAU, 2014, p. 184). E, muitas das vezes, para muito além desta produção geométrica organizada por um urbanista, a rua também é inventada pela vibrante necessidade de existir, de

habitar, de ocupar, de transformar um lugar que não é seu num território possível. A rua, assim como a arte, enquanto invento coletivo para se instaurar modos de existir no mundo.



Imagem 29: Grafite localizado na comunidade Pau Fininho em de Fortaleza – CE, 2014. Foto: Abimaelson Santos

Habitar a cidade e assumir os seus riscos, estando fora das convenções tradicionais sobre o belo ou agradável, demanda uma série de investigações aprofundadas sobre as maneiras de estabelecer composições estéticas num ambiente tão incerto e fugaz como a urbe. No teatro, por exemplo, a ocupação pode acontecer desde espaços pequenos como em um *lambe-lambe* onde as apresentações são realizadas para uma pessoa de cada vez ou, ainda, se pode ocupar uma praça por completa, criando labirintos, ambientes entreabertos, entradas e saídas distintas, explorando plataformas em níveis diferentes de altura, pode se utilizar do próprio espaço urbano como composição cenográfica para as ações apresentadas numa busca por tornar o lugar um espaço praticado, enfim, diversos modos de ocupação para diversos procedimentos estéticos.

E
o que
fazer
com
o medo
de ser
professor
e de ocupar
a cidade?

Contaminados pelo desejo de atuar, de interpretar e de mover-se rumo ao palco, muitas vezes os estudantes começam as disciplinas, que são voltadas especificamente para a educação básica, com certo medo das diversas realidades que encontrarão nas escolas e nos diversos espaços educativos que irão exercer a profissão, trazendo para sala de aula, mesmo sem perceberem de imediato, um campo de investigação, de experimentação e de aprendizagem sobre os aspectos da docência que tem como matéria-prima as dúvidas, os medos e as angústias poéticas que são expostas por eles, nesse sentido, o que seria da educação senão um grande fractal de dúvidas a serem investigadas?

As dúvidas, que são diversas, se apresentam sempre cheias de potências epistemológicas e de desafios metodológicos: como trabalhar as ações físicas ou a memória emotiva, de Stanislavisk, na sala de aula? Jogo, é metodologia ou conteúdo? O que fazer em quarenta e cinco minutos de aula? Será que conseguimos trabalhar com performance na escola? Talvez fosse melhor trabalhar com história do teatro, seria uma zona mais confortável, o que o sr. acha professor?

Bem, eu penso que uma aula de teatro nem sempre é uma aula sobre teatro.

As cotidianas interrelações sociais nos afetam, nos marcam, nos envolvem, nos constroem enquanto sujeitos e vão fazendo da vida, nas vias do contemporâneo, um duplo com aquilo que se vivência, que se experimenta e com aquilo que se torna experiência em nós. Exercer a profissão de docente de teatro nos exige, em alguma medida, compreender os campos de experiência que nos envolvem para, então, perceber os possíveis modos de operação estético que vão auxiliar na construção de um professorado.

A sala de aula, portanto, não deveria ser um eminente depósito de técnicas, conteúdos e zonas de conforto acumulado, mas, quem sabe, um *espaço a ser praticado*, um lugar que se assemelha à cidade, que pode emanar o cultivo de diversos modos de aprendizagem, um ateliê, um laboratório de criação sem perspectiva final, poderia ser, ainda, a estação de metrô e o professor o violista, uma galeria e suas paredes com os expositores, a rua e os estudantes seus fazedores de arte, a sala de aula como um lugar que emana práticas estéticas, práticas do discurso e práticas do cultivo para, quem sabe, gerar aprendizagens, experiências e saberes.

Enfim, para tentar responder aos estudantes, prefiro dizer que a sala de aula lhes pode ser aquilo que a experiência estética lhes tem oferecido como campo de investigação de

saberes ou como construção de narrativas que, por vezes, podem ser construídas por meio do corpo, da imagem, dos objetos, dos espaços, dos sons, das texturas, das superfícies, dos tateamentos conceituais e históricos, dos diversos campos da ludicidade, da jogabilidade cênica e das relações societárias com a cidade.

Na sala
de aula
se trata
muito mais
do manuseio
de artefatos
do que da execução
de um conteúdo

Assim, um dos desafios do processo de aprendizagem em teatro, está em como, a partir dos signos e propriedades específicas desta linguagem, se torna possível construir narrativas contemporâneas que possam oferecer aos sujeitos um lugar de construção de discursos sobre si e sobre o outro, na relação com o mundo, onde o contato com fazer teatral, se torne experiência estética na relação de cultivo, de aprendizagem, reverberando na cidade e presente na formação de professores – eis um desafio curricular.

A escola, por sua vez, não deveria ser pensada fora da cidade, mas como parte desta, como um dos lugares de composição da urbe, desta maneira, pensar o universo das estéticas do contemporâneo na escola seria, também, considerar as questões societárias do tempo/espaço em que a ação teatral acontece, para além de meras instruções repetitivas, conteudísticas, avançando no caminho da inventividade, pois pensar a escola enquanto cidade pode ser uma das maneiras de abrir frechas para o campo inventivo.

Enquanto instituição do aprender, a escola poderia ser um desses espaços para a construção do comum, onde as atividades realizadas no ambiente escolar tivessem um intercruzamento cultural com as questões atinentes a vida em sociedade, sobretudo, aquela que acontece fora dos muros das instituições de educação e o teatro, por sua vez, neste contexto de aprendizagem por meio da cultura, se torna uma das plataformas que pode, quem sabe, concretizar este lugar em comum enquanto campo de conhecimento inventivo e de elaboração de inventos estéticos.

Desta maneira, me parece que é preciso, suscitar novas experiências, bagunçar as certezas e gerar outros modos de existir politicamente para que se abram possibilidades para a invenção, para a construção e reconstrução do que já está posto – a invenção como princípio constante de inquietude para o conhecimento e para a experiência estética.

Assumir a invenção enquanto um modo de existência profissional e uma prática da aprendizagem, que possibilita um lugar em comum, seria uma das maneiras de tornar a escola um lugar praticado e de fazer do ambiente educativo um laboratório de saberes, deixando um pouco de lado o medo de lecionar, abraçando a ideia de ocupar, pois o planejamento didático, por exemplo, não deixa de ser um modo de operação para a ocupação de espaço público.

Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do [ser humano] comum. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada torna-se qualidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, qualidade social, potência psíquica e política. (PERBART, 2003, p. 13)

Pensar numa aprendizagem inventiva, no campo do comum, do compartilhamento e do cultivo, seria uma ação política que reconhece na crise, no risco, no trajeto, no planejamento, no medo de lecionar, no medo de ocupar a cidade, um espaço onde não há uma solução para os conflitos existenciais de ordem social e que não seria função da arte, sobretudo no campo educativo, criar estratégias de resolução dos problemas de qualquer natureza, pois não se trata de um campo de criação de produtos mercadológicos, técnicos e objetivos, cuja, as metas se sobressaem ao campo da experiência, ao contrário, se trata de compreendermos que diante de um campo problemático, de qualquer natureza, o lugar da atividade artística seria tencionar as forças que compõem este campo, abrindo frechas para novas narrativas, memórias e experiências.



Imagem 30: Disciplina de Práticas Performáticas, UFMA 2018. Intervenção Urbana Invisíveis, por Ana Lúcia Chagas. Foto de Abimaelson Santos.

Destaco que os diversos modos de fazer teatro, ao longo dos tempos, buscaram na relação com este duplo, invenção e experiência, o seu lugar de respiro, de construção e de aprimoramento estético/docente. Para os mestres encenadores, por exemplo, havia uma constante busca para tornar as urgências de seu tempo/espaço o combustível para a construção

das cenas, das imagens, dos corpos, dos espaços, das vozes e das dramaturgias apresentadas ao público.

Para Brecht, por exemplo, era urgente que o teatro fosse político e que instaurasse um ritual pedagógico na formação dos seus espectadores, onde a ideia de luta de classes também fosse um caminho de construção para uma poética; para Artaud, a loucura, a metafísica das palavras, o duplo, a psique e o delírio, eram as suas urgências; para Kantor a urgência era a morte, uma poética apocalíptica sobre o mundo e sobre o que fazemos deste, uma poética da imagem, da paisagem, do som, do corpo; para tantos outros, outras urgências possíveis.

Assim quais urgências podem ser trabalhadas no campo da experiência estética em sala de aula? Seriam os afetos, a memória, as identidades ou a questão de gênero? O território, os pertencimentos ou os discursos urbanos? O quanto de cidade levamos para a escola nas práticas estéticas em sala de aula?

Assumir a sala de aula como laboratório, do ponto de vista didático, alimenta certa suspensão da dialética, uma vez que não há dois polos conflitantes em busca de um resultado, de uma tese, ao contrário, se tangencia uma perspectiva fractal, fazendo com que a autonomia de criação dos estudantes possibilite apontar para perspectivas que ainda não existem, que habitam fora dos conteúdos, inventando artefatos, imagens, sons, gestos, corralidades, dentre outras questões relacionas à experiência estética. A ação do teatro, nesta perspectiva, acontece em um campo inventivo.

O caminho didático para se chegar ao desejo do aprender poderia transformar o saber em “signos a serem decifrados”. Nesse proceder, o professor deixa de ser fonte do saber. A aquisição do saber passa a ser mediada pela ação de busca em decifrar um problema e não apenas na figura do professor, que por sua vez, deve propor situações-problema dos quais também não tem a resposta certa. Uma pergunta lançada ao coletivo a qual já sabemos a resposta não é uma pergunta, mas uma outra maneira de afirmação. O educador-artista assumiria a função de apresentar signos (e não mais conteúdos) e, de tal maneira, que o aluno seja desafiado a lançar-se a sua devoração (ANDRÉ, 2018, p. 158)

Tal devoração de signos, de alguma forma, já acontece no cotidiano dos estudantes, as mídias, os agrupamentos juvenis, a moda, as visualidades e as materialidades no corpo, enfim, há todo um campo de signos circunscritos nas relações interpessoais. Os estudantes já estão em campo expandido, já operam no manuseio de artefatos tecnológicos e informativos do seu tempo/espaço, cabem as instituições de ensino acompanhar os ciclos para que se possa propor experiências estéticas na perspectiva das urgências contemporâneas, à luz da história, uma vez que seria “preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado

dos bens, mas pela operação dos seus usuários e com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (CERTEAU, 2014, p. 13)

Deste modo, se para um processo educativo é preciso se interessar não pelos produtos culturais, mas sim pela operação dos seus usuários, então, pergunto: uma aula de teatro sempre é uma aula sobre teatro ou seria também uma operação de questões societárias que podem ser equalizadas no discurso estético?

Para tentar responder a complexidade de tal questão, penso ser necessário uma aproximação com a ideia de ação cultural, pensar as salas de aula, as aulas propriamente ditas, em alguma medida, como um campo da *ação cultural*.

A educação

pode ser uma modalidade de cultura,

mas o universo

desta será sempre mais amplo que aquela,

de modo que

aceitar fazer da ação cultural

uma ação

educativa

é conformar-se em ficar aquém do possível.

Teixeira Coelho

O que fazemos na docência em teatro, de modo geral, não passa de uma tentativa de equalizar as questões societárias numa frequência estética – mantendo todos os chiados possíveis dessa rádio AM, bem distante de ser FM. A tentativa é de criar discursos, criar um campo de pensamento, em forma de signos estéticos, por meio do corpo, das dramaturgias, das encenações, das experimentações que fazemos a todo tempo, afirmando que há um campo de formação humana que perpassa pela cultura, por suas variações estéticas e que este campo se mostra extremamente necessário à formação humana.

Assim, a operação cultural sociedade/estética se apresenta como uma das potências do processo de aprendizagem em teatro, pois o que se pretende ver, seja em cena ou nos discursos do processo de criação, quase sempre, são pensamentos sobre uma dada questão social equalizados numa ação artística. Nesse sentido, cabe perguntar: a sala de aula, a escola, a universidade, também não seria um campo de protagonismo da ideia de ação cultural?

A noção de ação cultural pressupõe um programa conceitual gerador de atividades artísticas em que as etapas de construção de um artefato estético, por exemplo, não são totalmente definidas e acabadas e o início das ações são marcados por disparos poéticos, onde há muito mais perguntas que respostas e as dúvidas são potências para a criação, um campo aberto para invenção, portanto, não se sabe quais os fins ou produtos serão elaborados, porque o interesse cultural se encontra no que será aprendido, assim sendo, se algo for apreendido, quando for apreendido, quem sabe, possa ser apresentado alguma coisa ao público, uma vez que “um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim sujeitos da cultura, não dos objetos.” (COELHO, 2008, p. 14)

Nesse sentido, estar na escola ou na universidade, também pode ser um modo de estar na cidade, onde as ações a serem realizadas se aproximam mais de um programa do que de um plano de aula, considerando as aberturas possíveis, os entraves e os desafios que constituem o universo da docência.

Portanto, o medo de ser professor pode dar espaço ao prazer de ser um agitador cultural no ambiente escolar, neste ponto, retomo a ideia de Certeau (2014), sobre o espaço como um lugar praticado, uma vez que a questão que se encontra posta não seria unicamente a capacidade que temos de construir produtos artísticos, mas como, no campo da cultura, podemos pensar modos inventivos para a elaboração de maneiras de se expressar, de construir discursos e memórias no mundo, assim, a sala de aula, seria um lugar em potencial para ser praticado, para se tornar espaços de marcas, de afetos e de experiência estética.

Compreendemos a ação cultural como qualquer ação, no campo da cultura, capaz de interromper e desviar o fluxo cotidiano dos hábitos e valores dos agenciamentos e da indústria cultural, permitindo que linhas de fuga criem territórios, novas possibilidades de viver, de sentir e de habitar melhor o mundo. A ação cultural baseia-se diretamente na produção simbólica de um grupo, sendo necessário então inverter o processo do consumo para a criação de novos conceitos, relações e materiais que não se limitem a apenas reproduzir ou representar formas ou pensamentos, mas criar visões de mundo e possibilidade de existência. (SCHMIDT, 2011, p. 153)

Entender a ação da cultura enquanto exercício de um saber estético, permite que as ideias de conteúdo, de conceito e de paradigma possam ser desdobradas em noções práticas sobre um procedimento estético, sobre um determinado construto do pensamento político e de invenção material da atividade artística. Conceituar algo ou alguma coisa, nesse sentido, se torna cada vez mais um procedimento paralelo e complementar, dando espaço para modos inventivos de operação dos produtos culturais, onde teorizar sobre determinados signos se torna uma ação conjunta e não maior do que a elaboração de narrativas e práticas artísticas construídas à luz das práticas da cultura.

Tais procedimentos podem levar a pesquisas estéticas que alimentem um debate localizado no campo das subjetividades, da memória e das identidades, pesquisas que estão imersas num campo do saber que é transitório e temporário, possibilitando modos distintos de olhar, pensar, entender e criticar um dado fenômeno social, uma vez que a invenção seria “uma atitude do presente, que é carregada de passado e de sonhos de futuro, mas que não se liga a eles por causalidade”. (ANDRÉ, 2011, p. 26)

Deste modo, considerar a ideia de ação cultural como um programa para a composição de atividades artísticas, na educação, permite que percebamos os artefatos estéticos e as aprendizagens que deles advém num campo de trabalho relacional, que vai na contramão da lógica mercadológica, inclusive no próprio ambiente educativo. Assim, olhar para sala de aula e vê-la como um lugar praticado, relacional, permite um aprofundamento das dimensões sociais, físicas, culturais e temporais advindas da própria atividade artística, fazendo deste lugar um espaço para se exercitar campos de partilhas do sensível.

Denomino de partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente amaneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2009, p. 14)

A ideia de *comum*, aqui pressuposta, não se refere a um campo de condições igualitários entre os membros de uma dada comunidade como, por exemplo, a sala de aula, uma vez que este não estou falando de um fenômeno da natureza, como algo dado e definido.

O *comum*, se apresenta como uma construção conflituosa dos modos de ser e estar no mundo, cheio de partilhas, de rupturas, de acréscimos, de divisões e dúvidas que potencializam os entendimentos sobre a construção dos discursos, sobre as composições imagéticas, sobre os comportamentos físicos e, ainda, sobre as relações entre política e estética. Nesse sentido, posso acrescentar à ideia de *comum* algumas dimensões da existência como a cultura, a educação, a memória e as identidades, disparadores para as composições estéticas e para os processos de aprendizagem no ambiente educativo.

É necessário, portanto, que usemos do medo inicial de ser professor e de ocupar a cidade, para entender que uma das nossas funções na educação (na cidade, na universidade, na escola) seria a de construir fluxos culturais por meio das nossas proposições didáticas, dos projetos de pesquisa, das experimentações estéticas e, ainda, por meio de tudo aquilo que a cultura possa nos oferecer de substrato para a criação.

Assim, pensar o ambiente escolar como lugar para partilhas do sensível possibilita, por um lado, uma abertura para um plano comum das vivências culturais, das aprendizagens artísticas e dos modos de operação entre arte e cidade, ou seja, o comum e seus desdobramentos sensíveis e o sensível como campo de percepção política, por outro lado, concomitantemente, existe uma fragmentação deste comum em partes individuais, onde também se constroem novos discursos, percepções e experiências que são geradas nos conflitos eminentes de um campo partilhado, ou seja, a escola como um espaço de composições discursivas que ocorrem na eminência das diferenças.

Parte 02

Performatividades e Territórios Sensíveis: das paredes ao currículo

[primeiro movimento]

Ao chegar na Universidade Federal do Ceará em 2013, para trabalhar no Curso de Teatro de Licenciatura, havia entre os estudantes um certo frenesi performativo que reverberava nos corredores e atingia o cotidiano do prédio, muito por conta da necessidade que eles tinham de vivenciar práticas estéticas que, de modo geral, não eram contempladas na grade curricular do curso, até aquele momento.

O Curso de Teatro Licenciatura compõe o Instituto de Cultura e Arte – ICA e estava localizado à época na Avenida da Carapinima, próximo ao centro de fortaleza, em um prédio relativamente pequeno que também tentava dar conta das demandas dos cursos de dança (licenciatura e bacharelado) e de cinema (bacharelado). Posso afirmar, que o ICA estava mais para uma casa de artes que para um prédio artes, pois as relações societárias e institucionais, naquele lugar, se organizavam mais como um fluxo de aglomerados comunitários do que de uma estrutura rígida e autoritária de poder universitário e, isso, sem dúvidas, era uma das potências daquele ambiente.⁹

No entanto, mesmo em um campo bastante comunitário, transversal e múltiplo, com suas relações afetivas, de aprendizagem e institucionais plurais, rizomáticas e fractais, a pecha do poder academicista pairava de algum modo pelo ambiente, pois, mesmo em um prédio que reunia quatro cursos de artes, todas as paredes eram brancas e límpidas como em um hospital, como em uma ala psiquiátrica. Era um prédio de artes que pulsava experimentações artísticas, mas que os discursos que emanavam de suas paredes, por exemplo, eram tão frios como uma pedra de necrotério. E isso, de alguma maneira, incomodava parte do corpo discente, tal incomodo mostrou uma potência de trabalho e de pesquisa que se amadureceu ao longo dos anos.

Pois bem, ainda em 2013, no percurso da disciplina de *Educação Teatral: metodologias e tendências*, após passarmos pelos procedimentos metodológicos de aprendizagem considerados curricularmente como estruturantes para os processos de ensino do teatro na sala de aula (jogos teatrais, jogos de improvisação, jogos dramáticos, drama como método de ensino), seguimos o que propunha o planejamento do curso e chegamos na etapa que exploraria as tendências contemporâneas para as aprendizagens de teatro, dentre estas a performance, a intervenção urbana, a instalação artística, o teatro performativo e as práticas

⁹ No ano de 2016 o prédio da avenida carapina fora desativado e os cursos de arte supracitados se juntaram aos demais cursos do Instituto de Cultura e Arte no campus do Pici, localizado relativamente distante do centro comercial, do circuito cultural e dos equipamentos culturais da cidade.

híbridas no campo do corpo, das imagens e dos demais modos de se construir discursos estéticos à luz da contemporaneidade.

O frenesi performativo dos estudantes, do qual me referi anteriormente, poderia ser transformado, em alguma medida, em ações estéticas concretas durante aquela etapa da disciplina, por meio de experimentações de práticas artísticas que se relacionavam com a cidade e com o campo do performativo.

Assim, diante das experimentações de estéticas contemporâneas para a aprendizagem, os disparos performativos foram surgindo e com estes um campo plural entre os estudantes que de imediato começaram a pensar em proposições artísticas para serem desenvolvidas. Havia, por exemplo, uma proposta que se estruturava na construção de narrativas sobre a cidade, a partir de caronas urbanas, na qual uma estudante pedia uma carona na porta do ICA e traçava um trajeto urbano incerto, de carona em carona, de modo errante, até chegar em algum lugar e assim, permeada de histórias e conversas poderia, após a experiência, gerar algum artefato artístico, seja no campo da dramaturgia como um conto, uma cena curta, uma poesia ou dentro da própria dimensão performativa como uma instalação artística ou uma intervenção urbana sobre essas conversas errantes.

A princípio, nos interessava mais construir alguns disparos performativos que transformá-los em produtos estéticos definitivos, tendo em vista a compreensão de que a própria experimentação dos disparos performativos já eram, em si, para aquele momento, um ato performativo. Desta maneira, ao sair para solicitar caronas e ao se deixar ser atravessada por algumas narrativas errantes, compreendíamos coletivamente que a estudante já estava em ação performativa, já estava num campo de geração de dramaturgias do urbano, mesmo que efêmeras.

Cada performance é uma resposta momentânea para questões recorrentes: o quê é corpo? (pergunta ontológica); o quê move corpo? (pergunta cinética, afetiva e energética); o quê o corpo pode mover? (pergunta performativa); quê corpo pode mover? (pergunta bio-poética e bio-política). (FABIÃO, 2009, p. 238)

Era possível, a partir de tais experiências, formular questões que poderiam ser utilizadas a posteriori e serem sistematizadas para a composição de alguma experimentação mais formalizada e com sistemas estéticos aprofundados, no entanto, para uma vivência inicial nos fazia sentido que os disparos performativos criassem um campo de entendimento sobre o que eram essas tendências contemporâneas para as aprendizagens.

Deste modo, a ideia de *noção estética* se fazia presente como um modo estruturante de se entender as coisas do performativo e seus campos de movência, logo, o que estava sendo

instaurando ali eram noções sobre como construir disparos performativos e também de como adaptá-los para um ambiente educacional, uma vez que, hipoteticamente, aquele disparo performativo de pegar caronas, por exemplo, não poderia ser utilizado na escola básica daquela maneira, mas a sua composição de experimentação errante, de escuta e de compartilhamento de histórias poderia ser uma atividade estética na escola, em seus corredores, salas e pátios. O importante, portanto, era: como pensar as reverberações urbanas para os ambientes educativos? Para tanto, era importante compreender os disparos que a cidade oferecia e assim conseguir organizá-los no campo educativo institucionalizado.

O ensino das artes que sonhamos como possível em sala de aula, talvez seja construído por uma batalha entre imaginação e vida que, em seu clímax, pode gerar uma alta tensão entre os termos e produzir, como efeito, fagulhas de fogo queimando as máscaras sociais de quem participa, enlouquecendo os termos das problemáticas. Nesse ritual, perdem-se a ordem sintática da linguagem instituída no cotidiano e movimento sugerido é mergulhar no mistério para se fazer linguagem novamente. A performance ou melhor, o signo que daí resulta seria um traço, um sinal de presença dessa fogueira enlouquecedora. Pensamos que essa luta pode nos retirar das significações instituídas e mergulhar as palavras, as coisas e os sujeitos no infinito, no caótico e nos colocar diante do mundo como multiplicidade, do mundo como complicação, nos apresentar o mundo em desordem, corpos indisciplinados, nos colocar no instante antes das formações identitárias. (ANDRÉ, p. 150-151, 2018)

Assim, a noção sobre experiência e a experiência de vivenciar noções estéticas performativas se tornaram as questões prioritárias naquela dinâmica formativa, onde a partir de seus corpos, discursos e maneiras de habitação dos espaços do prédio e/ou de outros espaços urbanos, os envolvidos pudessem se experimentar enquanto construtores de disparos performativos, numa relação de invenção e após a experiência e avaliação podiam então investigar quais as potências daquilo tudo e viabilidade para o ambiente escolar.

Foi nesse sentido, que a estudante Michelle Gandolphi, por sua vez, impulsionada pelo desejo de pensar o ICA como um espaço de cores, como um galeria urbana, tentava em sua proposta atravessar aquela neutralidade estrutural das paredes do prédio e em sua proposição performativa, preferiu fazer um trabalho de instalação estético no campo das visualidades e, assim, com um stencil, fez o que seria a primeira inserção artística nas paredes do prédio, propondo um ponto de partida: porque não, essas paredes brancas, se tornarem territórios estéticos?

A princípio, este desejo de ocupação e de tornar o lugar institucional um *espaço praticado*, pode parecer um tanto quanto inalcançável se observamos o fenômeno da aprendizagem apenas pelas lúpas do currículo tradicional estabelecido, onde se priorizava as formulações epistêmicas consolidadas e não há, de modo geral, abertura para investigações

processuais, experimentações performativas e procedimentos metodológicos que se permitem estar à deriva para que o conhecimento aconteça enquanto um cultivo daquilo que não se sabe, mas se tem alguma noção.

Há de se reconhecer que são nesses campos de deriva que o conhecimento também vai se construindo enquanto fenômeno da aprendizagem em si e que, ao se tratar de estéticas do contemporâneo e seus processos educativos, cabe o exercício curricular de uma percepção em prol deste campo formativo que fortalece as práticas, táticas, estéticas e invenções do cotidiano, onde pensar educação seria também pensar os processos de cultivo das práticas urbanas, uma vez que isso influencia, de maneira significativa, os modos pelos quais os professores em formação poderão perceber os espaços que irão atuar e de que modo tais espaços podem ser ocupados com ações estéticas, pois conhecendo a cidade e aquilo que esta pode oferecer é possível que futuros professores possam ter outras opções de procedimentos para a aprendizagem em suas salas de aula, para além daquelas já consolidadas.

Creio que a formação de professores de teatro ainda carrega muito o valor pedagógico-reflexivo dos conteúdos e das didáticas e pouco se dá ao valor artístico na formação do professor. Não vejo como vamos modificar essa educação pragmática que temos nas escolas, sem um artiocente, com um modo de olhar artisticamente a educação. Para mim isso é urgente, mas muito difícil nos cursos de licenciatura, porque lá estão em jogo diversos pensamentos sobre formação.¹⁰

Assim, se por um lado, movido por um conjunto de forças institucionais, os currículos levam consigo uma carga conteudística pragmática que, muitas das vezes, condiciona as experiências de pesquisa levando a reproduções metodológicas, a produtos já definidos e a discursos previamente estruturados, por outro lado, caberia aos professores tensionar este quadro, procurando brechas inventivas que possam, de algum modo, conectar os estudantes com as urgências de seus territórios e de suas identidades, uma vez que “o discurso se caracteriza não tanto por uma maneira de se exercer, mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a coisa que se diz. O discurso produz então efeitos e não objetos” (CERTEAU, 2014, p. 142).

Pois bem, de volta as experiências da disciplina, havia também quem se propunha ser, em seu corpo, uma plataforma de dizeres e anotações sobre gênero, identidades e memória.

¹⁰ Relato de Narciso Telles para esta pesquisa, que por sua vez é professor de teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

Deste modo, duas estudantes se colocaram no meio do pátio do ICA, com trajes que deixavam algumas partes do corpo visíveis e espalharam canetas pelo espaço, para que as pessoas pudessem escrever em seus corpos suas questões relacionadas a gênero, a raça, a identidade e aos modos de ser no mundo. Corpos que na relação estética com o mundo iam se tornando galerias, murais, paredes, cadernos, confessionários, dentre outros.



Imagem 31: Experimentação performativa, de Suy Helen e Himena Fernandes. Disciplina de Educação Teatral: metodologias e tendências, 2013. Curso de Teatro Licenciatura UFC/ICA. Autoria desconhecida.

Não distante destes corpos performativos, ao longo das disciplinas e espalhados pelos prédios, outros tantos, com outras tantas poéticas, num dos corredores uma estudante tinha seu corpo todo enfaixado de gaze estéril e entre os seios um coração de boi, ela empunhava diante do público uma faca ensanguentada e, nas paredes ao seu redor e no chão pintada de tinta vermelha, havia uma frase que dizia: a impulso da faca da faca pra faca fraca.

Havia ali, naquele momento, muito nitidamente, uma explosão de desejos sobre investigações performativas e, aos poucos, o prédio foi implodindo de ações e se tornando um *espaço praticado*, ocupado por paisagens estéticas efêmeras, voláteis e com um campo de pesquisa a ser explodo. Por fim, diante da experiência, ficou a sensação, tanto de minha parte quanto dos estudantes, que era possível em algum momento futuro verticalizarmos os debates e as proposições estéticas que ali surgiram e que aquelas experimentações poderiam ser aprofundadas, cultivadas, para novos e outros processos de aprendizagem.

[segundo movimento]

No decorrer de um ano, nenhuma outra intervenção visual acontecera no prédio e o trabalho da Michelle Gandolphi, fruto da disciplina de *Educação Teatral: metodologias e tendências*, continuava lá naquela parede enquanto a única intervenção artística visual realizada no prédio e o frenesi performativo dos estudantes ainda permanecia, naquele período os estudantes buscavam modos de gerar um movimento coletivo no prédio que pudesse fazer com que aquele lugar, uma casa de artes, fosse tomada de uma visualidade artística e se tornasse um espaço minimamente com a sensação de pertencimento para eles.

Desta maneira, em agosto de 2014, impulsionados mais uma vez por seus frenesis performativos, os estudantes de teatro se uniram aos estudantes de dança e de cinema para realizar o COLORICA. O evento tinha como objetivo reunir artistas da cidade, estudantes de cursos diversos, professores, dentre outros, para colorir o prédio do Instituto de Cultura e Arte e seria realizado num formato de imersão artística durante um dia inteiro, com performances e intervenções, música ao vivo, projeção de vídeos, discotecagem, rodas de conversa, dentre outras ações culturais.

Me disponibilizei a construir aquele momento junto aos estudantes e fiquei responsável pelos tramites formais da ação, uma vez que era necessário que algum professor assumisse a supervisão do evento e assinasse os documentos burocráticos para a realização do mesmo e, nessa condição, passei o dia com eles, fruindo junto, percebendo o que dali poderia sair e pensando com eles quais seriam as ações futuras.

O resultado foi uma enxurrada, quase que anárquica, de ocupações visuais no prédio e, assim, o que era um campo de neutralidade visual se tornou muito rapidamente uma bomba imagética, pois o prédio foi tomado por sequências de imagens distintas, algumas elaboradas e outras totalmente aleatórias, umas seguindo regras de harmonização de cores e de simetria e outras, ao contrário, caóticas, improvisadas e, por que não, desajeitadas.

A composição final, em alguma medida, foi de um prédio novo tomado pelos desejos performativos dos estudantes onde a dimensão estética do belo, por exemplo, aparecia por meio do caos, da simetria, da harmonização, do desequilíbrio, enfim, um prédio tomado pelo desejo de uma outra experiência visual e de pertencimento, o que fez com que aquele frenesi performativo, por sua vez, aumentasse ainda mais.

Se tratava de instituto de cultura e arte e não havia arte nenhuma ali, eram paredes brancas que pareciam mais um consultório e isso gerava bastante incomodo entre nós estudantes e tinha uma certa impossibilidade de mexer ali, de colocar marcas, registros, isso nos deixava meio amarrados. Particularmente, eu já tinha realizado uma intervenção, que era um olho em formato de palavras, que era uma poesia na entrada do prédio num lugar visível para entrada.



Imagem 32: Intervenção artística de Michele Gandolphi, ICA-UFC, 2014. Foto: Abimaelson Santos.

A necessidade maior, naquele momento, era de nos expressar e nos identificar com um espaço que era para pretensos artistas e que não refletia isso de forma alguma, então a necessidade surgiu daí, de nos vermos no instituto do qual nós fazíamos parte. Então, quando conseguimos realizar o COLORICA, foi um momento de muita felicidade ter ocupado aquele espaço com nossos discursos.

Michelle Gandolphi

Professora de teatro que, em 2013, integrava a turma de Educação Teatral: metodologias e tendências, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Ceará e uma das organizadoras do COLORICA, em 2014.

Após toda a repercussão do evento, para alguns uma ação positiva e para outros uma ação completamente negativa, os estudantes de teatro queriam mais, queriam que aquilo que fora feito no prédio se tornasse corpo, discurso, pesquisa e investigação e para eles, naquele momento, era hora de ter algum componente curricular que pudesse ser dedicado exclusivamente as estéticas performativas, onde pudessem explorar de modo qualitativo suas inquietações estéticas.

[Terceiro movimento]

No mesmo ano de 2014, aconteceria o III SDTE – Seminário de Dança Teatro Educação, do qual eu fazia parte da coordenação como representante do curso de Teatro Licenciatura. O SDTE era um dos maiores eventos regionais do país, que reunia uma quantidade significativa de pesquisadores para amplos debates sobre os mais variados temas que perpassavam a formação de professores, desde a ideia de artista-docente e até as questões relacionadas aos currículos dos cursos, suas atualizações e conexões com experiências de outras instituições.

Absorvido pelo desejo dos estudantes de terem uma experiência curricular mais aprofundada sobre performatividades, propus ao evento que tivéssemos uma oficina no campo das práticas performativas e suas relações com a cidade, onde os estudantes pudessem ter um vivência aprofundada de tais questões já que, de modo geral, os cursos não tinham em sua grade curricular componentes que abordasse questões de corpo, imagem, movimento e composição de discursos ligados diretamente à cidade e a seus territórios sensíveis e nem relacionados às práticas estéticas do urbano.

Então, convidamos o professor da Universidade de São Paulo - USP, Marcos Bulhões, para realizar junto ao evento uma atividade formativa que desembocasse em uma ação estética sistematizada, onde os estudantes pudessem pensar/fazer uma ação de intervenção urbana em algum lugar da cidade de Fortaleza.

A oficina, que teve uma procura relativamente significativa entre os estudantes, se chamava *Poema ao Corpo Liberto* e consistia em investigações corporais de ocupação dos espaços urbanos, tendo o corpo enquanto plataforma para a criação de coralidades e ocupação da cidade.

Na ocasião, os corpos dos estudantes eram completamente revestidos por diversas coberturas de tinta, um combinatório de cores e, ainda, tinham acoplado aos corpos, em alguns casos, objetos que davam texturas as composições e volume aos movimentos. Assim, os corpos nus dos estudantes e de artistas da cidade, revestidos de uma complexa gama de coralidades saíram em cortejo imagético pelas ruas do centro de Fortaleza, gerando diversos tipos de conflitos sobre as percepções referente ao que pode e ao que não pode ser considerado arte, tensionando os limites da realidade e da ficção na relação com a vida, característica típica de um ato performativo.

Eu era recém-chegado em Fortaleza e estava cursando o Bacharelado em Dança e até então nunca havia ouvido falar de performance. Foi por meio do seminário e da disponibilidade de muitas partes, que durante a oficina esse meu encontro com a performance aconteceu. Foi de suma importância ter participado, uma vez que entramos em estado de laboratório por um determinado período e fomos construindo outras partes de nós mesmos dentro a oficina. A performance final marcou minha vida, uma vez que foi por meio dela que me deparei com o horror que a nudez causa nas pessoas, mesmo se tratando do campo da arte. Numa sociedade como a brasileira, o patriarcado, a moral e a ideia de boa conduta não permite exposição viva de nossos corpos em performance, como aquela que culminou do nosso processo. Lembro do policial segurando meu braço com muita força e me puxando. Escutei a voz de uma mulher, uma senhora branca que bebia em um dos bares ao redor e ela gritava: prendam eles, você vai ser preso, isso não é arte.¹¹

Naquele momento, diante daquela experiência performativa, o que havia, de fato, era uma tentativa de relacionar o processo de formação de professores, com práticas estéticas que criam uma fratura na relação entre a ideia de realidade e a ideia de ficção, afinal, como poderia alguém, sentado em uma mesa de bar, aos gritos de: *predam esses vagabundos*, querer definir o que poderia ou não ser uma ação artística? Por outro lado, seria possível determinar que há uma definição específica para a experiência no campo das artes, sobretudo, no que se refere a uma ação performativa? E, por fim, quem define o que pode ser ou não pode ser considerado uma ação artística?

Era necessário que aqueles professores em formação passassem por aquelas experiências do urbano e, de alguma forma, se deparassem com tais questionamentos, tanto para começar a compreender este campo de trabalho e de pesquisa na vida artística, quanto para também começar a fazer as devidas relações destas ações urbanas com os possíveis ambientes escolares que iriam atuar, considerando, afinal, quais propostas podem ser potencializadoras de um debate estético na escola e como podem se adaptar ao universo escolar sem prejuízos a experiência estética, a formação de espectadores e a ideia de cultura no campo da educação.

Assim, esses conflitos referentes aos formatos estéticos, a recepção, as questões epistemológicas e, sobretudo, conflitos referentes a campo da experiência, eram importantes de serem vivenciados pelos estudantes que, de modo geral, queriam compreender este universo do performativo considerando que, mesmo sendo um campo de pesquisa e de sistematização de conhecimento, gerava riscos, aflições e incertezas sobre suas aplicabilidades pedagógicas. Deste modo, era necessário pensarmos juntos como este campo da experiência estética poderia ser visto enquanto potência no percurso de professores em formação e na composição dos seus discursos sobre a função da arte na escola.

¹¹ Relato de Jr. Meireles, artista formado em Dança Bacharelado pela Universidade Federal do Ceará, na época estudante do curso de Dança e habitante regular dos espaços do ICA.



Imagem 33: Segunda Pele. Resultado da oficina coordenada pelo professor Marcos Bulhões (USP), durante o II Seminário de Dança Teatro Educação, na UFC, 2014. Foto de Abimaelson Santos.

Aqui cabe um pequeno parêntese para destacar que tudo que fora solidificado de metodologias de ensino, entre os anos 70 e 90 do século XX, não se tornou obsoleto ou sinônimo de procedimento ultrapassado. O sistema de jogos teatrais, os jogos dramáticos, a peça didática, o teatro do oprimido, as brincadeiras infantis, por exemplo, continuam tendo sua importância e relevância nos modos de aprender teatro e são, em alguma medida, fundamentais para o processo de iniciação teatral e amadurecimento da experiência estética. No entanto, tais metodologias, agora também são pensadas como ações performativas que podem vir a desembocar em práticas híbridas e inventivas, como procedimentos que podem ser expandidos, reinventados para que se tornem outras coisas na própria relação com a cidade, assim, se durante algum tempo a ideia de *jogo* se resumia a uma atividade lúdica e imagética para a iniciação teatral, nas atualidades o jogo pode ser visto na própria relação com os espaços, com as imagens e com os diversos territórios urbanos, pode ser visto em campo expandido como no caso, por exemplo, do *viewpoints* e do *rasaboxes* – estas duas últimas ainda pouco exploradas para o contexto da educação básica.

Nesse sentido, a virada conceitual e cultural ocorrida a partir dos anos 2000 atingiu diretamente os modos de se pensar a experiência e a aprendizagem em teatro, uma vez que a preocupação já não estava mais centrada em ensinar procedimentos, mas em cultivar experiências, já não se buscava apenas compartilhar ações artísticas, mas gerar campos de educação estética por meio das experiências. Há uma troca de paradigmas que paira no

ambiente do contemporâneo e movem as pesquisas das últimas décadas na pedagogia do teatro, que é o tensionamento da ideia de ensino e aprendizagem em prol de um pensamento mais focado na própria aprendizagem, na experiência e no conhecimento inventivo.

Portanto, posso dizer que a virada conceitual e cultural foi um dos substratos para se compreender ou, pelo menos, para se debater sobre qual a função do teatro na escola contemporânea, como se processa a formação de espectadores nos ambientes escolares e de que modo se pode pensar uma formação de professores que esteja ligada as questões societárias do seu tempo/espço, nesse sentido, se tornou urgente a reivindicação da cultura e de suas práticas formativas enquanto território de aprendizagem e de experiência estética para criação e composição de novos discursos e, de algum modo, para absorção e domínio do universo simbólico.

Desde a “virada cultural” nas ciências humanas e sociais [...] o sentido é visto como algo a ser produzido – construído – em vez de simplesmente “encontrado”. Consequentemente, circunscrita ao que veio a ser chamada de “abordagem social construtivista” ou “construtivismo social”, a representação é concebida como parte construtiva das coisas; logo a cultura é definida como um processo original e igualmente construtivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento. (HALL, 2016, p. 27 – 28)

Desta maneira, era necessário que se criasse um ambiente propício ao debate dessas questões juntos àqueles estudantes que, logo em breve, se tornariam professores de teatro, para que a partir de suas experiências pudessem construir seus discursos, os sentidos e as representações dos seus desejos de pesquisa dentro do universo simbólico, dentro da cultura.

A relação ensino/aprendizagem ainda existe como algo dado e inerente as práticas pedagógicas, uma vez que ambos os campos, ensino e aprendizagem, se complementam quando de um processo sedimentado numa práxis educativa. A questão, no entanto, perpassa pela ideia de que as metodologias de ensino têm tomado formatos que privilegiam investigações pautadas muita mais nas aprendizagens que nos procedimentos de ensino, logo, não se trata mais de um arcabouço de técnicas já estabelecidas e que são repassadas como caminho único para o aprender e para alcançar uma dada representação de sentido, ao contrário, tem sido na relação com o aprender que se permite reinventar os métodos de ensino e das relações com a experiência estética e o próprio entendimento do lugar do sujeito na construção da cultura.

Tento colocar a experiência da pedagogia teatral em seu contexto social e artístico. Passo por métodos e processos de criação, mas me parece que para o docente que estamos formando, talvez seja mais importante entender o papel do teatro nas engrenagens e posteriormente ter uma leitura mais crítica da própria técnica.¹²

Deste modo, revisitar as práticas formativas, avaliá-las e reinventá-las em busca de outros caminhos para a aprendizagem que apontem para as urgências deste tempo e espaço, dos seus territórios, identidades e narrativas, se torna uma ação ética e política frente à necessidade de entender a formação de professores enquanto campo de existência e que visa alcançar uma ideia de sentido ligada ao campo do sentir, do perceber e do inventar no mundo, a partir das dimensões éticas, políticas e estéticas que as próprias aprendizagens e experiências estéticas oferecem.

Por fim, o SDTE servia para que os estudantes tivessem contato com essas movimentações pedagógicas do contemporâneo e a partir das relações ali estabelecidas durante o evento, com as práticas vivenciadas e com os conceitos debatidos, pudessem ir amadurecendo seus desejos de pesquisa ao passo que iam entendendo a potência dessas ações em ambientes educativos e como as performatividades podiam ajudar nos seus percursos de futuros professores.

[territórios sensíveis]

A combinação destes três movimentos, dos resultados da disciplina de *educação teatral: metodologias e tendências*, perpassando pelo COLORICA, até chegar na oficina de intervenção urbana durante o SDTE, fez com que aquele frenesi performativo, do qual falei anteriormente, transformassem os corredores do ICA e as conversas informais em um território que estava sensível ao campo performativo e isso implicava em um movimento, por parte de alguns estudantes, que queriam aprofundar essas experiências de maneira curricular, as transformando em pesquisas, publicações, intercâmbios, debates, eventos, dentre outras questões dos aspectos performativos, das quais tratarei mais à frente.

Cabe dizer, diante do exposto, que o processo de formação de professores segue uma cadência investigativa que nem sempre está atrelada diretamente as práticas curriculares formais e que, muitas das vezes, os campos subjetivos, geradores de subjetivações e de

¹² Relato para esta pesquisa da professora Fernanda Areias, do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão.

experiências, que estão para além do currículo, mas contidos neste, permitem que observemos os fenômenos e identifiquemos, a partir de um campo de ausências curriculares, outras potências estéticas a serem vivenciadas e, ao poucos, essas ausências podem ir ocupando formalmente os espaços nas instituições.

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, esse tempo em que nada nos acontece e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. Por isso a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem do nosso poder, nem de nossa vontade. A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que acontece”, por isso não pode se resolver em dogmatismos. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, pode isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer. (LARROSA, 2017, p. 69)

O campo formativo e suas relações com a ideia de experiência, da qual tanto historicamente falamos quando se trata de formação de professores, permite que territórios sensíveis sejam criados para que, num processo dialético e de escuta, possamos perceber quais partilhas sensíveis podem ser propostas e o quanto estas podem reverberar no trajeto dos professores em formação, uma vez que a experiência não seria algo estático e único, mas algo que acontece em um constante movimento errante.

Assim, além de estar relacionada a este algo do “não sei o que dizer”, a experiência também se apresenta, neste caso, como um campo do não sei *como* dizer, no sentido que para alguns os estudantes, naquele momento, havia a necessidade de se perceberem em outros formatos de construção dos discursos e das experimentações estéticas que, de alguma forma, eles próprios não tinham experiência, mas havia o desejo. Então, estavam situados numa zona de “limite do saber”, de investigações que flertava com o “não-saber”, mas que já fazia parte dos seus universos enquanto espectadores e pesquisadores de teatro em formação, o que lhes faltava era o aprofundamento qualitativo dessas questões.

Deste modo, o frenesi performativo inicial se transformou, a partir das experiências vivenciadas nos três movimentos, em um território sensível performativo. Assim, era preciso avançar no currículo, mas de que maneira?

Cabe destacar, antes de avançar no debate, que a ideia de território sensível, do qual me refiro aqui, muito acompanha o pensamento sobre território contido nos discursos de Milton Santos (1978), sobretudo, quando ele indica que a construção de um espaço está diretamente ligada aos modos pelos quais o povo utiliza os territórios.

O termo território, historicamente, está vinculado a um tipo de demarcação geopolítica quase sempre controlado por forças institucionais, seja por meio do estado, da religião ou da propriedade privada, mas não está imune a modos de organização, desejo e ocupação que atravessam a lógica estrutural dada, uma vez que o que determina os movimentos societários de um dado território são os modos de operação dos seus habitantes, podendo desta forma existir inúmeras frentes de existência e este movimento, um exercício sobre a existência, seria o impulso para se construir um *espaço*, para que se construa a ideia de um lugar praticado.

o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. (SAQUET; SILVA. 2008, p. 31-32)

A ocupação deste território institucional, que era a universidade, fez com que, aos poucos, houvesse um *lugar praticado*, como pressupunha Certeau (2014), o espaço começava a gerar um território sensível às práticas performativas. Nesse sentido, se os territórios só podem virar espaços quando ocupados pelas práticas societárias e culturais de um povo, como pressupunha Santos (1978), posso dizer que era esse o movimento que os estudantes estavam realizando naquela ocasião, buscavam maneiras de, no decorrer dos seus processos formativos, gerar modos de operação estética que alimentassem seus desejos de pesquisa pelo universo performativo, mesmo que tais práticas não estivessem disponíveis diretamente na grade curricular.

Posso dizer que, diante daquelas experiências, havia ali um território a ser partilhado que apontava para um desvio no presente e para uma errância no futuro, no qual poderíamos pensar a formação de professores vinculada aos desejos investigativos dos estudantes, aprofundando cada vez mais a ideia de que para ser professor de artes há a necessidade de se vivenciar as experiências em arte, tornando a práxis uma ação artística-docente e aprofundando cada vez mais as relações das práticas performativas com a ideia de pedagogia do teatro, de cultura e de cidade, diante das necessidades dos estudantes.

O território sensível responde ou não, de fato, ao desejo de cada indivíduo de se enraizar – ou não – em um lugar, em uma história, em uma cultura para que, quando o desejo de outros mundos o convoque, nada os impeçam sonhar com um alhures, não mais identitário ou molar, não mais fixado ou enraizado, todavia passar voador, porque livre e aberto ao novo, ao devir, ao molecular. É a isto que chamamos territorialização/desterritorialização ou molar/molecular. (LINS, 2014, p. 47)

Cabe destacar que, paralelo a esses movimentos de performatividades no prédio, já havia por parte dos estudantes uma investigação em curso, no PIBID, onde a prática da intervenção urbana e de jogos lúdicos performativos eram trabalhados e debatidos nas escolas de educação básica, fazendo parte do contexto formativo destes à experiência com os diversos formatos da arte contemporânea no ambiente escolar. Assim, alguns dos estudantes que faziam suas investigações sobre performatividade nos corredores do prédio, nos resultados de disciplina e nos eventos acadêmicos já estavam construindo experiências formativas na educação básica, cultivando práticas estéticas do urbano e gerando outros territórios sensíveis.

Por fim, esses três movimentos – encerramento de disciplina, Colorica e SDTE – e ações contínuas de formação de professores (Pibid), vinculadas ao campo das performatividades, davam abertura para um campo de pesquisa cujo seu *corpus* focava em aprendizagens por meio de um dado cultivo de procedimentos desviantes, efêmeros, fractais, híbridos, incertos e, que ao serem tudo isso, se inter cruzam com práticas societárias, com as práticas estéticas na cidade e, assim, esses ‘territórios’ podiam tracejar impulsos para desterritorializações, gerando saberes que fluíam na fluência do próprio contexto urbano.

[Seminários Avançados em Artes Cênicas]

Os movimentos precedentes me levaram a ofertar, no primeiro semestre de 2015, uma disciplina que, mesmo sendo optativa, pudesse em alguma medida ser canal de investigação coletiva sobre performance e intervenção urbana. Era chegada a hora de pegarmos as experiências anteriores e tentarmos compor um *corpus* de poéticas do contemporâneo relacionada a cidade e a formação de professores.

Cabe destacar que, para atender a demanda de forma imediata, a maneira encontrada para a oferta foi aproveitar a disciplina guarda-chuva Seminários Avançados em Artes Cênicas, que tinha como função, dentro do currículo, ser um lugar em que as temáticas não abordadas diretamente no decorrer do curso pudessem ser experimentadas nesta disciplina optativa. Então, a partir das experiências precedentes chegamos na disciplina Seminários Avançados em Artes Cênicas [Performatividades].

Em linhas gerais, a disciplina tinha como objetivo estabelecer um encontro inventivo entre os participantes e as práticas performativas e que, diante da cidade, pudssemos perceber e aprofundar os modos de ocupação dos espaços urbanos, por meio de atividades estéticas previamente debatidas e organizadas coletivamente, no entanto, o objetivo central era

mais compreender os processos performativos e suas aplicabilidades educativas que gerar uma produção em série de performances e intervenções urbanas, a construção de um produto seria decorrente das próprias necessidades do processo.

Para tanto, como procedimento metodológico, tivemos debates, caminhadas pela cidade, laboratório de criação de imagens corporais, aulas expositivas, observação e construção de narrativas a partir de intervenções urbanas e performances de artistas diversos, mapeamento de espaços urbanos para possíveis inserções artísticas na cidade de fortaleza e um intercâmbio de extensão cultural e intervenção urbana com coletivos artísticos, estudantes e professores da UNESP – considero este último ponto como o principal procedimento educativo daquela experiência, pois ali pudemos experimentar efetivamente os diversos conceitos, construtos e procedimentos pedagógicos no campo da cultura viva em si mesma, na rua, no fazer, na relação direta com a cidade.

Num primeiro momento, considerando as interfaces entre as estéticas do contemporâneo (intervenção urbana, performance, instalação, teatro performativo etc.) e suas habitações na cidade e compreendendo que, em geral, tais práticas se mostram como partilhas do sensível e fazem dos espaços lugares praticados, foi necessário fazermos um mural de palavras que, coletivamente, pudessem dar indícios sobre quais eram as principais questões societárias que aquele grupo de pessoas, professores em formação, gostaria de debater e, a partir de então, perceber de que modo os desejos iniciais poderiam ser pensados para ações urbanas.

território		memória		sexualidade	
	vulnerabilidade			gênero	
	ancestralidade		loucura		performance
comunidade		explosão		identidade	fluxo

Espaço

Cidade

Lugar

alteridade		desobedecer		trânsito		paisagem
	urbano		sociedade	comunidade	moderno	pós-
moderno		imagem	caminho	trajeto	região	espanto
	efêmero	Instante		choque	corpo	som
		cultura			híbrido	sombra
			televisão			

imagens	corpos	muitos corpos	solidão	ver
---------	--------	---------------	---------	-----

As palavras supracitadas foram levantadas pelos estudantes no primeiro dia de aula e eles as conectavam como as interfaces conceituais da relação entre arte e cidade, ou seja, ligavam essas palavras à procedimentos técnicos sobre o fazer artístico na cidade e eram exatamente essas interfaces que precisariam ser debatidas de modo aprofundado ao longo da disciplina para que, assim, pudéssemos compreender quais discursos eram possíveis de serem construídos por meio das práticas estéticas do urbano e quais seriam suas reverberações educativas. Foi um rápido exercício para que eu tivesse a mínima compressão sobre o que eles entendiam enquanto cidade e assim, diante de suas explanações, poderia ir refazendo o planejamento ao passo que aprofundava as questões levantadas por eles em sala de aula.

Deste modo, além de uma série de leitura e debates sobre este nicho conceitual, foi necessário que parte das aulas acontecessem na própria cidade, em horários diferentes, com observações diferentes, para tentarmos ao máximo possível compreender os fluxos urbanos, os modos que os sujeitos habitam a cidade e de que maneira isto tudo poderia reverberar em uma ação estética.

Assim, era possível observar que os traços estéticos na cidade ocorrem de maneira dissipada, quase como em um ato invisível, porque se apresentam enquanto uma das várias camadas que compõe a urbe, deste modo, a camada do estético acaba se dissipando com o trânsito de veículos e de pessoas, frente as placas de publicidade e diante dos prédios comerciais.

Esses traços estéticos, que vão desde as vestimentas de um vendedor de balões até uma apresentação de teatro de rua, ocorrem num campo de conflito com os parâmetros de organização das cidades impostos por suas instituições regularizadoras, uma vez que estas, de modo geral, pensam a cidade de maneira burocrática, determinista e panóptica, onde o artista, seja aquele que toca um instrumento na entrada do metrô ou os que fazem uma roda de capoeira na praça, precisam sempre lidar com uma dada vigilância quase que sanitária quanto aos seus discursos, suas práticas e seus modos de ser.

Posso afirmar, portanto, que as cidades não são planejadas para que as expressões estéticas façam parte do seu cotidiano, ao contrário, a atividade artística vai se inserindo de maneira conflituosa e desobediente onde se tona possível estar, assumindo os riscos eminentes desta conflitante relação.

Nesse sentido, para aquela experiência educativa que estávamos prestes a vivenciar, se tornava essencial compreender os aspectos políticos que envolvem tais questões e suas relações com a formação de professores, do que focarmos unicamente no trabalho de construção

de performances e intervenções. Dito isto e diante daqueles estudantes ansiosos por fazer performance, compreendo que aquele era o momento de aprendermos sobre corpo, cultura, cidade e educação com outros sujeitos da experiência urbana para, quem sabe, construirmos nossos próprios campos de experiência como ação cultural que reverberasse *politicamente* nos nossos modos de ser professor.

A palavra política, na acepção grega, *politiká*, se refere ao bem de todos diante daquilo que é público, logo, pensar política, desde os gregos, seria pensar as dimensões do humano (afetos, práticas culturais, educação, moradia etc.) nas relações interpessoais junto à cidade, para se construir um pensamento crítico perante os fenômenos societários. Entretanto, o termo política, se tornou abrangente ao longo dos tempos devido a sua importância para própria organização prática das sociedades, uma vez que todo e qualquer agrupamento de indivíduos estabelece modos específicos de se pensar, planejar e executar política.

Os modos de organização institucional das cidades, o horário de funcionamento das atividades, o conjunto de leis que regulam o funcionamento cultural e suas estruturas de monitoramento que estabelecem, vigiam e punem os comportamentos sociais, por exemplo, não deixa de ser um tipo de política, que se encontra, por sua vez, mais ligada a um policiamento estrutural do humano que relacionado a um campo comum de proporcionabilidade do bem social, tal qual sugere Rancière (2018).

Também são políticas as ações ativistas de grupos e sujeitos que atuam no campo das ecologias, da natureza, da defesa dos direitos humanos e dos animais, coletivos que ao observarem o mundo, identificam seus macroproblemas e frente ao policiamento institucional, buscam táticas para um mundo “melhor” e fazem disto uma espécie de ação cultural que se conecta em redes e tem repercussões globais.

Não tão distante, os torneios esportivos comunitários, as rodas de hip-hop dos coletivos juvenis, as inserções artísticas das brincadeiras da cultura popular em seus territórios, os terreiros religiosos e suas festas populares, as festas alternativas que movimentam os microterritórios das periferias, bem como, as ações sociais voltadas para saúde, embelezamento, esporte, cultura e lazer realizadas por agrupamentos sociais nas periferias, enfim, tudo isso também são maneiras de fazer política, são modos de operação que tendem a interligar o indivíduo a um território social e educativo específico.

E, ainda, posso dizer, que também são políticas os planejamentos e as ações professorais que extrapolam os limites daquilo que institucionalmente lhes são solicitado, as feiras de ciências, as mostras culturais, a criação de um fluxo de atividade artística no ambiente

escolar, as experimentações extraclasse, as pesquisas inventivas, a formação de plateia, as conexões práticas entre cultura, cidade e currículo, tudo isso, dentre outras inúmeras ações educativas podem ser chamadas de ações políticas, uma vez que “há política simplesmente porque nenhuma ordem social está fundada na natureza, porque nenhuma lei divina ordena as sociedades humanas” (RANCIÈRE, 2018, p. 31).

Era importante, portanto, que os estudantes tivessem de imediato o contato com alguns construtos relacionados a ideia de política e que suas noções conceituais e práticas sobre que é o que pode ser político, pudessem ser ampliadas, aprofundadas e debatidas ao máximo possível, pois, diante do entendimento sobre, afinal, o que poderia ser política e de que modo era possível construir discursos políticos por meio do corpo, da imagem, do som, do gesto, por exemplo, eles começariam a fazer as relações entre arte, cidade e cultura e como isto poderia reverberar nos seus processos de formação.

Deste modo, fazia sentido compartilhar com os estudantes que na educação o termo política quase sempre se encontra acompanhado da palavra *dimensão*, ou seja, a macro ideia de política ganha certa objetividade quando pensada enquanto *dimensão política* do processo educativo que, por sua vez, se refere ao modo crítico que os sujeitos observam os fenômenos societários e como estes constroem suas experiências no processo de aprendizagem, a dimensão política, nesse sentido, em educação, poderia ser vista como uma das faces da experiência.

Assim, desde J. Dewey, chegando a Paulo Freire e Jorge Larrosa, por exemplo, o campo da experiência foi se tornando a face prática e objetiva da ideia de *dimensão política* nos processos de aprendizagem, logo, pensar política na educação seria, também, pensar campos de experiência nas relações societárias e nos modos de aprender e, no caso daquela disciplina, compreender as questões políticas que envolvem a relação entre estética e cidade, entre performatividade e partilhas do sensível, entre formação de professores e as estéticas do contemporâneo, eram questões fundamentais a serem debatidas e construídas coletivamente, em busca de um campo de investigação.

Para entender a cidade era necessário que os estudantes se indagassem sobre quais questões políticas e estéticas queriam pensar e se tais questões eram possíveis de serem realizadas com tempo hábil e com a devida qualidade de planejamento, assim, ao passo que debatíamos sobre cultura, cidade e performatividades eles eram solicitados a colocarem em prática habilidades professorais como, planejamento, avaliação, observação crítica, análise de discurso, dentre outras, para entenderem a si mesmos e compreenderem suas potências e limitações, bem como as potência e limitações das suas proposições performativas.

O ator em formação não é simplesmente um ouvinte de palavras e enunciados que transmitem um saber que lhe ensinará os princípios e fundamentos da sua atividade. O ator em formação é um leitor de discursos e escritas que abrem sua percepção do que pode ser sua atividade, que abrem um campo de multiplicidade a ser percorrido [...]. Não se trata, portanto, de ensinar o ator em formação a ver fenômenos do mundo ou viver experiências, trata-se de ensiná-lo a ler os fenômenos do mundo e as experiências, a produzir leituras que abrem perspectivas que podem instaurar novas experiências. Não se trata de aprender a ver fundamentos, mas a fundar territórios. Não se trata de aprender a ver princípios, mas a começar o que não estava dado. Não é simplesmente que o autor me diga o que eu jamais imaginei que pudesse ser dito, mas que ele me faz dizer o que até então não era dizível para mim. Dizível implica em concebível, logo, em experimentável. (FORTES, 2020, p. 300-301)

O discurso traçado por Fortes (2020), no campo da formação do ator, se assemelha, em medidas quase que simétricas, ao campo da formação de professores, sobretudo, no que diz respeito a ideia de a experiência não ser algo apenas que se vive, mas também que se constrói. Este dado se tona valioso tanto para o artista quanto para o professor em formação, se compreendemos o lugar do professorado enquanto um território inventivo e que implica em conceber aquilo que ainda não foi dito, experimentado ou registrado, em permanente diálogo com tudo aquilo que já foi dito, experimentado e registrado.

Nesse sentido e retomando Larrosa (2017), como ação política e formativa, precisávamos dar passos para além da perspectiva de sujeitos da informação e tornar aquele frenesi performativo uma busca investigativa sobre este campo de pesquisa e assim tentar nos construir enquanto sujeitos da experiência.

Para tanto, os estudos teóricos, os mapeamentos espaciais, as experimentações processuais e as tentativas de compreender as relações entre cidade, experiência e performatividade faziam parte de um pequeno agrupamento de procedimentos metodológicos e outros tantos eram importantes de serem vivenciados para que, em alguma medida, a experiência não ficasse restrita a uma vivência de algo, mas que a disciplina pudesse contribuir para a construção de algo que ainda não fora concebido, logo, que ainda não fora experimentado.

Neste intuito, de considerar a experiência enquanto algo que se constrói e sendo esta, ainda, uma dimensão política no processo de aprendizagem, partimos para a cidade de São Paulo, onde foi realizado um intercâmbio de extensão cultural e formação de professores, na UNESP. A ideia inicial da proposta formativa era perceber a sala de aula como um lugar praticado, onde se pudesse, junto com outros sujeitos do fazer artístico, articular campos de invenção, de compartilhamento de experiências e por fim, debater, criar e refletir sobre as práticas performativas e suas relações com a cidade.

Entender a sala de aula como um espaço em movimento ultrapassava as questões específicas da performatividade e desembocava no cerne da própria formação de professores, no sentido de que, da mesma maneira que a aula de teatro não se limita a uma aula sobre procedimentos técnicos desta linguagem artística, a sala de aula, por sua vez, também não se restringe às poéticas, aos desejos, aos planejamentos e as práticas do professor, ao contrário, caberia a este, dentro das possibilidades que lhes estão disponíveis, fazer com que este território do sensível se amplie rumo a outros agentes de cultura, conectando a sala de aula com o mundo e o mundo com seus pressupostos epistêmicos.

O intercâmbio, neste caso, serviria exatamente como um lugar de conexão com outros agentes da cultura para que os professores em formação pudessem, antes de tentar executar ações na cidade, compreender junto com outras pessoas algumas maneiras de operacionalizar na rua. Assim, num processo de formação de professores, pensar em construtos da experiência seria também reunir ferramentas didáticas que, a curto prazo, possam oferecer aos estudantes possibilidades de práticas professorais que lhes façam compreender a sala de aula enquanto território a ser ocupado, destrinchado e expandido para que, quando no exercício da profissão, estes estudantes possam compreender a escola e a sala de aula enquanto espaço de invenção, de redes de afeto, de construção do conhecimento por meio das práticas estéticas.

Portanto, a ideia de intercâmbio, desta sala de aula em expansão, que acontece nas ruas, praças, nos corredores e nos diversos espaços públicos da cidade, a ideia de que a própria sala de aula, ao se expandir, permite outros mapeamentos, errâncias e desvios epistemológicos, pode ser relacionada ao que Certeau (2014), chama de *tática dos praticantes*, um campo de experiência que só pode ser construído quando a sua produção não se encontra vinculada algum tipo de capitalização imediata e/ou subordinada as normas institucionais. Para Certeau (2014) há uma produção institucional, que também é cultural, fácil de ser mapeada e que se apresenta estrategicamente como reguladora dos modos de ser e estar em sociedade, uma produção cujo seus rastros estão nos números, nos relatórios, nas diligências, estão nos mapeamentos oficiais e, de alguma forma, nas escolas, nas igrejas e na estrutura política de um povo.

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo *próprio*¹³ e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do autor)

O que regula essas práticas institucionais, para o autor, seria a construção e instauração de um pensamento estratégico, onde, pensar estrategicamente pode ser resumido, por exemplo, a responder adequadamente às conjunturas e estruturam políticas que elaboram as perguntas, as metas e os objetivos, a estratégia, por assim dizer, seria arte da guerra dos que comandam as guerras.

Por outro lado, na surdina dessas estruturas, há uma produção marginal, que aquece os cotidianos e que não pode ser capitalizada pelos dispositivos oficiais. São práticas do cotidiano que abrem rachaduras neste sistema cíclico de produção, dentre as quais, por exemplo, o caminhar pela cidade sem mesmo saber para onde ir, o cozinhar sem tempo específico para se servir, a leitura como um traço necessário para a construção do pensamento, a cultura popular como campo identitário e de resistência territorial, dentre outras diversas práticas do cotidiano. A este conjunto de práticas, Certeau (2014, p. 96), chama de *táticas dos praticantes*, quando as ações em questão se movimentam rumo a uma ausência de poder e, assim sendo, se tornam “procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável”.

Nesse sentido, um dos modos de se entender professor de arte e de compreender a sala de aula, seria considerar as práticas pedagógicas como ações de táticas culturais, onde se possa pensar este ambiente enquanto um território sensível, de partilhas e de contínua renovação das aprendizagens, pois pensar a educação de modo tático nos aproximaria da própria noção de experiência, uma vez que ambas, a ideia de tática e a ideia de experiência, consideram o pensar indissociável do fazer, questão fundamental no processo de formação de professores.

Assim, envolto destes estudos, debates e inconclusões conceituais, mas abertos para a construção de outros campos de experiência, partimos para São Paulo, em uma viagem

¹³ Certeau (2014, p. 94), chama de refere à *próprio* como aquilo que é institucional, em suas palavras o “próprio”, seria: “uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação a variabilidade das circunstâncias. E um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”.

que demoraria três dias de ônibus, uma trupe composta por trinta e quatro pessoas, ávidas por táticas pedagógicas e culturais no campo do performativo.

[o intercâmbio]

Dado ao fato de a disciplina ser pensada, desde seu planejamento, como um laboratório de experimentação de práticas performativas e análise dos seus desdobramentos pedagógicos, no decorrer do processo formativo firmamos uma parceria com a UNESP, por meio da professora Carminda André, de modo que os estudantes pudessem ter contato com as práticas artísticas de dois coletivos de performance e intervenção urbana da cidade de São Paulo, o Mapa Xilográfico e o Coletivo Parabelo. Além disto, também seria um espaço para os estudantes que atuavam como bolsistas no PIBID e já trabalhavam com intervenção urbana na escola, pudessem aprofundar suas práticas pedagógicas à luz daquela experiência.

Cabe destacar que, apesar de ser pensado pela disciplina de Seminários Avançados em Artes Cênicas – Performatividades, o intercâmbio se expandiu aos estudantes do Curso de Teatro, de modo geral, e a outros estudantes do Instituto de Cultura e Arte que tinham interesse na temática em questão, uma vez que o intuito era que esta ação formativa alcançasse o maior número possível de pessoas, considerando a importância daquele momento para a formação de professores em si.

Deste modo, o intercâmbio tinha como objetivo, além das trocas de experiências inerentes a esta ação pedagógica, fazer com que os estudantes pudessem experimentar e debater sobre outros pontos de vista em relação as questões atinentes à ideia de artista-docente e de professor-performer, pois, ainda que já estivessem familiarizados com estas práticas/conceitos, ali era uma outra oportunidade de perceber como tais questões vinham sendo debatidas em outros espaços formativos.

Faz-se mister, neste momento, relembrar que o termo artista/docente fora cunhado por Marques (1996), no qual a pesquisadora aponta para a necessidade de que, na formação de professores, as práticas estéticas realizadas, sejam estas no campo da direção, da atuação, das composições dramáticas ou em outras frentes artísticas, contenham explicitamente a dimensão educativa do fazer artístico, onde se considerava este último enquanto ação pedagógica.

O artista/docente, tal qual proponho, não se configura como um professor que dança, ou que mantém uma carreira artística paralela às suas atividades docentes. O artista/docente é, tampouco, um artista que ensina nas horas vagas de seu trabalho artístico. Em minha proposta e carreira profissional, o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce. [...] Se por um lado proponho que em sala de aula o professor não abandone seu corpo artístico e faça de sua arte pessoal propostas e proposições pedagógicas, minha carreira artística tem sido alimentada por esse conceito (e prática) de artista/ docente às avessas: o trabalho cênico é fruto de cuidadosa reflexão educacional e se configura nas relações entre artista/docente e público. (MARQUES, 2014, p. 235-236)

Era importante, portanto, lembrar aos estudantes que o intercâmbio era uma ação para pensarmos conjuntamente os modos de se perceber artista/docente e que não se tratava de uma imersão técnico-artística, mas que ali havia, de forma deliberada, um campo de pesquisa, de práticas pedagógicas, de modos de cultivo e aprendizagem das práticas performativas, bem como, uma área de interesse investigativo que poderia reverberar formativamente em suas práticas estéticas imediatas ou no futuro.

Então, caímos na estrada. Rumo a São Paulo, buscando modos de pensar o currículo como um movimento e a sala de aula como um campo de táticas culturais e pedagógicas. Assim, o frenesi performativo e a construção de territórios sensíveis, foram se tornando investidas de pesquisa, diálogos aprofundados sobre a cidade, elocubrações políticas sobre corpo, memória, identidades e outros campos híbridos do performativo. Durante três dias, dentro do ônibus, muitos atravessamentos políticos aconteceram e os estudantes estavam empolgados para descobrir qualquer coisa que fosse novo.

A própria estrada, por si só, já era para muitos uma novidade, começavam a considerar para si mesmos outros modos inventivos de se relacionar com suas práticas, com seus lugares de trabalho e com seus desejos de pesquisa, o que estava em jogo ali, antes da própria ideia de intercâmbio, era considerar as ações pedagógicas enquanto ato performativa na construção dos saberes em teatro e na própria existência professoral.

O ônibus, portanto, se tornara, neste caso, a própria sala de aula. Sabíamos qual seria o destino e em qual cidade chegaríamos, de todo modo, não conhecíamos as paisagens, os trajetos, os lugares de parada, não sabíamos dos atrasos devidos a algumas intempéries da estrada, tampouco sabíamos que nos perderíamos ao chegar em São Paulo, pegando uma rota completamente contrária daquela prevista em nosso mapa inicial. Ali, de algum modo, dentro do ônibus, já se experimentava um tipo de saber errante, onde mesmo diante das técnicas de navegação, dos procedimentos mais seguros para estar na estrada, mesmo seguindo um rigoroso

planejamento de tempo/espço/ação, não era possível determinar os resultados e tão pouco os prever, diante da complexidade logística que é chegar num lugar desconhecido.

É nesse sentido, diante desta metáfora, que considero fundamental pensarmos na sala de aula enquanto um lugar a ser praticado como pressupõe Certeau (2014), envolto de táticas culturais e pedagógicas que não estão capitalizadas e dependentes de um sistema hierárquico, onde a sala de aula, enquanto lugar praticado da cidade, seria um espaço errante em que os conteúdos e metodologias aparecem como disparos para construir e alcançar as experiências do desconhecido, do não saber, da inventividade, onde as técnicas servem como impulso para desconstrução das próprias técnicas.

O intercâmbio tinha em sua programação, mesas temáticas, rodas de conversas, oficinas com imersões nos espaços urbanos, visitas a exposições, teatros e espaços culturais da cidade e debates que giravam em torno de como se pensar a cidade enquanto educação e a escola enquanto cidade, onde poderíamos compartilhar as experiências, observar as práticas dos participantes, tirar dúvidas sobre pesquisas e aprimorar conceitos e procedimentos, a cidade enquanto sala de aula

Dias que mais pareciam intermináveis me separavam da experiência que parecia ser tão curta para tanto tempo de estrada. O intercâmbio já começou desde o momento que entrei no ônibus, conversas, brincadeiras, momentos informais com outras turmas do curso que não acontecem no próprio campus, começaram a acontecer dentro do ônibus, relações que antes não passavam de troca de olhares pelos corredores, tornaram-se mais estreitas, compartilhamento de pensamentos e até mesmo de convívio, foram possíveis durante a viagem.

Fui recebida da melhor forma possível, não poderia ter ficado em lugar melhor, fiquei muito à vontade e logo aprendi a andar pela cidade. Tempo de deslocamento no metrô, baldeação, não interromper o fluxo, expressões próprias da cidade que passaram por uma curta semana a compor meu vocabulário, foi incrível como me adaptei àquele lugar e como a realidade de lá era completamente diferente da minha por aqui.

E então fomos para universidade, pessoas diferentes, um prédio cheio de salas práticas, de teatros para experimentações, era tudo tão meu e tudo tão diferente do que já vivi. Fui para a primeira mesa completamente aberta a qualquer coisa que viesse, nunca tinha me interessado por intervenções urbanas até ter a experiência de realizá-las dentro da escola.

A programação me contemplou do começo ao fim, tudo parecia novo, as discussões eram pulsantes e dentro de mim aquilo se multiplicava, era como se eu entendesse tudo e fosse apreendendo cada palavra, cada relato de experiência e tudo entrava na minha cabeça, mas ainda muito na teoria, até que cheguei na oficina do Parabelo. Todas as impressões da cidade vieram para o meu corpo e fui confrontada a fazer uma composição com a cidade da maneira que eu mais temo, sozinha.

Fui para cidade compor ou seria intervir? Não sei, até hoje tenho dúvidas do que fiz, só sei que voltei cheia da cidade, era como se as pessoas tivessem ficado em mim e eu tivesse, de alguma forma, ficado nelas.

Avalio minha participação nesse evento como fonte de descobertas, depois dele com certeza, cresci como humana, como professora, como aluna e como artista, eu não parava de lembrar dos meus alunos, eu sentia falta deles, eu não via a hora de dar a próxima aula, seria como se eu pudesse compartilhar tudo que vivenciei com eles, era a vontade que eu tinha, de ligar um fio e eles recebessem todas as minhas sensações, me descobri como aluna querendo estudar mais a pedagogia da intervenção, estudar o que eu realizei na escola e entender o que fiz e o que isso pode ter gerado nos alunos, me percebi mais tolerante, mas aberta a ouvir as pessoas e entendê-las.

Relato avaliativo de Leuise Furtado, realizado em 2014. Hoje professora, mestra em Artes pelo Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE, na época estudante do Curso de Teatro da UFC e bolsista do PIBID.



Imagem 34 e 35: Vivência dos estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC com os componentes do coletivo Parabelo durante o intercâmbio cultural, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Arrisco afirmar que são nestas partilhas, marcas e modos de criação que são construídos tanto as ações artísticas, quanto cultivados os diversos procedimentos de aprendizagens na formação de um professor e, sem dúvidas, o campo do performativo, das artes contemporâneas e do hibridismo estético impulsiona o amadurecimento de um repertório político, em expansão, de construção de um discurso que reverbera tanto nos processos de criação destes sujeitos como em seus planejamentos pedagógicos.

Vale destacar que essa ocupação da cidade (escola, universidade), típica da arte contemporânea, que mistura afetos, marcas, sons, ludicidades e fantasia nos espaços públicos de convivência, mostra a tessitura do que é comum, construindo a ideia de algo *em comum*, tornando o estético um campo partilhado. É deste modo, que essas práticas estéticas dão visibilidade ao que é dito e ao que é calado, ao que é mostrado e ao que é excluído, aos artefatos estéticos e seus discursos políticos e desta maneira se tornam modos de promover o sensível, um “recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRI, 2009, p. 16)

Deste modo, com a virada conceitual iniciada no final dos anos de 1990, nos currículos de graduação, foi possível se repensar os campos de aprendizagem em teatro, uma vez que a preocupação já não estava mais centrada unicamente em ensinar procedimentos, mas em cultivar experiências, já não se buscava apenas compartilhar ações artísticas, mas em construir experiências estéticas.

Portanto, essa virada conceitual que começa a dar espaço às práticas do contemporâneo e as suas reverberações performativas nas salas de aula, se tornou um dos substratos para se compreender qual a função do teatro na escola contemporânea, como se processa a formação de espectadores e de que modo se pode pensar uma formação de professores que esteja ligada as questões societárias do seu tempo/espaço, à luz da história.

Destaco, por exemplo, alguns procedimentos para a aprendizagem em teatro construídos por educadoras e educadores em seus espaços de trabalho nos últimos anos, que visam uma educação estética em diálogo com as questões do contemporâneo e que apontam para caminhos de aprendizagem de modo inventivo e performativo, tais como: o híbrido entre professor e performer, de Raquel (2013; 2019), a cena intermedial e formação de professores, de Oliveira (2016); a narratividade do drama, de Freitas (2017) e o jogo/memória/objeto, de Silva (2018), para citar apenas algumas das pesquisas que tangem um campo expandido na formação de professores de teatro e que têm se mostrado necessárias na construção de outros

territórios sensíveis.

Vale ressaltar que neste arquipélago de pesquisadores, há nomes importantes que foram responsáveis por essa virada conceitual que atravessa as primeiras duas décadas dos anos 2000 e que, com suas pesquisas e práticas pedagógicas, ajudaram a sedimentar o processo de formação de professores no país e na construção de novos campos de investigação, são eles: Carminda André (UNESP); Arão Paranaguá (UFMA); Narciso Telles (UFU); Marcos Bulhões (USP); Sávio Araújo (UFRN); Zé Mauro (UNB); Adilson Florentino (UNIRIO), Gilberto Icle (UFRGS), Flávio Desgranges (USP), Naira Ciotte (UFRN), apenas para citar alguns.

Assim, diante de tais mudanças de paradigmas, me questiono se seria possível, no século XXI, mantermos a lógica histórica sobre o que é ensinar, no processo de formação de professores. Quais relações com a vida contemporânea podem ser estabelecidas na construção da experiência estética? Em que medida a sala de aula pode ser compreendida como campo expandido da cidade e em que medida a cidade pode ser fruída como um campo expandido de experiências estéticas?

As pesquisas supracitadas surgem de práticas educativas e estéticas que buscam reinventar e tornar inventiva as aprendizagens em teatro, caberiam aqui outros tantos exemplos pedagógicos, mas me atenho a estes, como exemplificação das coisas que estão acontecendo nas salas de aula do país afora, sejam estas em instituições públicas ou no terceiro setor, onde professoras e professores, ao perceber a diversidade das questões societárias do contemporâneo, reinventam suas práticas, seus modos de avaliar e seus modos de observar a sala de aula, que cada vez mais tem se tornado um laboratório de construção de narrativas estéticas que um lugar resumido a uma reprodução de técnicas de ensinamento, a sala de aula enquanto paisagem que reflete e invade o urbano.

A cena, o movimento do corpo, a voz, a luz, a imagem ou qualquer outra noção estética trabalhada em sala de aula, quando pensada de modo expandido, híbrido, performativo e etc., reverbera em composições que podem trazer consigo, ao mesmo tempo, camadas do belo, do grotesco, do sublime, do cômico, do satírico, do pitoresco, do lírico ou do patético, podem enunciar questões melodramáticas composições do trágico, do caricatural, do irônico, do extravagante, dentre outras características da estética. Assim, o que se encontra em jogo seria a criação de campos do saber que ao serem investigados, se expandem esteticamente e tangenciam suas questões societárias do agora.

Para o professor de teatro, nesta perspectiva, não há um conteúdo único e universal, não existe um determinismo metodológico e muito menos uma definição prévia quanto aos

desdobramentos artísticos construídos em sala de aula, o que há é um laboratório de ideias e de artefatos estéticos que se constroem de modo processual e que, mesmo quando diante de um público, se torna uma reverberação educativa em cadeia, que não se acaba ali e faz o ciclo das aprendizagens girar.

Assumir a renovação dos currículos, nas universidades, também foi assumir um debate político sobre presença das práticas da performance na educação estética e como estas proporcionam porosidades, na formação de professores, capazes de inserir os aspectos societários nos artefatos estéticos em construção, considerando as urgências deste tempo/espço, das relações políticas com as cidades e, sobretudo, considerando a importância de se ter professores aptos para dialogar em sala de aula com as diversas diferenças que o contemporâneo proporciona.

Nesse sentido, o interesse nas ações performativas na escola não desemboca numa reprodução cega de procedimentos que outrora se tornaram famosos por seus aspectos transgressores e radicais, como eram as ações performativas nos anos de 1970, tão pouco busca suplantá-la a presença das formas dramáticas; a presença da performance no ambiente escolar aproxima os envolvidos de uma onda estética e tecnológica que começou há mais ou menos cinquenta anos e que no terceiro milênio se consolidou como lugar de saber, de construção dos discursos e da experiência estética, interligando escola e cidade ao exercício do pensamento crítico e reflexivo sobre o presente, sobre o que as urgências do agora podem oferecer enquanto discurso estético de experiência, uma vez que a sala de aula por si só já é uma paisagem urbana e, assim sendo, talvez nos resta pensar como tal paisagem pode ser afetada pelas culturas que a compõe.

[a ideia de professor-performer]

Um grupo de mais ou menos trinta pessoas na região central de São Paulo param alinhados ombro a ombro, em frente a uma faixa de pedestre, parecia um coro urbano. De onde saiu tanta gente assim, para atravessar a faixa? Questiona um vendedor de bombons, ali perto. Os carros param, as pessoas atravessam a faixa lentamente, os carros buzina, aqueles que chegam do outro lado retornam para o ponto inicial, os carros continuam parados e mais buzinas. Cria-se um corredor de vai e vem entre um lado e o outro da rua, sobre a faixa. Um senhor que está num carro na primeira fila, atônito, abre a janela e esbraveja alguma coisa que não dá muito para entender, move os braços para fora da janela pedindo pressa. Em algum

momento, depois de passados logo cinco minutos e o engarrafamento crescendo, o grupo se fixa ao ponto inicial. Os carros saem.

Se por um lado, alguns motoristas ficaram mais raivosos ao longo do tempo passado, por outro, pessoas que transitavam pela região se fixaram na ação, mesmo sem entender muito o que estava acontecendo. Ao longe, mas com uma câmera na mão, ficava difícil disfarçar que eu não fazia parte da equipe, uma senhora mais curiosa me pergunta: você sabe o que está acontecendo ali? Ela já havia passado pela faixa de pedestre. Em silêncio, faço um gesto com ombros, lábios e cabeça sinalizando que não sei o que se passa e quase que como um sussurro ela me diz: parece que estão todos perdidos. E, de imediato eu penso: quem não está? Muitos outros, iguais aquela senhora, após pequenas interações visuais, interjeições verbais e pausas em seus fluxos, vão se perdendo no meio das multidões e seguindo seus caminhos.

Assim foi o primeiro exercício urbano realizado durante o intercâmbio e coordenado pelo Coletivo Parabelo, atravessar a faixa de pedestre por diversas vezes e em diversos ritmos, em agrupamentos e/ou individualmente, até que se perceba o momento em que todos estão juntos novamente no ponto inicial, deixar o fluxo de carros andar, aguardar por alguns instantes e retornar à ação quando os carros pararem novamente.

O exercício acontecera na região central da maior cidade da América Latina, em uma faixa onde os motoristas estão relativamente acostumados a parar para que os pedestres façam a sua travessia, uma faixa localizada ao lado de um terminal rodoviário que também é uma estação de trem e de metrô, onde o fluxo de pessoas e de carros costuma ser bastante intenso.

Havia um recorte espacial muito específico, com ações muito específicas e que, se repetidos em outra cidade muito provavelmente os impactos não seriam o mesmo. E, a bem da verdade, nós que eramos de outra cidade, onde não há o costume dos motoristas pararem na faixa de pedestre, nunca havíamos pensado num lugar como este enquanto campo de intervenção e criação de um território sensível.

A simplicidade do exercício serviu para mostrar o quanto cada lugar tem características próprias e como a partir de estudos e mapeamentos específicos, as práticas performativas se tornam ainda mais potentes e alcançam reverberações únicas, assim, a ideia de cidade se encontra muito relacionada ao recorte que nós mesmos fazemos para as cidades que habitamos, uma vez que ninguém vive uma cidade por completa, se estabelece zonas, territórios, bairros e setores para se habitar a depender de suas relações societárias, sem dúvidas, as escolas e outros espaços formativos compõem isso tudo que chamamos de cidade, pois são

setores, territórios, ambientes culturais que nós professores habitamos, então, de tal modo, o que fazer para cultivar nesses espaços experiências estéticas?

A intervenção urbana e a performance, por exemplo, trabalham a partir das urgências dos seus microterritórios políticos de atuação enquanto modo emancipatório de existência e instauraram um lugar em comum para gerar um conhecimento inventivo, uma prática metodológica pautada nos discursos diversos que compõem os acontecimentos sociais em ações transitórias, que compreendem o trânsito enquanto potência para as aprendizagens estéticas e do urbano e, ainda, considerando as marcas deixadas por esse trânsito, atuam numa dada marginalidade que, dentro da ordem institucional estabelecida, propõem espaços de desobediências.

Assumir esse debate sobre cidade, suas marcas e seus modos de gerar aprendizagem seria compreender que há, por exemplo, uma infinitude de discursos sobre corpos, memórias, identidades e territórios que podem ser reverberados em forma de ação estética e de criação de afetos, gerando campos de construção das subjetividades.

Pensar em uma pedagogia das performatividades, nesse sentido, seria lançar um olhar reflexivo sobre um fazer pedagógico assentado nas práticas artísticas urbanas e nos modos operativos de ser cidade, considerando o quanto de cidade há na educação e em qual medida a cidade se torna ambiente de aprendizagem e de experiência estética. Assim, a cidade vai se tornando plataforma de criação e território do sensível e com esta se constroem as diversas narrativas sobre o urbano.

O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui em direção a seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê. Eles podem estar vendo uma exposição após ficarem horas na fila, junto com seus colegas e o professor, para serem atendidos pelo serviço educativo de um museu, de uma grande exposição educativa coletiva ou individual. Podem estar num espetáculo, num recital, num determinado local da cidade. Os materiais do professor não são predeterminados, uma vez que ele não pretende passar nenhuma técnica específica (muitas vezes suas aulas requerem apenas um material simples). Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance. (CIOTTI, 2014, p. 61)

PARECE QUE ESTÃO TODOS PERDIDOS



Imagem 36 e 37: Exercício de intervenção urbana na cidade de São Paulo, com estudantes do Curso de Teatro Licenciatura da UFC, coordenado pelo coletivo Parabelo, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Pensar ações de aprendizagens teatrais em campo performativo, permite que os professores, visualizem na sala de aula, no refeitório, nos banheiros, nos corredores, nos pátios, nas grades e muros da escola, por exemplo, espaços em potencial para o processo de fruição estética. Assim, quando se trata de arte contemporânea, de teatro pós-dramático, de performance ou intervenção urbana nos espaços educativos, se põe em questão a importância política do discurso estético, seus alcances e reverberações nos processos de formação humano, compreendendo que todo espaço pode vir a ser um lugar para a construção de um processo estético, na relação com o outro e com o mundo.

Após o primeiro exercício, aquele da faixa de pedestre, os participantes se dissiparam individualmente pelas ruas e esquinas da região e começaram a realizar micro ações estéticas. Um fazia pequenas caminhadas com idas e vindas, em distâncias curtas, falando palavras soltas em voz alta, algumas pessoas paravam e perguntavam se ele precisava de ajuda, enquanto isso, do outro lado da rua, uma performer encontrou um objeto de madeira que lembrava um porta de armário, o colocou no ombro e saiu caminhando, recebendo ora ou outra a ajuda de um desconhecido.

Havia uma que, como uma equilibrista, caminhava apenas na linha do meio-fio, como uma criança a brincar consigo mesma, passou mais de uma hora nesse ir e vir cíclico. Um outro, saiu pelas ruas e coletou duas garrafas de água, encheu uma delas com bitucas de cigarros e colocou uma flor no topo desta garrafa, na outra garrafa fez o contrário, encheu-a de flores e no seu topo colocou uma carteira de cigarro amassada, após isso, plantou as duas garrafas no pátio da universidade. E, assim, foram formadas diversas imagens individuais que não se conectavam por temáticas, mas pela ideia de ação estética, de experimentação de modos de ser e estar enquanto professor-performer, enquanto corpos/cidade/experiência/paisagem.



Imagem 38: Ação estética realizada pelo estudante Levi Mota após exercício de intervenção urbana na cidade de São Paulo. Foto: Abimaelson Santos.

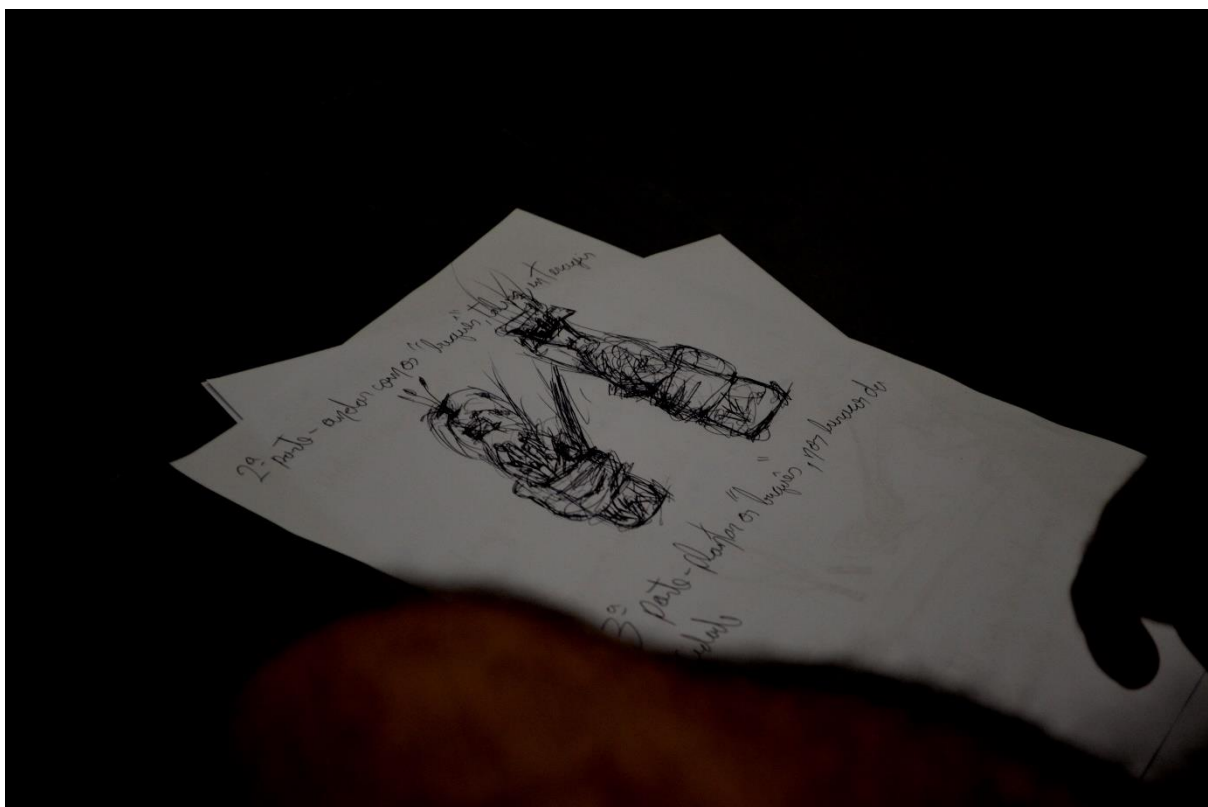


Imagem 39: Desenho de Levi Mota durante a avaliação do exercício de intervenção urbana realizado na cidade de São Paulo. Foto: Abimaelson Santos.

Ainda no intercâmbio, os estudantes tiveram uma vivência com o coletivo de intervenções urbanas Mapa Xilográfico, estes por sua vez propuseram um trabalho relativamente prático e simples, mas com um certo grau de complexidade administrativa, os estudantes deviam ficar espalhados nos lugares de fluxo na estação de metrô, que também é um terminal rodoviário, segurando um cartaz com alguma mensagem escrita.

O intercâmbio com a UNESP foi extremamente relevante, essa troca nos inquietou, deslocou, modificou, permitiu se perder para se encontrar ou mesmo se reencontrar, enquanto artista e docente. Fomos atravessados por palavras, sugados por olhares, fragmentados no/pelo espaço. A vivência de três dias foi uma gota de experiência necessária para que nós nos afogássemos em nossas próprias questões, digo gota não na perspectiva de mensurar o aprendizado que obtivemos, mas no sentido do tempo que foi curto. Voltei de São Paulo com uma inquietude incessante, assim como os demais estudantes, me senti realimentada com as trocas, porém com fome e com sede das práticas desenvolvidas pela equipe de pibidianos.

Retornamos com outra visão e compreensão das atividades que realizamos e realizaremos e, em minha avaliação, vejo o intercâmbio como fator fundamental nesse processo de entendimento e nós mesmos. Precisávamos nos distanciar de nossas práticas para termos clareza de suas potencialidades. Houve muitos momentos significativos, entretanto um que mexeu profundamente comigo, foi a oficina do Mapa Xilográfico, eles me mostraram outra concepção de intervenção urbana, nos abrindo um leque de possibilidades do que se pode ser experienciado e realizado, seja dentro do espaço escolar ou aos arredores, na comunidade/cidade.

A proposta que o grupo nos propôs inicialmente me deixou insegura, pois nunca havia executado nenhuma intervenção fora do âmbito escolar, mas o resultado foi uma mistura de sensações indescritíveis. Éramos, a todo momento, transpassados por diversas sensações, tocados por algo ou por alguém e estávamos em uma montanha russa de sentimentos, os desejos ali despertados foram cultivados e colhidos. Me permiti ouvir com o corpo, pensando que talvez seja nessa porosidade toda que se deve encontrar o artista-docente.

Relato avaliativo de Lidya Ferreira, realizado em 2014. Hoje professora, mestra em Artes pela UFC, na época estudante do Curso de Teatro e bolsista do PIBID.

Eram por volta de quinze pessoas que se se concentraram próximos as entradas e escadas da estação, com cartazes que diziam: qual o nome da sua saudade? Você tem fome de que? O que está em falta? A cidade é para quem? Abraço Grátis! Me conte algo sobre você!

A intervenção não durou muito tempo, logo chegaram diversos seguranças solicitando que os participantes se retirassem do espaço, pois estavam atrapalhando o fluxo da estação e dos transporte público, pois ao induzir que as pessoas parassem ali para ler ou conversar sobre aquelas frases, os estudantes estavam colocando em risco a segurança do espaço, bem como a organização do transporte público da cidade, assim, caso não saíssem daquele espaço seria necessário acionar a polícia para a retirada a força, uma vez que aquela ação não tinha autorização da administração pública.

As práticas artísticas que pensam a cidade enquanto campo expandido para a aprendizagem em teatro, que propõem ações transitórias e híbridas, proporcionam uma educação estética que se estrutura na *diferença*, uma diferença que se faz existir por meio da *experiência* e uma experiência que se transforma em *identidades culturais*, em modos e táticas de ser e estar na própria cidade, na escola e na vida, outros modos de construir as narrativas históricas e, nesse sentido, era exatamente isso que buscávamos que os estudantes, professores em formação, vivenciasse naquela experiência durante o intercâmbio.

Ademais, observando as pesquisas dos últimos anos, percebo uma importante tendência política nos modos aprender teatro na escola, onde a presença da performance, da intervenção urbana e das artes do corpo, se mostra como caminhos metodológicos mais ligados a uma ação cultural que um campo de ensinamento fixo e estabelecido, ou seja, a aprendizagem enquanto cultivo das práticas da cultura. Não há um conteúdo a ser imposto, mas uma experiência estética a ser construída, a ideia de professor-performer, por exemplo, tem sido importante para o aprofundamento deste campo de pesquisa.

Os conceitos, de artista-docente e professor-performance, tratam muito mais de um campo de investigação e experimentação do que uma técnica professoral, o que está em jogo são as capacidades atitudinais dos professores diante do mundo e como, considerando as transformações societárias contínuas que vivemos, conseguimos aproximar de modo significativo a experiência da arte com as realidades objetivas da vida. Este encontro, arte e vida, numa sociedade contemporânea, se apresenta como composição fundamental para a construção dos discursos que emanam da arte.

Assim, ao falarmos de percepção estética, por exemplo, não se trata apenas das conjunções conceituais acerca dos sentidos do corpo e das sinestésias que são operacionalizadas

quando da experiência com a arte, mas de um campo expandido para compreender os complexos fenômenos culturais no mundo, um campo de investigação que perpassa pela reutilização e invenção das tecnológicas, sejam estas digitais ou analógicas, que adentra a observação dos códigos urbanos de comunicação, sejam aqueles restritos as linguagens comunicativas de uma determinada comunidade ou os mais amplos dispositivos de interação social e ainda, as mais diversas mudanças paradigmáticas que acontecem nos currículos e reverberam nas salas de aula. A percepção, nesse sentido, também se torna algo em expansão, ligado a uma atitude política sobre os modos de ensinar e de cultivar as aprendizagens estéticas.

O intercâmbio, portanto, serviu para ampliarmos os nossos debates sobre cidade e educação, bem como sobre escola e experiência estética, voltamos para nossas atividades curriculares com o desejo que aprofundar ainda mais as práticas e os conceitos sobre as relações entre corpo, imagem, cidade e educação e, ainda, retroalimentados de novas investigações e exercícios sobre o urbano.

No que tange a disciplina de Seminários Avançados em Artes Cênicas – Performatividades, planejamos e avaliamos alguns programas performativos individuais e coletivos e realizamos uma intervenção urbana, de caráter experimental, que fora chamada de *Carandiru pra quem?*

A intervenção, realizada três vezes em Fortaleza, foi composta depois de uma série de debates e mapeamentos sociopolíticos sobre a redução da maioria penal no país, questão que estava em destaque no ano de 2015, no senado brasileiro, bastante presente nas ruas, bares e praças da cidade, também em escolas, faculdades e outros espaços educativos e, ainda, nas plataformas digitais de modo geral.

Ao final daquela experiência curricular iniciática, sobre arte, cidade e intervenção urbana, um grupo de estudantes que estavam na disciplina sentiram o desejo de continuar as pesquisas e perceberam ali, nas experiências com a cidade, outra maneira de se pensar cultura e aprendizagem, entendendo a performance e a intervenção urbana como um possível campo de investigação profissional e pedagógico.

Foi deste modo que, derivando dos processos educativos da disciplina, surgiu o coletivo Margens Urbanas, onde fora possível realizar uma série de intervenções urbanas na cidade de Fortaleza e, assim, o que era, no início um frenesi performativo, se tornou um modo de operação estético dos sujeitos, após as diversas experiências curriculares que foram construídas.

PARTE 03

Coletivo Margens Urbanas: da sala de aula para a rua

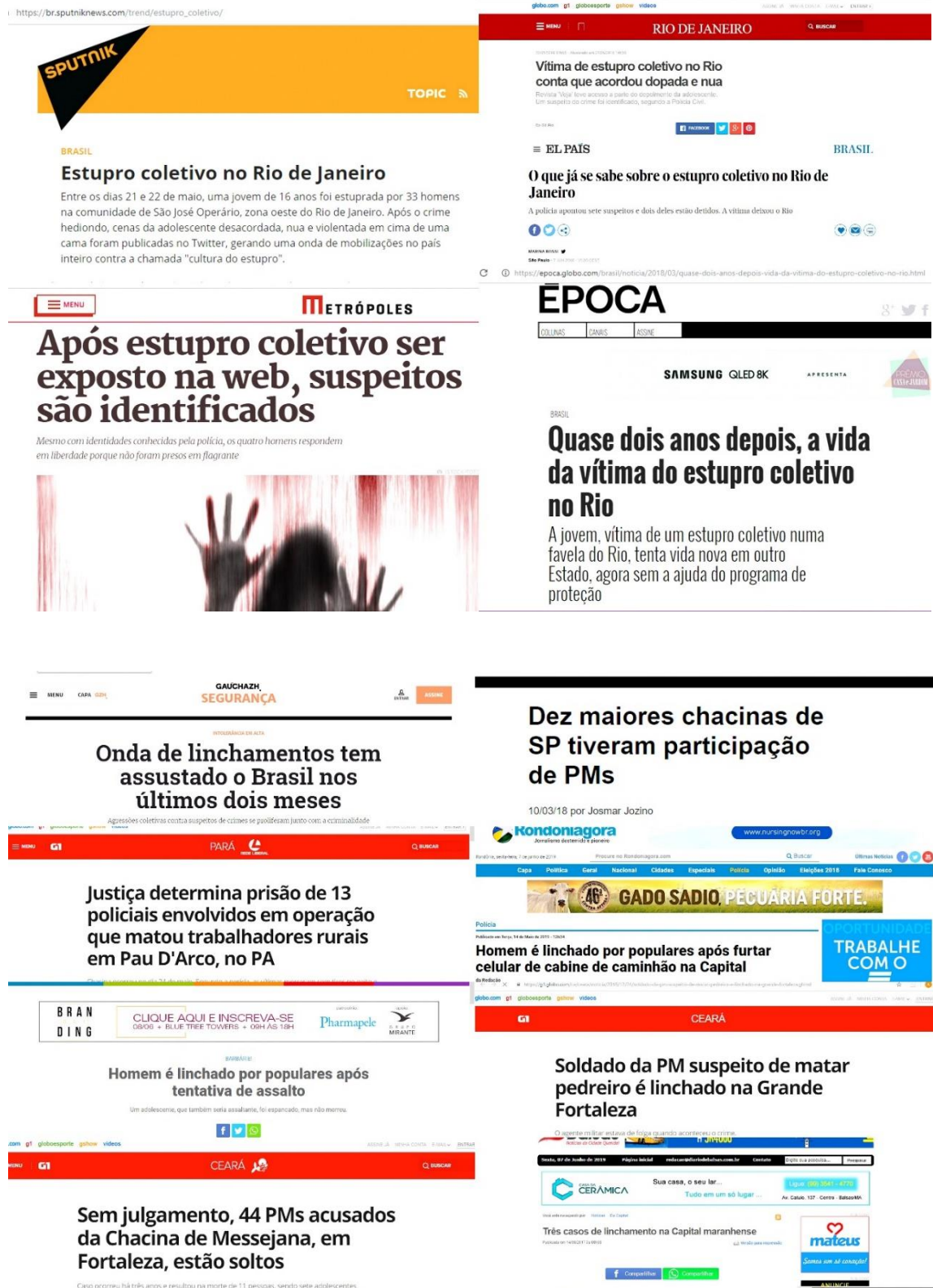


Imagem 49 e 41: Notícias de jornais sobre violência urbana e policial, retiradas da internet.

Após o término da disciplina e munidos de algumas experiências no campo do performativo, parte dos estudantes tinha o desejo de juntos construirmos um coletivo de intervenção urbana, para que pudéssemos aprofundar as questões vivências no âmbito do currículo e, deste modo, construir ações performativas e de intervenções estéticas na cidade de Fortaleza, pois compreendiam que tinham estrutura conceitual e experimentação laboratorial para pensar ações a serem realizadas nos espaços urbanos.

Foi assim que, fruto desses diversos movimentos precedentes, fora criado o coletivo Margens Urbanas, por estudantes e professores do Curso de Teatro. A ideia era, de fato, construir uma coletividade horizontal onde pudéssemos aprofundar as questões do performativo, mas sem pretensão de se tornar um agrupamento fixo e duradouro, pois o intuito era explorar um pouco mais as questões estéticas do contemporâneo, bem como perceber as reverberações em seus próprios processos formativos, considerando a ideia de artista-docente e professor-performer como substrato para aquele processo que se iniciaria.

Nesse sentido, entre os anos de 2015 e 2018, o coletivo buscou compreender a cidade a partir das suas margens e problemas sociais, para propor ações urbanas com composições imagéticas assertivas, diretas e de cunho denunciatório. Assim, o coletivo fez da rua sua plataforma estética, onde as composições de imagens, por meio dos corpos, se tornaram o seu principal modo de trabalho e de experimentação dos artistas e futuros professores, deste modo, fizeram das imagens corporais seus discursos, ganhando volume poético nas ruas da cidade, na universidade e, posteriormente, resultando em ações dos seus participantes em escolas de educação básica e em outros ambientes educativos.

Para o coletivo, era importante naquele momento identificar quais eram as margens políticas e sociais que habitavam os indivíduos que o compunha e de que modo, tais margens geravam uma coletividade criadora, um espaço transversal de diálogos e de construção de ações urbanas estéticas e políticas, tendo em vista a tentativa de propor ações públicas, a partir da seguinte questão: *qual a sua margem? Somos essa margem!*

Foi necessário que, no âmbito do coletivo, cada membro ou colaborador identificasse e compartilhasse quais margens os atingia e como estas podiam ser propulsoras de investigação estética coletiva capaz de gerar ação artística para ocupação do espaço público.

Entender quais margens os atingia era necessário para se permitir debater, amplamente, sobre o que se percebia enquanto questão societária a ser investigada, portanto, não se tratava, neste caso, de se identificar apenas com situações vivenciadas em uma dada

realidade individual, mas compreender quais eram as questões que estavam postas na cidade e que traziam consigo zonas de afetação em comum.

Para o coletivo, ser alguma margem, para além do lugar de pertencimento, tratava de um processo formativo construído na alteridade, na compreensão de que a construção educativa do indivíduo também se estrutura nos modos de perceber o outro e de identificar o outro enquanto construtor da diferença e de tudo aquilo que escapa de si.

Participar do Margens Urbanas me apresentou vários mundos, eu tinha muita vontade de trabalhar na rua com performance e intervenção urbana, foi uma experiência de encorajamento para novas investigações, me fez ampliar os modos de pensar a cidade de Fortaleza, confesso que eu não tinha muita noção sobre como trabalhar e o coletivo foi importante para pensar a cidade enquanto poética e poder de criação. Naquela época eu tinha muito medo da rua, das violências urbanas, performar na rua era de grande alegria me fez perder aquele medo do urbano, porque eu não estava só, estava em coletivo, fazendo algum que construíamos juntos.¹⁴

Nesse sentido, entender a margem do outro como um lugar de potência e de construção artística, implicava também no conhecimento de si na relação com o mundo. Ser uma margem, naquele contexto, seria construir seus processos formativos por meio das identidades, das diferenças e das alteridades, percebendo nas questões societárias do outro um lugar de coletividade, de invenção e de conhecimento em comum.

Deste modo, o coletivo operava na cidade a partir dos seguintes passos: identificar as situações de margem; debater sobre as situações de margem; pensar modos de operação das ações de intervenção urbana e das composições imagéticas e realização de avaliação conjunta das atividades e de suas etapas de execução e, ainda, quando necessário, eram realizadas rodas de conversa, oficinas, workshop e ações formativas necessárias para um amplo debate sobre alguma questão societária, procedimentos que eram abertos ao público em geral e que fazia com que artistas da cidade e estudantes de outros cursos se interessassem em participar das intervenções, seja como performer ou nas equipes de produção.

A seguir, no intuito de compartilhar algumas experiências e suas reverberações formativas, apresento algumas das ações realizadas pelo coletivo Margens Urbanas e como estas foram pensadas e mapeadas para acontecer na cidade.

¹⁴ Relato de Ilton Rodrigues, professor da rede municipal de educação na cidade de Fortaleza, na época estudante do curso de Teatro Licenciatura da UFC e membro do coletivo Margens Urbanas.

Rio de Janeiro, Brasil, dia 21 de maio de 2016, sábado pela manhã, Zona Oeste. Uma adolescente de dezesseis anos sofre um estupro coletivo realizado, segundo as investigações preliminares, por trinta e três homens, na comunidade do Morro do Barão. A adolescente saiu de uma festa de baile funk, por volta das sete horas da manhã daquele sábado, acompanhada de dois suspeitos do estupro e mais uma conhecida e foram em direção a uma casa abandonada na região.

Estima-se que por volta das dez horas da manhã daquele dia, a adolescente foi abandonada desacordada por dois homens e por uma garota que lhe acompanhava e por volta de uma hora depois, fora encontrada por um traficante da região que a levou para outra localidade na mesma comunidade.

Acredita-se, segundo as investigações, que a adolescente tenha sido violentada coletivamente por duas vezes, na manhã do sábado 21 e na noite do domingo dia 22. Após o estupro, imagens da ação criminosa foram divulgadas em redes sociais, dando ao caso uma repercussão internacional e diante da uma extensa cobertura nos veículos de comunicação foi possível, por meio de investigação policial, identificar alguns suspeitos e com estes outras gravações e imagens do ocorrido.

Durante as investigações, um delegado da polícia civil chegou a ser afastado do caso após ser comprovado que, em depoimento, a adolescente teria passado por constrangimentos morais quando indagada pelo agente da lei se ela gostava de manter relações sexuais com vários homens.

A adolescente relatou em entrevistas que se sentiu constrangida ao ter que relatar os detalhes do caso na presença de outros três homens em uma sala envidraçada, de onde era possível enxergar as pessoas que passavam pelo lado de fora. A princípio, cogitava-se a participação de trinta e três homens na ação criminosa, mas, diante das investigações e das imagens encontradas nos celulares dos acusados, foi possível o reconhecimento e indiciamento de apenas sete envolvidos.¹⁵

Nas redes sociais após grande repercussão do caso não demorou muito para que a adolescente fosse culpabilizada pela situação e que tivessem discursos que induziam que ela tinha envolvimento direto com o tráfico de drogas na cidade e com outras práticas criminosas,

¹⁵ <http://www.isprevista.rj.gov.br/download/Rev20170906.pdf>

por outro lado, diante de tal situação, várias campanhas virtuais e presenciais foram realizadas no país e no mundo contra a “cultura do estupro” e culpabilização das vítimas.

Organizações feministas, de modo geral, promoveram passeatas, rodas de conversas, seminários e outras ações de formação para debater amplamente a questão, além de marcarem forte presença nas redes sociais, com a *hashtag* *#eulutopeiofimdaculturadoestupro*.

No cotidiano as notícias de jornais não são acalentadoras, ao contrário, expõem o quanto é arriscado ser mulher no Brasil, somente pelo fato de ser mulher e, ainda, como existe um estado de medo constante nos corpos femininos, pois a violência contra a mulher se torna cada vez mais eminente e as políticas públicas, por mais que tenham avançado, a partir do início dos anos dois mil, ainda não são satisfatórias para diminuir os índices de violência que atingem essa comunidade que, independentemente de classe social, raça e identidade de gênero ou orientação sexual, precisa viver em um constante estado de alerta para não entrar nas estatísticas criminalísticas do Estado.

Os dados do fórum brasileiro de segurança pública indicam, por exemplo, que em 2016 o país teve em média 135 estupros por dia, totalizando um número aproximado de 49.497 violações de cunho sexual no ano, números absurdos e alarmantes, mas que revelam como a sociedade patriarcal brasileira opera sobre a autonomia e a segurança feminina.¹⁶

Assim e diante do exposto, sugeriram algumas indagações no coletivo margens urbanas: qual ação imagética pode ser pensada neste contexto? Como uma imagem corporal realizada na cidade pode alcançar este debate? Como podemos operar diante desta margem? A partir de questões como essas, o coletivo se pôs a planejar e executar uma ação de rua que pudesse materializar esses desejos e desafios, procurando entender as lutas femininas no cotidiano urbano e o que passam estes corpos nos diversos lugares das cidades.

¹⁶<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1931609-brasil-registrou-135-estupros-e-12-assassinatos-de-mulheres-por-dia-em-2016.shtml>

*Amanda Monteiro*¹⁷

O olhar masculino deslegítima. Existe uma onda de não validação da nossa fala-corpo, fala e corpo, porque o estigma do "sexo frágil" está aí, impregnado em muitos lugares, nos cansativos gestos de "cavalheirismo" como de abrir uma porta, puxar uma cadeira e nos homens que dizem: "deixa que eu explico". Há uma Cultura do estupro, do silenciamento. A intervenção foi forte, potente. A imagem fala e assusta, incomoda. Imagina mais mulheres, imagina na periferia, em hospitais. Cotidianamente me pergunto e penso em estratégias para responder a esse olhar masculino. Eu penso como devo me livrar se alguém fizer uma gracinha. Até quando preciso de estratégia para isso?

Participar da intervenção "todas contra 33" foi um momento muito marcante e de sentimentos múltiplos. É fortalecedora a união de mulheres (e homens) para denunciar se rebelar contra os diversos tipos de violência que o patriarcado nos reserva. Notícias de estupros, estupros coletivos, feminicídios e outras agressões parecem não chocar ninguém ou comover. Sai às ruas com uma performance tão forte como a que fizemos, com mulheres ensanguentadas, cantando uma ladainha com frases de naturalização da violência e caminhando como se estivessem em um cortejo fúnebre, talvez fosse uma forma de impactar e provocar reflexões nas pessoas.

*Nerice Carioca*¹⁸

¹⁷ Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, artista-docente, na época estava na graduação e era membro colaboradora no coletivo margens urbanas.

¹⁸ Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará, na época estava na graduação e participou da organização e execução desta intervenção urbana.



Imagem 42 e 43: Intervenção urbana todas contra 33 do coletivo Margens Urbanas realizada em Fortaleza, 2016. Foto: Abimaelson Santos.

Dezoito mulheres, entre artistas e não artistas, caminham juntas e vestidas com roupas brancas machadas de vermelho, como se estivessem ensanguentadas na altura das partes íntimas, enquanto emanam um canto sobre o que é ser mulher no espaço urbano. No caminhar, algumas paradas são realizadas para a composição de imagens grupais, em pontos estratégicos do percurso. No decorrer do trajeto, algumas participantes já estão amarradas à árvores ou postes, estão à espera das demais mulheres que, por sua vez, as retiravam dessas essas amarras e as levavam consigo para continuar o trajeto em uma ação que teve a duração de uma hora e trinta minutos, pelas ruas e vielas do centro de Fortaleza.

Para realização desta ação foi necessária uma reunião prévia de articulação dos componentes do coletivo margens urbanas com outros agrupamentos que tivessem interesse naquela proposição. Na reunião, se conversou amplamente sobre os aspectos societários e de vulnerabilidade do feminino universo feminino nos espaços urbanos e os desafios que é pensar táticas de segurança para si mesmas.

Após as conversas iniciais, algumas questões foram apontadas para a organização da ação: i) apenas mulheres participariam da intervenção urbana enquanto *performers*; ii) os homens envolvidos nos coletivos ficariam nas equipes de produção, organização do trajeto e fotografia; iii) as mulheres que, por algum motivo, não quisessem participar da intervenção urbana podiam contribuir nas demais equipes de produção; iv) era necessário que antes da ação na rua, se organizasse um *workshop* sobre *corpo feminino*, de quatro horas, para elaboração das imagens a serem realizadas na rua.; v) articulação interna para garantir um número significativo de participantes na intervenção.

Na ocasião o *workshop corpo feminino*, foi conduzido pela professora e performer Tharyn Stazak, participante do coletivo margens urbanas e docente da Universidade Federal do Ceará e apenas mulheres participaram desta atividade, vinte e duas tiveram presentes e dezoito foram para a ação de rua. Deste modo, enquanto ocorria a atividade formativa sobre *corpo feminino*, uma equipe de produção, caminhando pelo centro da cidade, realizava o mapeamento do trajeto que a ação aconteceria, definindo as ruas e os locais de parada para a realização das imagens corporais na paisagem urbana e, paralelamente, outros membros articulavam questões como contato com a imprensa, apoio logístico para início e término da ação e orçamento dos materiais a serem usados.

Fiquei muito surpresa com a reação das pessoas, muitas riram, outras falaram que era um protesto sobre menstruação, algumas xingaram. Tínhamos nos preparando, inclusive, para possíveis agressões físicas, mas ver e ouvir de perto a falta de entendimento e comoção das pessoas foi assustador. É revoltante ver pessoas achando engraçado uma cena que deveria causar desconforto. Estamos acostumados como a violência é naturalizada. Famílias almoçam assistindo programas policiais, é a barbárie. A vida não vale nada e algumas vidas são ainda mais descartáveis. Uma parcela da população, composta por mulheres, negros e negras, LGBTQs e pobres, é completamente vulnerável. A outra parcela possui algum tipo de poder, o principal é o capital.

Nerice Carioca

Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará, na época estava na graduação e participou da organização e execução desta intervenção urbana.



Imagem 44: Intervenção urbana todas contra 33 do coletivo Margens Urbanas realizada em Fortaleza, 2016. Foto: Abimaelson Santos.

Para além do caso Beatriz, adolescente estuprada em maio de 2016 no Rio de Janeiro por 33 homens, fato que impactou o país, a intervenção urbana instaurou um espaço de debate sobre as violências diárias contra milhares de mulheres em todo o território brasileiro, seja na esfera pública ou no campo do privado, um tipo de grito contra a cultura do estupro, contra qualquer modo de assédio naturalizado ao longo da história do Brasil e de outras civilizações patriarcais e opressoras em relação a presença das mulheres nos mais diversos lugares que ocupam.

Bandido bom é bandido morto?

– São Luís, sete de setembro de 2015, bairro São Cristóvão, um jovem de vinte nove anos suspeito de roubar um bar em companhia de um menor, tem o pescoço, braços, mãos, troco, pernas e pés amarrados a um poste de iluminação pública; é espancado até a morte por moradores da região e por populares que por ali passavam – o jovem era negro. O menor que estava em sua companhia era branco, foi imobilizado, espancado e entregue a polícia com vida.

O jovem morto não tinha antecedentes criminais.

A existência de linchamentos na sociedade brasileira ocorre desde a construção do país, perpassando por todos os sistemas políticos, assim sendo, desde o período colonial à democracia republicana, o linchamento faz parte da violência urbana das periferias e dos espaços públicos das grandes cidades.

– Fortaleza, doze de dezembro de 2015, madrugada, bairro Messejana. Onze jovens são assassinados, de modo brutal, na maior chacina registrada no estado do Cear. Onze segundo os dados oficiais, mas organizações sociais afirmam que o número pode chegar a dezenove. Há indícios, já comprovados pela Secretária de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, que houve a participação direta, na chacina, de agentes de segurança pública do estado. Dos onze mortos dois possuíam antecedentes criminais, a saber: um por crime de trânsito; e outro por pensão alimentícia. Em junho de 2016, o Ministério Público do Ceará apresentou denúncia na justiça contra 45 policiais militares acusados de participarem das execuções.¹⁹

Há dois campos de ação, dois problemas sociais a serem debatidos diante dos fatos supracitados. A primeira questão, se refere a onda de linchamentos urbanos que ocorrem no país, que chegou a ter pelo menos um por dia em 2015; a segunda questão, aponta para os modos violentos da ação policial nas periferias das grandes cidades, fazendo com que a polícia brasileira seja a instituição que mais mata no mundo, ao passo que também é a que mais morre.

As duas questões têm um ponto em comum, os corpos, os alvos, de ambas as ações, são corpos negros, quando uma bala perdida sai da arma de um policial, geralmente passa a ser encontrada em um corpo de pele negra.

¹⁹ Ver: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2018/11/12/sem-julgamento-44-pms-acusados-da-chacina-de-messejana-estao-soltos.ghml>



Imagem 45: Intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, realizada em Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Bandido bom é bandido morto? É sobre meu povo, minha gente, minha família, é sobre quem sou, são as razões pelas quais eu vivo arte. É sobre viver uma performance diária de me colocar nos espaços e afirmar que também pertencço a eles. Eu comecei tudo no meu bairro, quando tinha que apresentar no curió era o meu frio na barriga, sempre tivemos nossos eventos, no Parque Jerusalém e no Curió. Hoje, ao viver a cidade de forma ampla, ocupando, ainda me sinto um corpo estranho, como se não fosse o meu lugar, mas eu vou, porém não é mesmo meu lugar, como na música Negro Drama, a favela não sai de mim, e eu não quero que saia, faz parte do que sou, é minha fortaleza, é onde posso mostrar minhas feridas.

Lídia dos Anjos

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, na época compunha o coletivo Margens Urbanas.

A sensação generalizada de injustiça e de insegurança, somada aos baixos índices de investimento em educação e em cultura levam a um resultado caótico, desumano e repugnável: que é a ação de fazer justiça com as próprias mãos. Essa sensação de fragilidade da justiça e outros diversos fatores sociais, tais como: masculinidade tóxica, patriarcado, racismo estrutural, falta de segurança pública e altos índices de pobreza, fazem com que ações que desemboquem em violência urbana sejam recorrentes no país.

É mais um linchamento. Brasil tem uma média de um linchamento por dia, não é nada excepcional nesta rotina de violência, este caso não tem nada diferente do resto ao não ser a imagem, que choca outras pessoas. A atenção pública é atraída mais pelas imagens, que pelo fato de ter virado rotina. Pelo mesmo motivo que se repetem no Moçambique, no México, na Argentina, na Guatemala. As instituições não funcionam. A Justiça é morosa, é cara, é complicada, é lenta. Você não vai discutir a legalidade do linchamento em um grupo que viu uma criança estuprada por um adulto. Ninguém vai esperar um processo porque já está convencida de quem cometeu o crime. A instituição judiciária no Brasil sempre foi um luxo para quem pode pagar um advogado, para quem conhece as regras. Nós temos duas sociedades, uma que segue as regras do estabelecido e outra que não as segue porque não concorda com elas.²⁰

Diante desta margem, desta questão societária e do crescente pensamento extremista no país que corrobora com esse tipo de ação de barbárie popular nas cidades, o coletivo margens urbanas se questionou, naquele momento, sobre quais discursos, imagens e situações estéticas poderiam ser criadas e levadas para a rua, diante daquela onda de violência urbana, para que se pudesse na cidade, com as práticas performativas, criar uma ambiência para se debater por meio de uma ação artística, tais questões societárias.

Assim, a partir deste dois fatos, os linchamentos e as ações truculentas das foças policiais nas periferias, o coletivo margens urbanas realizou uma ação de rua, com composições de imagem em movimento nos espaços urbanos, onde os artistas saíam do teatro universitário, da Universidade Federal do Ceará, com roupas ensanguentadas e caminham em câmera lenta e fila indiana, sempre de mãos para o alto, em posição de rendição, até a avenida Domingos Olímpios, onde se localiza um quartel da polícia militar.

No caminho em direção ao quartel, deveriam ser realizadas as seguintes ações: *i)*) parar nas faixas de pedestre, um ao lado do outro e colocar as duas mãos na cabeça; *ii)*) se aglomerarem no chão, junto a parede do quartel da polícia militar; *iii)*) serem amarrados pelas mãos e pelos pés em postes de iluminação pública ao longo da avenida; *iv)*) retornar ao ponto de apoio em fila indiano, como as mãos na cabeça, igual a ação inicial.

²⁰José de Souza Martins, sociólogo e especialista em violência urbana, em entrevista para o jornal *El País*, 2005. https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/09/politica/1436398636_252670.html

Quando foram feitas estas intervenções eu não sabia o quanto isso poderia chegar. Se era perigoso? Ou se poderia ser feito de outra forma. A única coisa que vinha a cabeça era o quão era potente e que sabíamos que a intervenção foi causada pela chacina de Messejana, onde todos os jovens foram mortos friamente por policiais militares do Ceará. Os crimes aconteceram durante dois dias do mês de novembro de 2015. Cheios de vontade de gritar a cidade que estivemos, estamos e estaremos, atentos.

Era horário de pico. As pessoas assustadas diziam: O que é isso? Meu Deus?

Uma recordação que tenho é de um amigo branco, em um determinado momento do percurso falou: “quem deveria estar ali é o Ilton, porque ele é negro”. Não lembro bem, se cheguei a ir para a frente dos demais, eu não era o único negro ali, presente. Mas, aquilo me chamou a atenção. Aquela frase! tempos depois entendi o que ela significava. A vida toda estarei marcada para ser alvo. Assim como os que foram mortos dentro daquelas 48 horas. Assim como as pretas e pretos que nascem aqui, ali, hoje e amanhã e assim sucessivamente.

Precisamos parar que essa lógica continue. Quando saio nas ruas, pode ser aonde for, posso estar usando a roupa que for. Sempre serei lido pela minha cor. Digo, repito e tenho orgulho de dizer: SOU PRETO! Mas, isto. Não me veio fácil e é caro. Estas construções e desconstruções de identidade começa desde 1989. Atualmente minha prática artística vem a perceber que este corpo negro é muito potente e que não mais se permite ser silenciado. Eles nos leem subalternizados e dissidentes. Eu me vejo príncipe e com várias irmãs e irmãos pretxs iguais. Todos filhxs de reis e rainhas.

Ilton Rodrigues

Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, na época compunha o coletivo Margens Urbanas.



Imagem 46: Intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, realizada em Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Ocupar a cidade (fora da favela) tem relação com a fortaleza que busco ser, o exemplo para os meus de onde veio, que o mundo todo nos pertence. Para viver essa relação é necessário feridas, mas agora não sou apenas eu e os meus sangrando, a gente está destruindo o senhor do engenho e vamos tocar fogo todas as vezes que forem necessárias para possamos ser livres. Acredito que é isso, a cada trabalho artístico eu me sinto queimando um engenho inteiro com os senhores que acham que dominam meu corpo. Meus ancestrais se alegram quando eu estou mostrando o que eles me deixaram de herança e lutando pelos que estão e virão. Eu não sou uma artista, eu sou uma artista negra e isso é uma coisa que não vou e não quero me desvencilhar, é o que sou, é minha arte, minha verdade, minha história.

Lídia dos Anjos

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Ceará, na época compunha o coletivo Margens Urbanas.

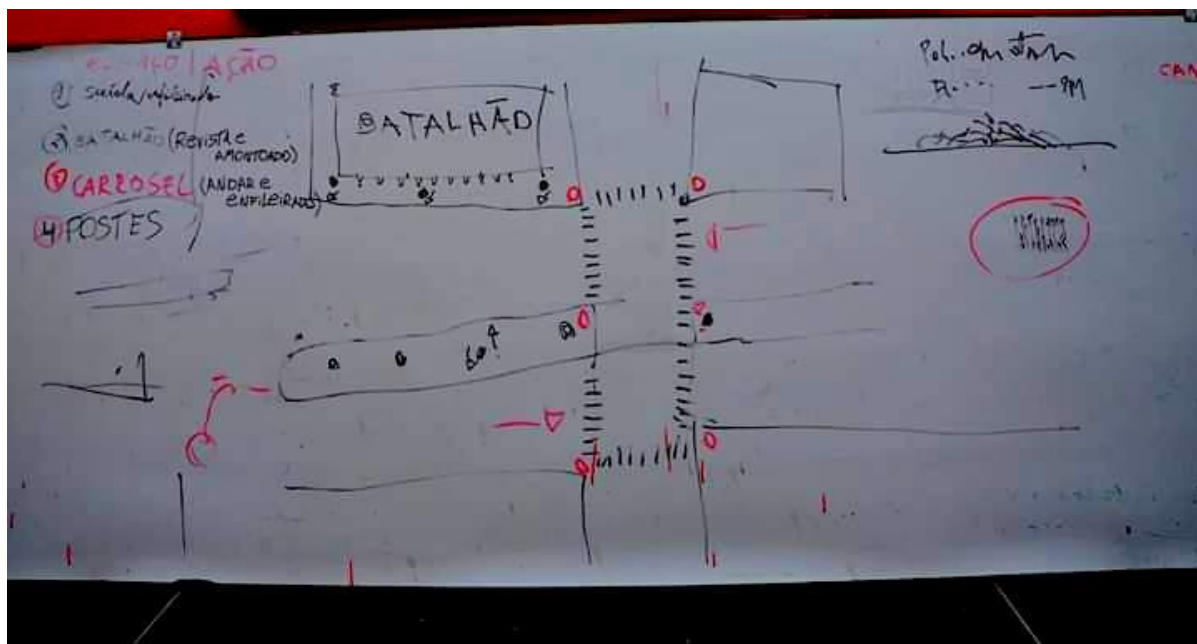


Imagem 47: Rascunho do mapeamento realizado para a execução da intervenção urbana Bandido bom é bandido morto? – do coletivo Margens Urbanas, Fortaleza, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Segundo o relatório da anistia internacional de 2015, no que se refere a ação policial, as forças armadas brasileiras são as que mais matam no mundo, existindo um colapso estrutural em sua organização interna e que ainda traz consigo resquícios dos anos de ditadura militar no país.

Ninguém está questionando os desafios enfrentados pela polícia, que muitas vezes são perigosos. Mas governantes e forças judiciárias frequentemente falham em criar uma plataforma de trabalho que garanta que a polícia só utilize a força dentro da lei, em consonância com os direitos humanos e como última alternativa, diz a representante holandesa da Anistia, Anja Bienert.²¹

A polícia, sobretudo, militar, atua de forma caótica nas periferias das cidades e se utiliza do fato de ser um *braço do estado* para impor, geralmente por meio da força, a ideia de ordem com a qual a instituição trabalha, no entanto, esta ideia de ordem pública, traz consigo, no caso das periferias, um intenso sistema de vigilância em relação a qualquer tipo de movimentação cultural, marginalizando diversos agrupamentos de manifestações populares, assim, do *reggae ao funk*, das casas de *pagode as rodas de hip-hop* as manifestações são monitoradas sistematicamente para cerceamento dessas práticas culturais.

Deste modo, foram necessárias algumas reuniões e alguns debates sobre as questões supracitadas, para que se chegasse ao formato das proposições estéticas desta intervenção urbana e, ainda, fora realizado uma oficina formativa com o professor Marcos Bulhões (USP), para afinamento e maturação desta proposta, onde as imagens do trabalho foram pensadas e sistematizada.

Durante a oficina, que era aberta ao público em geral, foram definidas as materialidades, os mapeamentos de trajeto, o tempo médio de duração e horário de início do trabalho, bem como foram debatidas questões relacionadas à divulgação em mídias alternativas, infraestrutura referente ao ponto de partida e de retorno da ação, além da organização das equipes de produção e suas atuações durante a intervenção urbana.

A oficina e seus desdobramento de planejamento, foram fundamentais para a organização da atividade desenvolvida, pois foi naquele espaço que se debateu amplamente o conceito visual do trabalho, as possibilidades espaciais, as parceiras, o tempo de duração do trabalho, os percursos e a própria viabilidade da proposta de intervenção urbana junto aos professores em formação que faziam parte da oficina.

²¹ Ver: <https://exame.abril.com.br/brasil/policia-brasileira-e-a-que-mais-mata-no-mundo-diz-relatorio/>

Toda a logística foi pensada previamente e de modo coletivo com destaque para o planeamento didático da ação propriamente dita, no qual se estabeleceu os pontos de partida da ação e os possíveis pontos de fuga, uma vez que mesmo sem saber ao certo o que poderia ocorrer durante o processo de execução do trabalho, era importante que os participantes estivessem ao máximo integrados às questões atinentes àquela investigação, o que aumentaria suas possibilidades de resolver possíveis problemas, ainda mais diante de uma ação estética que versa sobre um tema tão problemático na sociedade brasileira e que mexe diretamente com uma instituição pública tão conservadora, que é a polícia militar.

Pátria Armada Brasil

Era um dia comum, como outro qualquer, no centro de Fortaleza. Sol a pino, movimentação intensa de ambulantes, lojistas, consumidores e trabalhadores de modo geral, entre as ruas e vielas surge um grupo de pessoas engravatadas, homens e mulheres, que diziam algumas frases de efeito com teor político, riam, se divertiam, uns com umas taças nas mãos, outros com serpentinas e confetes, uma grande festa que aparentemente celebrava a democracia. Entre as diversas exclamações, algumas se repetiam.

Pelo direito à família e pelo fim da corrupção, eu voto sim!

Pelo direito dos animais, pelos meus cachorros tatá e totó, eu voto sim!

Pelo fim do décimo terceiro salário e pelo fim do bolsa família eu voto sim!

Pelo fim do minha casa minha vida eu voto sim!

Pelo fim de investimentos em educação e saúde, eu voto sim!

Pelo fim do SUS, eu voto sim!

Essas frases, ditas e repetidas diversas vezes, por mais de uma hora e meia pelas ruas e vielas do centro de Fortaleza, causavam efeitos conflitantes entre os que passavam e viam aquela movimentação, muitos ficavam sem saber efetivamente do se tratava, ainda que compreendessem que aquilo era, de certa forma, uma reprodução ou releitura do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, não conseguiam decifrar se aquela ação era contra aquela decisão política ou se aqueles performers eram a favor do que acontecera em 2016.

As falas dos performers, que se apresentavam alegoricamente como deputados, geravam um tipo de conflito na escuta de alguns passantes, pois ao mesmo tempo que

afirmavam votar sim no impedimento da presidenta, deixavam claro que faziam aquilo em detrimento, deliberadamente, dos direitos dos trabalhadores.

Para deixar ainda mais confusa a situação, os performers levavam consigo uma mulher que estava com a cabeça encapuzada e se encontrava amarrada em pau de arara, instrumento de tortura da época escravagista e da ditadura militar e, assim, aos risos, os performers se diziam ser a favor da restauração da democracia e dos direitos universais, em prol de uma sociedade justa e igualitária.

A imagem que fora ali instaurada, em meio ao caos urbano do centro comercial, era completamente destoante das frases que eram pronunciadas, pois, afinal, como se podia bradar por uma democracia e ao mesmo tempo ser pelo fim dos direitos trabalhistas e, ainda, como se podia lutar por uma sociedade igualitária quando se carrega nos ombros uma mulher completamente presa a um pau de arara? Entre os transeuntes, diversas coisas eram ditas, tais como: ah, mas os deputados não falaram isso não; mas, era exatamente o que eles queriam dizer; foi golpe sim; tem que mudar mesmo, se não tá bom tem que mudar; vão acabar com todos os nossos direitos; só podem ser esquerdistas esses daí; tem que acabar com a corrupção mesmo, mas não pode acabar com o bolsa família não; isso é uma palhaçada.

Diante da imensa polarização política que passava o país, o coletivo margens urbanas preferiu pensar em uma proposta imagética que não efetivasse um discurso único de imediato, ao contrário, para aquela ação, o que estava em pauta era reproduzir o acontecimento, inserindo algumas peças imagéticas e textuais que pudessem, de alguma forma, tensionar as verdades absolutas e produzir uma suspensão de um pensamento direcionado, o que se busca era a recriação daquele ambiente político, no entanto, com a participação direta da população e da classe trabalhadora, assim, mesmo sem perceber os transeuntes performavam junto com a intervenção, de forma direta e imediata, eram eles próprios, o público, o próprio acontecimento performativo.

De todo modo, para o coletivo margens urbanas, a ideia era realizar uma ação de intervenção urbana, de modo satírico, que evidenciasse o contexto político do país em 2016, retratando de maneira lúdica, grotesca e patética o rito de votação que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, para tanto, no centro de Fortaleza, os performers estavam vestidos com trajes que lembravam os de deputados federais e faziam declarações públicas nas ruas com suas justificativas em relação aos seus votos e carregavam consigo placas com a frase *tchau querida* além de pequenas faixas de verde e amarelo entrelaçadas no pescoço.



Imagem 48: Intervenção Urbana Pátria Armada Brasil, do Coletivo Margens Urbanas, Fortaleza – CE, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Eu não vi o que se passou. Eu apenas ouvia, atordoada, com um capuz na cabeça e totalmente amarrada numa posição extremamente dolorosa, por cerca de uma hora ou mais. Essa exposição a qual me submeti na rua, durante a intervenção, me fez sofrer certas violências nas quais homens demonstravam todo temor deles diante da imagem.

Disseram baixarias perto dos meus ouvidos, menosprezaram o fato de eu ser mulher e tentaram se aproximar do meu corpo amarrado para tocá-lo fetichizando a própria imagem da tortura. Mas apesar desse olhar do outro, tive também o olhar da outra. E foram geralmente as mulheres que se solidarizavam, que diziam para me desamarrar e que também me identificavam com a presidenta.

No registro fotográfico da intervenção há uma dessas mulheres: negra, socialmente desfavorecida, possivelmente vivendo em situação de rua, excluída de todas as formas, sofrendo tantas outras violências que nem sou capaz de acessar. É ela que se aproxima para ver de perto o que está se passando com aquela outra ali amarrada. Para saber se isso é real. Aqui me atormenta ainda mais a imagem. Meu lugar ainda é de uma suposta dominadora social. Porque mesmo sendo mulher, sou branca e professora, tive acesso aos estudos, moro confortavelmente, me alimento adequadamente todos os dias e ainda posso fazer terapia para suportar minhas questões.

Mas aquela mulher que olha é quem mais se desestabiliza. Porque é a que mais sofre as torturas do cotidiano dessa Pátria viril. Quantos tipos de imposição de dor teremos que ainda suportar, sejam físicas ou psicológicas, por conta de punição, de exclusão, ou por obtenção de alguma informação ou confissão. Por que tanto prazer e crueldade? Queria ir para rua fazer algum lugar para nós, quem sabe um dia sejamos “...o lobo do lobo do homem”

Tharyn Stazak de Freitas

Professora e pesquisadora de pedagogias do teatro, da Universidade Federal do Ceará.
Membro fundadora e coordenadora do Coletivo Margens Urbanas.



Imagem 49 e 50: Intervenção Urbana Pátria Armada Brasil, do Coletivo Margens Urbanas, Fortaleza – CE, 2015. Foto: Abimaelson Santos.

Votação do impedimento da presidenta Dilma. Eu mulher, homossexual, professora, sofrendo a angústia diante da falácia dos homens brancos. Pela família? Qual família? Pela pátria? Qual pátria? Como diria Caetano: “... e eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria”.

Homens e mulheres, os que me rodeavam a essa época, manifestavam suas posições. É certo que não se tratava, a princípio, de uma questão de gênero. Mas como isso ficou marcado para mim. Tratava-se de uma questão de poder na qual os homens sentiam-se menosprezados. Como poderia uma mulher ser a chefe de uma nação? Era preciso vigiar, era preciso dizer o que convinha ou não a ela. Era uma mulher no poder. E isso é perigoso demais para os homens.

Existiu sim um rosto machista no impedimento. O impedimento de uma mulher que precisava ser vingada, porque se atreveu a agir como um homem. E eu me identifico com ela. Porque também já fui silenciada, ignorada, descredibilizada, humilhada e como a ex-presidenta: “colocada no meu lugar”.

Tharyn Stazak de Freitas

Professora e pesquisadora de pedagogias do teatro, da Universidade Federal do Ceará.
Membro fundadora e coordenadora do Coletivo Margens Urbanas.

Posso afirmar, portanto, que o margens urbanas foi um lugar para se pensar a formação de professores de modo expandido, como acontecia também no PIBID, onde era possível que, de maneira coletiva e sem hierarquias, de modo comum e inventivo, os participantes pudessem pensar em formas de ocupar o espaço público com ações performativas e de como essas ações podiam ser realizadas de maneira ativista, lúdica, interativa, contemplativa, em forma de paisagem corporal ou sonora, dentre vários outros modos possíveis, para que aqueles professores em formação compreendessem como tudo aquilo poderia reverberar nos seus processos professorais. Ali, em meio aquele frenesi, havia a necessidade de se pensar a vida, artística e docente, como uma expansão de si no mundo, na cidade, na rua, na escola, na sala de aula, pois, afinal, seria esta conexão entre arte e vida uma das questões que mais se busca, que se pesquisa e que se debate na arte contemporânea e nas pedagogias culturais.

Pensar o teatro em campo expandido no processo de formação de professores e na educação básica, além de todas as interfaces educativas que se pode estabelecer com as demais linguagens artísticas e suas materialidades, seria um modo de reafirmar o seu caráter inventivo e processual diante das urgências societárias, onde o aprender se torna mais potente que o ensinar, logo, este campo está sempre em expansão, ampliado, buscando um lugar em comum nas relações com o mundo e com as práticas culturais.

Além disso, o termo *campo* traz consigo, para esta abordagem, a ideia de pedagogia do teatro em interface com a cidade e suas práticas culturais, suas partilhas do sensível e seus modos de operação social, deste modo, além de um processo aprofundado de estudos sobre hibridização e práticas culturais contemporâneas no processo de formação de professores, essas operações estéticas são maneiras de habitar a cidade e de criar outros fluxos artísticos no cotidiano das pessoas

Pensar campo expandido para a construção das aprendizagens em teatro, neste contexto, seria perceber a escola enquanto cidade e a cidade enquanto educação estética, considerando que as duas, escola e cidade, fazem parte de um processo civilizatório em conjunto, capazes de proporcionar nichos de criação artísticos interligados, assim, o que se passa na rua se torna laboratório na sala de aula e o que ocorre na sala de aula se torna micro movimento da cidade.

A virada conceitual no terceiro milênio que tenciona, afinal, o que seria uma aula de teatro, aconteceu devido a atualização dos currículos universitários, sobretudo, nas licenciaturas, e por meio da entrada nos componentes curriculares, por exemplo, de estudos

sobre as artes da performance e suas relações com o corpo, cidade, gênero e identidades, bem como a partir de pesquisas que versam sobre as poéticas e materialidades da performance e suas intercessões com a educação estética e suas potencialidades na educação básica.

Assim, se até o final dos anos de 1990 o sistema de jogos teatrais era predominante nas metodologias para as aprendizagens em teatro, os anos 2000 despontam como o tempo/espço do hibridismo, do multiculturalismo, da sobreposição de materialidades, da invenção de procedimentos estéticos, da colagem e da construção de imagens poéticas em conjunto com a atividade teatral. A paisagem se juntou ao drama, a rua e os corredores das escolas viraram palco, a dramaturgia gerou imagens, a tecnologia se tornou voz, o texto agora também se tornou visual e, assim por diante, novos tempos geraram outros procedimentos para uma educação estética e para a formação de professores.

Em pesquisa de 2016, a professora Fernanda Areis de Oliveira, da Universidade Federal do Maranhão, fez um levantamento dos cursos de teatro no Brasil e computou a oferta de 80 Cursos de Licenciatura em Teatro, sendo 47 na modalidade presencial e mais 33 na modalidade à distância. Em sua pesquisa que, de alguma maneira, versa sobre a presença das práticas da performance nos currículos universitários, ela verificou uma quantidade significativa de componentes curriculares que trabalham com performance, cena intermedial e/ou tecnologia na educação, chegando ao seguinte indicativo:

O levantamento dos currículos permitiu observar que já é possível encontrar disciplinas que dialogam com a cena contemporânea do teatro. A forte incidência de conteúdos associados a Performance Arte e Cena Intermedial permite vislumbrar projetos de curso atentos a uma demanda de renovação na formação desses futuros docentes. Em 44% dos currículos, foi possível encontrar a presença de mais de uma disciplina nos [três] eixos destacados. (OLIVEIRA, 2016, p. 154)

Diante do exposto, considero que a disciplina de metodologia de ensino do teatro, por exemplo, poderia ser chamada de metodologias de aprendizagem nas artes cênicas, possibilitado experiências estéticas em campo expandido, institucionalizando a presença e o diálogo com as questões do contemporâneo e, de alguma forma, isso mudaria o foco central no ensino de técnicas, para a vivência de experiências estéticas, criando territórios sensíveis para as aprendizagens. Bem, se no início da trajetória do teatro na educação formalizada sua função se resumia a um tipo de entretenimento para aguçar a criatividade dos estudantes, pode-se dizer que este cenário teve uma mudança significativa no terceiro milênio, onde a aula de teatro se transformou também, do ponto de vista societário e estético, em uma ação política para a construção das narrativas, dos discursos e dos modos de existência.

PARTE 04

Quando a rua vira sala de aula – experiências didáticas e composição de discursos

[disciplina de práticas performativas]

Em São Luís, no Maranhão, o centro comercial se concentra na parte histórica da cidade, entre os prédios de arquitetura colonial e as construções modernistas, se encontram lojas, bancos, lanchonetes, camelôs e todo um fluxo variado de pessoas a procura de alguma coisa.

Lojas de roupas, de sapatos e de eletrodomésticos se misturam à uma paisagem confusa, meio caótica, repleta de guardadores de carros, vendedores de cartão de crédito, vendedores de planos de saúde, vendedores de consultas para os dentes ou para os olhos, uma massa colorida de trabalhadores. O aglomerado de gente, de fios elétricos, de paredes, sons, cheiros e comidas, compõe a paisagem urbana do centro da cidade, uma paisagem em constante movimento.

O centro comercial de São Luís se estrutura, basicamente, por uma rua principal, chamada de *rua grande*, onde existe a maior concentração de lojas e de ambulantes da cidade e que atendem a praticamente toda necessidade de consumo básico das pessoas e há, ainda, mais três ou quatro ruas secundárias que alimentam o comércio, além de algumas vielas terciárias que interligam as ruas que compõem o reduzido centro comercial da cidade. As pessoas vão chegando, saindo, retornando e o centro se tornando uma feira de sons, cores, sabores e texturas.

Na esquina, entre a rua do passeio e a rua grande, grita um homem: na compra da armação a consulta vai de graça; do outro lado, um sujeito explana: temos almoço com suco grátis! Ao lado deste, um senhor sentado num banco de madeira vende veneno para ratos; enquanto um outro, numa bicicleta equipada com um aparelho de som e microfone, tenta vender sua salada de frutas. Tudo parece dançar, a cidade se põe em movimento, os corpos que operam a cidade, cada um a seu modo, dançam naquele cotidiano entrecruzado de buzinas, gritos, conversas e risos.

Entre os prédios e as pessoas, uma chuva de imagens publicitárias sem nenhuma organização aparente anuncia diversas propagandas para o consumo, que são postas nas placas coloridas localizadas nas fachadas dos prédios, nos cartazes pregados nos postes de iluminação, nas poucas lixeiras existentes nas ruas, ou ainda, nos panfletos diversos que são entregues mão-a-mão para os passantes. Assim, durante todo o dia vai se criando uma efervescência de imagens paralelas, sobrepostas, que também ajudam a compor os modos de ser e estar na cidade.

Em meio a todos esses aglomerados visuais, táteis e sonoros, tão chamativos quanto as inevitáveis concorrências comerciais, dois corpos se movimentam em uma calçada, rente ao meio fio, se põem a dançar em meio ao caos, destoam do caos imagético fruto do comércio, mas também compõem a própria a estrutura transeunte efêmera do centro.

O que dançam estes corpos, em pleno meio-dia, no centro da cidade?

Dançam as músicas que saem das portas das lojas, os sons dos ambulantes, os anúncios apressados em busca de clientes ou os barulhos das infinitas vozes que compõem esse espaço urbano? Poderiam dançar tudo isso, mas, neste caso, são corpos que dançam imagens, corpografam códigos urbanos.

Os corpos das artistas Gê Viana e Márcia de Aquino, dançam traços quase que incompreensíveis para a maioria dos passantes do centro comercial, dançam marcas deixadas nas plataformas de concreto da cidade. As artistas corpografam as pixações que estão cravadas nas paredes, nos muros, nos postes, nos portões, nas praças, dançam imagens urbanas, dançam o pixo. São corpos que se movimentam no próprio movimento que a cidade oferece, compartilham com os passantes a ideia de que para dançar, basta ter um corpo.

A expansão da ideia de dança, na perspectiva deste trabalho, tende a transformar um determinado espaço e suas relações institucionais, hierárquicas e de consumo num lugar praticado, no qual a sua atmosfera, na prática, se torna um ambiente construído e modificado pelos sujeitos históricos que nele habita e grava suas marcas. Neste caso, se trata daquelas que fazem a história do momento mesmo, naquele tempo/espaço, que geram micronarrativas e campos de experiência no aqui/agora, num estado presente da presença dos corpos, a história do efêmero.

O que se dança, portanto, não são apenas os traços do pixo que estampam as paredes de um centro comercial, uma vez que a ação não se trata de uma mera repetição de partituras criadas num espaço isolado que, após formalizadas, são apresentadas ao público passante em meio ao centro comercial, não é um espetáculo, não é algo ensaiando, longe disso, se trata de uma intervenção urbana que tem um discurso que vai se gravando junto ao corpo, com os próprios traços do pixo, com aquilo que a cidade oferece de substrato para a criação artística, memórias, discursos e imagens, assim, o que se dança são expressões urbanas dentro da própria tessitura da cidade, únicas e efêmeras.

A dança, neste caso, pertencente ao espaço, criada e executada neste, se torna muito mais movência que partitura, mais presença que coreografia, mais enredo do que argumento e assume os riscos e as desobediências inerentes do fluxo urbano, onde a “a operação não é de soma, mas de subtração. Interessa o que a dança perde de sua *dançalidade* em favor de uma obra em trânsito de linguagens.” (ROCHA, 2016, p. 39)



Imagem 50: Projeto Corpografias do Pixo. Coordenação de Gê Viana e Márcia de Aquino. Fotografia de Dinho Araújo.

Ao se afastar do lugar estrutural da *dançalidade*, ou seja, de uma determinada condição *sine qua non* que afirma o que deve e o que não deve ser considerado dança, ao entrar num processo de subtração dos conceitos, as artistas Gê Viana e Márcia de Aquino constroem, no corpo e na relação com o mundo, suas próprias maneiras de fazer, dizer e comunicar o que é dança, num trânsito de linguagens que vai desde os aspetos imagéticos dos traços pixados nos murros, perpassando pelas sonoridades do ambiente urbano que compõem o trabalho, até chegar nas sequências de movimentos dançantes que são criados e improvisados frente as pixações, movimentos turvamente espelhados e construídos a cada traço exposto numa galeria chamada rua. Assim, o *corpografia do pixo* se torna um baile, onde o par é a própria cidade.

Foi usando o *corpografia do pixo*, como exemplo, que em 2018 comecei as aulas do curso de Práticas Performativas, disciplina da grade curricular do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Maranhão. Usei este exemplo, na tentativa de ambientar, junto aos estudantes, os aspectos estéticos que seriam debatidos, investigados e construídos ao

logo da disciplina e junto desta ambientação, para fins didáticos, foram feitos os seguintes questionamentos:

[o que temos para oferecer à cidade com nossos corpos e o que queremos debater, enquanto artistas e professores que somos?]

Cabe destacar que para a maioria dos estudantes, aquela seria a primeira experiência pedagógica, sistematizada, no campo das práticas performativas, ainda que alguns já tivessem experiências, como espectadores, de tais práticas. Assim, por se tratar de uma turma majoritariamente do terceiro período, posso dizer que as experiências universitárias, artísticas e docentes, dos estudantes, eram bastante iniciais, no entanto, o aspecto iniciático do grupo também poderia ser visto como um campo de potência para a invenção, pois ao não saber exatamente o que fazer, os estudantes tinham um arquipélago de possibilidades para serem investigadas.

Inicialmente, o curso tinha como objetivo compreender a performance e suas ramificações conceituais enquanto linguagem artística e debater os efeitos de suas reverberações no âmbito social, cultural e político, considerando a prática enquanto pesquisa e a pesquisa enquanto prática artística. Deste modo, as dimensões educativas e os disparos pedagógicos escolhidos para as composições artísticas, que seriam criadas no decorrer da disciplina, passavam pela seguinte ideia: como construir um discurso estético na cidade?

Diante de um aglomerado de dúvidas, desejos e incertezas do que fazer, foi necessário deixar claro, desde o início, que cada estudante iria propor pelo menos duas ações performativas, dentre as possibilidades poéticas e metodológicas apresentadas ao longo da disciplina, poderiam eles flutuar entre as possibilidades investigativas até chegar a uma ideia/desejo de realização do trabalho, do seu discurso estético junto à cidade.

Cabe destacar, que para fins didáticos, também foi necessário que os estudantes experimentassem alguns formatos estéticos que compõem isto que *chamamos de cena performativa*, além de ter uma gradativa noção das diferenças conceituais dos formatos. Para tanto, mergulhamos em laboratórios que perpassavam pela ideia de performance, de intervenção urbana, de teatro performativo e/ou teatro pós-dramático. Mas, afinal, o que seria cada uma dessas nomenclaturas?

Uma das principais condições poéticas dos formatos performativos seria, justamente, a não definição fechada, acabada e redutiva do que vem a ser o próprio fenômeno

estético, pois faz parte deste universo uma amplitude de procedimentos e de características que compõem as ações e a jogam num campo híbrido, aberto e incerto. No entanto, por questões didáticas e procedimentais, era necessário que os estudantes tivessem uma noção conceitual das características e similitudes dos formatos que iriam experimentar, assim, tentei encaminhar as diferenças entre os formatos da seguinte maneira:

Performance

Ação estética do corpo, do movimento e da presença. As ações acontecem no corpo e se presentificam na relação com os elementos constituintes do trabalho (espaço, público, objetos, vestimentas etc.) e se estruturam por meio do discurso, que pode ser imagético, sonoro, textual, híbrido. Um discurso que emana, sobretudo, do corpo. Importante lembrar que as ações pressupõem uma não-ficção, representação ou interpretação de fatos e sim uma composição físico-corporal das narrativas, a partir do discurso escolhido. Na performance a ideia não é contar uma história ao público, mas, apresentar uma situação estética. Deste modo, assim como em uma imagem, a performance não conta algo, ao contrário, mostra algo por meio dos discursos que emanam do corpo, já é em si o próprio algo.

Vale lembrar que a performance pode ser apresentada em espaços fechados, abertos ou, ainda, começar em ponto e terminar em outro. Pode ser vista por um público reduzido ou amplamente apreciada quando em praça pública ou espaços mais abertos, tudo depende dos recortes, mapeamentos e elementos que compõem o discurso estético performativo. A ação da performance pode ser previamente ensaiada/roteirizada para posterior apresentação ou pode ser apenas roteirizada e realizada diante do público sem ensaio prévio.

Intervenção Urbana

Ação estética de composição de imagens fixas ou em movimento que alteram, conversam, se sobrepõem, entram em atrito, fazem disjunções e conexões com as paisagens urbanas, dentre outras dimensões operativas. A intervenção urbana tem como característica a composição estética entre imagem e espaço para comunicar um discurso, para instaurar uma situação de desvio no fluxo das cidades e nos cotidianos das pessoas, dos espaços. As intervenções urbanas podem ser, por um lado, prioritariamente imagéticas como no caso de grafites, lambes ou quaisquer outras inserções visuais no espaço urbano como placas, avisos,

cartazes etc., por outro lado, podem ser um híbrido de composições que tenham elementos visuais, sonoros, corporais e se utilizar de diversos tipos de materialidade, a depender da proposição da ação estética.

As ações geralmente não pressupõem um ensaio, seu planejamento acontece por meio do estudo aprofundando sobre o espaço urbano e os modos pelos quais este pode ser composto artisticamente, sendo necessário ser trabalhado questões como mapeamento, andanças, derivas, roteirização das ações, dentre outras questões.

Teatro Performativo

Ações estéticas, no campo do teatro, que se caracterizam por ser polifônicas, híbridas e expandidas, podem acontecer em tele presença, podem ter o uso e a sobreposição de mídias digitais, se propõem a serem apresentadas em formato de espetáculos, cenas, fragmentos ou tudo isto ao mesmo tempo. Podem acontecer em qualquer espaço físico, desde um barco num rio, num ônibus urbano, numa fábrica abandonada, numa praça, num beco, na sacaca de um prédio, dentro de um banheiro e, ainda, dentro de um teatro. Implode a lógica espacial clássica e rompe com as históricas estruturas logocêntricas do teatro e sua ideia de ficção. Se aproxima e se afasta do público na medida em que as proposições estéticas acontecem. Geralmente, pressupõe um planejamento em ensaios, laboratórios de vídeo, exploração de plataformas digitais, imersões em espaços específicos das temáticas pesquisadas. Em resumo, um tipo de fazer teatral que traz consigo questões da performance, da intervenção urbana, da instalação, da dança, do circo e daquele que for necessário a realização da proposta cênica.

Neste ponto cabe destacar, mais uma vez, que os construtos supracitados não são definições conceituais e muito menos orientações fechadas, mas indicações das principais características destes formatos estéticos para que, de posse dessas informações e compreendendo as similitudes e diferenças entre os formatos, os estudantes pudessem apreender algumas noções estéticas sobre este imenso campo chamado de práticas performativas e, uma vez em posse de tais questões, irem se aprofundando nos seus desejos, pesquisas, dúvidas e investigações artísticas.

Ressalto, ainda, a necessidade eminente que tivemos de aprofundar as teorias que acompanham estes formatos, por meio de levantamentos bibliográficos, leituras, pesquisas e visualização de exemplos em vídeo, no decorrer da disciplina. Nesse sentido, as questões

teóricas e as práticas, caminhavam em sobreposições, inexoráveis, para que assim conseguíssemos fazer da aula um laboratório de criação, de fruição e de imersões performativas.

Ao tornar a sala de uma um laboratório de criação, foi preciso uma dedicação processual que nos levasse a experimentações contínuas dos formatos estéticos e, nesse sentido, o campo das atividades práticas era fundamental para a compreensão, no corpo, sobre as características de cada formato ali vivenciado. Ação cultural, nesta perspectiva, se iniciava no corpo dos professores em formação, no fazer, na realização das ações estéticas, pois, como dar conta de aprendizagens tão práticas sem a vivência prática das próprias aprendizagens?

Aprender, em um formato laboratorial, pressupõe ativar a dimensão educativa da cultura, no processo de aprendizagem, assim, quando fazíamos observações estéticas e imersões corporais em espaços urbanos, andanças, composições imagéticas com as paisagens já estabelecidas, releituras corporais de imagens urbanas e de situações societárias, mapeamento e ocupação, com ações estéticas, dos espaços físicos do prédio em que a disciplina ocorria, estávamos construindo um campo de cultivo estético que se desdobrava em discursos políticos, programas performativos, cenas curtas, intervenções artísticas, ao passo que se cultivava algo, se cultivava proposições estéticas individuais e coletivas e, ainda, a criação artística em formatos híbridos.

Deste modo, a dimensão prática do cultivo, da aprendizagem, era compreendida desde o planejamento das atividades, perpassando pelas ações corporais performativas realizadas por cada um, em cada aula, até as observações que eram realizadas diante da própria prática, esses procedimentos alimentavam um contínuo debate sobre estética, corpo e contemporaneidades. Vale destacar que os estudantes sempre tinham em mãos o planejamento prospectivo, isso fazia com que tivéssemos margem temporal para aprofundar o por vir, para especular as investigações estéticas.



Imagem 52: Exercício de performatividades no urbano, disciplina de práticas performativas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, 2018. Foto: Abimaelson Santos.

Eu tinha pouca experiência de trabalho com performance e não sabia que era possível se estudar performance daquela maneira na universidade, de forma tão prática, foi algo novo para mim. Uma experiência engrandecedora, com os disparos performativos fui me conhecendo enquanto artista e professor, descobrindo o que queria levar para os meus futuros alunos, o que eu queria que eles encontrassem dentro de si, a partir das minhas aulas.

Matheus Baldez.

Performance e professor de teatro que, em 2018, integrava a turma de práticas performativas, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Maranhão.



Imagem 53 e 54: Exercício de performatividades no urbano, disciplina de práticas performativas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMA, 2018. Foto: Abimaelson Santos.

Estávamos diante de um ciclo coletivo de investigações, apesar das performances serem concebidas individualmente, existiam trocas entre os colegas sobre suas ideias, participávamos de maneira direta e indireta nas escolhas estéticas e nas decisões tomadas. Ver o trabalho do outro, a sua ação, as trocas possíveis entre corpo e espaço, a ação propriamente dita e as relações com os passantes, fez com que compreendêssemos também a partir de análises: os conceitos, os conteúdos, a ideia da performance que estava no “papel” e como ela se apresenta na prática. Entendemos os riscos possíveis que aquele corpo está sujeito no espaço urbano.

Ronald Matheus.

Professor de teatro que, em 2018, integrava a turma de práticas performativas, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Maranhão.

Conectar escola e cidade, no campo da experiência estética, na tentativa de tornar o ambiente educacional um lugar praticado, pressupõe dos participantes da educação uma disposição coletiva em torno do desconhecido, do fenômeno em aberto, de uma experiência que se constrói no limbo do não-saber, onde o imponderável aparece como campo de potência investigativa. A ideia de aula, nesse sentido, se aproxima de uma ideia de *poética especulativa* sobre os *saberes estéticos*, um programa de ações que permite a construção de disparos metodológicos para a construção dos discursos, dos artefatos artísticos e das experiências.

Neste ponto, creio ser de fundamental importância que os professores em formação consigam vivenciar tais campos da experiência e de ação pedagógica, que possam perceber as nuances das estéticas contemporâneas e compreender suas perspectivas educativas, para que ao entrarem nas instituições de aprendizagem, tenham repertório sobre os aspectos societários, estéticos e metodológicos que habitam as cidades contemporâneas e sobre os modos de ser e estar dos seus tempos, para tanto, especular saberes estéticos e gerar campos inventivos para uma partilha do sensível tem se tornado algo didaticamente muito significativo para o processo de formação, como pode ser observado no relato abaixo sobre a importância do professor estar conectado com as tendências performativas e seus desdobramentos pedagógicos:

Acredito que a importância disso se dá por meio de duas vias. A primeira, está em oportunizar ao professor que ele se coloque em estado de presença em sala de aula como um performer, tensionando assim os lugares de artista e docente durante o momento da aula, esperando que os alunos enxerguem os dois como sendo um só, se identifiquem e se envolvam com ele e com a disciplina de artes a partir disso. A segunda, está na tentativa de conectar os alunos quanto ao fazer artístico e um conteúdo em questão, meio ao hibridismo entre as linguagens artísticas, manifestações culturais, utilização de mídias e tecnologias. Nesse sentido, a performance se apresenta como possibilidade plural, democrática, curiosa e investigativa para os alunos pensarem, sentirem e desenvolverem saberes dentro de uma linguagem em interação com as outras e, ainda, de que maneira isso pode ser concebido e executado expandindo e questionando o próprio conceito de arte e a experiência estética, tanto para os alunos como para o professor.²²

Há um campo da professoralidade que necessita, em alguma medida, dos aspectos formativos da performatividade, no sentido que assim como na performance, na intervenção urbana ou no teatro performativo, a atividade docente pode ser pensada como uma ação em movimento tanto para a construção de um aspecto estético, quanto para a construção dos discursos societários. O conhecimento e as aprendizagens, nesta perspectiva, são postos em

²² Em conversa com Getsêmane Machado que é mestre em educação e professor de artes da rede municipal de educação de Fortaleza, formado em Teatro Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará.

partilha, são cultivados, vão se inventando em processo como em uma ação cultural.

O professor-performer, [...] propõe uma pedagogia sobre questões da arte contemporânea, na qual a performance se inscreve. Consequentemente, em nossas escolas tão precárias em termo de materiais para a sensibilização dos alunos, o professor de arte tem essa maneira alternativa de ensinar, pode conseguir resultados valiosos para provocar mudanças na percepção dos alunos. [...] Não se trata de um método rígido, mas sim de uma atitude de pesquisa. Portanto, essa perspectiva incorpora na atuação do professor, conteúdos específicos da própria arte contemporânea (CIOTTI, 2014, p. 63)

Neste ponto, cabe o resgate da ideia de cultivo como uma dimensão prática da aprendizagem, considerando que se trata mais de uma questão atitudinal, do que uma técnica a ser executada, assim como na ideia de professor-performer. Nesse sentido, o que se encontra em jogo são essas dimensões formativas atitudinais pelas quais passa um professor durante seus processos de pesquisa e como isso pode reverberar na sua atuação na educação básica.

O cultivo das práticas performativas e a aprendizagem sobre ser um professor ou uma professora-performer, gera possibilidades de compreender a cidade como participe da escola e a escola como uma das dimensões urbanas da cidade. A sala de aula, deste modo, seria a conexão entre esses ambientes e nesta conexão, prática/conceitual, que seriam construídos os disparos estéticos para a criação em uma perspectiva performativa, pois, do ponto de vista estético, não há como falar da cidade, se envolver com cidade e compreender a cidade sem tratar das suas questões societárias e dos seus substratos para a arte contemporânea. Assim, o conhecimento se torna algo para ser especulado e não normatizado.

A poética normativa, em suma, seria um conjunto de práticas e regras objetivas que determinam e orientam os modos de composição das atividades estéticas, um estabelecimento rígido de normas para a execução do objeto de arte. Na poética normativa, o que está em questão não são as habilidades argumentativas, inventivas ou os campos de subjetivação dos sujeitos, mas sim suas capacidades de reproduzir as regras do jogo, de pôr em prática as diretrizes que determinam como se deve fazer um tipo de artefato artístico, essa normatividade pode ser observada desde Aristóteles, perpassando por Molière e Diderot, chegando a Stanislávsk e Grotowski, onde fazer teatro era reproduzir uma técnica sobre teatro.

De alguma forma, as poéticas normativas estão entranhadas nas bases curriculares dos cursos de formação de professores em teatro e dão direções conceituais e procedimentais para os modos de ensinar e modos de aprender em teatro. Isso não é efetivamente um problema para o processo de formação, uma vez que essas abordagens são legítimas, geram processos educativos e experiências estéticas, no entanto, a questão seria como os estudantes, em suas

graduações, poderiam laçar mão dessas poéticas para especular conhecimentos e não apenas e, unicamente, para reproduzir modelos.

É neste ponto que as poéticas especulativas, performativas, com seus formatos híbridos, abrem outros campos de possibilidades de criação, onde o fazer, a prática, está mais atribuído ao inventar do que ao reproduzir, onde o processo de criação estética, por si só, já pode ser pensado como produção de artefatos e de experiências, o processo como ação cultural.

Assim, as poéticas especulativas, que flutuam dentro das normas, são um fenômeno que advém de experimentações estéticas situadas nos anos setenta, do século XX, nas quais os interesses pelas experiências processuais se sobressaem à lógica da reprodução objetiva do conteúdo de arte. A *performance*, o *happening* e a *body art*, por exemplo, são precursores daquilo que mais tarde seria chamado de cena contemporânea ou de teatro performativo, de pós-dramático, enfim, formatos que especulam modos de fazer e modos aprender e tendem a ter discursos estéticos e societários que emanam do corpo para compor imagens, objetos, sonoridades, espacialidades, textualidades, dentre outras materialidades estéticas.

O formato da performance, esteticamente, se deu a partir do espaço físico do Casarão Angelus Novus, onde a disciplina estava acontecendo e através do mapeamento escolhi um local específico que dialogasse com a proposta e se tornasse parte da expressão do trabalho que fui experimentando. Já na intervenção urbana, o viés estético partiu da corporeidade e ações cotidianas das lavadeiras de roupas oriundas de regiões interioranas do maranhão. Pensei em como relacionar essas propriedades corpóreas com o tema principal da intervenção, que era o aborto. Por estarmos no centro da cidade e perto de uma praça relativamente movimentada, decidi fazer um cortejo até a praça; foi tudo bem sugestivo, na verdade. Com certeza todos os trabalhos apresentados pediam melhoria, mas chegar naquele formato foi encarar as possibilidades possíveis e pôr em prática algo a ser lapidado.²³

Nesse sentido, especulativo, durante as aulas não sabíamos exatamente o que iríamos fazer, como iríamos fazer ou, ainda, se iríamos fazer alguma coisa, mas havia o desejo investigativo de perceber a cidade para criar a partir de suas plataformas. Seria, portanto, por meio deste desejo de investigar as questões societárias da urbe que poderíamos, naquele contexto, aprender alguma coisa, aprofundar alguma coisa e quem sabe, apresentar alguma ação estética na cidade, seja na escola, na praça ou mesmo dentro da própria sala de aula para, quem sabe, estabelecer um campo de deslocamento das percepções cotidianas e gerar partilhas do sensível.

²³ Relato de Juliana Montello. Professora de teatro que, em 2018, integrava a turma de práticas performativas, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Maranhão.

As práticas artísticas que se constroem no urbano, deste modo, se apresentam enquanto uma possibilidade educativa em movimento que, quanto mais interfere e dialoga com as paisagens e espaços das cidades, mais se auto compõem e se estruturam por meio de questões societárias, vão se inventando esteticamente em cada experimentação, caminham numa estética *contemporosa*, que se reverte em poros, gera porosidades nos corpos e nas superfícies, nas plataformas.

Nesse sentido, estar na cidade enquanto construção de práticas estéticas, culturais e educativas, pode gerar uma percepção sobre como ocupar as brechas dos cotidianos com inserções poéticas, são modos de ir transformando movimento em recorte artístico, caminhadas em ação estética, ir descobrindo pequenas cidades dentro da própria cidade, fazendo desse exercício de encontro e descobertas, o substrato de criação, da movência e do pensamento laboral.

O campo de experiência educativa centrada nas questões performativas, permite ao professor em formação, por um lado, uma série de procedimentos especulativos e inventivos, tais como: caminhadas observativas, leituras de imagem, mapeamento de potência estética dos espaços, jogos corporais, inserções imagéticas e sonoras nos lugares, os tornando espaços praticados. Por outro lado, permite que esses procedimentos possam ser trabalhados em diversos espaços da cidade: escolas e suas estruturas internas, praças, ruas, vielas, becos, pátios; muros, calçadas, esquinas, marquises, janelas; salas de estar, banheiros, corredores, terraços, dentre outros. As conexões estéticas entre procedimentos performativos e ocupação dos espaços urbanos, possibilitam a construção de discursos artísticos e societários sobre o mundo.

O sentido de experiência proposta por este tipo de produção artística se multiplica em cada coautor que, por seu turno, produz um saber-arte que não pode ser transmitido a outrem, posto ser fruto de uma experiência pessoal. Assim, um importante ponto de apoio – para uma pedagogia que objetiva a produção de experiências – pode ser encontrado na valorização da participação dos sujeitos no processo de construção do saber em sala de aula. (ANDRÉ, p. 161, 2018)

Neste ponto, cabem os seguintes questionamentos: quais táticas culturais sociais e formativas podem ser pensadas para gerar nos espaços educativos uma discussão qualitativa sobre arte, educação e experiência? Como pensar micronarrativas periféricas nas escolas, nas ruas, nas salas de aula, nos lugares de formação de professores, gerando outras formas de pensar a história, a identidade e os processos territoriais? Afinal, o que pode arte contemporânea no ambiente educativo? Uma resposta possível, para tais questões, poderia ser: a arte

contemporânea serve para a construção de discursos sobre si e sobre as diversas culturas, na relação de experiência com o mundo, com as cidades e com os espaços a serem praticados.

Muitos dos discursos que habitam os formatos performativos são construídos, individualmente dentro de uma dada coletividade, no fluxo da própria cidade, que se torna uma plataforma do sensível, para o sensível e para a construção de um pensamento político. Assim, aspectos estéticos que desembocam em argumentos e temáticas societárias e que versam sobre margem, localidade, globalidade, memória, gênero, raça e identidade, por exemplo, são questões recorrentes nestes formatos devido a necessidade de se performar os próprios discursos do urbano.

[observar o que acontece na rua]

Em uma de suas definições sobre cidade, Lefebvre (2001, p. 62), aponta que esta seria *uma projeção da sociedade sobre um local*, cabe dizer, que essa projeção pode ser entendida como as diversas situações societárias planejadas, executadas e mesmo realizadas ao acaso, por um indivíduo, por agrupamentos sociais ou por instituições que compõem aquilo que entendemos por cidade. Acidade, de modo geral, acaba sendo um resumo daquilo que se projeta sobre os espaços urbanos, uma projeção dos modos de ser e estar nestes espaços e, ainda, numa escala menor, mínima e única, posso dizer que, diante de tal definição e num campo individual, a cidade seria a projeção daquilo que somos e daquilo que queremos ser no mundo em conjunção e em conflito com as instituições presentes nos nossos cotidianos.

Para Lefebvre (2001), essas projeções das sociedades sobre um determinado lugar ocorrem pelo menos em duas ordens, definidas por ele como *ordem próxima* e *ordem distante*. Por ordem próxima, o autor considera que a sociedade se organiza e se projeta por meio das relações individuais e grupais, de coletivos mais ou menos amplos e organizados, onde se pode instaurar diversos campos e territórios sobre infinitas perspectivas societárias, sensíveis e abstratas de modo geral, a ordem próxima, seria, em resumo, aquilo que se encontra no domínio individual ou coletivo de maneira minimamente organizada.

Já a ordem distante, para o autor, se trata daquilo que em geral não é possível ter pleno domínio de execução no campo individual e coletivo, muito menos possível de execução pela classe trabalhadora, algo se encontra sob a égide institucional e quase sempre definido por regras e códigos bem específicos, vinculado a uma política de estado, a uma ideologia institucional e, ainda, para o autor, se encontra sob os diversos controles morais e jurídicos.

Essa ordem distante, se projeta num determinado lugar como organização macro da cidade e se encontra presente na própria ordem próxima, tencionando as relações individuais e grupais e, em alguns casos, persuadindo essas relações.

Ela (cidade) se situa num meio termo, a meio do caminho entre aquilo que se chama de *ordem próxima* (relações dos indivíduos em grupos mais ou menos amplos, mais ou menos organizados e estruturados, relações desses grupos entre eles) e a *ordem distante*, a ordem da sociedade regida por grande e poderosas instituições (Igreja e Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por conjuntos significantes. A ordem distante, se institui neste nível “superior”, isto é, neste nível dotado de poderes. Ela se impõe. Abstrata, formal, supra-sensível e transcendente na aparência não é concebida fora das ideologias (religiosas, políticas). Comporta princípios morais e jurídicos. (LEFEBVRE, 2001, p. 52)

A cidade, por sua vez, para Lefebvre (2001), diante desta mobilidade de forças, se apresenta como uma mediação dos diversos tipos de convivência, assim, seria a cidade a responsável por também gerar as mudanças necessárias nas perspectivas de comportamento, seja no campo da ordem próxima ou, de alguma maneira, no campo da ordem distante, pois a cidade enquanto uma mediadora, dentre tantas outras mediações do urbano, seria um tipo de termômetro entre essas polaridades que, por conceito e função, sempre estão em algum tipo de conflito existencial.

Dentre todos os diretos constituintes da maioria das sociedades modernas e democráticas, que vão desde o acesso a uma educação de qualidade, perpassando pelo direito a sistemas públicos e gratuitos de saúde, Lefebvre (2001), no final dos sessenta, reivindica o direito à cidade, o direito a reconstrução do urbano por meio da organização social e coletiva, o direito de habitar a cidade e junto desta exercitar o prazer de construir e observar seus modos e práticas culturais. Então, por que a cidade? Porque esta seria um direito de todos, um direito da classe trabalhadora, dos professores, dos estudantes, dos artistas, dos espectadores etc.

O velho humanismo clássico acabou sua carreira há muito tempo, e acabou mal. Está morto. seu cadáver mumificado, embalsamado, pesa bastante e não cheira bem. Ocupa muitos lugares públicos ou não, transformados assim em cemitérios culturais com as aparências do humano: museus, universidades, publicações diversas. Mais as novas cidades e revistas de urbanismo. Trivialidades e insignificâncias são cobertas por essa embalagem. É a “medida humana”, se diz. Quando na verdade deveríamos nos encarregar da desmedida e, criar “alguma coisa nova” à altura do universo. Este velho humanismo encontrou sua morte nas guerras mundiais, durante o impulso demográfico que acompanha sempre os grandes massacres, diante das brutais exigências do crescimento e da competição econômica e diante do impulso de técnicas mal dominadas. Não é nem mesmo mais uma ideologia, apenas um tema para discurso oficiais. (LEFEBVRE, 2001, p. 107)

Ao alegar o fim do humanismo clássico, o filósofo reivindica a construção de um humanismo urbano que, por sua vez, não se efetivará por meio de uma prescrição acadêmica pragmática e muito menos a partir de um retorno aos padrões de comportamento das cidades antigas, pois estes caminhos já se encontram dados a uma falência operativa, assim, a única via possível seria o desejo por uma habitação do urbano que se encontra no presente, nas urgências e necessidades do agora e dos tempos de cada geração.

Para tanto e ao contrário de um pragmatismo humanista clássico, onde se considera o ser humano no centro do universo e o universo derivante de todas as equações construídas pelo ser humano, a função das instituições de aprendizagem e dos seus especialistas na construção de um humanismo urbano, no que tange o direto à cidade, seria a de construir pistas, noções, espaços e territórios para modos de habitação no mundo interligado as suas urgências do agora, pois, para Lefebvre (2001), apenas a vida social teria poderes para reconstruir essa urbanidade, ainda mais se considerarmos que após duas guerras mundiais e depois de todo um processo avassalador de industrialização do urbano e mercantilização dos espaços públicos, o projeto humanista global precisaria ser radicalmente repensado.

Essa reviravolta, pelo autor tratada como *revolução urbana* por vias da organização social, só seria possível diante de um urbanismo que pudesse, por sua vez, ser habitado pelas pessoas, ou seja, um projeto onde as cidades possam ser projeções de si, no mundo, tomar para si a cidade enquanto significante de existência.

São Luís, no Maranhão, tem um *centro histórico* com extensão de duzentos e vinte hectares e mais de três mil imóveis tombados pelo patrimônio histórico estadual e federal, sendo considerado patrimônio mundial da humanidade desde 1997. Seus casarões, ruas, becos e vielas históricas guardam memórias e narrativas materiais e imateriais que remetem a chegada dos holandeses, franceses, portugueses e africanos no Brasil e paralelo a essa vastidão de artefatos históricos, a cidade vive todos os dilemas urbanos das cidades contemporâneas, onde questões como acessibilidade, mobilidade urbana, engenharia de trânsito e funcionalidade precária do transporte público afetam os modos de ser e estar cotidianamente na cidade. Uma cidade que se move entre as marcas do passado e os dilemas do presente, uma das capitais mais antigas do país e que tem apenas cinco teatros mantidos pelo setor público e mais uns seis espaços de apresentação que são geridos pelo setor privado ou por grupos e coletivos de teatro.

Em 2013, na falta de uma estrutura pública para realizar suas atividades, um coletivo de artistas circenses começou a fazer seus treinamentos na praça Nauro Machado, a principal praça do centro histórico da cidade, que tem uma concentração relativamente pulsante

de bares, ambulantes noturnos, apresentações artísticas e reúne diversas tribos culturais de quarta a sábado naquele território, além de ser o espaço onde são realizados os principais festivais culturais da cidade. As atividades deste grupo de artistas circenses se concentraram nas segundas-feiras, um dia um tanto quanto inóspito para uma cidade que cotidianamente tem um número reduzido de opções culturais, assim e tão logo, os artistas chamaram o projeto de *Circo Tá na Rua*.

O que eram segundas-feiras mórbidas, esvaziadas e culturalmente quase que inoperantes naquele lugar, aos poucos foi se tornando um espaço ocupado, existencial, onde as práticas estéticas em si num processo de partilha, tornou o lugar institucional em um espaço praticado, de trocas de experiências, de ensinamentos e de aprendizagem, assim, aos poucos, foi surgindo uma micro escola de circo a céu aberto, fazendo com que houvesse tanto uma reestruturação da operação do lugar que se transformou em espaço habitado, quanto uma partilha do comum, daquilo que é sensível e que promove uma vivência política e cultural na cidade.

As ações do projeto *Circo Tá na Rua* tomaram uma dimensão comunitária tão potente, em pleno centro histórico e numa segunda-feira, que os encontros para treinamentos de práticas circenses se tornaram também: aulas livres e gratuitas, com manuseio de instrumentos e realização de diversos exercícios de malabares, acrobacias e outras práticas do circo; espaço de troca sobre confecção e manutenção de objetos circenses; um ambiente com discotecagem eletrônica; sebo de livros, de roupas e de acessórios cotidianos; dentre outras ações que foram surgindo na praça, ações que ficam por um tempo e depois partem para outros rumos.

Os instrumentos de trabalho dos artistas circenses ficam na praça a disposição de todas as pessoas, inclusive daquelas que nunca fizeram nenhuma atividade artística, as pessoas olham de longe, algumas se aproximam timidamente, outras já chegam tentando manusear as claves de malabarismos, chegam crianças, adolescentes, adultos e idosos, aos poucos esse aglomerado de curiosos, artistas e aprendizes vão ocupando a praça, tornando aquele lugar um espaço praticado. A praça, aos poucos, foi se tornando comum, espaço de compartilhamento do sensível, uma micro *revolução urbana* pelas vias da organização social, como sugere Lefebvre (2001).

A atividade artística, nesse sentido, como operadora do cotidiano, não foge a competição estabelecida pela lógica de produção de cultura no mercado dos bens, no sentido de que, mesmo enquanto desvio e contrafluxo, a ação estética se apresenta enquanto mais um produto na cidade e inevitavelmente compete, por exemplo, com o comércio, com as placas de

publicidade, com o ambulante, com os bares etc. todavia, o que importa não é necessariamente o produto porque este está fadado ao efêmero, mas sim a possibilidade da ação artística proporcionar à cidade outros modos de operação do cotidiano por seus usuários.

Desse modo, perceber a cidade de dentro, não é tentar acabar com as relações de poder estabelecidas pelo comércio, pelas empresas ou pelas instituições estatais, ao contrário, se trata de, a partir desta estrutura, de dentro dela, construir partilhas comunitárias do sensível, do político e de práticas estéticas como, por exemplo, tem feito o *Circo tá na rua*, ao ocupar o lugar público em São Luís, desde 2013.

Entretanto, na condição de partícipes da burocracia institucional e, de alguma forma, como gestores que algumas vezes somos no ambiente acadêmico, como pensar essa *ação desmedida e utópica* reivindicada por Lefebvre (2001), diante das tantas crises que a sociedade contemporânea nos oferece? Como identificar as urgências que precisam ser trabalhadas na cidade, numa esfera menor, mesmo estando dentro da máquina pública? Como sermos na universidade como as ações do circo tá na rua?

Talvez sejam estes importantes e significativos desafios para os cursos de graduação em artes, que precisam estar atentos aos constantes movimentos culturais e políticos que ocorrem no mundo, para tentarem, de algum modo, atender as urgências e demandas que aparecem, cavando mesmo que aos poucos e de maneira bastante reduzida, esta *utópica revolução urbana* da qual se reivindica a mais de cinquenta anos. É possível? Acredito que tentar já seria uma forma de ser possível.

[ninguém vai mover a cultura se não for os seus trabalhadores]

Após uma breve passagem pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (2012) e pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2013/2016), retorno à São Luís, em meados de 2016, para me juntar ao quadro de professores efetivos da Universidade Federal do Maranhão e logo de imediato me fora designado uma função: coordenador do Casarão *Angelus Novus*, uma espécie de anexo do curso de Licenciatura em Teatro, localizado no centro histórico; um espaço destinado a ensaios de modo geral, apresentações artísticas, realização de disciplinas práticas, acolhedor de eventos culturais da cidade, onde aconteciam reuniões de grupos e coletivos culturais, dentre outras atividades formativas no campo da pesquisa, do ensino e da extensão.

Além de gerenciar todas as atividades do espaço, organizar sua logística de agendamentos e cuidar do seu zelo físico e patrimonial, havia o desafio qualitativo de fazer com que o espaço mantivesse e ampliasse sua relação com a cidade, com seu território em específico – o centro histórico, e, ainda, fazer a manutenção das parcerias que usavam o espaço com os seus projetos culturais já estabelecidos na cidade que mantinham alguma relação com o espaço. Na época me fora solicitado uma reorganização geral do espaço, das suas normas de uso, de suas regras de funcionamento e das diversas escalas de atendimento ao público.

Antes de prosseguir, cabe destacar que a conquista deste espaço, no centro da cidade, o *Casarão Angelus Novus*, foi uma luta que durou décadas dentro das esferas internas da Universidade e que teve o importante protagonismo do Prof. Luiz Pazzini, que em toda a sua carreira universitária e até após a sua aposentadoria, manteve uma relação qualitativa de pesquisa com o espaço urbano, com aquilo que a cidade pode nos oferecer enquanto potência de criação estética, assim, cabe dizer ainda, como uma maneira de compartilhar os devidos créditos, que junto ao prof. Luiz Pazzini, nesta conquista, estavam também o professor Arão Paranaguá de Santana e a professora Gisele Vasconcelos como organizadores deste projeto para uma possível ocupação do centro histórico por ações do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA.

Essas informações preliminares são importantes para ambientar o debate a seguir e servem também para apresentar, mesmo que de maneira resumida, que estou tratando de um espaço estético-pedagógico que nasce do desejo dos professores de conseguirem se conectar ainda mais com a cidade e se fazerem presente enquanto universidade com seus espetáculos, suas pesquisas, suas ações formativas etc.

Assim, ao assumir aquele posto, de coordenador do *Casarão Angelus Novus*, o maior desafio, efetivamente, era traçar um planejamento que pudesse dar conta da relação, cultura, cidade e formação de professores, de modo que isto não se resumisse as ações ordinárias da universidade e do curso de Licenciatura em Teatro e, muito menos ficasse ali estabelecida uma *ordem distante*, uma projeção institucional sobre um lugar público, ao contrário, era preciso fazer do espaço um corpo/casa, onde os estudantes, que são artistas e professores em formação, pudessem se sentir participes daquele espaço para além das obrigações acadêmicas, que pudessem ao seus modos construir aquilo que Lefebvre(2001) chamou de *ordem próxima* – uma cidade que tem várias cidades dentro de si e essas outras diversas são construídas na relação dos seus habitantes com seus espaços de convivência.

Então, como fazer daquele equipamento cultural algo que, de alguma maneira, suscitasse um humanismo urbano?

Até aqui, a cultura e as práticas societárias que desta advém foi o principal argumento utilizado para tentar responder e, ao mesmo tempo, tensionar a equação artística e professoral *cidade/escola/cidade*, considerando a urgência de olharmos para a sala de aula, para os nossos currículos e para os nossos programas de disciplinas e tentarmos entendê-los como participes das culturas que são criadas, produzidas e divulgadas em nossos territórios de atuação, em diálogo com a história e com seus diversos discursos, além da compreensão de que a presença das linguagens artísticas nas escolas acontece devido à necessidade e o direito de que todos tenham acesso às práticas culturais.

Neste caso, essa primícia investigativa da qual venho me debruçando ao longo dos anos não poderia ficar de fora daquele processo de gestão cultural, daquela experiência nova que estava no horizonte, ainda mais diante da responsabilidade institucional de coordenar um espaço cultural da universidade, assim, seguimos tentando fazer do *Casarão Angelus Novus* mais um espaço/cidade/corpo possível para os estudantes e para sociedade de modo geral.

Para tanto, seria necessário perceber a cultura como algo que não se encontra externo ao que produzimos nas universidades e nas escolas, uma vez que a função pedagógica e professoral, no caso das artes, se mostra enquanto modo de apresentar, produzir, gerenciar e realizar atividades culturais nos espaços educativos, assim, enquanto professores de artes que somos, não estamos alheios a produção de cultura no mundo e muito menos temos como função pedagógica produzir educação para à cultura, ao contrário, se existe uma função primária na formação de professores de artes, esta seria a própria produção de cultura e, por consequência, haverá uma educação que advém das práticas culturais com suas diversas variantes de aprendizagem. Ao produzir cultura, construímos, produzimos, gerenciamos e propagamos uma educação pautada na experiência estética.

Nesse sentido, vale ressaltar, que a ideia de uma educação advinda das práticas culturais, por sua vez, não deve ser vista como algo abstrato, macro, universal e que se dilui no mundo como um termo genérico, pois quando se trata de educação no campo das artes, no campo das culturas, estamos tratando especificamente de uma *educação* e de uma experiência *estética*, estamos tratando de como seria possível pensar o mundo e construir discursos por meio de práticas estéticas e, ainda, de como reconhecer e compreender as práticas estéticas postas no mundo enquanto impulsionadoras das subjetividades no processo formativo humano.

Neste ponto, cabem os seguintes questionamentos: quais táticas culturais sociais e formativas podem ser pensadas para gerar nos espaços educativos uma discussão qualitativa sobre arte, educação e experiência? Como pensar micronarrativas periféricas nas escolas, nas ruas, nas salas de aula, nos lugares de formação de professores, gerando outras formas de pensar a história, a identidade e os processos territoriais? Afinal, o que pode arte contemporânea no ambiente educativo? Uma resposta possível, para tais questões, poderia ser: a arte contemporânea serve para a construção de discursos sobre si e sobre as diversas culturas, na relação de experiência com o mundo, com as cidades e com os espaços a serem praticados.

É claro que, como já dito, e, de maneira inevitável, bem como de maneira necessária, todo este campo de estudo, pesquisa, aprendizagem e de invenção que tem a cultura como substrato para a formação humana, vai desembocar na construção de discursos societários, filosóficos, linguísticos, antropológicos etc., uma vez que a cultura e suas práticas e signos são uma das vias para se pensar a sociedade de modo geral, logo, cultura e ciências humanas, bem como cultura e educação, se retroalimentam como campos necessários uns aos outros, mas que são independentes do ponto de vista operacional, da sistematização de conhecimento e de seus modos de atuação na cidade.

Aquilo que nos interliga enquanto área de conhecimento à educação, num primeiro instante, seria justamente a própria ideia de cidade, uma vez que toda e qualquer produção cultural, artística e estética se relaciona diretamente com a urbe e com os discursos societários que dela advém, assim, no final das contas, não há produção de cultura numa sociedade democrática e direito que esteja fora do contexto societário que as cidades oferecem, toda e qualquer produção de cultura é, em alguma medida, uma produção sobre os modos de ser e estar na cidade.

Posso afirmar, nesse sentido, que a cultura de uma cidade seria aquilo que a cidade e seus agentes culturais produzem de práticas estéticas, logo, seria aquilo que também nós professores, estudantes, pesquisadores e artistas realizamos na cidade, a partir e junto desta, envolvendo uma enorme e complexa rede de produção, uma vez que a cultura de uma cidade vai desde os festivais música e de ópera em teatros tradicionais às intervenções visuais contemporâneas nas ruas, a cultura de uma cidade vai desde os blocos de carnaval às apresentações das culturas populares nas praças das cidades, vai desde as mostras públicas de finalização de disciplina nas universidades às apresentações, saraus, festivais de teatro, de arte e de cultura que são realizados na escola secundária.



Imagem 55: Juliana Rizzo, estudante do Curso de Licenciatura em Teatro, apresenta sua performance REC, no Godôvirá Festival de Cenas Curtas 2018. Foto: ANFEVI.

Imagem 56: Público aguarda o começo de mais uma cena curta, 2018. Foto: ANFEVI.

A cidade nos importa enquanto substrato de criação, plataforma operacional de produção, lugar de habitação, currículo e tecnologia para a cultura, porque é neste espaço chamado cidade que construímos nossos territórios sensíveis. Nos importa ter a cidade como lugar de interseção porque temos direito a esta, da mesma maneira que temos o direito de ter acesso as diversas manifestações culturais, desde a escola básica.

Munido deste pensamento, das relações entre cidade e cultura, após planejamento das ações que desenvolveria naquela gestão e fazendo uma análise de conjuntura da questão estético-política da cidade, cheguei à conclusão que em São Luís, cidade histórica e com uma imensa diversidade de produção cultural, merecia existir um festival de teatro com um formato mais contemporâneo e que pudesse dar vasão a produção de cultura realizada dentro das atividades do curso de Licenciatura em Teatro, era preciso reivindicar uma micro *revolução urbana* que perpassasse pela cultura, na formação de professores.

Deste modo, ao me reunir com a equipe de bolsistas do Casarão Angelus Novus, propus que realizássemos um festival de cenas curtas cujo formato que, ainda não existia em São Luís, vinha ganhando fôlego em diversas capitais brasileiras e, ainda, diversos festivais de teatro pelo Brasil já tinham a categoria cenas curtas em suas programações, enquanto isso não havia nada parecido em São Luís, seja enquanto organização de um festival específico ou como uma mostra/categoria dentro de algum evento cultural da cidade.

Naquela configuração estético-política da cidade, me parece que era necessário e urgente com os estudantes em processo de formação, que logo em breve entrariam para vida artística e docente profissional, precisavam ter um espaço de protagonismo cultural onde pudessem mostrar seus trabalhos, experimentos, pesquisas estéticas, enfim, pudessem de alguma forma também ser cidade, construir a cidade e se integrar à cidade com as produções realizadas no âmbito universitário e em diálogo com o circuito profissional.

Assim sendo, nos era muito importante que o festival não fosse um evento restrito a comunidade acadêmico, ao contrário, deveria ser um espaço de trocas estéticas e culturais, por meio de um formato novo e que pudesse agregar artistas de modo geral, onde pudesse caber na grade de programação, na curadoria, na ideia de ser artista, tanto profissionais já estabelecidos no mercado de trabalho como aqueles que estão começando suas trajetórias, por considerarmos que este era um modo viável de estar na cidade e de fazer com que as pessoas de maneira geral, espectadores e artistas, construíssem conosco outros repertórios estéticos, pudessem apreciar, fruir, analisar, perceber, sentir, outros formatos de criação teatral.

Vale destacar que como São Luís não tem uma tradição de atividades organizadas neste formato, exceto as finalizações de disciplinas na Universidade e no Centro de Artes Cênicas do Maranhão – CACEM (escola técnica), assim, o que ocorre é que em geral esses pequenos produtos que tem relevante importância na formação dos professores e dos artistas vão desaparecendo ao longo do tempo, tornando descartáveis a cada semestre, uma vez que não havia espaço nos festivais do estado para que essas ações pudessem acontecer.

Então, se os grandes teatros da cidade, as secretarias de cultura, os festivais de teatro, os poucos eventos de teatro de grupo não produzem meios para que estes estudantes retroalimentem suas investigações e ocupem também os espaços da cidade, não seria também de responsabilidade da Universidade pensar essas possibilidades, considerando as potências dos seus professores/artistas em formação, junto à classe cultural de modo geral?

O direito a cidade é um direito coletivo, que se realiza no espaço urbano. Para sair do papel, já que é um direito inscrito em nossa Constituição Federal, é preciso romper e superar a lógica de expansão do capital e da propriedade privada individual como norma, que como vimos, passa por cima de outras lógicas de ocupação do espaço urbano. (MORENO, 2015, p. 70)

Nesse sentido e pensando a habitação dos espaços públicos e das oportunidades profissionais como um direito coletivo, consideremos que as experiências dos estudantes com trabalhos curtos não podiam ser experiências meramente temporárias, ao contrário, ali, na relação com a cidade, poderia surgir uma potência investigativa e, ainda, possibilitar a própria experiência de estar na cidade não apenas como espectadores ou *artistas em formação* nos diversos debates sobre arte e cultura – a ideia era que estivessem na cidade também na condição de artistas, considerando que a formação também se encontra fora da universidade nas interrelações que a cidade e suas redes de cultura podem oferecer.

Então, diante do exposto, volto a perguntar: *por que a cidade?* Arrisco dizer: porque é na cidade, junto e a partir desta, que se constroem as práticas culturais.

Assim, nesta conjuntura e diante dessas premissas conceituais e políticas que foram supracitadas, nasce em São Luís, em 2016, o Godôvirá Festival de Cenas Curtas, primeiro festival deste formato no estado, com o objetivo de promover um encontro horizontal entre profissionais e estudantes das artes cênicas, dando vazão às suas produções e processos de criação na área, procurando abrir espaço para a revelação de novas potências artísticas nos diversos campos e linhas de pesquisa das artes cênicas, com a realização debates

qualitativos sobre processo de criação e profissionalização nas artes cênicas e proporcionando ao público o acesso a outras possibilidades de estrutura da linguagem teatral.²⁴

A ideia de realizar um festival de teatro, organizado, gerenciado e executado pela universidade, por professores e estudantes, partia do pressuposto educativo, formativo e político que devíamos nos reunir para aprendermos juntos, vendo uns aos outros, e, ao se deparar com tantas possibilidades de reflexão sobre as práticas estéticas ali apresentadas, voltar para si, para os nossos trabalhos em particular, para as nossas práticas em particulares e remontar os discursos, os procedimentos, as técnicas, as abordagens conceituais, dentre outras infinitas questões, uma dimensão curricular, da prática artística, que muitas das vezes a sala de aula não consegue abarcar, que é a ideia de ocupação da cidade com produções estéticas fora do ambiente acadêmico.

Por uma questão de prudência e na tentativa de realizar algo com qualidade, mesmo que partindo sempre de nenhum recurso financeiro, foi decidido que o festival aconteceria de forma bienal, pois acreditamos que entre uma edição e outra, os artistas, os estudantes da universidade, os estudantes e professores da educação básica teriam tempo para amadurecer suas produções, aprofundar suas pesquisas e executar um trabalho com qualidade técnica junto à cidade – vale destacar que nas duas primeiras edições do festival, tiveram inscrições e aprovações de cenas curtas oriundas de grupos de teatro de escolas da educação básica.²⁵

Portanto, era necessário e urgente que ao sair do papel e ganhar a cidade, que o festival se tornasse um espaço coletivo para aprendizagens conjuntas, onde estudantes que faziam teatro na educação básica, por exemplo, pudessem dividir o mesmo espaço, ter o mesmo respeito e ter a mesma atenção que os artistas profissionais e, assim, ao passo que se produz estética, cultura, junto com processos formativos, também se criam públicos, novos espectadores.

²⁴ Em 2019, Jairiane Muniz da Silva apresentou seu trabalho de conclusão de curso intitulado Festival Godôvirá de Cenas Curtas: um espaço de formação, difusão e intercâmbio para a cena teatral ludovicense. Nesta pesquisa, a estudante destrinchou os vários aspectos e impactos formativos do festival para na cidade e no processo de aprendizagem dos estudantes.

²⁵ Na terceira edição, realizada em dezembro de 2020, em meio a pandemia do novo Corona Vírus, não houve inscrições de propostas das escolas de educação básica, consideramos que provavelmente esta falta de propostas ocorreu devido a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e particulares do estado do Maranhão naquele momento.

A reflexão teórica se vê obrigada a redefinir as formas, funções, estruturas da cidade (econômicas, políticas, culturais e etc.), bem como as necessidades sociais inerentes à sociedade urbana. Até aqui, apenas as necessidades individuais, com suas motivações marcadas pela sociedade dita de consumo (a sociedade burocrática de consumo dirigido) foram investigadas, e aliás forma antes manipuladas do que efetivamente conhecidas e reconhecidas. As necessidades sociais têm um fundamento antropológico; opostas e complementares, compreendem a necessidade de segurança e a de abertura, a necessidade de certeza e a necessidade de aventura, a da organização do trabalho e a do jogo, as necessidades de previsibilidade e do imprevisto, de unidade e de diferença, de isolamento e de encontro, de trocas e de investimentos, de independências (e mesmo de solidão) e de comunicação, de imediatividade e de perspectiva a longo prazo. O ser humano tem também, a necessidade de acumular energias e a necessidades de gastá-las, e mesmo de desperdiçá-las no jogo. Tem necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar, e a necessidade de reunir essas percepções num “mundo”. A essas necessidades antropológicas, socialmente elaboradas (isto é, ora separadas, ora reunidas, aqui comprimidas e ali hipertrofiadas) acrescentam-se necessidades específicas, que não satisfazem os equipamentos comerciais e culturais que são mais ou menos parcimoniosamente levados em consideração pelos urbanistas. Trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra (e não apenas de produtos e de bens materiais consumíveis), necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas. Através dessas necessidades específicas vive e sobrevive um desejo fundamental, do qual o jogo, a sexualidade, os atos corporais tais como esporte, a atividade criadora, a arte e o conhecimento são manifestações particulares e *momentos*, que superam mais ou menos a divisão parcelar dos trabalhos. Enfim, a necessidade da cidade da vida urbana só se exprime livremente nas perspectivas que tentam aqui se isolar e abrir os horizontes. (LEFREBVRE, 2001, p. 105)

Ainda que extenso, considero o texto supracitado oportuno por dar luz à perspectiva societária dos modos de ser e estar na cidade e por considerar que as reflexões teóricas, para uma reestruturação da vida urbana, precisam acompanhar as próprias necessidades societárias que, em alguma medida, avançam sobre a cidade, uma vez que só assim, repesando as práticas e as reflexões que advém da cidade, seria possível vislumbrar a utopia da *revolução urbana*, doravante, este debate ainda se faz urgente, se faz necessário compreender as necessidades societárias para que, no campo das artes, se possa pensar nas urgências estéticas e políticas possíveis em consonância com a cidade.

Além disto, tal debate se torna ainda mais complexo e importante quando do recorte da formação de professores e do entendimento da cultura como um dos caminhos para que essa mediação política e urbana, que a cidade por si só se propõe a fazer, possa acontecer ainda que em uma microesfera.

Deste modo e dentre tantas necessidades, uma delas seria a urgência de termos professores que conseguem se perceber enquanto artistas, produtores culturais, espectadores assíduos e debatedores da arte e da educação estética, que tenham a compreensão diante de suas práxis que a cidade não é algo abstrato, distante e inalcançável, ao contrário, se apresenta

e se move como algo concreto que também depende da atuação destes profissionais para acontecer enquanto cidade, enquanto uma projeção dos discursos estéticos.

É preciso, portanto, que no processo de formação de professores que a noção sobre cidade, na relação com a cultura ou com a prática teatral propriamente dita, não se resuma ou, pelo menos, não se entenda que se resume a atividade da performance, da intervenção urbana, do teatro performativo, do teatro de rua ou de quaisquer outras atividades que se faça na rua, uma vez que a cidade não é só feita da rua ou daquilo que esteticamente se produz na rua, vai muito além, estou falando aqui de um exercício estético e existencial, logo, filosófico, sociológico, antropológico para uma atuação cultural na cidade e, ainda, sobre como os espaços públicos, as universidades, as escolas de educação básica podem promover modos de ser cidade, modos de ser cidade que acontece junto, no entanto, para além das salas de aula e para além dos ementários curriculares.

Nesse sentido, acredito que o Godôvirá Festival de Cenas Curtas, num recorte local, tem contribuído com essa perspectiva utópica de *revolução urbana*, que se encontra na esfera do direito à cidade, que se encontra na esfera do direito, do desejo e da realização de práticas culturais urbanas coletivas e que induzem a criação de novos nichos, novos espaços de aprendizagem, novos espaços de prazer e de contemplação, novos modos de utilização do tempo, por parte de artistas e espectadores, para habitar uma programação cultural que se apresenta como uma possibilidade alternativa para troca de experiências estéticas e que, ao mesmo tempo, contribui para a formação de professores por meio das práticas culturais.

Seja do ponto de vista acadêmico ou do ponto de vista que envolve políticas de cultura, possuímos um grande déficit, possuímos aqui diversos estudantes de teatro e diversos artistas que não possuem muitas oportunidades. Festivais como o Godôvirá, que são uma forma de incentivo, deveriam ocorrer com mais frequência. Muitos dizem que aqui não tem público, mas é devido ao fato de que não existem políticas que fomentem as produções.²⁶



Imagem 57: público do festival aguardando para assistir as próximas cenas curtas, 2016. Foto: Andressa Passos.

Estamos vivendo em um momento em que é fundamental o artista entender ou ter o mínimo de conhecimento de todas as áreas que tange a produção de espetáculos. É cada vez mais necessário ter esse conhecimento para gerir seu grupo, sua carreira, entender esse movimento é de suma importância. O Godôvirá nos proporciona isso, lá eu consegui combater minhas inseguranças que tinha e ainda tenho em assumir funções de grande responsabilidade. Hoje me sinto muito mais seguro para assumir uma coordenação técnica, claro tendo muito que aprender, o festival me proporcionou a segurança que tenho hoje. (GUTERRES in DA SILVA, p. 47, 2019)

²⁶ Entrevista dada ao *Jornal Pequeno* por Gilberto Martins que, além de ser professor de teatro do IFMA, também é ator do Núcleo de Pesquisa Teatrais Rascunho e participou do festival na edição de 2020, com a cena curta *Memórias de Tempo de Espera*, uma adaptação da obra *Tempo de Espera*, do dramaturgo maranhense Aldo Leite. Ver matéria completa sobre o festival em: <https://jpturismo.com.br/festival-de-teatro-oferece-opcoes-para-artistas-maranhenses/>

Cabe destacar, diante da eminente preocupação acima e considerando as abordagens formativas até aqui apresentadas, que a busca por um possível direito à cidade, no caso do festival e em relação aos estudantes, não se restringe à participação apenas na condição de artistas que compõem a grade de programação.

Entendemos que, por serem profissionais em processo de formação, se torna necessário que se façam presente também no processo de elaboração e execução do festival e que possam, desta forma, coordenar ações reais que se encontram na linha de frente do festival, tais como: equipe de produção, equipe técnica e de palco, equipe de comunicação interna, equipe de produção gráfica, equipe de receptivo, dentre outras possibilidades que vão aparecendo a cada edição.

Portanto, insisto nesta perspectiva formativa que a cidade, no campo das práticas estéticas e, sobretudo, no campo da formação de professores de teatro, não deveria ser vista unicamente como plataforma para a criação e execução de atividades culturais nos espaços urbanos, antes, é necessário que os agentes deste processo cultural se sintam partícipes da cidade com suas potencialidades diversas, que possam se entender enquanto cidade ao passo que os processos formativos vão acontecendo. A universidade, quem sabe, deveria servir para isso, para que os estudantes se sintam partícipes e protagonistas deste processo e, assim sendo, partícipes e protagonistas daquilo que se pode projetar para a construção de um humanismo urbano no contexto da produção artística, no contexto da própria vida.

Deste modo, para finalizar, faço questão de retornar a ideia de que é na cidade que as práticas culturais acontecem, se desenvolvem e se transmutam em outras práticas e experiências estéticas e que, em alguma medida, também é função das instituições de ensino, sobretudo, das universidades e, neste caso em específico, dos cursos de teatro e de suas grades curriculares, fiquem atentos as mudanças, avanços, retomadas, desvios e novas epistemes que as cidades oferecem, podendo desta forma contribuir com a história da cultura e com uma pedagogia assentada nas práticas culturais, contribuir com uma história que vai se escrevendo e se performando no hoje, no agora, no presente, neste instante e diante das tecnologias que estão à vista para o uso imediato, em prol de um direito comum, que é o direito de ser e estar na cidade usufruindo das suas possibilidades estéticas, uma vez que: ninguém vai mover a cultura se não for os seus trabalhadores.

Referências

ALICE, Tânia. Diluição das Fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos. **Catálogo Nacional**, [S.l.], 2013. Disponível em: http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf . Acesso em: 20 abril. 2021.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Capítulo 01.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Para uma Pedagogia da Aula Ritual**. In ANDRÉ, Carminda Mendes; LAZARO, José Manuel. *Terras Férteis: pesquisa em arte contemporânea e arte-educação*. São Paulo: Big Time Editora, 2018. Capítulo 04.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: 1997.

BARILLI, Renato. **Curso de Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16ª, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAMPBELL, Brígida. **Arte para uma cidade sensível**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, Espectadores e Internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIOTTI, Naira. **Aprendendo e ensinando através da performance**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COLETIVO NTC. **Pensar – pulsar: cultura comunicacional, tecnologias, velocidade**. São Paulo: Edições NTC, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FABIÃO, Eleonora. Performance e Teatro: entre poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**. São Paulo, p. 235-246, abril. 2009.

FÉRAL, Josette. Por uma poética do performativo: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v11, n.1, p. 197-220, 2011.

FERREIRA, Lidya Silva. **Experiência e Intervenção Urbana**: existir, resistir e ser mulher na escola. Graduação (Teatro Licenciatura) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FORTES, Tiago. **A condição do ator na formação**: por uma fenomenologia da aprendizagem e uma politização do debate. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Tharyn Stazak de. **(B)order Drama**: Narrativa de uma viagem entre docência, pesquisa e criação artística. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ética, 1995.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GONÇALVES, Mônica Holf. **A virada educacional nas poéticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação (mestrado em artes visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ICLE, Gilberto. Problemas Teatrais na Educação Escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Revista Urdimento**, Florianópolis, v.2, n.17, p. 71-77, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v.3, n.2, p. 145-154, dez. 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 21, n. 44, julho/dezembro. 2015.

LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LINS, Daniel. **Artes e Territórios Sensíveis**. In: RIBEIRO, Walmeri; ROCHA, Thereza. (Org.). *Das Artes e seus territórios sensíveis*. São Paulo: Intermeios, 2014.

MARQUES, Isabel. **Dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

_____. Artista/docente ou o que pode a arte aprender com a educação. **OUVIROUVER**. Uberlândia, v.10, n.2, p. 230 – 239, julho/dezembro. 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

MORENO, Renata. **Entre o capital e a vida**: pistas para uma reflexão feminista sobre as cidades. In: MORENO, Renata (Org.). *Reflexões e práticas de transformações feministas*. São Paulo: SOF, 2015.

OLIVEIRA, Fernanda Areias. **Pedagogia do Teatro Contemporâneo**: apropriações da cena intermedial na formação de docentes de teatro. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERBART, Peter Pal. **Vida Capital**: Ensaios de Biopolítica. São Paulo: Editora iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do Sensível**: estética e política. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

_____. **O Desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 2018.

RAQUEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

_____. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

ROCHA, Thereza. **O que é Dança Contemporânea**: uma aprendizagem e um livro de prazeres. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2016.

RÖHL, Ruth Cerqueira de Oliveira. **O teatro de Heiner Müller**: modernidade e pós-modernidade. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em Artes. **Lamparina Revista de Ensino de Artes Cênicas**. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 1-19, nov. 2010.

_____. Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: editora da UFSM, 2014. Capítulo 02.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: EDUSP, 1978.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Suelli Santos. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **GEO UERJ**. Rio de Janeiro, v.2, n.18, p. 24-42, segundo semestre. 2008.

SCHECHNER, Richard. Performance e antropologia. In: LIGIÉRO, Zeca (org). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

SCHMIDT, Suzana. A ação cultural e a dimensão educadora. **Urdimento**. Florianópolis, v.2, .17, p. 151-156, setembro. 2011.

SILVA, Renata Kelly. **Corpos Precários**: pedagogia e política na experiência do corpo. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.