

MAKSIN BARBOSA OLIVEIRA

ISSO QUE A GENTE FEZ É TEATRO?

Um projeto de ensino de teatro com a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFRJ

Rio de Janeiro – RJ

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS – PPGEAC

ISSO QUE A GENTE FEZ É TEATRO?

Um projeto de ensino de teatro a membros da comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFRJ

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho.

Rio de Janeiro - RJ

Março 2022

ISSO QUE A GENTE FEZ É TEATRO?

**Um projeto de ensino de teatro a membros da comunidade escolar do Colégio de Aplicação
da UFRJ**

por

MAKSIN BARBOSA OLIVEIRA

Dissertação de mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marina Henriques Coutinho – PPGEAC UNIRIO

Prof. Dr. Daniel Marques da Silva – PPGEAC UNIRIO

Prof^a Dr^a Cleusa Joceneia Machado - UFRJ

Prof. Dr. Hugo Alves Cruz – CIIE-UP e CHAIA-UE

Rio de Janeiro, 10 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Marina, orientadora que me tirou noites de sonos com imprescindíveis recomendações de leituras, muita atenção nas revisões e generosidade de escuta;

Agradeço à Celeia, Daniel e Hugo pelas grandes contribuições para minha pesquisa no exame de qualificação do mestrado que abriram instigantes portas para que eu adentrasse;

Agradeço à Juliana por compartilhar comigo tantos momentos de sua vida e se permitir fazer parte de outros tantos da minha existência;

Agradeço aos meus pais, Carlos e Magali e meus irmãos, Maickel e Klaus, pelos incentivos ao longo de toda a minha carreira;

Agradeço à minha Yá e a todos os meus irmãos do Templo de Umbandístico Carismático de Cosme Damião e Santa Bárbara por todo axé que recebi e recebo;

Agradeço aos meus gatos Cuíca e Cachorro (Sim, “Cachorro” é o nome de meu gato) pela companhia nos momentos de escrita e por, disciplinadamente, me acordarem por volta das 5 horas da manhã para que eu começasse a escrever;

Agradeço a todos os meus colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) da UNIRIO pelas parcerias e trocas num processo especialmente difícil, posto que foi atravessado pela pandemia de COVID-19;

Agradeço à Jéssica, secretária do PPGEAC, por lidar com tanta atenção e paciência diante de minhas dúvidas, pedidos e mais pedidos;

Agradeço a todas as pessoas que fazem existir o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) por me oferecer, a cada dia, espaço de crescimento;

Agradeço à Andréia, Celeia e Céli, companheiras do Setor Curricular de Artes Cênicas, por terem sido tão acolhedoras comigo ao chegar no CAp-UFRJ e seguirem me ensinando tanto sobre a profissão docente;

Agradeço a todas as pessoas envolvidas no projeto *Arte na Educação Básica*, então coordenado por Celeia e Marilane em 2019, que possibilitou o surgimento do projeto *Comunidade em Cena*;

Agradeço à Amanda, Betão, Betinha, Carlos, Cristina, Diana, Elza, Flávia, Isaac, João Gabriel, Júlia, Lorena, Marcinha, Paula, Rebecca, Renata, Sandra e Victor por terem construído o *Comunidade em Cena* junto comigo;

Agradeço a todos os cidadãos e cidadãs que, pagando seus impostos, contribuíram para que existisse uma universidade pública onde eu pudesse estudar e um colégio público em que posso lecionar;

Agradeço aos professores que tanto me ensinaram e inspiraram ao longo de anos, representados aqui por Angela Reis, Ana Achcar, Bernardo Maurício, Carlos Simioni, Carmela Soares, Chacovachi, Elza de Andrade, Graciela Figueroa, Isaac Bernart, Julio Adrião, Letícia Ramos, Liliane Mundim, Marcio Libar, Marina Henriques, Miguel Vellinho, Nara Keiserman, Ricardo Puccetti, Tatiana Motta Lima e Walder Virgulino.

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa o processo de implementação do projeto de ensino de teatro denominado *Comunidade em cena*, no Colégio de Aplicação da UFRJ, em 2019. Ao longo de seis meses, 18 pessoas de diversas funções sociais relacionadas ao colégio participaram das aulas que culminaram com a exibição pública do esquete *A saga da família Jacinto*, seguida de debate com as pessoas envolvidas na proposta. Em diálogo com Paulo Freire, José Pacheco e Zygmunt Bauman, são trazidas reflexões sobre a escola como espaço comunitário complexo repleto de potências e contradições que agencia diferentes sujeitos que se envolvem, de modo diverso, uns com os outros e com aquele espaço específico. Dialogando com Hugo Cruz e Augusto Boal, é discutido o teatro com faxineiras, professores, assistentes de alunos e outros atores e atrizes sociais como elemento de impacto para o protagonismo de sujeitos invisibilizados nas periferias da comunidade escolar. Apontando para a percepção da arte como um direito e não um privilégio, reflete-se sobre a ampliação do *sentido de comunidade* nos participantes do projeto por meio da aprendizagem da linguagem do teatro. São analisados os pressupostos metodológicos que sustentaram a prática artístico-pedagógica de desenvolvimento da proposta a partir do diálogo entre Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Hugo Cruz e Augusto Boal para acolhimento dos diferentes sujeitos que passaram pelo *Comunidade em cena*. Por fim, o empoderamento experimentado pelo elenco, bem como o envolvimento do público que prestigiou a peça *A saga da família Jacinto* e a roda de conversa sobre o processo, levam a perspectivar contribuições de princípios do Teatro em Comunidades para a construção de uma escola mais democrática, apoiada em princípios cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro em comunidades; Ensino de teatro; Escola.

ABSTRACT

This dissertation describes and analyzes the implementation process of the theater teaching project called *Comunidade em cena*, at the Colégio de Aplicação da UFRJ, in 2019. Over the course of six months, 18 people from various social functions related to the college participated in the classes that culminated in the public exhibition of the sketch *A saga da família Jacinto*, followed by a debate with the people involved in the proposal. In dialogue with Paulo Freire, José Pacheco and Zygmunt Bauman, reflections are brought about the school as a complex community space full of powers and contradictions that mediate different subjects who are involved, in different ways, with each other and with that specific space. In dialogue with Hugo Cruz and Augusto Boal, theater with cleaners, teachers, student assistants and others social actors and actresses is discussed as an impact element for the of subjects made invisible on the periphery of the school community. Pointing to the perception of art as a right and not a privilege, it reflects on the expansion of the *sense of community* in the project participants through learning the language of theater. The methodological assumptions that supported the artistic-pedagogical practice of developing the proposal are analyzed from on the dialogue between Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Hugo Cruz and Augusto Boal to welcome the different subjects who passed through the *Comunidade em cena*. Finally, the empowerment experienced by the cast, as well as the involvement of the audience that attended the play *A saga da Família Jacinto* and the conversation circle about the process, lead to perspective contributions of Theater in Communities principles for the construction of a more democratic school, supported by citizen principles.

KEYWORDS: Theater in communities; Theater teaching; School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - plateia do esquete “A saga da família Jacinto”, em 04/11/2019.....	14
Figura 2 - reunião com a Equipe de Limpeza, em 03/06/2019	55
Figura 3 - cartaz de convocação	57
Figura 4 – primeira aula do projeto em 17/06/2019	58
Figura 5 – improvisação a partir de um elemento cenográfico	61
Figura 6 – Exercício de composição de quadro estático 1	72
Figura 7 – Exercício de composição de quadro estático 2	73
Figura 8 – Cena do nascimento da filha de Marcinha	79
Figura 9 – Cena da eleição de um novo diretor para a escola	82
Figura 10 – Cena do julgamento do pai que esqueceu a filha na escola	83
Figura 11 – Cena da aprovação no vestibular	86
Figura 12 – cartaz do esquete “A saga da família Jacinto”	89
Figura 17 – Dona Elza na plateia do esquete A saga da família Jacinto	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Prólogo	10
Paulo Freire escreveu: “O mundo não é. O mundo está sendo”	14
Início do início.....	17
O retorno à escola e o nascimento de uma linha de pesquisa.....	26
CAPÍTULO 1 – Escolas: comunidades utópicas	30
1.1 Um passo atrás: o que é comunidade escolar?.....	30
1.2 Uma escola – um contexto particular.....	41
1.3 Preparação para a ação – por que teatro?.....	46
CAPÍTULO 2 – A mão na massa: <i>Comunidade em cena</i>	52
2.1 Já dizia Chico Science: <i>Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar</i>	52
2.2 Em busca de um método.....	61
2.3 <i>Isso que a gente fez é teatro?</i>	71
CAPÍTULO 3 – A saga da família Jacinto	78
3.1 Amores e rancores: algumas situações marcantes.....	92
3.1.1 Uma comunidade neoliberal – a história de Dona Elza	92
3.1.2 Seu Carlos – <i>O senhor me empolgou, agora sai debaixo!</i>	95
3.1.3 O banheiro.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>não vejo a hora de voltar, espero ver todos bem e em breve...</i>	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

INTRODUÇÃO

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

Prólogo

No dia em que assisti ao espetáculo *Café com queijo* do grupo Lume, voei. Também voei assistindo o *Teatro Oficina*, lendo páginas de Saramago e Shakespeare, embasbacado diante de uma enorme escultura de Botero, acompanhando uma fanfarra descendo as ladeiras do bairro de Santa Tereza, no Rio de Janeiro. A arte tem essa capacidade de fazer voar: nos move para fora e para dentro de nós mesmos num fluxo que nos desloca, em constante jogo de entrar e sair da relação com o objeto estético e nossas subjetividades. Sou artista, sou professor, sou inquieto e curioso – *pesquisador*, em termos acadêmicos. Gosto de voar, ver voarem, voar junto. E, por todos estes motivos, levo à sala de aula minhas experiências e a abertura para

conhecer e experienciar coisas novas, ampliando meu repertório de vida em diálogo com os dos estudantes.

Assim como essa escrita, penso que a vida não segue encadeamento lógico, causal, cronológico. Quando escrevi um pré-projeto para me candidatar a uma vaga como aluno do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNRIO) ninguém imaginava que o Coronavírus (COVID-19) surgiria e se alastraria por todo o globo terrestre, interrompendo as atividades práticas de meu objeto de estudo, adiando o começo das aulas do mestrado, modificando significativamente a forma como era possível ter aulas, dentre os impactos absolutamente catastróficos no mundo. Quando comecei a escrever este texto, em 2020, era professor temporário¹ contratado pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ); quando fiz meu Exame de Qualificação do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2021, meu contrato havia expirado e estava desempregado; quando finalizei a escrita, em 2022, havia passado num concurso público para ser professor efetivo da própria instituição onde comecei esse percurso.

Desse modo, começos, interrupções e recomeços vêm incessantemente (re)construindo este sujeito criador de histórias em palcos, telas e salas de aulas diversas. Tantas afetações deslocam pontos de vista, problematizam certezas e enriquecem os aprendizados que livros, comentários, análises, encontros oferecem. Então, este mancebo agora empreende este trabalho de conclusão de curso com o objetivo de contextualizar alguns fatores relevantes que resultaram no projeto *Comunidade em Cena*, objeto de estudo de mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Marina Henriques Coutinho, dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC/UNIRIO).

Mobilizado por um entendimento sobre a função social da escola como espaço de envolvimento e crescimento a partir da coletividade, desenvolvi o projeto *Comunidade em cena* em 2019, cujas atividades foram suspensas em 2020, junto com a interrupção das ações presenciais na escola devido à necessidade de isolamento social. No projeto, ministrei aulas de teatro para membros da comunidade escolar interessados em se comunicar através do teatro. Durante seis meses, entre a primeira reunião de apresentação do projeto para a equipe de limpeza da escola, em 03/06/2019, e a exibição pública de um esquete, seguido de debate, em

¹ A nomenclatura do cargo é *Professor Substituto*, no entanto acredito que *Professor Temporário* seja um termo que melhor dá conta das características do cargo. Destaco também, otimista que sou, que, talvez quando se leia este trabalho de conclusão de curso daqui a alguns anos, sintam-se espanto ao saber que os professores e professoras que ocupavam o cargo que ocupei entre 2019 e 2020 recebiam o salário de R\$2.236,29 mensais.

04/11/2019, houve 16 encontros de uma hora de duração cada, sempre às segundas-feiras. Entre professores como João Gabriel, mães de estudantes como Cristina, faxineiras como Amanda, estudantes de graduação como Isaac e assistentes de alunos como Rebecca, ao todo 18 pessoas de diversas funções fizeram as aulas em algum momento nesses seis meses. Eram 14 mulheres e 4 homens, dentre os quais, 9 participantes cumpriam funções de faxina, 4 de docência, 2 de assistência aos alunos, 2 estudantes de graduação e 1 mãe de aluna.

Quando recebi a notícia de que o projeto *Comunidade em Cena* se realizaria, um misto de alegria e medo tomou conta de mim. Fiquei muito contente com a possibilidade de realizar o trabalho, ao mesmo tempo em que tive medo de ser um fiasco. Não havia precedentes de projetos que buscassem essa qualidade de participação da comunidade escolar do CAP-UFRJ e ainda não encontrei relato de proposta semelhante em outra unidade escolar. Temi não ter alunos, temi que as aulas fossem superficiais, desinteressantes, que não conseguisse mobilizar uma turma tão heterogênea, temi soar pedante com minhas utopias. Eu era apenas um recém-contratado. Como lidar com tantas diferenças num espaço em que, eu próprio, mal conhecia? Como seria dar aulas a professores de outros Setores Curriculares?

É certo que, lidando com o projeto numa perspectiva investigativa, as ideias de sucesso e fracasso são relativizadas, pois tudo é visto como elemento de estudo, porém no empirismo de quem está recém iniciando num emprego, desejava ser acolhido, ser aceito pelos pares, queria bem lograr. O local de pesquisa era meu local de trabalho e eu lidava com pessoas com as quais apenas começava a construir laços pessoais. Por mais que eu tenha mantido, ao longo de todo o processo, um esforço para desenvolver reflexões constantes sobre a prática, num *continuum* de ação-reflexão-ação, é impossível haver um distanciamento analítico do todo, posto que sou parte desse todo, com meus sentimentos, desejos, emoções, alegrias e tristezas.

No Teatro em Comunidades² os sujeitos envolvidos e o lugar físico dos encontros são os principais elementos para o trabalho a ser desenvolvido. Proporcionar condições para a produção de um teatro com atores e atrizes sociais da escola representa um ato de interferência na estrutura social vigente da qual também faço parte. O tipo de envolvimento que propomos é muito potente e delicado, posto que é um envolvimento na vida de pessoas, lidando com seus sonhos e medos, com suas alegrias e tristeza, com uma ampla gama de relações que se contradizem a todo instante.

² Não há consenso quanto à utilização do termo *Teatro em Comunidades* para referir-se às práticas teatrais que ocorrem coletivamente a partir da colaboração entre artistas e comunidade específicas (NOGUEIRA, 2008a). No entanto opto por este termo por entender que, além de trazer em si apontamentos sobre a natureza de suas especificidades, é largamente utilizado no Brasil.

Neste sentido, é essencial situar como é que as pessoas participam nestes processos, qual o seu lugar no seu “lugar”? § A possibilidade de resposta a esta questão vive num equilíbrio frágil, mas por isso mesmo honesto na sua procura. Deve ser em cada momento e lugar que se encontra a forma como se constrói uma proposta-desafio. Essa é uma tarefa que envolve cada indivíduo, cada comunidade, perspectivando-a como o núcleo da criação artística de forma que se potenciem processos de empoderamento individuais e coletivos, uma vez que o processo de criação encerra em si mesmo essa energia de activação traduzida no empoderamento. (CRUZ, 2015, p. 45)

Diante de tantas dúvidas, o apoio de meus colegas do Setor Curricular de Artes Cênicas³ foi indispensável para o começar as aulas no projeto. Por mais que nos preparemos, nunca sabemos de antemão como acontecem quaisquer encontros, então era preciso iniciar. Um início que, apesar de repleto de dúvidas, não era tresloucado, aventureiro, inconsequente, pois havia possibilidades de caminhos e abertura para construir junto as direções para onde seguiríamos. Essa defesa da práxis, da *teoria do fazer*, para além da infinita teorização, de uma preparação estéril que não avança, é destacada por Paulo Freire quando nos diz que “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 72). Então, o *Comunidade em cena* teve seu nascedouro a partir da identificação de problemas nas relações sociais da escola e do desejo de intervir nessa disputa. Uma intervenção democrática que, sem negar meu lugar de liderança dentro do grupo, buscou construir espaço de segurança para a participação de qualquer pessoa que quisesse se arriscar fazendo teatro. Este texto, portanto, está inserido no processo de reflexão sobre a prática, num processo de modificações e crescimentos.

Busco, aqui, fazer o melhor que posso para que a leitura seja a mais agradável possível. Entendendo as especificidades do formato de escrita acadêmica busco, entretanto, dialogar com apontamentos ensaísticos e artísticos aqui e acolá. Escrevo jogando com as idas e vindas da memória e à maneira que gosto de ler: gosto de histórias que vão se construindo a partir do esforço de quem as lê, enxergando o leitor como investigador parceiro. Não faço um mero exercício estético de complexificar o simples, apenas acredito que, embora me pautem pela cronologia, este nem sempre é o melhor recurso. Espero que esta forma de escrita mais aproxime do que afaste. É um risco. Toda escrita é um risco. Falarei recorrentemente sobre risco.

³ Setor composto pela Prof. Dra. Celeia Machado, Prof. Ms. Andrea Pinheiro da Silva, Prof. Ms. Céli do Nascimento Palácios, Prof. Maksin Oliveira e Prof. Rodrigo Sangodaré.

Paulo Freire escreveu: “O mundo não é. O mundo está sendo”

Em 2019, o Setor Curricular de Artes Cênicas possibilitou que, pela primeira vez em sete décadas de existência, membros de toda a comunidade escolar do CAp-UFRJ, incluindo diretora, professores, estudantes e seus responsáveis, se reunissem no teatro do colégio para assistir uma criação teatral construída e representada, por faxineiras, assistentes de alunos e estagiários. Copeiras, seguranças, faxineiras, motoristas da escola aplaudiram de pé os colegas que, por alguns instantes, assumiam uma posição de protagonismo e visibilidade na escola. No palco estavam participantes do projeto *Comunidade em cena*, no qual ofereci aulas de teatro para os membros da comunidade escolar interessados em artes cênicas. Ao final da apresentação nos pusemos em círculo para discutir o processo junto aos espectadores que lançavam questões para serem debatidas por todos nós.

Figura 1 - plateia do esquete “A saga da família Jacinto”, em 04/11/2019



Fonte: Maksin Oliveira, 2019.

Desde que começamos com o projeto, sempre tive a intuição de que aquele primeiro ano seria um importante período para chacoalhar perspectivas fortemente enraizadas no

imaginário de todos nós. Em algum momento da história as artes cênicas foram se tornando instrumento de diferenciação social principalmente, creio eu, a partir do fortalecimento de determinados códigos fora da cena. Assim, a simples ida ao teatro passa a se configurar, gradativamente, como evento social para o qual é tacitamente solicitada certa familiaridade com códigos cênicos, determinada vestimenta e comportamento de acordo com uma etiqueta específica, aos quais muitas pessoas não têm acesso. Nessas condições, quem não possui esse capital cultural, é excluído desses eventos. Entretanto, como a arte é indispensável para a construção de sentido à vida dos seres humanos, cavam-se brechas para apreciações cênicas que, socialmente, admitem o envolvimento de qualquer cidadão. As apresentações de artistas de rua nos grandes centros urbanos e as encenações religiosas nas periferias e cidades do interior ficam apinhadas de gente.

A arte na vida dos seres humanos é mais do que um passatempo, é uma necessidade para elaborarmos outras realidades possíveis e, assim, desenvolvermo-nos. Sem me aprofundar na investigação das origens e do desenvolvimento da utilização do teatro como elemento de distinção social, da difusa eleição de uma noção de *alta cultura* e das normas tácitas que constroem certos indivíduos a se perceberem inaptos à apreciação e criação artística (BOURDIEU, 1989), discuto aqui as dificuldades de implementação e o processo de ensino-aprendizagem do *Comunidade em cena*. Com tantos estímulos e desestímulos recebidos ao longo do ano, duas premissas foram fundamentais para a realização do projeto: a primeira diz respeito aos esforços para demolir a barreira cultural que diferencia quem pode ser artista e quem não pode. Augusto Boal, ao sintetizar seu Teatro do Oprimido, diz que “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espectadores” (BOAL, 2012, p.9). Após os esforços de diversos professores e pesquisadores do Ensino de Teatro e da notoriedade que Viola Spolin adquire, chega-se quase no consenso de que “a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não um talento natural” (DESGRANGES, 2017, p. 110). A segunda premissa é a crença na incompletude do ser humano (FREIRE, 2007), que aponta para nossa natureza em buscar sermos mais do que aquilo que (provisoriamente) somos.

Por isso os encontros do *Comunidade em cena* tiveram como finalidade possibilitar a (re)descoberta de si e do outro a partir do contato com a arte teatral. As aprendizagens que o teatro proporciona tinham significativo teor pedagógico tanto para os diretamente envolvidos (artistas do projeto) quanto para os indiretamente afetados (colegas que ouvem seus relatos e espectadores) na produção de cultura escolar específica do CAP-UFRJ. Além daqueles que

frequentavam regularmente as aulas, também é importante mencionar que espontaneamente foi desenvolvido o hábito entre os profissionais terceirizados da escola (dos setores de faxina, copa e segurança), de participar de breves momentos das aulas quando lhes era possível escapar brevemente das atribuições do dia a dia. Assim, semanalmente tínhamos pessoas que participavam por alguns minutos das aulas e logo saíam para seus afazeres ou chegavam no meio de alguma improvisação, participavam, apreciavam-na ou interagiam com os atores em cena, opinando sobre possíveis soluções para algum problema a ser solucionado em cena.

Lamentavelmente, as artimanhas da fortuna lançaram sobre o planeta a pandemia da COVID-19, que impossibilitou a realização de aulas presenciais a partir de março de 2020, de forma que o projeto pôde realizar-se apenas no ano de 2019. Não me senti à vontade para manter o projeto ativo de modo remoto, principalmente, porque o *Comunidade em cena* estava apenas começando e não me senti capaz de conduzir aulas online com um grupo que ainda se encontrava em formação. Recei que minha inexperiência com aulas online tornasse os encontros enfadonhos e me doía saber que muitos não teriam condições tecnológicas mínimas para participar. Mesmo sabendo da importância do projeto para aqueles que frequentavam regularmente as aulas e para os novos que gostariam de se inserir, temi que o formato dos encontros os desestimulasse a seguir com as aulas, reverberando, inclusive, quando fosse possível realizá-las presencialmente.

Em função dos impactos substanciais da pandemia da COVID-19, esta dissertação, que pretendia realizar na modalidade Pesquisa-ação⁴ ao longo do segundo ano do projeto na escola, passa a ser construída num formato de Memorial Artístico-Pedagógico. Trago, neste memorial, a descrição reflexiva e crítica do processo pedagógico e artístico que analisa o *Comunidade em cena* como uma unidade social (GOLDENBERG, 2011) a ser estudada em relação ao CAP-UFRJ e apoio-me em observações etnográficas, registros iconográficos, depoimentos e diários de trabalho sobre o processo. Serão utilizadas minhas observações e registros em diários de trabalho, assim como os relatórios produzidos por Julia Moraes⁵ a partir de seus diários de trabalho pessoais. As imagens que compõem o arquivo do projeto foram registradas por mim e por Julia ao longo de todo o processo. Os depoimentos dos participantes e

⁴ A pesquisa-ação é um método de investigação de base empírica realizada em associação a uma ação ou problema coletivo, no qual pesquisadores e outros participantes estão diretamente envolvidos. Percebida como um método intervencionista, a pesquisa-ação possibilita que os investigadores testem hipóteses, intervindo diretamente na ação estudada.

⁵ Em 2019 Julia Moraes Ramalho, estudante de licenciatura em dança na UFRJ, atuou como bolsista PROFAEX junto ao *Comunidade em cena*, fazendo tarefas relativas à produção do projeto, documentando as ações, participando das aulas, elaborando relatórios e conduzindo alguns aquecimentos e jogos sob orientação de Maksin Oliveira.

espectadores foram registrados em meus diários de trabalho, nos de Julia ou estão arquivados em vídeos, áudios e mensagens de texto no celular.

Assim, “aproveitando” que perdi o emprego nos locais onde lecionava teatro e que não havia mais teatro em que pudesse me apresentar em 2020, pude me dedicar à reflexão sobre o *Comunidade em cena*. É certo que poder seguir com o projeto no segundo ano me traria muita satisfação e inestimáveis contributos para esta análise, contudo também foi importante pensar o projeto mantendo uma distância temporal, tendo mais tempo para ler estudiosos do campo do Ensino de Teatro, do Teatro em Comunidades e da Educação e deixar-me atravessar por tantas mudanças que ocorreram desde o início desta escrita.

Início do início

Toda infância é singular e, na singularidade de meus verdes anos numa cidade do interior do Rio de Janeiro, nos anos 80 e 90, joguei futebol na rua, vôlei na rua, taco na rua; brinquei de pique-pega, pique-esconde, pique-bandeira, polícia e ladrão, salada mista, queimada, amarelinha, carrinho de rolimã, guerra de mamona, guerra de laranja podre, lança-criança; atirei com estilingue, arco e flecha e espingarda de chumbinho; assei batata, cebola e cenoura na fogueira; subi em pé de jambo, goiaba, manga, araçá, mexerica, coco; obstruí o caminho das formigas com palitinhos e de carros com troncos de bananeira; bebi água da torneira; fingi que tomava banho no inverno; quebrei o dedinho da mão esquerda e o pé direito; levei três pontos na cabeça; conquistei cicatrizes no nariz, no queixo, na testa, na mão esquerda, na perna direita; arranquei o tampo do dedão do pé; pulei fogueira; acampeei no quintal de casa; peguei carona no capô do carro do padeiro; fiz competição de arrotto, de pum (nas categorias som e odor), de cuspe, de salto em piscina e em rio, de corrida de galho na água da chuva; desci barranco sentado no papelão; quis ser o Van Damme, o Dinho dos *Mamonas Assassinas*, o Romário, o Gil Gomes; li revistinhas da *Turma da Mônica*; quis fugir de casa; tive bicho-de-pé, bicho geográfico, verme, piolho, sarna, carrapato; levei ovada no meu aniversário; fiz o gol da vitória no último lance do jogo; montei um quebra-cabeças que ocupava na mesa inteira; capinei quintal; cortei grama do quintal; plantei árvore no quintal; reguei a árvore do quintal; peguei fruta da árvore; pisei em cocô de cachorro; chorei; ri; tive medo; dor de barriga; passei por incontáveis situações fantásticas e comuns, eventos que ocorriam e ocorrem cotidianamente a muitas gentes, mas que me são muito especiais e ajudam em meu processo de construção enquanto sujeito.

O local era Volta Redonda – RJ, o período era o final dos anos 80. Uma festa Junina de bairro. Um menino muito talentoso (não era eu) emociona pais e mães tocando seu teclado e cantando *Pense em mim*, da dupla Leandro & Leonardo. Nessa mesma festa um outro menino (este sim, eu) pede o microfone para cantar uma paródia feita pelo grupo *Os Trapalhões* em cima da música *Ilariê*, da cantora Xuxa. A canção tem início: *Tá na hora, tá na hora, de botar o peru pra fora...* Antes de cantar o terceiro verso, em que se desenha uma relação conflituosa entre o galináceo peru e os outros animais da granja, subitamente o microfone me é arrancado e, aos cinco anos de idade, fico sem entender o motivo da censura.

Não me lembro de nenhum olhar alheio – fosse de condenação, fosse de divertimento ou compaixão –, o que recordo com vivacidade é a sensação de querer e não poder falar, como alguém que quer respirar, mas tem a boca tampada. Foi a primeira vez que percebi que o humor e a arte poderiam incomodar, foi a primeira vez que percebi que há coisas muito importantes para algumas pessoas que outras não percebem, foi a primeira vez que fui censurado. Na minha cabeça, aquele acontecimento era o compartilhamento com minha comunidade de algo que me dava alegria. Enquanto que para Seu Walter – esse é o nome do vilão deste caso – minha atitude era uma afronta à moral e aos bons costumes da vizinhança. Neste dia aprendi que um mesmo acontecimento pode ter múltiplos significados para cada sujeito envolvido, que as experiências são sempre pessoais e intransferíveis. Ah, se tivesse lido Larrosa⁶ aos cinco anos de idade...

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LAROSSA, 2001, p. 18)

Depois de virar *gente grande*, venho percebendo o quanto o passado é importante para o presente. Fiquei muito feliz quando, quase 30 anos depois, alunos representantes de uma turma de Ensino Fundamental II disseram, em conselho de classe, que uma de minhas qualidades como professor é a de saber ouvir e respeitar as opiniões dos estudantes. Fiquei feliz não só pelo que disseram, mas também pelo que não disseram: disseram que eu os escuto e respeito, mas não disseram que eu me sujeito ao que eles querem. Perceberam que respeitadamente dialogamos e, na autoridade a mim conferida em sala de aula, farei escolhas que, muitas vezes, contrariarão seus desejos, mas jamais arrancar-lhes-ei seus microfones.

⁶ Jorge Larrosa Bondía é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona e pensador cujas reflexões serão abordadas ao longo deste texto.

Conforme aprendi com Paulo Freire (2007), saber escutar o estudante não significa concordar com sua leitura de mundo ou assumi-la como sua, mas “tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (FREIRE, 2007, p. 123, grifo do autor).

Minha hiperatividade juvenil passou a ser direcionada quase que exclusivamente para as artes circenses quando, aos 15 anos de idade, conheci o *Circo García*. Ah, foram tantas as idas que já nem pagava ingresso. Conhecia mágico, palhaço, malabarista, acrobata, equilibrista... A despeito de não saber cantar músicas da moda, passei infância e adolescência subindo em palcos improvisados em apresentações de humor, mágica e perna-de-pau, tudo aprendido de modo autodidata. Inicialmente apresentava-me em festas de bairro e, mais tarde, em festas infantis da classe média *voltarredondense*, em asilos, em centros de acolhidas de doentes mentais, em orfanatos e onde mais tivesse espaço.

A influência do circo, através de *Os Trapalhões*, do *Circo García* e, posteriormente, do mágico *Rogyster*⁷, teve profundo impacto em minhas escolhas de vida e profissionais. Neste processo de visitar o passado, pensar o presente e sonhar o futuro, há alguns anos reflito sobre a caminhada para tornar-me professor e acredito ser importante trazer aqui estas considerações, pois têm influência considerável quando penso sobre teatro e educação. O circo representa uma arte cênica que tem um quê de popular, de democrático, de encantador que me faz pensar sobre o acesso (ou a falta dele) à arte como elemento constituinte da cultura de nosso país. O quanto a relação das pessoas com obras artísticas é valorizada e incentivada? O quanto o artista é valorizado e respeitado? Que tipo de arte é considerada arte? Quem pode ser considerado artista?

Acredito que as narrativas hegemônicas em arte vêm se afirmando numa escala cada vez maior, crescendo especialmente a partir da criação dos meios de comunicação de massa, desde a criação do rádio à sofisticação da comunicação via internet. A fruição artística vem se globalizando sobremaneira e pode ser percebida erroneamente, ao meu ver, como a democratização das possibilidades de produção e apreciação artística. Ao contrário, se por um lado as diversas mídias oferecem possibilidades de maior variedade de objetos estéticos, por outro segue havendo grande diferenciação hierárquica dentro dos nichos e as manifestações digitalmente periféricas são escanteadas com mais força ainda. Assim, a contagem de execução radiofônica, a audiência do programa de TV ou a quantidade de seguidores no *Instagram*

⁷ Icônico ator, mágico e palhaço de Volta Redonda, conhecido por muitos apenas como *O mágico*.

passam a cancelar o que é considerado arte e o que não é e, principalmente, quem pode ser considerado artista e quem não pode, constituindo uma cultura de idolatria do outro e da diminuição de si. Cada subgênero artístico tem seus expoentes sob os quais subjazem os artistas secundários, terciários, quaternários, até chegarmos àqueles que não são cancelados, por métrica alguma, a considerarem-se artistas.

Em meus anos de Volta Redonda, a relação que construí com o circo, o incentivo de pais, familiares e amigos e o reconhecimento de meus esforços através de pequenos ganhos financeiros e simbólicos, foram fundamentais para que constituíssem em mim uma relação afetiva com as artes cênicas. Desse modo, ainda que não tenha tido uma “formação artística”, no sentido de tomar contato com elementos estruturantes das artes num processo pedagógico, as artes cênicas passaram a ser parte inerente da minha cultura a partir da adolescência. Passei a me reconhecer e ser reconhecido como artista. A chancela externa é crucial para o modo como nos enxergamos. Somos seres sociais que construímos nossas subjetividades a partir da relação com outros sujeitos e com o ambiente onde estamos inseridos, portanto as ações individuais são, sempre e em alguma medida, produtos de condições específicas de socializações (SETTON, 2010, p. 21).

O fato é que, diante das condições às quais fui exposto, logrei me autoproclamar artista e, aos 19 anos, parti para o Rio de Janeiro para fazer o curso de Artes Cênicas na UNIRIO. Ingressei no curso de *bacharelado*, depois migrei para o curso de *licenciatura*. Chegar à cidade-grande e à universidade foi um período de imersão no teatro e circo como nunca pude experimentar. Pude estudar artes cênicas numa universidade, fazer um curso de circo, assistir muitos espetáculos, cenas, experimentações, processos, seminários. Vindo de uma realidade de pouco acesso à arte, achava muito surpreendente algo que era absolutamente corriqueiro para as pessoas daquela cidade nova para mim: se eu quisesse, poderia ir ao teatro todos os dias da semana de graça ou pagando muito pouco. E, mais, havia variedade, eu poderia escolher o que queria assistir!

Cheguei ao Rio de Janeiro muito mais inclinado a trabalhar com circo do que com teatro, aliás, eu categorizava tudo: teatro, circo, dança, mímica, música. Mas, a realidade é que eu não conhecia teatro. Eu não sabia o que poderia ser teatro. O circo se tornou mais próximo de mim quando mais jovem, dentre outras razões, também porque eu tive mais acesso. Eu assistia muitos circos diferentes *in loco* e através de fitas VHS que circulavam entre amigos. O mesmo não era possível com o teatro. Assim, na capital segui trabalhando em festas infantis e eventos, fazendo diversos trabalhos como *freelancer*, sempre ligado às artes circenses, mas

começava a incluir o teatro no meu conjunto de atuações. O desejo de expansão era tão grande que, em 2009, aos 25 anos, larguei a faculdade para viajar fazendo teatro de rua sobre pernas-de-pau Brasil afora.

Empiricamente contestei a irrefletida frase que é tomada como verdade por muitos: *brasileiro não gosta de teatro*. Será? Já tive a oportunidade de viajar pelos rincões do Brasil encenando, por exemplo, o drama satírico *O Ciclope*, de Eurípedes em praças públicas sobre pernas-de-pau e nunca havia escassez de público ou desinteresse. Seria porque brasileiro gosta apenas de versos alexandrinos? Apresentando-me em praças públicas de diversas cidades do Brasil que sequer possuem edifício teatral, de alguma forma me reconhecia naqueles espectadores. Lembro muitíssimo bem da primeira peça que assisti quando cheguei ao Rio de Janeiro, em Abril de 2004: era *ensaio.Hamlet*, da *Cia dos Atores*, no SESC Copacabana⁸. As portas do teatro de arena foram abertas e o elenco já transitava no palco e na plateia num jogo de trazer os espectadores para perto, quando o ator Cesar Augusto se aproximou de mim e perguntou: *com o que não podemos viver sem?* Eu respondi: *água*. Então ele refletiu e respondeu, antes de virar as costas e sair: *Ofélia morreu afogada*. A sensação que experimentei naquele momento, naquela situação tão extracotidiana para mim é indelével. Hoje, quando caio na armadilha de naturalizar o acontecimento teatral, sempre lembro desse dia.

Para quem está na plateia, em especial para os que pouco ou nunca viram teatro, aquele acontecimento é uma experiência muito forte. Então fui adquirindo consciência da força das artes cênicas e da grande responsabilidade que é trabalhar com elas em todas as suas dimensões. O palhaço argentino Chacovachi tem um espetáculo cujo título traz, com grande felicidade, a percepção dessa responsabilidade: *Cuidado! Um palhaço ruim pode arruinar sua vida*⁹. Assim, aos poucos, fui entendendo que minha atuação como docente de teatro teria um viés de popularização do teatro. Gosto muito de trabalhar com quem deseja profissionalizar-se na área e me sinto feliz com isso também, mas minhas aspirações mais sentimentais, mais sinceras, mais inocentes sempre foram na direção de oportunizar o acesso às artes cênicas a quem quer que deseje comunicar-se artisticamente através destas artes. Talvez, nalgum recôncavo de meu inconsciente, tenha recalcada a esperança de ser, hoje, professor de mim mesmo anos atrás. Gosto de devanear.

⁸ O espetáculo, com direção de Enrique Diaz, esteve em cartaz no SESC Copacabana entre 07 de Abril e 08 de Maio de 2004.

⁹ Título original *¡Cuidado! Un payaso malo puede arruinar tu vida*. Trecho disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-mD0bYeLbMs> acesso em 05 jan. 2021

Então, percebendo os impactos de turnês nos interiores do Brasil, também pude ver incontáveis manifestações artísticas produzidas pelos moradores de cada localidade e a relação da população com aquelas produções artísticas. Havia lugares que tinham maior experimentação no campo do teatro, outras da música, dança, escultura, havia festas populares específicas de cada região. Cada lugar tinha sua cultura específica que englobava diversos comportamentos e modo de estar no mundo e se revelava também em manifestações artísticas únicas. Pude notar, aos poucos, que tanto a capacidade de apreciação quanto de criação artística não são elementos inatos dos seres, mas aquisições que estão em constante desenvolvimento e em tensão com as estruturas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, conforme nos apresenta SETTON (2010):

[...] as práticas de cultura podem se enquadrar nas ações mais prosaicas como, por exemplo, as maneiras de se alimentar, de se vestir ou arrumar o interior das casas; nas escolhas mais extraordinárias, como as relativas à participação em uma associação política, religiosa ou artística ou uma opção de lazer ou turismo ou, mesmo, comportamentos relativos à escolha de um livro para ler, bem como a tendência por uma expressão estética. Lembra-se também toda sorte de ações, ora conscientes ora inconscientes, que se expressa em um movimento corporal quase instintivo, o andar, o sentar, o falar, o gesticular com as mãos e até mesmo a ação de fazer um sinal da cruz em frente a uma igreja ou beijar uma *mesusá* ao sair ou entrar em casa. (SETTON, 2010, p. 21)

Até a experiência de viajar com o espetáculo *O Cíclope*, eu me reconhecera no grupo de artistas que acreditava num trabalho “simplificado” para alcançar mais pessoas. Era tão cheio de boas intenções, quanto de ignorâncias. Preguiçoso e preconceituoso, este rapaz latino-americano de vinte e poucos anos vindo do interior acreditava que apenas o que era pensado pela capital possuía valor, numa tosca percepção da arte e cultura como competição, estimulada pela televisão e cinema ufanista dos Estados Unidos que consumi aos montes. Foi preciso me aventurar por outros sítios para, identificando a riqueza das relações sociais e artísticas produzidas em cada lugar, me orgulhar de minha própria origem e história.

Ainda em 2009 criei como diretor, artista e produtor o espetáculo *Mini-Circo Itinerante*, promovendo um intercâmbio entre artistas de Volta Redonda e Rio de Janeiro. Era um espetáculo circense que ocorria em praças e espaços públicos e nascia, como numa caixinha de surpresas, de dentro de uma Kombi. Dela surgiam as atrações, equipamentos, recursos e surpresas. Levávamos à cena a influência europeia do circo brasileiro, uma origem pautada nas viagens das grandes companhias de teatro e circo na Europa medieval através de carroças apinhadas de gente, de material e de arte. A Kombi era cenário, frete, artista, era nossa carroça do século XXI. Com *Mini-Circo Itinerante* conquistamos o Prêmio de Incentivo à Cultura de

Volta Redonda, o Prêmio FUNARTE Artes Cênicas nas Ruas, o Prêmio FUNARTE Carequinha de Estímulo ao Circo e levamos o espetáculo a diversos festivais e mostras culturais. Ao longo de três anos mais de 24 mil pessoas assistiram ao espetáculo.

Representando textos clássicos, criações contemporâneas e circo, a rua me ensinou muito sobre teatro e sobre mim. No âmbito da fruição, me remeto a Brecht quando nos fala a respeito de uma popularização do teatro operada de modo a instigar os espectadores a refinarem seus olhares para a cena. É um trabalho de incitá-los a investigarem outras possibilidades de leitura da cena teatral, ampliando suas percepções críticas e artísticas. Compreendendo dimensões diversas da criação artística, o espectador expande suas capacidades de apreciação cênica e percebe-se como elemento central do acontecimento teatral, posto que é ele quem constrói os sentidos daquilo que experiencia.

Existem muitos artistas dispostos a não fazer arte apenas para um pequeno círculo de iniciados, que querem criar para o povo. Isso soa democrático, mas em minha opinião não é democrático. Democrático é transformar o pequeno círculo de iniciados em um grande círculo de iniciados. Pois a arte necessita de conhecimento. A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Está contido na arte um saber que é saber conquistado através do trabalho (BRECHT, apud KOUDELA, 1991, p. 110).

O outro, e indissociável, elemento para uma efetiva transformação social a partir da arte, de acordo com o meu sentir, é a facilitação do acesso aos meios de produção artística. Penso o teatro como linguagem e a aquisição de uma linguagem não é o fim em si para a emancipação de uma pessoa, mas sim o meio. Comunicar-se numa linguagem específica inclui as capacidades de expressar-se e decodificar o outro, num fluxo de afetações e modificações. Por isso, todos os processos pedagógicos de ensino do teatro verdadeiramente sérios, trazem a reflexão sobre a experiência cênica vivenciada pelos estudantes. Seja encenando uma peça que parta de um texto previamente elaborado, trabalhando a partir de jogos teatrais, investigando aproximações com performance ou dança, o ensino do teatro deve, necessariamente, promover a aproximação dos participantes com as possibilidades estéticas da linguagem teatral. Seguros da fluência nessa linguagem, o conteúdo do discurso deve ser desenvolvido pelo coletivo, nunca por um único indivíduo monocraticamente.

Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo *os meios de produção teatral*, para que o próprio povo os utilize, *à sua maneira e para os seus fins*. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la! (BOAL, 2009, p. 182, grifo do autor).

À medida em que trocava conhecimentos com outros artistas e tomava contato com outras culturas, ia me transformando. Se antes acreditava que a formação de espectadores era suficiente, já há algum tempo creio que democratizar o teatro inclui também um movimento ativo de oferecer condições para que todas as dimensões do que se chama de *fazer teatro* fiquem ao alcance de quem quer que seja. O fazer e o apreciar teatro não são caminhos excludentes, mas caminhos que convergem em direção ao reconhecimento da importância de múltiplas camadas de envolvimento com o acontecimento teatral. Ampliando nosso contato com objetos artísticos que ampliamos também nosso capital cultural.

O exercício dramático sensibiliza para uma recepção mais atenta, crítica, e aberta a concepções cênicas novas e divergentes, ao mesmo tempo que a ida ao teatro, o diálogo com as obras contemporâneas, possibilita melhor aproveitamento dessas atividades em sala de aula. (DESRANGES, 2003, p. 72).

Desgranges nos fala, aqui, da ida ao teatro como movimento para a recepção teatral, mas tomo a liberdade de ampliar a recepção teatral para além do edifício teatral. Assim, sem negar os ganhos de uma frequência ao edifício em si, admitimos como fundamentais também os valores estéticos do jogo cênico presente em outros espaços. Então, nesse período de passar em revista minhas origens, aos vinte e poucos anos comecei a conjecturar como teria sido minha vida se a arte estivesse mais presente em meu dia-a-dia desde a infância. Se melhor ou pior, não se pode saber, mas certamente diferente. Então, no ano de 2012, após já ter ministrado algumas oficinas de curta duração de teatro e circo pela rede SESC, em festivais diversos e outras ocasiões, o desejo de atuar mais sistematicamente na docência e, especialmente, no interior me levou a propor o projeto da *Escola de Circo Social de Volta Redonda*¹⁰.

Nessa escola, além da coordenação pedagógica, atuei como professor de perna-de-pau. Ao longo de todo o ano, em dois turnos, duas turmas de jovens e adultos moradores de Volta Redonda e região, tinham, gratuitamente, aulas de acrobacia, palhaçaria¹¹, malabarismo, equilibrismo e perna-de-pau, ministradas por professores-artistas comprometidos com a formação daqueles estudantes de circo. O sucesso do projeto me levou, ainda no ano de 2012, a ser convidado para coordenar o Projeto Circunflexo de ensino de circo no SESC Barra Mansa, de forma que passei a me dedicar quase que exclusivamente ao ensino gratuito de artes circenses

¹⁰ Projeto desenvolvido com o patrocínio da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro e o apoio da Prefeitura Municipal de Volta Redonda.

¹¹ Termo vindo do inglês, *clownery*, utilizado no *metier* cênico para se referir à arte do palhaço.

naquela região, atuando nas cidades de Volta Redonda e Barra Mansa. Essas experiências me ensinaram muito e seguem me estimulando, especialmente quando encontro ex-alunos (embora haja quem diga que não existem ex-alunos) que foram estudar artes cênicas na UNIRIO, na Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena, ou ainda palhaçaria na ESLIPA – Escola Livre de Palhaços – e que hoje ocupam palcos e praças desse país.

Diferentemente de *O Cíclope* e *Mini-Circo Itinerante*, que envolviam grandes equipes e muitas necessidades técnicas, em 2013 estrei o espetáculo solo *O Incansável Dom Quixote*, com direção de Reinaldo Dutra. Aqui tudo cabe numa mala e, em sua versão mais simples, funciona com uma equipe de apenas duas pessoas. Portanto, devido a suas demandas técnicas reduzidas, pudemos viajar pelo Brasil e outros países da América Latina numa época em que os recursos para incentivo à cultura começavam a minguar gradativamente sob questionáveis justificativas econômicas e da defesa de moralidades escabrosas. O fato é que a simplicidade do espetáculo possibilitou direcionar parte significativa dos recursos financeiros movimentados pela peça, para atividades de formação de plateia. Então em todas as sessões ou temporadas buscávamos oferecer, alguma ação de estímulo à formação de plateia, fosse no Rio de Janeiro, na Bahia ou na Argentina.

Assim, pudemos experimentar os impactos de ações como a promoção de debates antes e/ou após sessões da peça; inserção de prólogo explicativo; entradas gratuitas; doação de percentual de ingressos a pessoas de baixa renda; oficinas sobre narração teatral ofertadas em um, dois ou cinco dias, dentre outras ações. *O Incansável Dom Quixote* tem sido enorme fonte de mobilização pessoal. Talvez minha identificação com a figura de Dom Quixote venha de seu desenfreado desejo de fazer com que sua existência valha a pena e da obstinação em transformar o mundo em um lugar melhor. Ao longo desses anos apresentando o espetáculo em teatros lotados e vazios, em palcos de ópera e teatros de bolso, em praças e hospitais, tenho a certeza de que muitos mundos foram atravessados por essa encenação. Em especial o meu.

Os anos em que me distanciei da universidade foram importantes para assistir e atuar em produções artísticas nos quatro cantos do país, da Europa e da América Latina. Como poderia ser professor de teatro se tinha visto pouquíssimo teatro? Precisava assistir ópera, butô, o coco de Arcoverde, o Teatro Oficina, o Lume Teatro, conhecer o ateliê do mestre Vitalino, do Espedito Celeiro, fazer muito teatro de rua, brincar de boi-bumbá, me lambuzar em experiências que me geraram sensações mil, suspeitar de minha pequenez e da imensidão das possibilidades artísticas. Esta minha trajetória está inseparavelmente presente em sala de aula: a palhaçaria é recurso didático, é meio de me conectar sensivelmente com os estudantes, é até

mediadora de conflitos; meu interesse por cultura popular e religiosidades da diáspora africana são elementos de meu esforço em proporcionar ambiente respeitoso e agregador das diferenças; minha escuta de artista de rua é elemento fundamental para guiar meu modo de dar aula, percebendo o quão engajados e motivados estão os alunos e alunas: todos e todas, individualidades e coletivamente. Teatro é vida, é preciso estar vivo para fazer teatro.

O retorno à escola e o nascimento de uma linha de pesquisa

Venho me dedicando desde o início de minha atuação profissional como artista e professor à investigação da democratização do acesso às artes cênicas. Este é um posicionamento político que coaduna com meus processos artísticos dentro e fora de sala aula e que venho aprendendo a realizar a cada passo firme e em falso que dou. Cresci com o desejo de produzir, ver e compartilhar artes cênicas. Acho que o mundo é um melhor lugar para se viver quando permeado por arte, acho que é mais belo, mais justo, mais coletivo – não uma coletividade pasteurizada, mas uma coletividade pautada na diferença, em equilíbrio ecológico entre diversidades.

Quando um vídeo proliferado por *WhatsApp* mostra as peripécias de uma equilibrista chinesa atraindo, por dois minutos, a atenção de alguém, quando o grafite com um poema de Maiakovski surge na paisagem da cidade, quando *um* Jacó do Bandolim embala a viagem do metrô através de jovens músicos, quando um filme é assunto numa mesa de bar, numa sessão de terapia, numa sala de jantar, quando uma peça de teatro é encenada nas dependências de uma escola uma suspensão acontece. Olhando para fora pode se ver dentro. Ou em palavras mais poéticas da dupla Caetano Veloso e Dona Ivone Lara¹²: *quando um poeta compõe mais um samba, ele funda outra cidade.*

Em 2019 minha carreira de professor-artista ganha novo desafio após aprovação no concurso para ser professor substituto do Setor Curricular de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da UFRJ. Pela primeira vez, ingresso como docente no ambiente escolar e encontro incontáveis possibilidades e desafios que me motivam sobremaneira. Especialmente o ano de 2020 trouxe desafios inéditos para todos nós professores e alunos. Sem aviso prévio ou preparação adequada, as circunstâncias sanitárias do país nos levaram a lecionar através de telas de computadores, *tablets* e celulares. Então, nesses dois anos, lecionei para estudantes do 6º, 7º

¹² Música *Força da Imaginação*, composição de Caetano Veloso e Dona Ivone, em 1997.

e 8º anos presencial e remotamente, sozinho, em duplas e grupos, em projetos coletivos e em aulas específicas de artes cênicas.

Além dessas atividades, logo nas primeiras semanas na escola, uma reunião do Setor Curricular de Artes Cênicas mudaria minha vida. Recém ingresso no colégio, extremamente provocado pelos desafios e possibilidades que o ambiente escolar oferecia e inquieto com a escalada de ataques à educação e ao teatro por alguns setores da sociedade, compartilhei uma divagação com meus colegas. O paradoxo da violência contra a educação é que quanto mais é atacada, quanto menos recursos se investe, mais percebo a educação como a principal saída para reverter esse quadro. Acredito que as ofensivas contra a escola partem da ignorância de quem a ataca e, por mais complexo e desgastante que seja, suponho que é preciso buscar estratégias para aproximar a escola do resto da sociedade. Mesmo que não encontremos esses meios, é preciso procurá-los.

Nessa conversa mencionei minha satisfação nas situações em que lecionei para adultos e idosos no passado e fantasiei como seria legal trabalhar com as famílias dos estudantes e funcionários da escola, contribuindo para a ampliação de laços com o colégio. Não dividi com os colegas uma teoria, a resenha de um ensaio que li ou dados estatísticos de uma revista, apenas trouxe intuições e interesses. Estávamos nos conhecendo e compartilhei um pouco de mim, de minha história e pontos de vista.

Porém, não sabia que aquilo que, para mim, foram apenas uns poucos minutos de conversa informal entre uma pauta e outra, era uma ideia lançada para minhas colegas. Sem que eu soubesse pormenorizadamente do que se tratava, os Setores Curriculares de Artes Cênicas, Artes Visuais e Músicas estavam elaborando o projeto *Arte na Educação Básica: criação, formação e resistência – AEB* que, semanas depois, foi contemplado num edital do Programa de Apoio às Artes – PROART de 2019, na categoria PARIN – Projeto Artístico Institucional. O AEB “envolve quatorze projetos as áreas de artes cênicas, artes visuais, cinema, dança e música” (MACHADO et al. 2020, p. 65) e, para minha surpresa, o projeto *Comunidade em cena* fazia parte desse conjunto de propostas. Por isso, frequentemente me refiro ao *Comunidade em cena* como um maravilhoso presente recebido de modo inusitado. Até o nome do projeto foi maravilhosamente escolhido pela professora Celeia Machado¹³. Apenas Belchior foi capaz de descrever o que senti:

Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte

¹³ Cleusa Joiceia (Celeia) Machado é professora titular aposentada do Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Porque, apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro¹⁴

Adiante, nas próximas seções deste texto, buscarei refletir sobre o ambiente escolar de modo amplo e o contexto do CAP-UFRJ de modo específico para, em seguida, pensar possíveis contribuições do teatro para a configuração de uma comunidade escolar acolhedora às subjetividades dos diversos indivíduos que a constituem. Reflito sobre o trabalho docente no Teatro em Comunidades a partir de literatura específica do campo e ilustro minha análise com o projeto *Comunidade em Cena*. A partir de dados empíricos coletados com minha vivência no projeto, dialogo com autores do campo da educação e do teatro afim de discutir possíveis tensionamentos na dinâmica social da escola com a implementação de uma proposta de aulas de teatro para a comunidade escolar.

Procuro estabelecer pontos de convergência entre perspectivas de escola que se pautam pelo respeito aos direitos humanos e as pesquisas em Teatro em Comunidades. Tomando o *Comunidade em Cena* e suas relações com a dinâmica escolar do CAP-UFRJ como caso a ser estudado, trago reflexões que espero poderem ser ampliadas para outros contextos escolares, no intuito de, partindo de um caso particular, possibilitar que se tracem relações com outras realidades escolares. O trabalho desenvolvido com o *Comunidade em Cena* se localiza num espaço intermediário, pois os estudos sobre o ensino de teatro na escola tendem a privilegiar ações que ocorrem com os discentes. No entanto, mesmo não lidando diretamente com os estudantes da educação básica, o projeto estudado é uma proposta educativa, cultural e social. Para isso é preciso pensar que cada ação em que a escola está envolvida é educativa. O que ensina a existência de *guetos culturais* (BARBOSA, 1989) dentro da escola? Além de cidadãos com os mesmos deveres e direitos que todos os outros, os profissionais não-docentes e não-gestores são também agentes educacionais fundamentais ao cotidiano da escola.

Para caminhar em direção à utopia de escola que me motiva a ser educador, acredito firmemente que é indispensável que também os sujeitos na periferia da comunidade escolar sejam vistos e ouvidos. Conforme José Pacheco (2017), escolas não são construções de cimento e tijolos, escolas são pessoas. Então, para que se tenha uma escola assente na cidadania e democracia é preciso que se problematizem estruturas que oprimem e invisibilizam certos sujeitos. Não é razoável que uma corpulenta mulher de quase 1,80m seja derrubada e atropelada

¹⁴ Música *Sujeito de sorte*, composição de Belchior, em 1976.

por alunos que saem em disparada quando do fim da aula que assistiam. Não é razoável e não é por acaso. Será porque ela é faxineira? Será porque é preta? É imperativo reconhecer as contradições da escola que amamos. Justamente porque a amamos é preciso reconhecer que a escola, como parte de uma sociedade racista, é também racista. E, uma vez conscientes da estrutura segregadora da qual a escola não é imune, a postura ética desejada é olhar-nos no espelho e problematizar o lugar que ocupamos dentro de sua dinâmica. Nossas ações cotidianas contribuem para a construção de uma escola democrática ou excludente?

O primeiro capítulo deste trabalho discute a escola como espaço comunitário complexo que agencia diferentes sujeitos que se envolvem de modo diverso uns com os outros naquele espaço específico. A partir da noção de *sentido de comunidade*, que é o sentimento de que se faz parte de um todo, é desenvolvido o diálogo com autores como Paulo Freire, José Pacheco e Zygmunt Bauman para pensar as contradições da comunidade escolar. O segundo capítulo é o descritivo do processo de implementação do projeto, com suas particularidades, dificuldades e conquistas. São discutidos os pressupostos metodológicos que sustentaram a prática artístico-pedagógica a partir do diálogo entre Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Hugo Cruz e Augusto Boal. No último capítulo busca-se analisar os impactos da apresentação da peça *A saga da família Jacinto* e da roda de conversa no processo de visibilidade dos sujeitos envolvidos na peça, com vistas a perspectivar contribuições para a construção de uma escola mais democrática, apoiada em princípios cidadãos.

Será que aulas de teatro têm a força de contribuir com a democracia cultural num espaço de hierarquias difusamente – e, por isso mesmo, fortemente – estabelecidas? O teatro pode ter essa pretensão? Quais impactos, em termos de pertencimento e participação no dia a dia da escola, podem surgir com a visibilidade de atores e atrizes sociais fundamentais para a comunidade escolar que, via de regra, pouco ou nada compartilham suas subjetividades com pessoas de fora de seu círculo de convívio mais imediato? Será que o teatro pode ter a capacidade de impactar na construção do sentido de comunidade na escola de modo a afirmar o reconhecimento da interdependência entre os sujeitos? São muitas e profundas as questões que me movem e, mesmo que não consiga respondê-las, gostaria de pensar sobre elas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 1 – Escolas: comunidades utópicas

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (Paulo Freire, 2007, p. 60)

1.1 Um passo atrás: o que é comunidade escolar?

Antes de avançar e discutir sobre a comunidade escolar é preciso delimitar, em poucas linhas, qual noção de comunidade utilizo nesse estudo. O conceito de comunidade é uma construção (como todo conceito) com perspectivas diversas e me interessa aqui pensar a comunidade como uma elaboração social com valor atribuído pelos próprios sujeitos que a constituem. Sustento-me na *Psicologia Comunitária* que toma a *ecologia* como importante referencial para desenvolver sua base de estudos. Nessa analogia, grosso modo, uma comunidade é composta por um conjunto de indivíduos com semelhanças entre si, onde as relações com o local em que estão inseridos compõem o ecossistema, numa articulação de interferência dinâmica entre as partes que faz com que a comunidade esteja em constante transformação e adaptação – em níveis maiores ou menores. Desse modo, pode-se pensar em comunidade como sendo um conjunto de coisas e pessoas em interdependência num ambiente específico (ORNELAS, 1997, p. 377).

Entretanto, a Psicologia Social complexifica a discussão ao trazer a noção de *sentido de comunidade*, da qual o elemento central é a pertença, que se entende como sendo o investimento que os sujeitos fazem para sentirem-se membros daquele determinado grupo, com direitos e deveres. O *sentido de comunidade* é a identificação de aspectos em comum entre sujeitos que compartilham um mesmo lugar em interdependência (desde os avanços tecnológicos na comunicação, notadamente com a invenção da internet, esse lugar pode ser um espaço virtual), que reconhecem e contribuem para manter esta interdependência, desenvolvendo o sentimento de que se é parte de um todo específico e estável (MARANTE, 2010, p. 7).

Então, podemos pensar que uma comunidade, necessariamente, demanda uma coletividade que reconheça semelhanças entre si num determinado local (mesmo que haja fluidez nos limites dessa espacialidade) e variados níveis de envolvimento dos sujeitos com a

comunidade. Por isso podemos redimensionar as fronteiras e, de acordo com perspectivas específicas a cada campo, falar de comunidade como sendo um bairro, um país, um continente, os falantes de uma língua. Também podemos pensar que os indivíduos que compõem a comunidade são pessoas plurais que, por serem diferentes entre si, oferecem formas variadas de envolvimento com o grupo e o espaço. É importante, no entanto, ratificar a indispensável participação de cada ator ou atriz social como condição para perceber-se e ser percebido como pertencente àquela comunidade. De todo modo, com esse enredo complexo cai por terra a ideia de comunidade como lugar homogêneo e, bastante comum também, de ambiente fraterno, seguro e confortável.

Essas reflexões contribuem para discutirmos o ambiente escolar, seus atores e atrizes, bem como o projeto *Comunidade em Cena*. Talvez devido às escolas se situarem, no mais das vezes, em edifícios com limites físicos delimitados por muros e grades, a ideia de *comunidade escolar* remete-nos a uma noção idílica de proteção e aconchego. Por mais que os conflitos estejam na ordem do dia a olhos vistos por quem frequenta os ambientes escolares e constantemente propalados na mídia, há uma espécie de idealização anacrônica de comunidade. A comunidade escolar como lugar de segurança num mundo de ameaças fragmentadas em cada esquina seria, conforme Zygmunt Bauman, o *paraíso perdido* “a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá” (BAUMAN, 2003, p. 9).

Pensar a escola como comunidade apenas por agrupar indivíduos no interior de um aglomerado de tijolos e cimento é uma percepção rasa. Tal entendimento remete a uma ideia de fortaleza fechada ao que vem de fora e que tende a perceber o que ocorre em suas dependências como o único espaço possível de convívio. Neste caso opera-se uma dicotomia entre comunidade e sociedade (FLORES; FERREIRA, 2012, p. 203) que não poderá nunca corresponder à realidade, uma vez que não há antagonismo, mas complementariedade entre comunidade e sociedade. Assim, também as famílias dos estudantes, a vendedora de balas na porta de entrada, o motorista da van que leva e traz estudantes constituem a comunidade escolar por seus vínculos emocionais estabelecidos entre si e com a instituição-símbolo.

Comunidade e tudo o que existe nela, conceitualmente e materialmente, tem uma dimensão simbólica, e, mais profundamente, esta dimensão não existe enquanto um consenso de sentimento. Em vez disso, existe como algo para as pessoas ‘pensarem’. Os símbolos são construções mentais: permitem às pessoas fazerem sentido. Dessa forma, também possibilitam a elas os meios de expressão do significado particular que a comunidade tem para eles. (COHEN, apud NOGUEIRA, 2008b, p. 129-130)

Acredito que caiba a todos e todas que têm alguma relação com a escola refletir sobre o símbolo de *sua* comunidade escolar, dado que seu significado é resultado de construções individuais e coletivas. A comunidade escolar é formada pela aglutinação de indivíduos em interação e em relação simbiótica com o restante da sociedade, posto que “a comunidade pertence à escola tanto quanto a escola pertence à comunidade” (PACHECO, 2020, p. 4). E, uma vez que a interdependência entre os sujeitos é uma condição inevitável, resta pensar sobre o quanto as ações cotidianas individuais e coletivas contribuem para fortalecimento ou enfraquecimento do sentido de comunidade em cada um. Se quisermos retornar à alegoria da fortaleza para pensar a comunidade contemporânea, esta seria:

uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo. (BAUMAN, 2003, p. 19)

Esse tópico é complexo porque a segurança que esperamos receber de uma comunidade é posta em xeque justamente quando nos debruçamos a analisar suas estruturas. Haveria uma espécie de entendimento intrínseco no qual os membros de uma comunidade são partícipes de algumas regras nunca elaboradas, mas introjetadas. Assim, “como ‘comunidade’ significa entendimento compartilhado do tipo ‘natural’ e ‘tácito’, ela não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna autoconsciente, estridente e vociferante” (BAUMAN, 2003, p. 17). O desejo de sentir-se parte de um grupo fragiliza-se quando as certezas relativas àquele grupo são colapsadas e isso não é, necessariamente, negativo. Ao contrário, enquanto organismo plural, uma comunidade consegue ser verdadeiramente coletiva quando as diferenças conseguem ser postas, discutidas e acordadas.

Entretanto, a constituição de um grupo de pessoas dentro do ambiente escolar a compor uma comunidade não pressupõe uma organização harmônica. Seu equilíbrio é dinâmico, pois impactado por um sem número de variáveis e, quanto maior for a participação dos membros do grupo naquela comunidade, tanto mais complicada será a busca desse equilíbrio. O *xis* da questão é discutir o quão equilibrado ou injusto são as relações desse coletivo de pessoas. Sobre que régua consideramos as relações justas, a comunidade equilibrada, as subjetividades respeitadas?

Essa trama complexa tende a se sobrepor a aspirações de eliminar os conflitos a partir de tentativas de homogeneização, que terminam por oprimir e excluir determinados modos de estar no mundo, invisibilizando não apenas pessoas, mas os próprios mecanismos de exclusão.

Negar os conflitos inerentes ao encontro multicultural significa consagrar certa cultura específica sobre as demais, produzindo a opressão difusa dos indivíduos que não se sentem familiarizados com aquele modo de pensar, agir ou pertencer. É como se a cultura escolar, seus valores e formas de participação fossem pressupostos estáticos aos quais todos devemos, irrefletidamente, participar. Estruturar a escola na diminuta participação democrática dos atores e atrizes sociais com vistas a alcançar uma ilusória estabilidade e uniformidade de pensamento é uma postura avessa a uma educação apoiada em princípios dos direitos humanos. Para se educar *para* a cidadania, é preciso se educar *na* cidadania do convívio entre sujeitos diferentes que, mais do que se tolerar, se respeitam e aprendem uns com os outros.

Cidadania se aprende apenas na democracia, quando se faz escolhas concordantes ou discordantes com a ética do coletivo. Apenas assim é possível experimentar-nos na consciência de nossos direitos e deveres na vida em sociedade. Não que seja tarefa simples, em especial num ambiente tão plural quanto a escola, mas, justamente por sua heterogeneidade, é imprescindível que se faça. Quando uma escola não se estrutura em princípios cidadãos, todos aqueles que a compõem são deseducados, afinal “a **qualidade** do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir” (GADOTTI, s.d., grifo do autor). Então, se a cidadania é princípio-chave para a construção da comunidade escolar, é preciso caminhar nessa direção com vistas a buscar melhores relações interpessoais e a (re)aproximação entre escola e sociedade. Nesta direção, José Pacheco traz importante contribuição ao perspectivar novas construções sociais de aprendizagem.

Poderemos antever a prática de uma educação que integre as dimensões escolar, familiar e social, no pressuposto de que a educação de uma criança começa vinte anos antes de nascer, uma educação que contemple necessidades sociais contemporâneas e a participação ativa de agentes educativos locais, dentro e fora do edifício-escola, que contribua a coesão social e um desenvolvimento local sustentável. Uma educação que assente na intervenção crítica e criativa em diferentes contextos socioambientais e comunitários e na aquisição de competências de planejamento participativo e de avaliação de projetos de desenvolvimento humano sustentável. (PACHECO, 2020, p. 7)

1.11 Um contexto geral?

Seria leviano tentar criar um quadro totalizante das relações sociais nas escolas brasileiras diante das particularidades de cada localidade, de cada rede de ensino e de cada unidade escolar. No entanto, quem observa com alguma atenção uma escola provavelmente notará uma dinâmica de invisibilização de certos corpos que se repete em shoppings, em

empresas, em igrejas. Ainda que esse tema seja fundamental às reflexões que trago ao longo deste texto, não pretendo encetar uma análise sociológica aprofundada desse problema, sob os riscos de escapar ao tema central e realizar uma reflexão superficial. Porém, penso ser importante dedicar algumas páginas à questão dos direitos humanos na escola, pois o *Comunidade em Cena* nasce como uma forma de convergir para a afirmação de uma escola cidadã. Mesmo sabedor de que as tensões sociais escapam aos muros de *minha* escola e da maior parte das outras instituições escolares, não acredito que devamos ser acometidos pela inação. Ao contrário, tomo diversas iniciativas já concretizadas como exemplos – não modelos – para que também eu me mova em direção ao que acredito. Penso que ser educador ou educadora é trabalhar constantemente com transformações. De si e do outro.

Obviamente, todos os exemplos de propostas, práticas e condutas que admiro e me influenciam, recebem o contributo de minha recepção subjetiva de ser humano. Isso significa que minhas análises podem trazer um otimismo, talvez desmedido, a outros olhos. Esse é mais um risco que corro, porém opto por aprender com os relatos das experiências de sujeitos inquietos com a realidade posta, com seus sucessos e insucessos e arriscar-me também na proposição prática que surge a partir de um olhar crítico à realidade onde me insiro. Tomar conhecimento da Escola da Ponte¹⁵, do Projeto Âncora¹⁶ ou das iniciativas de Paulo Freire no campo da gestão pública da educação¹⁷, por exemplo, são elixires para perceber que, de fato, mudar uma aldeia pode ser o princípio de uma mudança universal.¹⁸

Com a vastidão de propostas político-pedagógicas existentes, temos um sem número de possibilidades de abordagem à educação que, apesar de distintas, dão mais ou menos conta dos caminhos que se deseja trilhar. Em função disso, julgo ser importante deixar claro que penso a escola através de um ponto de vista profundamente apoiado pelos escritos e práticas de Paulo Freire e José Pacheco. E, se minha afinidade com estes educadores influencia meu pensar e

¹⁵ “Escola da Ponte: um único espaço partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início de outra. A lição social: todos partilham de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. São as crianças que estabelecem os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam a obedecer às regras. Pois o espaço da escola tem de ser como o espaço do jogo: para ser divertido e fazer sentido, tem de ter regras. A vida social depende de que cada um abra mão de sua vontade, naquilo em que ela se choca com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras de convivência democrática, sem que elas constem de um programa...” (ALVES, 2004, contracapa).

¹⁶ O Projeto Âncora é “uma Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos, fundada em 23 de setembro de 1995”, conforme publicado no site da instituição. < <https://www.projetoancora.org.br/quem-somos> >. Acesso em 12 mai. 2021

¹⁷ Paulo Freire ficou à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) entre 1989 e 1991.

¹⁸ Referência ao célebre aforismo de Lev Tolstói: "Se queres ser universal começa por pintar a tua aldeia" (TOLSTÓI, 2013, p. 111).

minha prática, de maneira alguma desconsidero ou deixo de me influenciar por outras abordagens à questão. Do mesmo modo, não procuro apregoar cânones. Isto posto, não posso me furtar de afirmar que, independentemente da organização escolar que se opte, no meu entender, a escola só faz sentido se trouxer em suas práticas diárias ações antidiscriminatórias, decoloniais e que respeitem todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Acredito que a escola deva ser o lócus para o crescimento intelectual, moral e ético de todo e qualquer ser humano que a frequente. Sonho com uma escola em que cada pessoa que entre ali seja fisgada pelo desejo de aprender e ensinar e, entendendo a importância de cada um no ecossistema escolar, que as pessoas dialoguem.

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

No meu entender, a escola é o espaço de uma coletividade radicalmente oposta ao neoliberalismo predatório que vem estabelecendo, desde muito cedo, uma lógica perigosa nas escolas, conforme Christian Laval nos apresenta:

A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade. E, portanto, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor de si mesmo, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um “capital” (LAVAL, 2019)

O princípio que me motiva a pensar desse modo é a crença – idealizada, talvez – de que a escola pode ser o local onde a sociedade esteja em maior equilíbrio. Em tornando-se real essa utopia, uma vez que todos devemos passar pela escola, suas marcas seriam indeléveis nas relações humanas para fora dali. Uma escola que respeite as diferenças de cada sujeito e, ao mesmo tempo, reconheça-os como igualmente importantes para o mundo, contribui para uma outra sociedade. Uma sociedade que não seja constituída por tecnocratas exclusivamente capacitados em suas áreas, porém insensíveis a questões relativas ao meio ambiente ou àqueles que não fazem parte de seu círculo mais próximo. Essa sociedade ideal não pode se constituir por pessoas incapazes de buscar novos conhecimentos por si só, pessoas que são obrigadas a trabalhar diuturnamente, pessoas que não têm acesso a condições mínimas de dignidade de vida, pessoas que são diminuídas pela cor de sua pele. Isso significa pensar uma formação que proporcione a autonomia do educando e também a empatia com o outro e com o planeta.

Essa perspectiva carrega a ideia de que a educação não se faz na abstração do conhecimento vertical num assunto hegemônico ou superficialmente estudando rigidamente alguns tópicos elencados como indispensáveis. Acredito que uma educação significativa resida na articulação entre as relações individuais, interpessoais, com os diversos saberes da natureza e com a instituição, numa rede complexa que se afeta e modifica a todo instante para o jogo de produção de conhecimento. Claro está que nesta rede há diferenças entre funções, responsabilidades e disponibilidades de cada agente social dentro da escola e é imprescindível considerar que cada sujeito oferece uma contribuição única para a escola, sem a qual toda a estrutura se abala. Essa noção traz luz para pensar a escola como um organismo plural e interdependente.

Pensar a escola como espaço efetivamente coletivo é aceitar que os conflitos sempre estarão presentes e, justamente por sua presença, ter-se-á a possibilidade do desenvolvimento individual e coletivo através da lida e mediação desses conflitos. Esse aspecto é fundamental tanto para os estudantes quanto para qualquer outro ator ou atriz que participe deste processo. Acreditar que a educação deva estimular a competição entre as pessoas, de modo que se sobressaia apenas quem ocupa os primeiros lugares, é afirmar que o processo educativo é um processo competitivo. E pior, uma competição onde a formação da imensa maioria dos jovens é pautada na ideia de fracasso, posto que os primeiros lugares são, por definição, em menor número.

Remete-nos a uma concepção de escola pensada no começo do século XX, cuja inspiração conceitual é a administração científica advinda do taylorismo: especificações de objetivos e procedimentos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados e qualificados. Este modelo entende a escola como lugar de preparação para o mundo do trabalho, percepção que pouco considera sua função social e ignora a importância da arte para a compreensão de questões subjetivas fundamentais aos seres humanos. Entender a educação como preparação para o futuro é negar o presente, é desconsiderar os saberes, culturas e valores que os estudantes carregam (REIS; CAMPOS, 2019).

Se essas ideias atrasadas vêm circulando como zumbis e embasam projetos que acabam por representar enormes retrocessos no campo educacional, principalmente nas décadas de 2010 e na recém iniciada década de 2020, qual deve ser o papel dos profissionais da educação nessa disputa? Quais são nossos limites e possibilidades de atuação? Evidentemente não existe um parâmetro que estabeleça essas medidas, mas as transformações seguem um caminho que pode ser grosseiramente esquematizado num processo que envolve sentimento, ideias e ação. É

claro que nenhum dos três pontos é estático e podem, inclusive, mudar de ordem, todos se influenciam mutuamente, complementando-se, negando-se, problematizando-se. Algo nos mobiliza, nos faz pensar e então agimos. Ou algo nos mobiliza, agimos e só então refletimos sobre.

Para tratar dessa questão, é necessário que esclareça meu afastamento conceitual da perspectiva dualista cartesiana que postula a hierarquização da razão em relação à emoção. É preciso pensar que as afecções do corpo e o que a ele é relacionado (emoções, sentimentos, desejos, instintos) são intrinsicamente conectadas e indissociáveis das questões da alma (racionalidade, espiritualidade, elevação). O conceito dualista cartesiano tem sua origem em Platão, ao postular um pretendido autodomínio racional, posto que “O corpo [e todos os elementos a ele relacionados] cria dificuldades e desvia a alma (*psyche*) do conhecimento do bem e da verdade” (HERMAN, 2019, p. 4).

É Spinoza quem rompe com essa teoria, ao propor a tese do *paralelismo*, que não contrapõe corpo e alma, emoção e razão como elementos conflitantes, mas os entende como elementos de uma mesma substância. Com essa perspectiva, Spinoza desenvolveu a *teoria dos afetos*, em que sustenta que não é possível isolar a alma das afecções do corpo, na mesma medida em que o corpo também recebe os impactos das questões da alma. Ou seja, os afetos fazem parte da estrutura do ser. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 98).

Ao aceitar a ideia cartesiana de superioridade da mente sobre todas as outras dimensões do ser, contribui-se para a perpetuação de uma lógica de discriminação, na medida em que atribui importância essencial ao pensamento racional, ignorando a influência dos sentimentos gerados pela exclusão, racismo estrutural, pouca ou nenhuma representatividade, etc. bell hooks¹⁹ destaca a problemática de saber-se enredada num ambiente em que mulheres negras não ocupam certas posições sociais:

[...] como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes [universitários] que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física. (hooks, 2013, p. 181)

¹⁹ A autora solicita que seu nome seja grafado com letras minúsculas.

A barbaridade da argumentação que a profissão docente é uma profissão burocrática, alheia às querências, desejos, fragilidades, culturas, sonhos de quem quer que seja também se sustenta nessa ideia de divisão mente x corpo. Assim, lança-se sobre o professor a pressão de ser percebido – e, muitas vezes, precisar afirmar-se – como o sujeito de maior capacidade racional dentro de um grupo e que, em sua prática diária, não se afeta com o contato com outros sujeitos. Um docente que não se sensibilizasse com as questões da comunidade escolar seria uma máquina incapaz de criar vínculos, condição elementar para a aprendizagem e a construção do sentido de comunidade.

Assim, a inteireza de meu comprometimento deve refletir-se em ações que pensam a educação de modo amplo, em acordo com bell hooks, que define esse ponto de vista como “pedagogia engajada” (2013, p. 28). Este entender percebe que estar dentro de uma sala de aula a lecionar é apenas parte de um todo que não se desvincula das experiências do professor ou professora como sujeitos complexos inseridos em determinados contextos em constante relação com outros sujeitos também complexos. Assim “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (hooks, 2013, p. 28).

Atentar para a relevância do bem-estar e da autoatualização é importante contributo de bell hooks para pensarmos a profissão docente e escapar a um entendimento que objetifica e reduz professores e professoras a seres *ensinantes*. A ideia rasa de um professor ou professora como o *transmissor da matéria* contribui para a falsa assunção que professores e professoras são intelectuais de corpo e mente cindidos, inabaláveis *donos de todo o conhecimento*, a comunicá-lo sem sofrer quaisquer influências das pessoas e meios de convívio.

A ideia da busca do intelectual por uma união de mente, corpo e espírito tinha sido substituída pela noção de que a pessoa inteligente é intrinsecamente instável do ponto de vista emocional e só mostra seu melhor lado no trabalho acadêmico. Isso queria dizer que pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores de esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade [de professores ou professoras] era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula. Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo de ensino. (hooks, 2013, p. 29)

Acredito que a busca por avanços em direção a uma educação pautada no respeito aos diretos dos seres humanos só pode ter lugar a partir de uma motivação sensível, empática. Colocando-nos no lugar do outro, devemos nos perguntar: essas condições de aprendizagem me motivam? Essas condições de trabalho me respeitam? Esse ambiente me atrai? Aqui, a

alteridade deve ser tomada anteriormente a qualquer outra avaliação de ordem objetiva. Se não nos sensibilizamos com determinada questão, não somos capazes de nos movimentar em sua direção ou contra ela com o afincamento necessário para lidar com as dificuldades inerentes a qualquer escolha. Em oposição, quando algo nos toca, podemos nos mobilizar para desdobrar este sentimento em ação.

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação (FREIRE, 1987, p. 8)

Nessa direção, penso que todos aqueles e aquelas que refletem sobre os rumos da educação devem, eticamente, comprometer-se com o esforço “da fusão do discurso crítico para a prática política. [...] tal como no terreno dos conflitos sociais, as escolas representam tanto uma luta pelo significado das coisas como uma luta no nível das relações de poder” (PACHECO, 2017, p. 26). Sabendo que as transformações são movidas por diferentes atores e atrizes, sempre devemos pensar sobre nossa atuação cotidiana dentro do sistema que ajudamos a construir. Se acredito em escolas democráticas onde cada cidadão tem a capacidade de impactar seu entorno, seria contraditório não me reconhecer também como agente habilitado a modificar a dinâmica escolar. Ainda que a gestão educacional em esferas mais amplas tenha, em teoria, maior possibilidade de interferência nos cotidianos escolares, é preciso que quaisquer mudanças sejam experimentadas na prática do dia a dia, caso contrário as propostas de mudanças tornam-se meros palavrórios. Dentro das condições que temos disponíveis sempre é possível atuar, em alguma medida, em direção à utopia de construir uma escola comprometida com as questões dos direitos humanos.

Não tenho a ilusão de acreditar que mudanças sejam simples e fáceis de serem implementadas. Muito pelo contrário, vivemos tempos sombrios onde o retrocesso intelectual é tamanho que, por exemplo, solicita que se despenda horas de estudos e argumentações para justificar temas há muito superados, como que professores e professoras não são técnicos burocratas, mas profissionais reflexivos. Sobre este lugar de intelectual de reflexão e ação, Tardif, Moscoso (2018, p. 391) em diálogo com Schön²⁰ chamam-nos a atenção para a

²⁰ SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1993.

percepção de que o professor não é um profissional que *aplica* um conhecimento teórico num determinado grupo, pois “[...] cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação”.

Compreendendo a importância que a escola tem para a sociedade e vice-versa, é sensato nos perguntarmos se estamos satisfeitos com a sociedade atual e com os rumos que esse novo liberalismo, com toda sua radicalidade, está a conduzir-nos. Dado que, particularmente, não me satisfaço com esse caminho e que o niilismo mantém as coisas como estão, penso que é preciso que os descontentes transformemos em ação os incômodos que sentimos. É desse modo que incontáveis experiências transformadoras aconteceram e acontecem neste instante no Brasil. Desde as mais pequenas iniciativas propostas isoladamente às ações executivas para a implementação de medidas práticas que surgem, por exemplo, a partir do conceito de “Escola Cidadã”, proposto por Paulo Freire quando secretário de educação da cidade de São Paulo.

A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade de quem para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, apud PADILHA, 2001, p. 61).

Cada dinâmica escolar e cada função social na escola oferece desafios e possibilidades singulares, mas pensar outras formas de organização escolar, de práticas pedagógicas, olhar criticamente para o todo e para nossa prática individual, oferece-nos maiores possibilidades de tornar significativo o estar na escola. Quando sentimos que a forma como são produzidas determinadas lógicas de socialização nos ambientes escolares poderiam ser de outra maneira devemos, em seguida, questionar se nossas escolhas individuais contribuem ou confrontam esse sistema. Dessa pergunta fundamental seguimos à mudança interna com vistas a transformações externas. Diante dessa crença e da certeza de que o que constitui as escolas são as pessoas dentro delas, encarar ou fugir ao desafio de tornar o ambiente escolar mais acolhedor a todo ser humano torna-se um posicionamento ético.

Talvez devido à minha origem – as chamadas “ciências exatas” –, dou por mim a usar metáforas da Física. Por exemplo, o conceito de inércia: perante os trágicos efeitos que produzem, por que razão as escolas e os professores não mudam? Ou o de resiliência: por que razão alguns mudam, apesar dos imensos obstáculos que se lhes deparam? Que estranha energia os anima? Se a maioria cultiva a “resistência à

mudança” – conceito caro às ciências da educação –, como e por que acontece a mudança de alguns? (PACHECO, 2014, p. 11)

Assim, diálogo com John Holloway (2013, p. 10) quando nos fala de um “movimento de recusa-e-criação” que diz respeito à capacidade de transformar em ação um descontentamento que tenhamos com algum aspecto da sociedade. A ação é, aqui, mais do que uma forma de protesto, pois não é exclusivamente a negação de algo, mas a proposição de uma outra coisa que contém, em si mesma, a negação da anterior. De acordo com Coutinho (2017, p. 168) “As fissuras, segundo Holloway, começam com um não, e do não cresce uma dignidade, que é a nossa arma contra um mundo de injustiça, de guerra, de violência, de discriminação – um mundo em destruição”. No caso do projeto *Comunidade em Cena*, especificamente, percebe-se que quando se é criado um processo de ensino de teatro aberto a qualquer pessoa da comunidade escolar, implicitamente está a recusa à ideia de que o acesso ao aprendizado da linguagem teatral deva ser apenas facultado aos estudantes de determinada escola.

1.2 Uma escola – um contexto particular

O CAp-UFRJ está localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Lagoa. E, para melhor contextualizar esta análise, é importante destacar brevemente algumas características relativas ao colégio e seu entorno. Apesar da profusão de monóxido de carbono dos veículos impacientemente parados nos intermináveis congestionamentos que as estreitas vias do centenário bairro ocasionam, trata-se de um lugar cuja beleza natural abunda. De um lado a tão charmosa Lagoa Rodrigo de Freitas forma um espelho d’água a refletir o pôr-do-sol, destacando a estátua do Cristo Redentor, ao longe, a abraçar a Cidade Maravilhosa. Num outro lado do bairro, tem-se o Parque Nacional da Tijuca a tocar os 52 hectares de riquíssima fauna e flora que compõem os jardins do Parque Lage, estupenda construção do começo do século XX, ao estilo *palazzo romano*, que hoje é um belo espaço de visita com bistrô, cursos de artes visuais, espaços de exposição, loja de *souvenirs*, biblioteca, dentre outras atrações²¹.

Por esses motivos, a Lagoa é uma das regiões com metro quadrado mais caro do Brasil²², onde a imensa maioria de seus moradores é de pessoas brancas da classe média alta. Circulando pelo bairro, é nítido que a maior parte das pessoas não-brancas são prestadoras de

²¹ Disponível em: < <http://eavparquelage.rj.gov.br/servicos/parque-lage/historia/> > Acesso em 21 dez. 2021.

²² De acordo com pesquisas realizadas pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – índice FIPEZAP. Disponível em: < <https://www.fipe.org.br/pt-br/publicacoes/relatorios/#relatorio-fipezap> > Acesso em 21 jul. 2021.

serviços para patrões brancos. Em torno da Lagoa Rodrigo de Freitas os transeuntes são, quase em sua totalidade, brancos. Exceções feitas aos vendedores de cocos, babás uniformizadas e enfermeiras que acompanham idosos em suas atividades físicas. Como exemplo da opressão que o bucólico bairro pode representar, trago um trecho do cotidiano de um de meus alunos da Educação Básica. A pista que circunda as águas da lagoa, exclusiva a pedestres e ciclistas, era, em 2019, a via preferida desse garoto negro de 13 anos para ir e vir da escola. No entanto, ele, apaixonado pelo Flamengo, era constantemente interpelado pela polícia e solicitado a mostrar o conteúdo de sua mochila para *provar* ser estudante e, enfim, ser liberado com a *sugestão* de não olhar os policiais nos olhos e sempre usar a camisa da escola. Vestir a camisa de seu time de futebol preferido é um risco.

O CAp-UFRJ surge em 1948 com objetivo de ser campo de formação de professores secundários e, em torno desse propósito, estruturaram-se suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (ABREU, 1992). De acordo com Alzira Alves de Abreu (1992), a partir dessas características o CAp-UFRJ adquiriu prestígio na sociedade carioca, sendo reconhecido como um dos melhores colégios da cidade, despertando o sonho da elite intelectual em lá matricular seus filhos. Nessa época, o acesso ao colégio se dava através de rigorosos exames de admissão, onde eram selecionados, quase que exclusivamente, a nata da classe média do Rio de Janeiro, constituindo “um corpo de alunos homogêneo do ponto de vista cultural e social” (ABREU, 1992, p. 9). À medida que a escola se consolida como importante espaço de produção de conhecimento, a relação candidato-vaga torna o ingresso no CAp cada vez mais concorrido, privilegiando os postulantes que mais apresentam o capital cultural valorizado pelo saber formal da escola, notadamente o conhecimento que é adquirido no seio familiar da intelectualidade carioca ou em cursos preparatórios. Por cerca de 50 anos, o modo de acesso ao CAp-UFRJ, uma instituição pública de ensino, manteve-se estável, até que

Em 1999, o coletivo do colégio, em plenária pedagógica, decidiu pelo sorteio como forma de ingresso, encerrando de forma definitiva o concurso da forma como era organizado, e inaugurou a Classe de Alfabetização em 2000. Essa decisão nos trouxe e ainda nos traz muitos desafios, especialmente a grande heterogeneidade das turmas, ou seja, a diferença (SOARES; FERREIRA, p. 170)

Se hoje a pecha de *escola de elite* pode ser questionada, deve-se às lutas de professoras, professores, técnicas, técnicos, gestoras e gestores engajados com uma educação pública de qualidade e democrática. Interrogar a escola que se tem e aquela que se deseja ter tem conduzido as ações do CAp-UFRJ ao longo de toda sua história num complexo processo de disputas, confrontos, argumentações, negociações e tensões. Participante ativo dessas reflexões, o Setor

Curricular de Artes Cênicas representa uma das forças mais atuantes da escola, posicionando-se nas lutas políticas para melhorias da educação, investigando processos de ensino-aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do campo do Ensino de Teatro e formação de professores, pesquisando e estendendo ao resto da sociedade ações que buscam a democratização do bem público escolar e universitário.

A resultante de décadas de esforços é a conquista de uma cultura teatral na escola que, sabemos, é preciso constantemente ser reafirmada para que se mantenha presente, sob o risco da diminuição de sua importância ou de seu sequestro para outras finalidades. No bojo dessas ações, o projeto *EncenaAÇÃO*, criado e produzido anualmente pelo Setor Curricular de Artes Cênicas desde 1997, é um importantíssimo movimento, na medida em que possui dimensões de ensino, pesquisa e extensão, mobilizando sujeitos de dentro e de fora do colégio. O *EncenaAÇÃO*:

tem por objetivo estudar o processo de montagem no currículo do ensino de teatro na escola, investigando a vivência da criação e da produção teatral no espaço escolar, nas suas mais diversas implicações. Operacionaliza-se nas aulas regulares de Artes Cênicas do 2º ano do Ensino Médio do CAP-UFRJ e propõe-se a aplicar um processo eminentemente pedagógico de montagem de um espetáculo, com alunos adolescentes entre 15 a 18 anos. Este processo abrange desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compõem este espetáculo e captação de recursos necessários para sua realização. Alunos universitários de diversas áreas comprometem-se com a direção e elaboração do espetáculo, a preparação corporal, criação e execução de figurinos e cenários, levantamento de recursos e produção etc., sempre supervisionados pelas professoras do 2º ano do Ensino Médio e coordenadoras do Projeto do ano correspondente (MACHADO; NOVO; SILVA; AZEVEDO, 2014, p. 20)

Trata-se de um projeto que é tecido por uma rede pessoas que transcende os estudantes do Ensino Médio da escola e da Graduação que lá estagiam, alcançando seus familiares, outros estudantes e funcionários que contribuem de forma variada com a montagem e prestigiam as apresentações. Professores de outras disciplinas utilizam a encenação, o texto ou a temática da peça explorada para contribuir com suas aulas; estudantes do Ensino Fundamental prestigiam atentamente os alunos mais velhos em cena e se imaginam ocupando aquele lugar futuramente; durante os dias de apresentação, a dinâmica da escola é rearranjada, solicitando a cooperação dos diversos setores da escola. Essa é uma das belezas do *EncenaAção*: pessoas de diversas funções na escola contribuem para que o projeto seja possível e depois têm o prazer de assistir à peça com a qual contribuíram.

O *EncenaAÇÃO* é, simbolicamente, tão importante para a cultura escolar do CAP-UFRJ que Seu Carlos – um dos faxineiros participantes do *Comunidade em cena* – tem o sonho

de apresentar-se antes do espetáculo de fim de ano do *EncenaAção*, como uma banda local que faz o show de abertura para uma famosa *rock band*. É importante ter consciência que Seu Carlos só pode ter essa aspiração porque, quando o *Comunidade em cena* dá seus primeiros passos, fazer teatro na escola não é uma novidade. O ineditismo – e, por isso, os medos, receios e desestímulos – diz respeito ao protagonismo na criação e representação cênica. Colocar em posição de destaque corpos invisibilizados, levar à cena suas subjetividades, questões e escolhas, provoca discussões sobre educação e cidadania, contribui para se pensar a relação entre teatro, comunidade e democracia. Conforme John Dewey (1979, p. 93) “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

Ao assumir o cargo de professor substituto de Artes Cênicas no Cap-UFRJ em 2019, cheguei coalhado de expectativas, tanto com relação ao meu trabalho diretamente com os alunos, quanto com a relação que se estabeleceria com a escola como um todo, pois quando penso no ambiente escolar não o restrinjo à sala de aula e nem apenas a quem normalmente a habita. O percebo dentro e fora de todo edifício escolar, abrangendo também as comunidades em torno e, inclusive, transcendendo metafisicamente o espaço. Os pensamentos e sonhos que temos sobre a escola quando estamos léguas de distância dela também constituem o ambiente escolar. Nessa perspectiva alargada, uma escola comprometida com a cidadania deve, imperiosamente, olhar e escutar todas as pessoas que a constroem.

Apesar de minha crença de que a escola apenas consegue dar conta, plenamente, de sua função social quando pensada coletivamente, me deparei com algumas facetas de problemas sociais já tão fortemente estruturados em nossa sociedade. São tensões que estão presentes em todos os lugares que frequento, mas ali, no ambiente educacional, notar o velado (às vezes acintoso) desprestígio e invisibilização dos profissionais chamados *de apoio*, me incomodou sobremaneira. Certamente meu mal estar tinha razão numa idealização romântica da comunidade escolar como espaço de acolhimento. Mas, de qualquer modo, sabia que minha idealização não era de todo insipiente, baseada no mero desejo. Talvez partisse desse lugar, mas se fundamentava nos estudos que fazia de Paulo Freire e José Pacheco, principalmente.

É importante ressaltar que trato do universo de uma escola atenta à questão dos direitos humanos dentro de seu círculo, de uma instituição que promove iniciativas que visam à integração de seus atores sociais. Há espaço para a autoexpressão de quem quer que seja em murais, eventos, confraternizações, há muitas atividades escolares que promovem o envolvimento dos estudantes com funcionários da escola, há também outros projetos escolares

que os incluem. De maneira alguma desconsidero esses movimentos de agregação anteriores e nem os que ocorreram concomitantemente ao *Comunidade em Cena*. Inclusive sei que essas discussões e iniciativas, presentes em tantos espaços da sociedade, foram inestimáveis contributos para despertar minha própria atenção à relevância do tema.

Porém, se nos detivermos com atenção, é possível perceber o não pertencimento de parte considerável desses profissionais àquele lugar, quando fora da proteção de seus grupos de funções iguais, de suas *panelinhas*. Esse desajuste é uma construção cultural estruturada ao longo de diversas gerações que, para ser revista, demanda o esforço coletivo de toda a comunidade escolar por muito tempo. Caso se deseje que merendeiras e seguranças sintam-se também donos da escola, que a escola tenha como princípio a educação como elemento principal da construção de cidadania, é preciso repensar a forma de participação dos diversos atores e atrizes sociais na dinâmica escolar.

Somou-se a esse mal estar, a situação política do Brasil no ano de 2019. Após um conturbado processo eleitoral, Jair Bolsonaro, o candidato da extrema-direita, é eleito presidente da República em 2018 com uma campanha assessorada por Steve Bannon, o estrategista político por trás da eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos²³. No bojo da preparação para as eleições de 2018, movimentos que partiam de premissas simplórias, equivocadas ou deliberadamente desonestas vinham, desde pelo menos cinco anos antes, promovendo uma *demonização* dos profissionais da educação – em especial os da escola pública. Exemplifico esse movimento de *Fake News*, com a invenção, maciçamente divulgada em redes sociais, de que o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, quando dos mandatos de Lula e Dilma Rousseff, teria distribuído em creches “mamadeiras eróticas”, com o bico em formato de pênis, para combater a homofobia²⁴.

Orquestrados e sistematizados ataques à educação pública brasileira e aos intelectuais que pensam a educação, via de regra, personificam professores e professoras como os males a serem combatidos:

[...] os professores tornam-se um inimigo palpável e facilmente localizável frente ao medo difuso de uma conspiração de esquerda. Para demonizá-los ainda mais, os professores são responsabilizados por todos os fracassos educacionais, especialmente os resultados ruins em avaliações. Nenhum outro fator é considerado, por exemplo, falta de estrutura, baixos salários, violência escolar etc. O único problema, segundo

²³ Reportagem sobre a relação de Steve Bannon e a família Bolsonaro. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/as-relacoes-de-bannon-presos-hoje-nos-eua-com-a-familia-bolsonaro/> > Acesso em 16 jan. 2022.

²⁴ Disponível em: < <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/> > Acesso em 10 mai. 2021.

eles, são os professores e a ideologia que domina a toda esta categoria profissional. (PENNA, 2017, p. 258)

Conforme apresenta Fernando Penna (2016), a representação de professores e professoras como doutrinadores e abusadores tem gerado medo e ódio de parte da população. Um dos efeitos desta tensão é a demanda estapafúrdia de reduzir o professor a um burocrata e a escolarização à mera instrução, como defende o advogado Miguel Nagib, criador e coordenador do *Movimento Escola Sem Partido*, em Audiência Pública na Câmara dos Deputados em 14 de fevereiro de 2017: “O professor é um burocrata. Ele transmite aos alunos o conteúdo do currículo, aquilo que está escrito e foi aprovado pelas autoridades competentes”.²⁵

Diante do clima de desconfiança produzido nesse cenário é bastante compreensível o afastamento das famílias dos estudantes do diálogo com a escola. A suspeição das intenções de escola e professores que têm se avolumado a partir da segunda metade da década de 2010 gera uma constante sensação de animosidade entre alguns responsáveis por estudantes e os profissionais da educação. Assim, a confiança, substantivo fundamental para qualquer processo de ensino-aprendizagem, é abalada e as relações entre algumas famílias e a escola passam a se tornar beligerantes. Os reflexos disso vão desde a rejeição por parte de alunos e seus familiares a tudo que contradiga suas assunções anteriores, até manifestações de hostilidade durante aulas, reuniões e nas redes sociais.

Apesar de o Cap-UFRJ ter importante histórico de participação societária nas decisões da escola, inclusive com uma associação de pais muito atuante²⁶, a instituição também sofre com os ataques à educação. Sendo a maior parte de seus frequentadores pessoas que acreditam que a educação acontece na cidadania, na relação dialógica com a multiculturalidade que o ambiente escolar aglutina, conscientes de que a escola não é um espaço apartado da sociedade, nos dois anos em que lá trabalhei, percebi o CAP-UFRJ lidando de modo muito democrático com essas questões. No entanto, embora em menor número, aqueles e aquelas que promovem os ataques conseguem causar rebuliço nas redes sociais e no cotidiano escolar.

1.3 Preparação para a ação – por que teatro?

²⁵A transcrição da sessão na íntegra pode ser acessada em < <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0017/17> >. Acesso em: 31 mar. 2021.

²⁶A Associação de Pais, Alunos e Amigos do Cap-UFRJ (APACAP), possui assento e direito a voto nas reuniões do Conselho Diretor (ConDir), o órgão máximo deliberativo do CAP UFRJ.

As primeiras impressões quanto às dinâmicas sociais do CAP-UFRJ destacavam, como já exposto, a influência dos contextos social e político nacionais na escola e a fragmentação do colégio em agrupamentos que acabavam por deixar alguns sujeitos na periferia da comunidade escolar. Acreditando que é na intersubjetividade que uma comunidade se constitui, comecei a refletir sobre minhas possibilidades de interferência naquela realidade. Dado que meu campo de trabalho é o teatro e que, empiricamente experienciei a potência transformadora dessa arte, dialogo com Augusto Boal quando nos diz que “O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo” (2009, p. 19). Diante desta premissa, passei a pensar que uma ação potencialmente transformadora poderia ser a promoção de um momento para a investigação teatral com sujeitos sociais diversos da comunidade escolar.

Todo dia o teatro encontra um lugar diferente para acontecer. Um fenômeno constatado aqui no Brasil e também em outras partes do mundo tem levado o teatro aos mais variados contextos e ampliado o seu acesso a diversos segmentos da população. Uma grande diversidade de práticas teatrais cruza a fronteira das salas convencionais do teatro comercial, para alcançar e agir sob outras esferas, como em projetos comunitários realizados nas periferias e favelas das grandes cidades; em ações na área da educação não formal, fora dos muros das escolas; nas ações patrocinadas por empresas, pela igreja ou nos projetos das organizações não governamentais (ONGs). (COUTINHO, 2012, p. 112).

Então, do compartilhamento com meus colegas do Setor Curricular de Artes Cênicas de meu interesse profissional no ensino de teatro para adultos, refletindo sobre a importância que vejo no estreitamento de relações entre toda a comunidade escolar recebi o presente de coordenar o *Comunidade em cena* no âmbito PROART 2019. Assim iniciou-se o processo que tanto me ensinou sobre arte, escola, docência, relações humanas e me desensinou sobre assuntos que achava que sabia.

Não tenho dúvidas do potencial emancipador que a educação, de modo geral, e o teatro, de modo específico, têm em si. O teatro, por solicitar a participação de pessoas num determinado espaço, opera uma intervenção sensível naquele grupo e local, “A arte inspira-se e revela o real e o objectivo de forma poética e a comunidade precisa da urgência do imaginário e do subjectivo que a arte transporta” (CRUZ, 2015, p.40). O binômio ensino-aprendizagem, se tomado dentro de uma ética humanitária, carrega, inevitavelmente, o germe do crescimento individual e coletivo por lidar com a troca entre sujeitos que se desenvolvem juntos.

o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1987, p. 39).

Trabalhar ombreado com cada participante é ter a humildade de não querer impor uma visão de mundo, mas dialogar, tecendo relações entre as culturas de cada um e do coletivo para a construção daquilo que Paulo Freire chamou de *síntese cultural*. “[...] na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo” (FREIRE, 1987, p. 105). Essa relação dialógica apresenta tensões, contradições, fragilidades e toda a sorte de complexidades que todos carregamos, mas é sempre preferível à imposição de uma ideia, pois uma ideia imposta nunca será longeva nem ética, dado que parte dos desejos de uma liderança única, não de um grupo.

Nessa direção, alinho meu trabalho com as pesquisas no terreno do Teatro em Comunidades, onde o compromisso ético, não desvinculando-se de investigações estéticas, deve ser na direção de oportunizar um espaço em que os membros de uma comunidade específica estejam em posição de protagonismo na criação teatral. Adoto o termo *protagonismo* em oposição a *figuração comunitária* que Hugo Cruz utiliza para se referir a propostas:

[...] nas quais de forma geral, os participantes têm um papel fundamental no momento de pesquisa e aproximação às comunidades, mas sem a mesma voz e corpo ativo na criação das dramaturgias dos projetos em causa. Estas podem ser sem dúvida experiências estéticas com valor para quem participa e terem um papel potencializador na criação e formação de público. Podem ser lidas, ainda, como experiências que correspondem a níveis de participação menos aprofundados constituindo-se como primeiros passos para processos de maior grau participativo. (CRUZ, 2015, p. 41).

É certo que a vivência dos participantes em processos teatrais em que têm pouco poder de escolha no discurso cênico, pouco espaço para dividir suas subjetividades, crenças, valores e gostos pessoais pode, ainda assim, oferecer ganhos significativos. No entanto, é fundamental pensar “[...] a componente política da Arte e Comunidade como dimensão transversal e estruturante num olhar que se pretende artístico e comunitário” (CRUZ, 2015, p. 41). A participação democrática da comunidade ao longo das múltiplas etapas do processo da criação artística é ação política, na medida em que horizontaliza a importância das subjetividades dos sujeitos para a criação estética. Se no Teatro em Comunidades as dimensões artística, social e política são inseparáveis, qualquer ação antidialógica fragiliza a troca entre a multiplicidade de culturas envolvidas e, em medidas diversas, pode enfraquecer a sensação de pertencimento, oprimir e até excluir participantes. Conforme Paulo Freire, “Obstaculizar a comunicação é transformá-los [os seres humanos] em quase ‘coisa’” (1987, p. 72).

Pensar a participação da comunidade é, necessariamente, pensar também a atuação do condutor ou condutora do processo, pois deve atentar-se para não cair no risco de tentar reconstruir uma comunidade idealizada sustentada por romantizações.

[...] alguns pensam que os vínculos, os sentimentos de pertença, de compartilhamento de interesses e necessidades, de solidariedade, cooperação, já estão presentes no cotidiano das pessoas e que se revelarão a partir do momento em que colocamos as pessoas juntas sob o critério de semelhança por nós definidos (SILVA, SIMON, 2005, p. 44)

Essa ideia pode trazer presunções e arrogâncias que se propõem a oferecer libertações, resgatar valores e identidades, dar voz ao outro. Não temos que dar voz, temos que dar nossos olhos a ver e ouvidos a escutar. É um exercício de constante atenção para que não caiamos “numa espécie de instalação de processos de colonização das comunidades propondo identidades de fora para dentro, com base em modas, ou na emergência de uma espécie de messianismo em busca de identidades perdidas e que urgem ser resgatas” (CRUZ, 2009, p. 50). Para que atuemos sempre com coerência ética entre aquilo que dizemos e aquilo que fazemos é preciso ter a clareza de que toda ação cultural impacta na estrutura social (FREIRE, 1987, p. 104).

Há, no entanto, perigos na busca dessa missão transformadora. Além da tendência de supor que o teatro pode ser a resposta para qualquer problema – o curativo sempre pronto para ser aplicado às feridas do tecido social –, quem é que determina quem precisa de transformação? [...] A tendência a trabalhar com aqueles que são vítimas da maneira como o mundo é dirigido, em vez daqueles que dirigem o mundo, pode tentar o teatro aplicado ao território do terapeuta, e encorajar participantes a se adaptarem mais efetivamente ao mundo, em vez de imprimirem suas cores no mastro da mudança social, através do encorajamento da análise e de ações que buscam adaptar o mundo às necessidades e aos direitos da maioria das espécies” (PRENTKI, 2009, p. 30)

Então, quando Augusto Boal afirma que “O *Teatro do Oprimido*, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos” (2009, p. 19), entendo que esta libertação não é importada, como uma ação vertical catequizadora de mentes e corações, mas se dá através do compartilhamento de conhecimentos. A esse respeito Paulo Freire, no capítulo intitulado *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*, desenvolve argumentos contrários ao ensino *bancário*²⁷ e em defesa de uma abordagem dialógica entre educadores e educandos.

²⁷ A concepção “bancária” de educação, termo cunhado por Paulo Freire, diz respeito a processos de ensino pautados pelo “depósito” de informações remetidas pelo docente – aquele que sabe – ao educando – aquele que

Nesse processo, Freire acredita que “cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”” (FREIRE, 2007, p.35).

Portanto, o Teatro em Comunidades deve ser sustentado pela troca entre quem possui conhecimentos específicos da linguagem teatral e quem não os possui, mas detém outros conhecimentos que serão também partilhados respeitosamente. A humildade de respeitar e estimular a troca de saberes e visões de mundo entre todos e todas é a base para a construção de ambiente em que professor ou professora, aprendendo coisas que ignora, facilita “a conquista dos meios de produção teatral” (BOAL, 2009, p.13) e promove a reflexão sobre o discurso a ser criado através do teatro. *Fazer teatro* é fazer parte de um grupo heterogêneo que se desenvolve por suas diferenças e similitudes; *fazer teatro* é surpreender-se com o outro e consigo; *fazer teatro* é criar artisticamente. Aprendendo em grupo, refinando olhares e criando cenicamente a partir dos anseios individuais e coletivos, a sensação de pertencimento àquele grupo, àquela comunidade, à vida se amplificam.

Para dar conta da riqueza multicultural de propostas dessa natureza, o Teatro em Comunidades deve incluir, indiscriminadamente, todos aqueles que desejam jogar o jogo de fazer teatro. Então, processos que não incluam todos os membros interessados no fazer teatral e que não se abram aos desejos estéticos e discursivos do grupo, apresentam uma contradição. As dinâmicas de distinção social que o teatro carrega ainda hoje só poderão ser revertidas através da facilitação do acesso à apreciação e aos meios de produção teatral a todos os membros da sociedade. Apenas assim é possível saltar do paradigma da diferenciação social por meio do teatro para o paradigma da democracia cultural.

A democracia cultural opera-se de “baixo para cima” privilegiando as necessidades sentidas pelas comunidades e os elementos endógenos das mesmas. Surge como uma resposta ao período fortemente marcado pela sociedade de massas e consumo, envolto na dispersão identitária e na irrelevância dada à diversidade cultural. Esta perspectiva assume a importância do desenvolvimento da autoconsciência dos protagonistas relativamente aos processos, ou seja, existindo a possibilidade dos indivíduos se envolverem, efetivamente, na construção da sua própria história e na da sua comunidade. A capacidade de síntese cultural (Freire, 1987) e de valorização do quotidiano, cruzando o fazer, com o saber e o poder, são fundamentais para ultrapassar a dominação social e cultural, intimamente ligadas (Lopes, 2009). Torna-se, ainda, fundamental, nesta perspectiva, uma visão global e integradora, que permita analisar a complexidade das realidades e enfrentar as situações problemáticas das comunidades (Morin, 1990). (CRUZ, 2021a, p. 42)

nada sabe -, que deve guardá-las e arquivá-las. Longe de uma relação dialógica, na educação bancária haveria, portanto, o professor-narrador e o educando-ouvinte.

Nesse sentido, entender que “A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural” (DESGRANGES, 2003, p. 31) coloca em xeque o difundido *mito do gênio*, “que seria a crença de que a Arte é um dom individual” (MACHADO, 2010, p. 120). No Teatro em Comunidades o próprio processo de ensino-aprendizagem confere uma radicalidade dialógica que aponta para o teor político da proposta.

As práticas artísticas comunitárias, uma das configurações possíveis no vasto espectro da criação artística que convoca a participação, constituem um espaço alternativo de criação em que profissionais e pessoas das comunidades são capacitadas no e pelo processo, reunindo-se com o propósito de criar objetos artísticos, na maior parte dos casos com características instáveis e abertas. (CRUZ; BEZELGA; MENEZES, 2020, p. 3-4)

Articulando os ideais de escola sonhados (e postos em prática) por Paulo Freire e José Pacheco com os estudos em Teatro em Comunidades faço, no capítulo seguinte, um relato crítico sobre a realização do projeto *Comunidade em cena*. Converso com os referidos autores do campo da educação, trazendo também para a discussão Augusto Boal e Hugo Cruz. Nesse relato de experiência, enfoco a implementação do projeto e a metodologia de trabalho adotada durante os encontros, além de analisar os desafios percebidos durante o processo. Me interessa discutir a relação entre o desenvolvimento da aprendizagem teatral e o sentimento de pertencimento ao grupo do *Comunidade em cena*, considerando os impactos do projeto na comunidade escolar.

CAPÍTULO 2 – A mão na massa: *Comunidade em cena*

O mundo não é. O mundo está sendo. (Paulo Freire, 2007, p. 76)

2.1 Já dizia Chico Science: *Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar*

Foi, portanto, no contexto do primeiro ano de mandato de Jair Bolsonaro, com todos os setores da sociedade brigando entre si, seguindo a máxima maquiavélica do *dividir para governar*, que surge o projeto *Comunidade em cena* como tentativa de oferecer um espaço onde as subjetividades se encontrem artisticamente por meio do teatro, na escola. O *Comunidade em cena* estava inserido como um dos projetos componentes do projeto Arte na Educação Básica, contemplado com o prêmio no Edital PROART, de modo que, em abril de 2019, as condições para o início dos trabalhos estavam dadas. Era preciso pôr a mão na massa. Objetivamente havia muito o que se fazer, caminhos a se inventar e riscos a se correr. Por mais que os meios fossem ainda nebulosos, havia o desejo de organizar um espaço institucional que, através do teatro, pudesse promover a diversidade de ideias, que acolher e promover discussões a partir de diferentes pontos de vista dos membros da comunidade escolar. Pensando democracia e participação, o *Comunidade em cena* é também uma contribuição para discutir a participação artística como elemento importante de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de sociedade, chamando a atenção para o aspecto de que, genericamente, “os direitos culturais não são contemplados como uma parte relevante na promoção da igualdade” (CRUZ, 2021, p. 44).

Perspectivando a “arte como um direito humano” (CRUZ, 2021b, p. 3), os funcionários terceirizados da escola, especialmente os faxineiros (os mais numerosos e invisibilizados), foram o público principal das aulas. Ademais, focalizar esse grupo é social e politicamente importante especialmente numa instituição pública de ensino com o histórico de lutas como o CAp-UFRJ e inserido na região geográfica em que está. Oferecer espaços de destaque a pessoas negras que exercem funções pouco qualificadas e mal remuneradas dentro da escola é posicionamento político de enfrentamento à organização racista da sociedade. A escola, como as outras instituições, é racista porque a sociedade é racista (Almeida, 2019). Ciente disso, o posicionamento ético esperado é que todos os agentes sociais da escola atuemos em práticas antidiscriminatórias cotidianamente.

(...) se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiem determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido. Mas que fique a ressalva já feita: a estrutura social é constituída por inúmeros conflitos – de classe, raciais, sexuais etc. –, o que significa que as instituições também podem atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. (ALMEIDA, 2019, p. 31-32)

Então, naquela fria segunda-feira de junho, às 14h, cerca de 15 faxineiros e faxineiras se reuniram no teatro da escola a pedido do professor de teatro que ninguém conhecia. O grupo estava em momentos diferentes de sua jornada diária de trabalho e isso se refletia na maneira como cada um externava o incômodo em participar da reunião. Havia os que apenas iniciavam o dia já acumulando trabalho para compensarem em seguida, os que acabaram de limpar a escola no horário de trabalho mais denso (entre o turno da manhã e o da tarde), quem para estar ali precisava deixar um colega a realizar sozinho um trabalho que deveria ser feito em dupla e aqueles que estavam em pleno horário de almoço. Ciente dessas questões, elaborei o roteiro de um discurso apaixonado contando muito rapidamente quem eu era, o que era o projeto e buscando contagiá-los com a mesma energia que eu trazia.

Embora não soubesse defender a proposta com a segurança que tenho hoje – dado que, naquele tempo, o projeto também era uma novidade para mim – estava convicto da força da ideia que trazia e tinha experiências anteriores que cancelavam minha motivação. Já havia assistido documentários, lido artigos e livros sobre o processo de construção da Escola da Ponte e do Projeto Âncora, propostas que lançam novos olhares à comunidade escolar e que muito me inspiram. No campo do teatro, já tive a oportunidade de conhecer um pouco melhor sobre os trabalhos desenvolvidos por grupos como o Teatro do Oprimido, Bonobando e Cia Marginal, por exemplo. Além disso, tinha experiência lecionando para adultos e em projetos na periferia do Rio de Janeiro. Embora ansioso, fui para aquela primeira reunião bastante seguro e empolgado. Preparei, de antemão, minha fala como se fosse um técnico de futebol que faria a vibrante preleção no vestiário antes de um jogo decisivo.

Busquei sintetizar minha verdadeira convicção da escola como organismo interdependente, no qual cada indivíduo é indispensável. Nessa lógica, professores, faxineiros e merendeiras, todos produzimos educação. Falei também da importância da riqueza cultural que todos naquela sala carregam, mesmo que duvidem de si ou não reconhecem o valor de suas artes e culturas. Seria justamente o não reconhecimento do valor das experiências socioculturais e artísticas pregressas que resulta na crença de congênicas inaptidões artísticas. Penso que um grupo de teatro, uma escola, um país, são tão mais ricos quanto mais plurais são os indivíduos – respeitando-se, democraticamente, as diferenças. Assim, ao meu ver, a construção de uma escola democrática, cidadã e plural é inalcançável se não incluirmos todos os membros da comunidade escolar.

Se não nos atentarmos para esse processo, tomamos como *natural* a desqualificação de certas experiências e perpetuamos uma lógica de exclusão de quem não se enquadra numa cultura escolar forçosamente estática e impenetrável. A ideia de uma suposta *alta cultura* ou de uma *cultura geral* são exemplos de termos que excluem difusamente. Se há uma *alta cultura*, naturalmente existe uma *baixa cultura*. Então, o que é *baixa cultura*? E que tipo de saberes devem integrar uma *cultura geral*? Conhecer as características dos Orixás do Candomblé e os tipos de uvas que se utiliza para produzir vinhos são conhecimentos igualmente relevantes para essa difusa categoria de saber? Essas são questões cruciais para alguém sentir-se ou não acolhido em qualquer lugar e, na escola, incide sobre merendeiras, seguranças, professores, alunos. Ao se referir sobre as características da Escola da Ponte, no princípio de seu trabalho por lá, José Pacheco nos fala dos problemas que a crença de que certa cultura é menor que a outra é capaz de gerar:

As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento de sua experiência sociocultural. Algumas crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afetivo e emocional. (PACHECO, 2017, p. 13)

Acredito que a cultura de uma escola seja, na realidade, *as* culturas de uma escola, porque a escola é plural. Daí que o processo de investigação e criação artística do *Comunidade em cena* buscava dialogar com os diversos sujeitos, assimilando, oferecendo, trocando saberes. Não desejava instrumentalizar a arte, conduzir um processo como quem manipula fios de uma marionete. Tampouco aceitaria o *laissez-faire* como metodologia, o barateamento de processo e resultado, supondo que a mera presença das pessoas era o suficiente. Sustentado em relações dialógicas, desenvolveríamos um processo de trabalho que buscava a co-laboração para o

crescimento de todos e todas a partir do encontro de nossas subjetividades, em síntese cultural (FREIRE, 1987).

Com cinco minutos de um discurso apaixonado, escolhendo cuidadosamente as palavras para me comunicar com o grupo, percebi que estava sendo completamente ridículo. Eu gesticulava, olhava para um e outro, fazia chistes, sorria canastramente, forçava uma intimidade que não havia entre nós, buscava a atenção como um medíocre artista de rua que vê sua audiência indo embora e falhava miseravelmente. De um lado eu sentava na ponta da cadeira, engajava meu corpo inteiro na empolgação e do outro os braços estavam cruzados, os rostos fechados, um bocejo aqui e ali, um pezinho impaciente no chão. Tentei mudar a estratégia e perguntar coisas para conhecê-los melhor, mostrar-me disponível à troca, mas havia um silêncio ensurdecedor a cada pergunta que dirigia ao grupo. Esperava a mesma reciprocidade que recebia nos outros espaços sem me atentar para as especificidades daquele contexto.

Figura 2 - reunião com a Equipe de Limpeza, em 03/06/2019



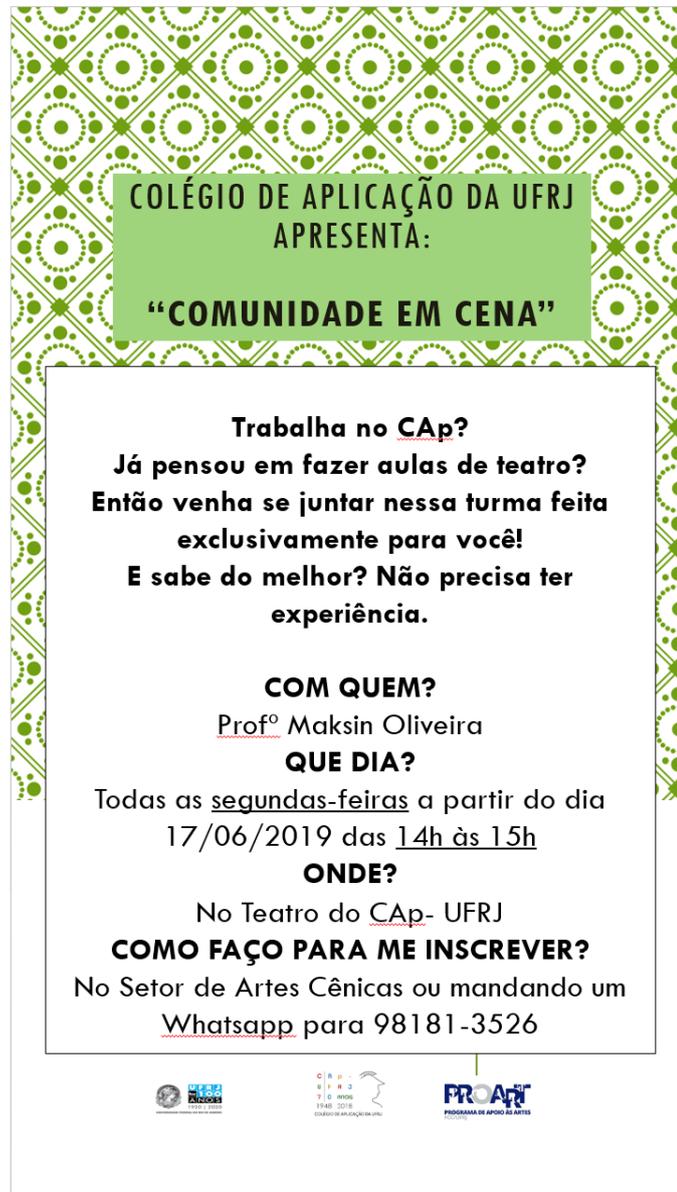
Fonte: Julia Moraes, 2019

Por mais que eu dissesse que contava com eles para desenvolvermos juntos um trabalho que oferecesse crescimento para todos, reinava a desconfiança. Sequer nos conhecíamos... Ao longo do ano vim a descobrir que, geralmente, as propostas que *contam com a participação de todos* representam mais trabalho braçal para os faxineiros. Com menos de 10 minutos, comecei a encaminhar o encontro para o seu fim, informei que as aulas se iniciariam em duas semanas e perguntei ao grupo qual seria o melhor dia e horário para realizarmos as aulas. Novo silêncio. Identificando que a reunião estava quase acabando, necessitando apenas uma resposta à pergunta, uma voz meio sonolenta surgiu impaciente para encerrar a conversa em definitivo: *Pode ser esse horário mesmo. Esse horário tá bom. Podemos ir?*

Para o prosseguimento desse relato, cabe chamar a atenção a um ponto relevante com relação à dinâmica de trabalho do Setor de Limpeza, que torna complexa a escolha de um dia e horário específicos para as aulas de teatro. Para além da pouca receptividade nessa reunião, é fato que o Setor de Limpeza precisa atuar durante todo o dia, desde antes de iniciarem as aulas até após o encerramento do dia. Antes de abrir o portão para a entrada dos professores e estudantes, durante as aulas, recreio, entre os turnos da manhã, tarde e noite e após a saída de todos é preciso que haja quem faça a limpeza da escola. Por essa característica, os faxineiros trabalham em turnos variados, distribuídos por todos os espaços da escola e não há um horário de descanso ou refeição comum a todos. O revezamento para cumprir as atribuições do cargo precisa funcionar à perfeição, pois a escola opera sempre no limite de seu pessoal. Se uma pessoa falta, atrasa ou não cumpre corretamente sua função, o serviço dos outros plantonistas torna-se maior.

Percebendo o evidente insucesso do primeiro encontro, passei as duas semanas seguintes convidando novamente os faxineiros que encontrava pela escola e abordando aqueles que não foram à reunião. Também procurei interagir com os outros profissionais terceirizados da escola (copeiras, seguranças, motoristas) para convidá-los a participar. Então, somou-se à desconfiança, a autocensura, o acharem-se desmerecedores, incapazes de estimularem suas potências criativas. Para cada pessoa que se abria à ideia de participar do projeto havia outra, do mesmo grupo, que tentava dissuadi-la: *A gente decidiu que não vai participar*. Segui convocando as pessoas que encontrava pela escola no decorrer dos dias e Julia e eu espalhamos cartazes divulgando o projeto.

Figura 3 - cartaz de convocação



**COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ
APRESENTA:**

“COMUNIDADE EM CENA”

Trabalha no CAP?
Já pensou em fazer aulas de teatro?
**Então venha se juntar nessa turma feita
exclusivamente para você!**
**E sabe do melhor? Não precisa ter
experiência.**

COM QUEM?
Prof^o Maksin Oliveira

QUE DIA?
Todas as segundas-feiras a partir do dia
17/06/2019 das 14h às 15h

ONDE?
No Teatro do CAP- UFRJ

COMO FAÇO PARA ME INSCREVER?
No Setor de Artes Cênicas ou mandando um
Whatsapp para 98181-3526

Fonte: Julia Moraes, 2019

No dia 17/06/2019 nossa primeira aula contou com cinco faxineiras e quatro professores na posição comum de alunos do projeto. A curiosidade geral era quase palpável, afinal aquele era apenas o primeiro encontro entre algumas pessoas que não tinham ideia do que poderia ser *fazer teatro*, entre pessoas que sequer haviam ido ao teatro. Agora, além de trabalharem na mesma escola, professores e faxineiras tinham em comum o interesse em estar ali e a expectativa de como se daria o processo. Sentados em círculo no chão, horizontalizamos as importâncias e ouvimo-nos. Falei brevemente sobre mim e o projeto e pedi para que cada um também falasse um pouco de si e do porquê de ali estar, antes de realizarmos jogos de

apresentação e outras atividades mais físicas. À medida que cada pessoa começava a se apresentar, eu lançava perguntas para serem desenvolvidas por elas e assim nos conhecermos melhor: *Há quanto tempo trabalha na escola? Já fez aula de teatro antes? Tem alguma experiência artística?*

Figura 4 – primeira aula do projeto em 17/06/2019



Fonte: Julia Moraes, 2019.

Alguns pontos me chamam a atenção relativamente a essa conversa inicial. O primeiro, que se repetiu nas aulas seguintes quando novos participantes chegavam, diz respeito ao não reconhecimento de certos saberes como saberes artísticos. Era muito comum que alguém dissesse que nunca tinha tido contato com nenhum tipo de arte e, no entanto, me surpreendesse com um histórico riquíssimo nalguma área que, simplesmente, não reconhecia como expressão artística. Pessoas que foram levadas a acreditar que o instrumento que tocam, o ritmo que dançam, as palavras que escrevem são festa, brincadeira, passatempo, folclore, qualquer coisa, exceto arte. Perceber que todo ser humano cria e pode aperfeiçoar suas criações a partir de uma série de ações é uma vitória pessoal e para a sociedade de tamanho proporcional ao grau de opressão no qual a pessoa está enredada.

Outro aspecto que me tocou profundamente foi um professor participante que, corajosamente, revelou seu constrangimento por não saber o nome de pessoas que cruzam seu caminho diariamente e que, assim como ele, trabalham há anos na escola, porém nas funções *de apoio*. Nesse primeiro encontro todos, sem exceção, foram acolhedores e se esforçaram para apoiar quem estivesse mais retraído ou se atrapalhasse com as palavras. As faxineiras ficavam juntas o tempo inteiro prestando esse apoio entre risos e segredos, ao passo que os professores, embora um pouco tensos com a autoexposição e as dúvidas sobre o porvir, buscavam romper a *panelinha* formada por elas, com vistas a uma maior integração do grupo. Se desejo que a autoria das aulas e das criações cênicas sejam verdadeiramente coletivas, é preciso que cada indivíduo se sinta confortável em se expor, dado que “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 1987, p. 96).

As aulas de teatro poderiam desestabilizar essa divisão, afirmando a multiculturalidade como característica positiva daquele espaço? No decurso da aula, especialmente com a participação nos jogos, a tensão foi se dissipando e, naquele dia, operamos uma micro-transformação nas relações porque nos dispusemos a investir nosso tempo para olharmos para nós. Ao final do dia e, ao longo da semana, compartilhávamos um tênue laço que nos fazia sentir parte da comunidade que tinha aulas de teatro na escola. Mobilizando corpo e mente, as reminiscências dos acontecimentos vivenciados se estenderam para além daquele momento cronológico e daquele espaço físico, extrapolando os impactos daquilo que é experimentado quando da reunião de pessoas para o jogo de *fazer teatro*. Essa relação outra com o tempo – que não a urgência do capitalismo, da produtividade do *time is money* – permite que se investigue outras possibilidades de (re)criação de si.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2018, p. 25)

Na semana seguinte, algo que achei que fosse casual do primeiro dia, se repetiu: deixei a porta da sala escancarada para que entrasse quem quisesse e, ao longo da aula, membros da

comunidade escolar entravam para observar o que estava acontecendo e logo saiam. Todos eram profissionais *de apoio* e permaneciam por, no máximo, dez minutos até voltarem para seus afazeres. Algumas vezes participavam do aquecimento, outras eram inseridos nalgum jogo ou cena e também havia os momentos em que apenas assistiam e se divertiam com as aulas, rindo, comentando e dando opiniões. Essa forma de envolvimento durou todo o ano e Renata, a partir do segundo mês, tornou-se a *participante temporária*, mais regular de todo o projeto. Renata é segurança na escola e, quinzenalmente, seu plantão coincidia com o dia das aulas, então a cada quinze dias ela encontrava espaço para chegar à aula, sempre com seu cafezinho, e lá permanecia por cinco minutos.

Era possível observar o princípio da construção do hábito de se envolver com teatro às segundas-feiras à tarde. A percepção da importância das aulas mesmo para quem não as frequentava como aluno ou aluna foi, pessoalmente, importante estímulo para seguir com o projeto. A oscilação de participantes nos primeiros meses – mesmo ciente de que essa era uma possibilidade – me gerava certa insegurança com relação à relevância do projeto. É certo que o processo de estruturação de uma cultura não pode ocorrer de uma semana para outra, porém era intrigante perceber que os participantes terminavam os encontros com mais energia do que começavam e, no entanto, não retornavam na semana seguinte. Por que isso ocorria? E por que com tanta frequência?

A faxineira Renata que participava regularmente das aulas desde o princípio é o caso mais emblemático. Ela se mostrava uma pessoa tímida, que pouco falava, que sorria encobulada, não me olhava nos olhos, mas que frequentava as aulas assiduamente. A partir da aula em que começamos a realizar cenas teatrais utilizando jogos e improvisos ela foi se mostrando uma gigante em cena. Sua grande inteligência cênica a permitia assimilar todas as observações que eu fazia ao longo das aulas e colocar nas cenas que fazia. Por isso, foi se tornando o eixo das improvisações que em que tomava parte: projetava bem a voz, engajava o corpo inteiro nas ações, conseguia organizar a espacialidade das cenas e, generosamente, criava espaços para os colegas atuarem melhor.

Figura 5 – improvisação a partir de um elemento cenográfico



Fonte: Julia Moraes, 2019

À medida que evoluía em cena, também se mostrava mais solta nos aquecimentos e jogos preparatórios, de modo que se revelava cada vez mais à vontade naquele espaço e conosco. Seguiu tímida, pouco falante, mas assídua até que certo dia elogiei sua evolução. Falei como era gratificante vê-la tão firme em cena. Comentei da segurança que ela demonstra, do quanto que transparece domínio daquilo que faz e que contribui muito para os colegas. Ela vinha desvelando uma Renata que nos surpreendia a todos. Enquanto eu falava, suas colegas assentiam com cabeça e ela sorria desviando o olhar. Parecia contente com o reconhecimento do professor. Porém, nunca mais apareceu nas aulas.

2.2 Em busca de um método

Durante todo o ano, procurei contribuir para que o ambiente das aulas fosse um espaço alegre para cada um de nós. Não uma alegria hedonista, mas a alegria de saber-se integrado ou integrada a um grupo para compartilhar não só sorrisos, mas lágrimas, dores e amarguras. Não poucas vezes, corpos que chegavam cansados à sala de aula conquistavam um aumento de

potência a partir das relações estabelecidas consigo mesmo, com o ambiente e com outros corpos. Quando a disponibilidade para a investigação física, que solicita gasto de energia corporal, ocorre voluntariamente em dias de maior cansaço muscular, aumentando a potência de agir de todo o grupo, temos a percepção da interconexão entre a mente e as afetações do corpo. Gastar energia física fazendo aula de teatro durante um dia de intenso trabalho braçal é sinal claro de envolvimento com o projeto.

Era preciso um arranjo muito bem alinhavado que envolvia diversas instâncias da escola para que as aulas pudessem ocorrer. A direção liberava os funcionários terceirizados a participar em seus horários de trabalho, mas era preciso que os participantes dessem conta de suas responsabilidades em menos tempo ou que combinassem com algum colega para que cobrisse parte de seu turno. Isso implicava num rearranjo das rotinas de trabalho que solicitava um envolvimento indireto com o *Comunidade em cena*, mesmo de quem não participava do projeto como atores ou atrizes. A situação de Diana e Rebecca, duas assistentes de alunos que participavam juntas das aulas, dão a medida da complexidade dessa logística. Apenas era possível que ambas participassem dos encontros porque uma terceira funcionária lhes cobria o horário de trabalho. Como era impossível que as duas se ausentassem de seus cargos sem alguém que lhes cobrisse o turno, ocasionalmente, uma delas não conseguia comparecer ao encontro por não haver quem ocupasse seus lugares, como sucedeu em Outubro: *Hoje não vai dar pra irmos eu e Rebecca pq não tem ninguém pra cobrir a gente aqui... Vamos tirar no par ou ímpar rs*²⁸. Com a constante impossibilidade de suporte da outra profissional que lhes cobrisse o turno, apenas Rebecca seguiu conosco a parti desse dia.

A mesma questão se aplica aos funcionários de outras áreas, no entanto a equipe de limpeza está menos sujeita a essas eventualidades por ser composta de um número maior de profissionais, de modo que há mais pessoas para reorganizar a rotina laboral. No entanto, como os turnos variam para que sempre haja pessoas da limpeza trabalhando a todos os momentos da escola, também havia os casos em que as aulas tomavam 30 dos 60 minutos disponíveis para o almoço de algumas faxineiras. São pessoas que almoçavam apressadamente porque lhes era importante estar presente a fazer as aulas de teatro.

Esse nível de entrega, a passagem de um estado de baixa disposição corporal para o aumento de energia revelou-se possível graças a exercícios, jogos e uma atmosfera em que o prazer lúdico de jogar é também o prazer de aprender a fazer e a ver teatro. Como resultado, fisionomias retesadas, deslocamentos morosos e arrastados chegavam ao final do encontro com

²⁸ DIANA, informação sobre ausência em encontro, *Whatsapp: Comunidade em cena*, 21 out. 2019.

maior tônus muscular, vitalidade e disposição. De acordo com Johan Huizinga (2008), o jogo acompanha a humanidade desde os registros mais remotos até as civilizações atuais pela necessidade que o ser humano tem de se relacionar ludicamente com seu grupo. A finalidade do jogo é o prazer gerado por ele mesmo com a troca entre os jogadores, a partir de regras consentidas. No processo do jogo teatral, o corpo é a base de para o desenvolvimento da atividade pedagógica, onde o autoconhecimento do estudante de seu corpo e suas relações com o mundo exterior são os meios para aprendizagem de teatro. Durante o jogo, o participante gradativamente vai notando, na prática, que o corpo não está exclusivamente submetido à racionalidade para a expressão de uma ideia. Ou seja, que o corpo não é instrumento para se alcançar a teatralidade, ele é, em si, teatralidade.

Para realização das aulas, exercícios e jogos de palhaçaria junto com jogos teatrais propostos por Augusto Boal (2012) e Viola Spolin (2017) foram adaptados e utilizados tanto para alargamento da expressividade corporal como para a compreensão de elementos da linguagem teatral. Nesse sentido, seja em jogos não-verbais de ocupação espacial com indicações objetivas para preenchimento de espaços vazios da sala (SPOLIN, 2017), seja em jogos que utilizam partes do corpo como vetores de deslocamento, de investigações sobre peso e ritmo (LABAN, 1978) ou em jogos de criação de cenas sem palavras (BOAL, 2012), os participantes do projeto gradativamente foram tomando consciência da potência comunicativa da qual o corpo é dotado.

O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua *desmecanização*, pelo seu amaciamento, para torna-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar. (...) É necessário que o ator volte a sentir certas emoções e sensações das quais já se desabituou, que amplifique a sua capacidade de sentir e se expressar. (BOAL, 2012, p. 84).

Buscamos trabalhar a sensibilização e resposta corporal aos estímulos que poderiam surgir de uma imagem, som, ideia ou da relação estabelecida com outro jogador. Estes estímulos visavam desenvolver uma relação dos participantes com suas singularidades, a partir da noção de uma corporeidade, que percebe o corpo e suas qualidades de “ser somático que se quer inteiro, visto de um lugar onde o que é físico engloba também impulsos, sentimentos e pensamentos” (KOUDELA & JUNIOR, 2014, p. 34). Dessa forma, a criação estética teatral possibilita dimensões de aprendizado singulares, a partir da reflexão e significação das experiências inscritas em nossa corporeidade, das quais em grande parte não tomamos

consciência. Os saberes do corpo – que escapam à racionalização – podem ser espaços de liberdade quando tratamos da experiência artística (CAON, 2011).

Para tornar mais clara esta relação entre consciência corporal e aprendizagem teatral, ofereço, a seguir, um exemplo concreto de um dos aquecimentos corporais utilizados. Em uma das atividades, formigas imaginárias foram meticulosamente colocadas nos corpos dos atores e atrizes – cada um tinha sua própria formiga disposta em local específico de seu corpo, diferente dos demais – e, seguindo as regras do jogo que se constituía, a relação dos participantes com o animal imaginário modificava seus corpos, suas relações com o espaço e com os outros jogadores. A formiga movia-se por seus corpos e o desafio era sempre deixa-la em pé. Ou seja, se ela se movesse para baixo do queixo do jogador, agarrando-se com as patas contra a gravidade, o jogador deveria organizar seu corpo para que o equilíbrio da formiga estivesse a favor da força da gravidade.

Esse exercício, livremente inspirado numa proposição de trabalho de expressão corporal com uma imaginária gota de mercúrio que percorreria o corpo dos atores, descrito por Stanislavski (2007), se valeu de um elemento cotidiano e de fácil visualização para os jogadores. O jogo de imaginação conduzido através de regras claras de relação com o que é visto de forma imaginária (a formiga) e concreta (a sala, o palco, os corpos), alterava o engajamento corporal dos participantes na mesma medida em que constituía um grupo de pessoas cúmplices da brincadeira de fazer teatro.

Com o passar das aulas e com a chegada de outros participantes, como estagiários, copeiros e mães de alunos, a relação dos atores e atrizes entre si e deles com o ambiente da sala de teatro adquiria uma natureza específica naquele tempo e espaço que se expressava também em seus corpos. Durante as primeiras semanas, as participantes chegavam à sala e procuravam as bordas: sentavam-se em cadeiras próximas à parede, sozinhas ou em pequenos grupos, falando pouco e baixo. Quando a sala de teatro foi sendo simbolicamente apropriada pelos participantes, a chegada àquele lugar passou a ser mais expansiva. Seus corpos não demandavam mais os cantos da sala antes do início formal dos trabalhos. Agora, palco e outros locais da sala passaram a ser igualmente ocupados. Espontaneamente, atos como os de retirar os sapatos e deitar no chão, espreguiçar-se, descansar sobre os braços apoiados a uma mesa, contar como foi a semana, perguntar sobre como seria a aula daquele dia, representavam mais do que atitudes cotidianas, significavam o pertencimento àquele lugar.

Esse outro modo de relação com o espaço é, na minha leitura, a resultante de uma outra relação com o próprio corpo. Foram precisos alguns encontros até que os participantes se

dessem conta de que o teatro ocorre nas relações que o corpo estabelece com o espaço, com outros corpos, com suas subjetividades. Esse entendimento, ao meu ver, se deu na rotina dos encontros, na percepção de como o engajamento corporal que o teatro solicita era capaz de aumentar a potência de agir (SPINOZA, 2009) mesmo nos dias de corpos mais cansados. Então, é descoberto que a satisfação de *fazer teatro* requer esforço. A alegria, o relaxamento, a satisfação que o teatro pode ocasionar, apenas surge quando se tem uma postura de investigação ativa. Esse entendimento foi expresso por Sandra durante o debate após a apresentação da peça *A saga de família Jacinto*, em novembro de 2019: *você chega aqui, cansada... mas é uma coisa que relaxa a gente. Eu acho que assim... você sai daqui renovado!*²⁹

Cientes da necessidade desse empenho para que os encontros fossem significativos, fomos desenvolvendo uma epistemologia própria a partir das experiências (LAROSSA, 2001) com o projeto também para que as aulas sempre tivessem espaço para receber os novos integrantes que poderiam surgir a qualquer momento. Então, se uma pessoa já estivesse familiarizada com certos códigos, seu compromisso ético seria contribuir para tornar esse código acessível para quem estivesse chegando pela primeira vez. Um bom exemplo disso é o jogo de aquecimento chamado *Randon* que apliquei desde o primeiro dia, sempre com excelente resposta do grupo. Erros, risos, envolvimento corporal e a necessidade de concentração que o jogo demanda tornam-no um dos meus jogos introdutórios preferidos. É notado, na prática, que um ambiente alegre não é sinônimo de ambiente descompromissado e caótico. O jogo fica mais divertido à medida em que há um real esforço para cumprir com suas regras – mesmo que não se consiga. Quando comecei a fazer os primeiros cursos de palhaçaria, por volta de 2006, vários professores aplicavam o *Randon* com variações que cada um inseria. Embora não tenha a certeza da fonte, a informação mais recorrente é que esse jogo foi criado pelo palhaço argentino *Chacovachi*.

Trata-se de um jogo rítmico repleto de códigos de complexidade progressiva. Em roda, o objetivo do jogo é manter o ritmo de uma pulsação comum à turma. E o grande desafio é que existem uma série de códigos sonoros e corporais que alteram a direção do pulso e tornam sua execução difícil. A primeira etapa consiste em estabelecer um pulso comum ao grupo a partir de uma palma. Em roda uma pessoa bate uma palma, em seguida a pessoa à sua direita bate outra palma, depois a próxima e assim sucessivamente. É preciso buscar manter um pulso

²⁹ Depoimento dado por Sandra em debate após a representação pública da peça *A saga da família Jacinto*, em 04/11/2019

comum, como um metrônomo, chamando a atenção para que não acelerem a palma (o mais comum) ou ralentem.

Estabelecido esse ritmo, a palma é substituída pelo movimento *Iá*. Na sua vez, cada participante vocaliza *Iá* de modo seco, como um golpe de kung fu e torce o corpo em direção a pessoa a seu lado, que segue o movimento. A seguir, vou, gradativamente, inserindo variados códigos com sons e movimentos específicos que alteram a direção do pulso. Certa vez um aluno fez uma ótima analogia: *é como se fosse o jogo de cartas 'Uno', mas com o corpo*. Ao longo do ano executamos os seguintes códigos:

- *Iá*: vocalização da palavra *Iá* + torção do corpo = o pulso segue o andamento para o jogador ao lado de quem fez o movimento/som;
- *Randon*: vocalização da palavra *Random* + flexão de braços e uma perna = inverte-se a direção do pulso (se o estímulo seguia no sentido horário, passa a mover-se no sentido anti-horário);
- *Aim*: vocalização da palavra *Aim* + Agachamento = *Pula um*. O pulso mantém a mesma direção, mas salta aquela que seria pessoa seguinte;
- *Mara-vilha*: o jogador escolhe alguém da roda, olha para a pessoa, dá um passo à frente e bate uma palma falando *Mara*; o jogador que recebeu, olha para outra pessoa na roda e dá um passo à frente falando *vilha*. Quem recebeu o *vilha* segue o jogo.
- *Congela*: o jogador que fala *congela*, conta três segundos em voz alta e todos devem permanecer absolutamente imóveis.

Em nosso acordo coletivo, sempre que chegava uma nova pessoa, começávamos com o *Randon*. Sem que desejasse e, confesso, apenas depois tive essa percepção, o *Randon* tornou-se uma espécie de iniciação ao grupo. Quem já conhecia os movimentos, os transmitia a quem estivesse chegando, de modo que cada um ali se sentia responsável por recepcionar a nova pessoa. Jogávamos algumas vezes e eu incitava os participantes a explicarem e corrigirem os códigos quando necessário. Em nenhuma ocasião houve qualquer tentativa de ridicularização ou impaciência com os novos integrantes. Mesmo depois de meses de trabalho, eu poderia ter que me demorar um pouco mais nos aquecimentos e jogos introdutórios para acolher nova pessoa que chegasse, ao mesmo tempo em que precisava retomar onde o grupo parara na semana anterior e isso nunca foi uma questão problemática para o coletivo. Não seria possível articular essas necessidades se a responsabilidade da qualidade dos encontros recaísse apenas sobre mim.

A partir da pedagogia transformadora (hooks, 2013), a maneira que encontrei para lidar com a variedade de estágios dos participantes foi estabelecendo um compromisso coletivo, onde cada pessoa sentisse a responsabilidade de contribuir com as aulas.

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. (hooks, 2013, p. 57-58)

De antemão, não possuía uma ideia fechada do que trabalhar relativamente ao conteúdo teatral ao longo de todo o processo. Planejava, num primeiro momento, constituir um grupo, o mais coeso possível, cujo envolvimento fosse percebido como indispensável para que as aulas pudessem ocorrer. Não gostaria que as aulas fossem enxergadas como mero hobby ou passatempo. Por mais que brincássemos, ríssemos e nos divertíssemos, era crucial que percebessem a seriedade do comprometimento de cada um e cada uma com a proposta.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (FREIRE, 2007, p. 142)

Me propus a tentar conduzir o trabalho de modo que o grupo tomasse consciência da seriedade da proposta, comprometendo-se com o projeto, sem, no entanto, colocá-lo como mais uma atribuição protocolar do dia de trabalho. Era um espaço tênue, novo e delicado. Devido à rotatividade inicial dos participantes, temi que estivéssemos caminhando na direção da construção de vínculos superficiais, com laços temporários que duravam apenas os 60 minutos de aulas semanais, algo como uma “comunidade-cabide” (BAUMAN, 2003, p. 67) onde as pessoas penduram seus problemas e apenas distraem a mente. No entanto, com o passar do tempo, percebi que não se tratava disso. O vaivém de participantes dizia respeito à (im)possibilidade logística da presença num projeto que ocorria em pleno horário de trabalho e ao ineditismo da proposta, do que em razão da suposta diminuta entrega dos participantes ao projeto. Como exposto anteriormente, mesmo em número diminuto em relação ao que gostaria, os participantes foram, gradativamente, se envolvendo mais com o projeto e tornando-se íntimos de atores e atrizes sociais diferentes entre si. Nesse sentido:

Uma coisa que a comunidade estética definitivamente não faz é tecer entre seus membros uma rede de *responsabilidades éticas* e, portanto, de *compromissos a longo prazo*. Quaisquer que sejam os laços estabelecidos na explosiva e breve vida da comunidade estética, eles não vinculam verdadeiramente: eles são literalmente “vínculos sem conseqüências”. (BAUMAN, 2003, p. 67, grifo do autor).

Identifico os problemas e as conquistas do projeto como potências maiores que, se ainda não sou capaz de vislumbrar até onde podem chegar, ao menos percebo que já são significativas para nós, diretamente envolvidos com a proposta. Relembro que, devido à pandemia de COVID-19, o *Comunidade em cena* ocorreu apenas em 2019 e que iniciei o ano letivo de 2020 (nas pouco mais de quatro semanas de aulas presenciais para estudantes do Ensino Básico) repleto de *novos alunos* do *Comunidade em cena* que me paravam pelos corredores, mostrando-se interessados e interessadas em tomar parte do grupo. Otimista inveterado e ambicioso que sou, compartilho das inquietações de Marina Henriques Coutinho:

[...]embora a dinâmica do mundo capitalista seja orientada pelo individualismo, pela competição, violência, medo, insegurança, pergunto-me se não teria o teatro, como arte essencialmente coletiva, o potencial para fomentar o que poderíamos definir como uma noção saudável da vivência em comunidade: aquela que não elimina as individualidades, que permite a discordância, as dissonâncias, que permite o compartilhar de ideias e criações, o cuidado mútuo, que desenvolve processos baseados na horizontalidade, em que todos participam como sujeitos. Não seria o teatro capaz de criar *espaços-tempos* de fissura, nos quais seja possível senão recriar comunidades, porque talvez para alguns seja essa uma proposição por demais otimista, mas ao menos vivenciar *estados de comunidade*? (COUTINHO, 2017, p. 170)

Supondo, então, que o teatro possa contribuir para a construção de vínculos comunitários mais significativos, seria necessário que as criações artísticas fossem centradas nas proposições dos participantes. Desse modo, era condição elementar que a turma do *Comunidade em cena* se apropriasse dos meios para se produzir teatro, conforme postulado por Boal (2009). Acreditava que, sentindo-se donos e donas das criações, o projeto poderia causar impacto no grupo de participantes e na escola, fortalecendo o sentido de comunidade, sem aspirar a uma fantasiosa homogeneidade entre os diversos atores e atrizes sociais. Assim, as dimensões sociais, artísticas e educacionais tornam-se um tripé que aponta para a hibridez da proposta.

Didaticamente, tomo como referência as contribuições de Ana Mae Barbosa, a partir do desenvolvimento da *Abordagem triangular*, para a aprendizagem do teatro em suas diversas dimensões. Na *Abordagem triangular*, Barbosa aponta três eixos fundamentais para a aprendizagem em artes: a *apreciação*, que diz respeito à capacidade de leitura do objeto estético

e formação autônoma de juízo de valor sobre aquilo que aprecia; a *contextualização*, que refere-se à capacidade de perceber a inserção da obra em contextos sócio-histórico-culturais específicos e traçar relações; e a *criação*, como a capacidade de produzir objetos estéticos a partir do domínio de uma linguagem artística em particular. No entanto, no processo de ensino essas divisões não são hierarquizadas. Conforme a autora esclarece, apreciar, contextualizar e criar “não são fases da aprendizagem, mas processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p.40), como um jogo entre conhecimentos, visões de mundo e proposições estéticas.

A possibilidade de articulação entre os elementos da *abordagem triangular*, principalmente a partir de jogos, como fizemos no *Comunidade em cena*, estimula a que “o prazer de jogar se aproxime do prazer de aprender a fazer e ver teatro” (Desgranges, 2006, p. 87). Então, para que haja o aprimoramento no domínio da linguagem teatral, considero indispensável desenvolver uma atmosfera investigativa da prática teatral. O processo de desenvolvimento das capacidades de apreciação, contextualização e criação envolve pesquisa estética, conceitual, metodológica, discursiva. Não há amadurecimento artístico em subárea alguma sem que haja pesquisa, conforme facilmente se identifica nas trajetórias de pesquisa e criação de Luís Otávio Burnier, Chiquinha Gonzaga, Augusto Boal, Tarsila do Amaral, dentre tantos outros.

Nesse sentido, são muito importantes as contribuições de Viola Spolin (2005) ao trazer a noção de *foco de investigação* como recurso didático para que o aluno mantenha sua concentração no momento do jogo, saiba o que pesquisar e, posteriormente, possa avaliar o que foi feito segundo critérios objetivos relativos a algum aspecto teatral específico. Essa clareza no foco de atenção permite avaliações objetivas em que não cabem julgamentos de valor. Isolar técnicas teatrais complexas em etapas simples e progressivas é estratégia que canaliza a energia criadora para que o grupo concentre sua atenção em determinado aspecto sem, no entanto, desconsiderar os elementos investigados até então. À medida que vão dominando os elementos da linguagem teatral, tanto o foco quanto a avaliação se tornam mais complexos.

A delimitação das regras e objetivos do jogo dá segurança aos participantes, ao mesmo tempo em que lhes oferece liberdade criativa, uma vez que o *como fazer* fica a cargo do aluno-jogador. Através da atmosfera dinâmica e desafiadora que o jogo teatral traz, institui-se um nível crescente de complexidade que contribui para a gradual decodificação e fluência na estrutura da linguagem teatral. Torna-se possível ampliar a noção de *criação artística* para além do espetáculo teatral representado a uma plateia ao enxergar as expressões de teatralidade em

sala de aula como *produtos parciais* (SOARES, 2010). Nota-se que a criação artística – seja a construção de uma cena improvisada ou um espetáculo de cinco atos – requer, então, o desenvolvimento de percepção estética por parte de professor e alunos para alcançar múltiplas camadas de apreciação. A esse respeito, Ingrid Koudela (2011) nos aponta que quanto maior a familiaridade dos estudantes com os elementos constitutivos da representação cênica, mais ricas serão suas experiências com o processo de criação e leitura dos objetos estéticos.

Embora os preceitos da noção de *foco de investigação* tenham sido largamente utilizados por mim em associação com a *abordagem triangular*, cabe destacar uma diferença importante com relação à investigação que Spolin propõe. Durante as aulas, buscava também inserir questões mais sensíveis nas discussões de avaliação com vistas a que o aprendizado de teatro reverberasse no aprofundamento de um pensamento reflexivo sobre o mundo. Enquanto educador, é preciso levar para a sala de aula a consciência da força transformadora – e, por isso, tão temida e atacada – do teatro. O sábio Peter Brook já escreveu que “a opressão política sempre prestou ao teatro sua maior homenagem. Nos países dominados pelo medo, o teatro é a manifestação que os ditadores mais temem e vigiam mais atentamente” (2011, p. 69). A magnitude do teatro, observada por Brook, é tomada por Boal como potência de transformação social a partir da problematização de quem tem o *privilégio* de atuar e quem não tem:

A crítica de Augusto Boal se baseia numa mesma recusa radical da hierarquia entre aqueles que teriam a habilidade necessária para subir ao palco e os que seriam desprovidos de tal habilidade. Porque essa hierarquia não está presente apenas no teatro, ela é, ao contrário, um dos fundamentos da nossa sociedade. Ela age na vida de forma geral, onde “encorajamos a população a ser mera espectadora dos ‘seres excepcionais’ e não a descobrir o que há de excepcional em cada um”³⁰. (BOAL, 2019, p. 220)³¹

Desenvolver discussões a partir de questões que podem ser respondidas por todos a partir de suas percepções, estimula o envolvimento do grupo, pois admite a multiculturalidade como enriquecimento da cena. Discute-se a solução de um problema cênico ou o que determinada escolha traz de discurso e não o desempenho dos participantes. As intervenções do professor ou professora são no sentido de apresentar novos materiais e questionar escolhas, ao invés de procurar um consenso unitário. Pautar a criação artística a partir de uma *pedagogia da pergunta*, conforme Paulo Freire (2014), em oposição a uma *educação bancária* (FREIRE,

³⁰ BOAL, Augusto. Le Théâtre de l’Opprimé: outil d’émancipation. In: **Théâtre et développement**, Bruxelles: Colophon Éditions, 2004, p. 45.

³¹ Posfácio escrito por Julián Boal.

1987), destaca a inseparabilidade entre o objeto estético e os discursos que as escolhas cênicas (conscientes ou não) carregam.

Permeando o processo com perguntas concernentes às experiências sensíveis vivenciadas em cena, se estimula a reflexão sobre a criação. Assim, o aprendizado em teatro ocorre tanto no fazer, quanto no refletir sobre. Conforme o professor Joaquim Gama, as perguntas que o professor agencia “buscam focalizar seus esforços [dos estudantes] na descoberta de novos modos de fazer teatro, em *insights* e em processos que se configuram num modo próprio para aprender e fazer teatro” (GAMA, 2008, p. 88, grifo do autor): o que aquele estímulo gerou no seu corpo? Acelerou ou diminuiu o ritmo da cena? Que abordagem de figurinos deve ser adotada (realista, estilizada, abstrata)? Onde podemos encontrar materiais iconográficos para uma pesquisa histórica? Que cores e sons podem traduzir melhor uma ideia? Diante das descobertas que surgem, tanto a elaboração estética quanto a capacidade de produção teatral passam a ser percebidas como conquistas e não aptidões inatas dos seres humanos.

Refletir sobre escolhas, encontrar pontos de contato para a decodificação daquilo que fala aos sentidos tanto quanto à razão, faz com que o estudante se acostume com a reflexão sobre o que cria e aprecia. A prática do tensionamento de discursos é um processo de constante redimensionamento de si que só pode ocorrer a partir do encontro com o outro. A alteridade não é retórica, é experimentada na troca com os parceiros de jogo, na construção de personagens, de cenografia, na relação com o espectador. Buscando a singularidade de cada um para a constituição de uma expressão coletiva e plural, são construídos processos de criações artísticas com múltiplas vozes em que todos têm igual espaço propositivo.

2.3 Isso que a gente fez é teatro?

Com as mudanças nas escalas de trabalho, com as dúvidas sobre si e, principalmente, com as desconfianças sobre mim e o inédito trabalho, as aulas tiveram muita volatilidade de participantes. Logo a partir do terceiro encontro, os professores e professoras Vitor, João Gabriel, Larissa e Flávia ficaram impossibilitados de participar, pois começaram a dar aulas de reforço escolar aos estudantes no mesmo horário das aulas do *Comunidade em cena*. A partir desse dia também, Cristina, a mãe de uma aluna do Ensino Fundamental I começou a participar das aulas com o grupo que, então, era constituído exclusivamente por faxineiras. Apesar das idas e vindas, um grupo de cerca de quatro pessoas participava regularmente das aulas, tornando possível pensar uma progressão na aprendizagem teatral.

Antes do começo das aulas do projeto, a frase que mais ouvi daqueles que convidava a participar foi *eu não sei fazer teatro* e suas variações: *isso não é pra mim; não levo jeito; sou ruim nisso; teatro é muito difícil*. Nas primeiras aulas, as pessoas que chegavam, ainda inseguras, repetiam essas frases como uma espécie de justificativa para as dificuldades que já anteviam. O desejo de acertar e o medo de passar algum constrangimento diante dos colegas com os quais são obrigados a lidar diariamente eram apaziguados à medida em que o grupo ia percebendo que, de certo modo, não existe erro. Em teatro, tudo é jogo. Quando a ausência de um modelo a ser seguido deixa de ser percebida como elemento complicador, mas como liberdade, a satisfação em participar e, conseqüentemente, o desejo em se envolver se ampliam. Porém, ainda pairava no ar um certo receio com o tal do *fazer teatro*.

Com algumas semanas de aulas passamos a trabalhar atividades de construção de cenas improvisadas. Certo dia, propondo um exercício livremente inspirado no *Teatro-imagem* (BOAL, 2012) solicitei que o grupo construísse uma imagem estática que representasse o que é o CAp-UFRJ. Dado que não poderiam emitir sons, nem realizar movimentos, apontei para que tivessem bastante atenção à força comunicacional de seus corpos:

Figura 6 – Exercício de composição de quadro estático 1



Fonte: Maksin Oliveira, 2019

Após a construção da imagem, eu, o único fora da cena, fiz minha leitura sobre aquilo que vi e discutimos nossas percepções sobre a comunidade escolar da qual somos integrantes. Era comum ao grupo a percepção da escola como um espaço tumultuado, com muitas coisas ocorrendo ao mesmo tempo, com assédios, punições, individualismo e, ignoradas pelo todo, professoras que tentam dar aulas escrevendo numa lousa. Tomei o cuidado de estimular o diálogo entre percepções distintas, sem me eximir de expor a minha, sempre na intenção de valorizar a multiplicidade de visões de mundo como riqueza, não como problema.

Em seguida, conversamos sobre as escolhas cênicas para a construção do quadro e destaquei que gostaria de poder enxergar mais os rostos e corpos das pessoas que estavam em cena. Não que precisassem realizar a imagem em disposição completamente frontal ou que fosse proibido dar as costas ao público, mas não era possível ver o rosto de quatro das seis pessoas. Além disso, ocuparam apenas uma pequena parte do palco, assim uns encobriam os outros, dependendo de onde o espectador se situasse. Como poderiam organizar o quadro de outro modo? Solicitei então que repetissem a atividade, agora representando o local onde uma das participantes mora. Além de comunicar a ideia que deseja, o grupo tinha como objetivo também ocupar toda a dimensão do palco levando em consideração a visibilidade frontal da cena:

Figura 7 – Exercício de composição de quadro estático 2



Fonte: Maksin Oliveira, 2019

Novamente compartilhei minhas impressões com o grupo, debatemos e, agora, Elizabeth (Betão) trouxe suas percepções acerca da favela onde mora, narrando sanguinolentas histórias de atropelamentos, acidentes, pessoas baleadas pela polícia e justiçamentos realizados por traficantes do bairro. Foram traçados alguns breves paralelos com os locais onde outras pessoas moravam e discutimos a familiaridade de cada um de nós com violências cotidianas. Em seguida, mostrei as fotos das duas imagens no celular e pedi para me apontarem as semelhanças e diferenças cênicas entre uma e outra.

Nota-se o alinhamento desse trabalho com a *abordagem triangular*. O processo de *criação* era acompanhado de discussões para enriquecer a cena e aprendizagem a partir da *contextualização* da obra e, ao *apreciar* as duas imagens produzidas – mesmo que através de fotos no celular –, pudemos articular os três eixos propostos por Ana Mae Barbosa (1998). Refletindo sobre as experiências de ver e fazer teatro era possível notar com clareza, nas aulas seguintes, a atenção que as participantes passavam a ter em ocupar o espaço da cena do mesmo modo que procuravam ocupar todo o espaço da sala quando dos aquecimentos. Havia maior cuidado à disposição de seus corpos em cena e a percepção de uma relação com o espaço que é diferente da cotidiana.

Ao final da aula perguntei para o grupo: *isso que a gente fez é teatro?* Ao que todas responderam afirmativamente. Então perguntei o porquê. *Ah, porque a gente estava no palco; porque a gente fez uma cena; porque sim.* E segui inquirindo-as: *foi difícil?* Prontamente negaram. Amanda, que na semana anterior começara a participar, muito reticente e inibida, foi enfática: *Não! Foi muito fácil.* Então lancei a pergunta final: *Mas não foram vocês que disseram que fazer teatro era difícil?* E Betão arrematou: *O difícil é quando tem que falar, aí complica...*

Na semana seguinte, uma outra alegria: a presença de Marcinha. De fala baixa e acanhada, Marcinha é a responsável por manter a sala de teatro sempre limpa entre os turnos da manhã e da tarde. Como a via frequentemente no cotidiano de meu trabalho com a Educação Básica, foi a primeira faxineira que conheci. Desde antes do início do projeto eu a vinha convidando para participar das aulas, mas era sempre evasiva até o dia em que a chamei para assistir apenas, sem o compromisso de participar das atividades. Nessa conversa-convite ela disse que não levava jeito para teatro e que poderia contribuir de outras formas: poderia varrer a sala, costurar uma roupa, pregar um botão...

Pois ela não apenas estava presente nessa aula, como participou junto dos colegas. Pedi para a turma escolher um tema e construir cinco quadros que contivessem a apresentação de uma situação, um conflito e uma resolução, como se estivessem construindo uma grande

História em Quadrinhos no palco. Assim como na semana anterior, não poderiam emitir sons e deveriam considerar que a cena é feita para ser vista, portanto deveriam ter atenção à sua disposição no espaço. O grupo teria uns instantes para ensaiar, construiria o primeiro quadro, depois eu fecharia os olhos para que montasse a segunda imagem e assim sucessivamente até que contassem toda a história.

Após o jogo, realizamos um debate sobre a proposta, as escolhas cênicas, os temas e caminhos escolhidos. Como desdobramento, no entanto, pedi para que refizessem a cena buscando passar pelas cinco imagens, agora com sons e movimentos. Era como o tradicional jogo de ligar os pontos: deveriam construir um todo que assimilasse os quadros já construídos, investigando maneiras fluidas de transição entre cada uma das cinco imagens. Dessa vez poderiam utilizar sons para elaborar a história.

Assim como na semana anterior, durante a avaliação ao final da aula perguntei para a turma: *isso que a gente fez é teatro?* Todos confirmaram e perguntei se foi difícil. *Não.* Questionei-os novamente: *mas vocês não disseram que fazer teatro era muito difícil? Não disseram que ‘ter que falar’ é difícil?* Depois de certo silêncio, surgem respostas meio incertas de que *difícil é decorar, que fazer assim é fácil, complicado é repetir igualzinho depois.* Aqui, percebia todos estes senões como a expressão de uma introjetada incompatibilidade entre aquelas pessoas e o teatro. Buscando compreender a razão disso e a rotatividade de participantes que seguia me intrigando, supus que esses acontecimentos eram manifestações do *habitus* (BOURDIEU, 1989). Pierre Bourdieu (1989), utiliza o conceito de *habitus* para se referir a mecanismos de controle incorporados e internalizados ao longo da vida dos sujeitos e que tendem à reprodução da ordem social e à resistência a mudanças. Nesse processo, família, escola, religião e mídia tenderiam a contribuir para a formação dos sujeitos, que manifestam seus *habitus* nos pensamentos e ações pré-reflexivas.

Esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Portanto, a ausência de propostas que desestabilizem padrões normativos vigentes não apenas silencia os diferentes sujeitos, como também produz o entendimento de que essas

pessoas devem permanecer ocultas. Ao longo de todo ano, havia pessoas de fora do projeto que seguiam desencorajando os participantes do *Comunidade em cena*, de modo que o autoreconhecimento e o reconhecimento dos pares apenas surgiu, de modo mais consistente, após a apresentação pública do grupo para a comunidade escolar no fim do ano. Supunha que houvesse uma espécie de conflito interno entre as experiências de estarem *fazendo teatro* e as expectativas internalizadas por cada um sobre seu lugar naquela estrutura social.

Não houve um encontro sequer, ao longo de todo o projeto, em que o grupo, de modo geral, não saísse com uma potência (SPINOZA, 2009) mais elevada do que chegou. Como quem não experiencia esse sentimento, mas observa de fora buscando ter sensibilidade empática e olhar crítico para o todo, nomeio essa condição como uma espécie de conflito, de embate interno porque não é uma condição irrevogável, está em disputa. Especialmente quando aulas de teatro começam a questionar certas posições sociais tacitamente percebidas como estáticas, essa espécie de não-lugar desestabiliza a organização do campo. Daí o caráter social e político do *Comunidade em cena*.

Todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a *doxa*³² que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isto, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força relativamente autónoma perante as outras formas de força social. (BOURDIEU, 1989, p. 150, grifo meu)

Nessa disputa entre aquilo que os participantes sentem e expressam através do teatro de um lado e o que manifestam através das palavras que pronunciam ao falar de si, de outro, não podemos desconsiderar a força das palavras para a produção de sentido. Larrosa (2018) destaca a relevância das palavras para a construção de nossos pensamentos:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou argumentar”, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também, tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2018, p. 16-17).

³² A *doxa* é uma opinião consensual sobre determinado campo e/ou o mundo. Uma experiência que faz aceitar o mundo como evidente.

Pois, na semana seguinte, repetimos a improvisação em que, pela primeira vez, a turma utilizou a voz em cena. Novamente perguntei: *isso que a gente fez é teatro? Foi difícil? Mas, vocês não diziam que 'fazer teatro' era difícil e que repetir uma cena era difícil?* E, dessa vez, a caçula do grupo, Marcinha, falou por todos: *a gente fez porque tá só entre a gente. Difícil é quando tem um monte de gente olhando.*

Com essa fala de Marcinha consegui ressignificar completamente o processo que desenvolvíamos. Segui percebendo essas respostas como o embate interno já mencionado, mas agora entendia uma outra dimensão. Uma dimensão que se relaciona com a ambição de quererem ir além, com a “vocação ontológica [do ser humano] para o ser mais” (FREIRE, 2007, p. 18). O desejo de falar em cena, de repetir, de ensaiar uma cena, de apresentar-se a um público, de compartilhar o que fazem é o desejo de serem mais do que eram até então.

Nesse dia pediram para Julia compartilhar os registros das aulas no grupo de *Whatsapp* da turma e, a partir de então, uma outra forma de reconhecimento começa a surgir. Os participantes se veem em cena e levam os incentivos para o ambiente virtual ao longo das semanas: *Ameiii; muito bom!; foi uma obra prima da dramaturgia; Hoje foi bom turma nota 1000; A nossa turma e muito boa*, dentre outras palavras de incentivo³³. As fotos e vídeos das aulas passaram a circular entre seus colegas e familiares e os participantes do projeto começaram a ser reconhecidos como atores e atrizes na escola e no seio familiar. Na semana seguinte ao primeiro compartilhamento das imagens, Sandra, uma das participantes, fala para mim: *professor, tô virando artista.*

³³ Frases coletadas no grupo de *Whatsapp* da turma entre 19 de agosto e 28 de outubro de 2019.

CAPÍTULO 3 – *A saga da família Jacinto*

Faltando dois meses para o encerramento das aulas, possuíamos um quórum relativamente estável, do qual faziam parte as faxineiras Sandra e Marcinha, o faxineiro Seu Carlos, as assistentes de alunos Rebecca e Diana, o estagiário de dança Isaac e Julia que, além de suas atribuições como bolsista do projeto, também participava das aulas como aluna. Desse grupo, apenas Sandra e Julia estiveram presentes desde a aula *um*, enquanto os outros foram se aproximando cada um a seu tempo. Ainda que houvesse eventuais ausências e novos participantes pudessem chegar a cada dia – como é da natureza desse tipo de projeto – o fato é que agora havia uma espécie de categoria de *participantes fixos*, com os quais eu poderia contar. Nessa etapa do processo, o método de trabalho, grosso modo, já estava claro para todos: iniciávamos os encontros em círculo, onde podíamos conversar sobre como estávamos nos sentindo, sobre como estavam nossos corpos naquele dia, sobre dúvidas, aprendizados, vontades. Após a conversa inicial, fazíamos jogos e/ou exercícios, construíamos cenas explorando algum aspecto teatral específico e, ao final do dia, formávamos novo círculo para discutir coletivamente o dia de trabalho.

Diante dessa regularidade na frequência e da alegria experimentada em mostrar ao mundo o seu *fazer teatro*, com os registros das aulas a circular pelos celulares dos participantes, passei a considerar a possibilidade de apresentarmos alguma cena publicamente, convidando a comunidade escolar do CAP-UFRJ, nossos amigos e familiares para assistir. Será que é realmente tão difícil assim *quando tem um monte de gente olhando*? Eu imaginava que a exibição aberta de uma criação nossa contribuiria muito para a sensação de superação que os participantes já vinham experimentando. Até aquele momento, o trabalho se desenrolava com bastante fluidez e, claramente, os participantes estavam envolvidos com a proposta, surpreendendo a si e aos colegas. Foi durante uma aula que alguém falou: *gente, é a primeira vez que ouço a voz dela*. “Ela” era Marcinha, aquela que participaria “apenas” contribuindo com funções *de apoio*, sem se expor.

Não partíamos de discussões elaboradas ou de frases motivacionais, era a experiência da prática de fazer teatro que questionava as crenças limitantes do *eu não tenho talento* ou de que *a nossa opinião não é importante*. E, se para algumas pessoas fora dali, as opiniões dos faxineiros da escola não devem ser levadas em consideração, o problema está nessas pessoas e não nos faxineiros. Porém, o processo de tomada de consciência segue um ritmo próprio e não necessariamente gradual.

Muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade, a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos. Isto é, sem a problematização desta falsa consciência do mundo ou sem o aprofundamento de uma já, menos falsa consciência dos oprimidos, na ação revolucionária. (FREIRE, 1987, p. 73)

Reitero minha percepção da relevância de um processo de aprendizagem centrado nas histórias, vivências e desejos dos participantes do projeto. Marcinha pouco falava e era muito evasiva quando buscava conversar com ela fora das aulas e, no entanto, se envolveu com as aulas do modo muito corajoso. Ela falava em cena. Ela falava de si em cena. Certa vez, explorando construções cênicas com mudanças de tempo e espaço, propus o exercício da construção de uma cena baseada nalguma história real vivenciada por algum deles. Foi justamente Marcinha quem se prontificou a contar sua história. Era a história de sua gravidez enquanto adolescente, dos conflitos com o pai e do nascimento de sua filha. Ela não “simplesmente” estava falando para as colegas ouvirem, ela estava falando de si, estava se revelando e estava orgulhosa. Esta cena foi filmada e Marcinha disse que mostrou para a filha e sobrinhos e todos adoram.

Figura 8 – Cena do nascimento da filha de Marcinha



Fonte: Julia Moraes, 2019

Ao longo do processo – especialmente quando começaram a ver fotos e vídeos de suas cenas no *Whatsapp* e receber o reconhecimento de parentes e amigos – a sensação de orgulho por conseguir fazer algo que, inicialmente, não se julgavam capazes foi crescendo bastante. A maneira horizontal como os encontros eram conduzidos, possibilitou-nos construir um espaço de pleno respeito entre nós, de maneira que sempre me senti respeitado e bem quisto pelo grupo. Mas, quando os participantes começaram a se sentir superando seus limites, havia muita gratidão a mim, como se eu fosse o maior responsável por suas vitórias pessoais. A cena do nascimento da filha de Marcinha foi muito elogiada pelos colegas e por mim em nosso grupo de *Whatsapp*, ao que Marcinha respondeu *vc q tem talento para ensinar pq nao sabemos nada*.³⁴

Aos poucos, isso foi se equalizando e, ao mesmo tempo em que identificavam os méritos de um professor cuidadoso, também reconheciam seus esforços. Essa qualidade de participação nas aulas de teatro é muito potente porque os aprendizados são percebidos como conquistas coletivas e individuais. Na ação dialógica “ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 1989, p. 97). Por isso, apresentar uma obra à comunidade escolar poderia ser significativo para a turma desvelar outros mundos. No entanto, mesmo acreditando nisso tudo, dessa vez era eu o receoso do grupo. Um processo de ensaio envolve comprometimento, dedicação, repetição. Seria muito cedo exigir isso do grupo? Tínhamos ainda seis encontros pela frente, havia prazo viável para desenvolvermos e refinarmos alguma nova cena que nos apetecesse, no entanto, e se não conseguíssemos criar algo novo? E se comessem a faltar?

Embora tenha acompanhado o crescimento da turma e soubesse que o produto resultante desse processo seria apenas mais uma etapa do trabalho, havia dentro de mim o desejo de querer mostrar aos meus pares um trabalho que não possuíamos. Uma obra que discutisse algum tema relevante para a sociedade e que fosse refinado esteticamente. E não tínhamos essa obra porque este não foi um foco do trabalho. Buscamos explorar maneiras de tornar o grupo fluente na linguagem teatral. Pouco importava se as alterações durante percurso, posto que o planejamento é vivo e dinâmico, nos levariam a investigar mais este ou aquele aspecto teatral. Apenas fazia questão que o processo fosse *dialógico*, no sentido freireano (2007), que possibilitasse que todos aprendêssemos e ensinássemos. Assim, as enormes conquistas percebidas eram, para mim, como que de foro íntimo do grupo. Estávamos, todos nós, ainda aprendendo sobre o que era o *Comunidade em cena*. Nos apresentar abertamente seria o mesmo

³⁴ MARCINHA, resposta aos elogios de sua cena, *Whatsapp*: Comunidade em cena, 19 ago. 2019.

que expor nossa intimidade. Apesar de imaginar que compartilhar nossa prática teatral com a escola pudesse ser importante, mantinha um certo medo dentro de mim. Mesmo que não confessasse, havia a fantasia de querer ser reconhecido como bom professor e bom artista pelos meus colegas.

E foi numa conversa com as colegas de Setor, Andrea Pinheiro e Céli Palácios que recebi os maiores estímulos e orientações para realizar a exibição pública. Não precisaria criar algo exclusivo para a exibição, boa parte do processo das aulas foi centrado no jogo de construção de cenas e poderia retomar uma das cenas criadas ao longo do processo. Assim, compreendi que o jogo poderia ser o indutor da encenação (SILVA, 2009) e tudo tornou-se mais viável para mim. Restava apenas definir qual das cenas escolheria para refazermos e apresentarmos.

O princípio que balizou a construção de todas as cenas ao longo do processo foi sempre o mesmo: o envolvimento dos participantes nas criações. Mais seguros e ampliando, a cada dia, seu repertório, os códigos teatrais eram, gradativamente, apropriados pelos participantes que traziam seus desejos estéticos, tornando também as criações mais refinadas. Não se tratava de aprender a *fazer teatro*, mas de aprendermos a fazer *nosso teatro*. Hugo Cruz (2021a) destaca que a participação de sujeitos diversos em práticas artísticas comunitárias não é, necessariamente, sinônimo de prática democrática. Em verdade, duas direções opostas podem ocorrer. É possível que essas práticas contribuam para “manter e até reforçar poderes instalados sem que isso implique mudanças nos padrões de desigualdade estabelecidos. Por outro lado, podem estimular princípios democráticos, a cidadania, o pensamento crítico e a solidariedade social” (CRUZ, 2021a, p. 5).

Então, o valor artístico do trabalho apenas se justificaria, no meu entender, se fosse acompanhado de um impacto social com vistas a contribuir para a construção de uma coletividade democrática e horizontalizada. Não se trata de dicotomizar interesses de impacto social e artístico, mas de soma-los num todo que absorve criação artística, desenvolvimento cultural e social. Para isso, seria indispensável a participação propositiva dos integrantes do projeto, envolvidos em todas as escolhas estéticas do trabalho. A abordagem artística não pode ser meio para impor ideias preconcebidas que instrumentalizam o teatro, mas veículo para o desenvolvimento artístico dos participantes. Este é um valor ético, sem o qual o projeto perde sua razão de existir.

Então, como não poderia deixar de ser, a escolha da cena que refaríamos para apresentar à comunidade escolar foi feita coletivamente. Havia muitas opções e eu,

particularmente, tinha duas preferências. A primeira, uma criação que surgiu a partir da indagação: *o que ocorreria se um de vocês se tornasse diretor ou diretora da escola?* Os aprendizados com essa premissa foram muito grandes. Depois de construir três cenas com reviravoltas distintas, elementos narrativos e dramáticos, tínhamos bastante material para trabalhar, caso escolhêssemos essa fábula. Havia um apresentador e um orador que falavam abertamente à plateia e, em seguida, com o surgimento inesperado de uma pessoa da plateia, a cena passava a sustentar-se em diálogos até sua conclusão com outro discurso narrativo. A cena revelava pontos de vista interessantes sobre o que os participantes do projeto pensam como prioridades e problemas da escola e da educação brasileira.

Figura 9 – Cena da eleição de um novo diretor para a escola



Fonte: Maksin Oliveira, 2019

A outra cena que também gostaria de compartilhar com a comunidade escolar partiu do pedido de Seu Carlos para que fizéssemos uma *cena de tribunal*. Não sei de onde veio esse desejo mas, há semanas ele me pedia isso. Então, certo dia, reuni o grupo e pedi para que encenássemos o julgamento de alguma injustiça que alguém ali tivesse vivenciado. A situação escolhida, baseada num fato real narrado por Diana e Rebecca, ambas assistentes de alunos, foi o julgamento do pai de uma estudante do Ensino Fundamental I que esqueceu a filha na escola. Mais de duas horas após o fim das aulas, já de noite, o sujeito finalmente chega para buscar a

criança e sequer agradece os cuidados ou se desculpa com as funcionárias que, voluntária e amorosamente, mantiveram-se junto da menina mesmo após o expediente.

Figura 10 – Cena do julgamento do pai que esqueceu a filha na escola



Fonte: Julia Morais, 2019

A partir do terceiro mês de encontros, a construção de cenas breves passou a ser algo rotineiro para o grupo, de modo que para este momento de escolha de uma cena para ser retrabalhada, estávamos repletos de opções. Face a tantas possibilidades, me interessava desenvolver uma das duas histórias mencionadas, porque eram obras cênicas que expressassem, criticamente, posicionamentos políticos e sociais que falavam diretamente sobre a escola. No entanto, a representação do nascimento da filha de Marcinha e outras histórias pessoais também seriam interessantes por apresentar um lugar de singeleza, de drama, de afeto que também me comovia.

Assim, ao final da aula, reuni o grupo e dividi o desejo de realizarmos uma apresentação simples e aberta ao público interno e externo no horário da aula do projeto, seguida de uma roda de conversa sobre seus processos com o *Comunidade em cena*. Não gostaria que

colocassem um sobrepeso nesse evento, então frisei que era um desejo meu e que acreditava que seria importante para o grupo, porém poderiam discordar e defender que não nos apresentássemos caso estivessem desconfortáveis com a ideia. À vontade para opinar, o grupo concordou em participar entre expressões de empolgação e sorrisos encabulados. Sandra, que na primeira aula disse: *Tô aqui pra fugir do trabalho*, agora me perguntava: *Posso trazer meu filho pra assistir?* Seu Carlos perguntou uma vez mais se poderíamos apresentar imediatamente antes do espetáculo do projeto *EncenaAção* – ele já havia feito essa pergunta diversas vezes ao longo do ano para mim e para Andrea, coordenadora do Setor Curricular de Artes Cênicas.

Por toda a complexidade de um projeto que envolve dezenas de pessoas, entre estudantes da Educação Básica e graduação e diversos profissionais de dentro e de fora da escola, era absolutamente inviável que nos apresentássemos como a abertura do *EncenaAção*. De toda forma, Seu Carlos se conformou com a realidade e deixei a turma com a tarefa de lembrar as cenas que fizemos até então, da mais simples e breve até a mais elaborada, para, na semana seguinte, tomarmos um veredito. Faríamos uma escolha democrática e seria eleita aquela que tivesse o interesse da maior parte do grupo. Para se desenvolver processos artísticos colaborativos, em que todos tenham igual espaço propositivo, é fundamental que estejam engajados com o tema abordado.

Eis que na semana seguinte duas ausências se repetiriam até o final do projeto: Diana não poderia mais acompanhar as aulas porque a assistente de alunos que cobria o trecho de seu turno e de Rebecca durante as aulas, não mais poderia fazê-lo. E, Marcinha, que se dizia muito cansada e indisposta para as aulas porque passava as noites cuidando da neta, nascida prematura. A criança havia nascido há algumas semanas e, inegavelmente, desde então Marcinha andava com o rosto mais cansado e com mais moleza no corpo. O bebê passou alguns dias na incubadora e Marcinha ficou auxiliando da filha todo o tempo. Ainda assim não deixava de frequentar e se envolver com as aulas. Por isso, embora tivesse uma razão absolutamente justificável para não conseguir seguir no projeto, não consigo descartar a hipótese de que uma apresentação pública fosse, naquele momento, um passo muito grande para ela. Lembremos que foi a tímida Marcinha quem verbalizou que *difícil é quando tem um monte de gente olhando* e que disse que poderia contribuir varrendo o chão, passando pano, pregando um botão. Ainda hoje penso que deveria ter conversado com ela em particular após anunciar ao grupo o desejo da exibição pública e deixa-la à vontade para atuar de outro modo, que não como atriz, se assim preferisse.

Confesso ter sentido um abalo com as ausências e, novamente, o sentimento de medo que o projeto soasse, perante à escola, como um fracasso. No entanto, apesar disso, dessa vez seguia a firme no propósito realizar o evento, mesmo com essas inseguranças me perturbando. Em nosso reencontro o grupo escolheu remontar uma das primeiras cenas que elaboramos juntos: uma cena de comédia construída tendo um vaso de flores como indutor do jogo. Já havíamos feito algumas investigações quanto ao enquadramento do espaço concreto que tínhamos à disposição como indutor para o jogo dramático (RYNGAERT, 2009) e estávamos começando a explorar experimentações a partir do *onde* (SPOLIN, 2005) quando essa cena foi feita. O vaso de flores foi o primeiro objeto utilizado para a percepção de que, assim como ocorre com os corpos dos atores e atrizes, os elementos dispostos em cena ganham uma qualidade diferente da cotidiana.

O dia em que a cena foi criada, meses antes, foi muito divertido e importante em nosso processo. Lembro bem da reação da turma quando pedi que construíssem uma cena a partir daquele vaso de flores. Um enorme silêncio, olhos de incompreensão, expressões de dúvida. Nenhum dos presentes sabia sequer o que comentar diante da proposta. Era como se eu tivesse pedido para que lessem um texto num idioma cifrado. Então, retomei o método de lançar perguntas: *Onde poderíamos encontrar um vaso de flores? Em quais situações um vaso de flores está presente? Quais os diferentes significados um vaso de flores pode ter?* Respondendo a essas perguntas, oral e cenicamente, “a assimilação dos elementos cênicos enquanto signos teatrais representa um apuramento na capacidade da leitura da cena teatral, ampliando a experiência artística e crítica ao ler e produzir teatro” (DESGRANGES, 2017, p. 43). Em cena, Seu Carlos ficava deitado e inerte com o vaso de flores sobre o peito. Enquanto ele permanecia *morto* durante toda a cena, duas viúvas se engalfinhavam ao descobrir, apenas diante do caixão do falecido, que o defunto possuía duas famílias.

Essa foi a cena escolhida e, eu que gostaria de aproveitar aquele meu primeiro momento de exposição na comunidade escolar para mostrar como o trabalho desenvolvido no *Comunidade em cena* era política e socialmente engajado, fui voto vencido e obrigado a realizar a encenação dessa comédia pastelão. Mesmo com tantos anos trabalhando com comicidade, vaidoso e influenciado por uma noção intelectual de arte engajada, preconceituosamente julgava aquela a mais simplória das cenas criadas durante as aulas. Por que logo essa? E se a diretora da escola vier assistir? E meus colegas professores? Seria tão mais profundo se reconstruíssemos a cena em que Sandra e Marcinha comemoram suas aprovações no vestibular.

Figura 11 – Cena da aprovação no vestibular



Fonte: Julia Moraes, 2019.

Apenas no decurso deste estudo me atentei para a generosidade de Isaac e Rebecca ao votarem em favor desse esquete. Ambos não haviam visto a criação de meses antes, mas certamente perceberam sua empolgação ao rememorar a cena. Se, naquele momento, Isaac e Rebecca tiveram muito mais grandeza do que eu, se hoje consigo perceber e admitir a tacanhice de minhas intenções, também identifico o assentamento dessas intenções na insegurança que tinha sobre meu próprio trabalho. Assim como os atores e atrizes participantes muitas vezes eram desencorajados por seus pares, o mesmo ocorria comigo. A equipe de faxina é um grupo muito beligerante entre si e, não poucas vezes, percebia expressões de descrença quando falava sobre o projeto dentro da escola. Também houve os momentos mais explícitos em que me disseram que qualquer tentativa de trabalhar com eles não daria certo por um motivo ou outro,

que trabalhar com eles era muito difícil e que dificilmente o projeto *não iria para a frente...* orgulhoso, eu queria que todos vissem o que fomos capazes de fazer.

Dentre os faxineiros, Seu Carlos é apaixonado por teatro desde os treze anos de idade quando teve aulas de teatro na escola e é presença garantida em todas as apresentações que tinham lugar no teatro. Betão, que também está na plateia de tudo o que ocorre no teatro, é uma das figuras mais extrovertidas e seguras de si de toda a escola. De gênio muito forte, tem uma energia provocativa quase de bufona. Sua voz e seus sons são os mais ouvidos por nós de dentro de nossa salinha. Os dois são pessoas completamente diferentes, que têm em comum o gosto por teatro.

Seu Carlos, muito religioso, se aborrece muito com qualquer situação que ponha em xeque os valores que sua igreja prega. No período em que trabalhei presencialmente na escola ele era tido como o *chato*, o *rabugento*. Betão é uma mulher de quase um metro e oitenta, corpulenta, lésbica e muito desbocada. Esta figura que fala alto, brinca com todo mundo, provoca os colegas, dá em cima de todas as mulheres com as quais tem intimidade (e de muitas que não tem), como é de se supor, provoca Seu Carlos o tempo inteiro. Nas duas primeiras vezes em que Seu Carlos chegou para fazer as aulas, não se manteve na sala por um minuto sequer. Tão logo chegava, Betão lhe provocava: *ah, professor, eu quero fazer uma cena de beijo com ele; hoje eu beijo a sua boca; olha quem chegou...* Todas as colegas riam e Seu Carlos ia embora resmungando injuriado. Naquele tempo eu não entendia a dinâmica entre eles e, quando encontrava Seu Carlos na escola ao longo da semana, sempre o convidava a voltar, mas ele sequer me respondia e fechava a cara. Cerca de um mês após o início das aulas Betão parou de frequentá-las e Seu Carlos, enfim, sentiu-se confortável para ocupar seu lugar e ser um dos participantes mais dedicados.

Era, de fato, difícil, mas viável realizar o projeto. A expectativa de uma sala de aula democrática sem conflitos é, acima de tudo, excludente (hooks, 2013). Então, por mais que as dúvidas se fizessem cotidianamente presentes, estava ciente e engajado com o desafio que tinha diante de mim. E, se a complexidade da proposta me foi passada com cuidado por minhas colegas de Setor – que conheciam muito mais que eu as dinâmicas da escola -, havia fora dali quem me desencorajasse. Por isso, hoje sou capaz de, benevolentemente, reconhecer minhas contradições, vaidades e inseguranças com a exibição pública que se avizinhava como o desejo de provar para a comunidade escolar que fomos bem sucedidos em nossa proposta. E, a forma como entendia que essa prova deveria se dar, seria representando um esquete que fosse do

agrado das pessoas no topo da tácita hierarquia do campo. Eu estava reproduzindo exatamente uma das lógicas que o projeto buscava atuar contra.

À distância do tempo, também reconheço que, embora aquela não fosse a obra que queria dividir com a comunidade escolar, respeitei a decisão do grupo, me dediquei e trabalhamos com afinco para construirmos juntos o melhor esquete que podíamos com as condições que tínhamos disponíveis. E assim, reconstruímos, ensaiamos, refinamos a obra, buscando, sempre, que cada etapa do processo catalisasse o aprendizado em teatro e que as decisões que precisasse tomar passassem antes por debates coletivos. As novas perguntas para iniciar os trabalhos foram: *Como realizar a cena de modo Seu Carlos não fique o tempo inteiro morto? Como inserir Isaac na história? Como ampliar o enredo?*

O esquete *A saga da família Jacinto*, título proposto por Sandra e aceito pelo grupo, era um desdobramento bastante refinado da experiência de meses atrás. Seu Carlos havia morrido e, no velório, a viúva descobre que não era a única parceira de Seu Carlos, ele possuía outra mulher e uma filha. Em pleno cemitério, as duas viúvas se engalfinham com ódio uma da outra. Com o passar do tempo, as viúvas se tornam grandes amigas ao ponto de organizarem juntas a missa de um ano de falecimento daquele homem que, segundo uma das viúvas, *era sem vergonha, safado, mas não era de se jogar fora...*³⁵ Durante a celebração da tal missa, nova surpresa: surge um homem que se dizia amante de Seu Carlos, com fotos e documentos que comprovariam uma união duradoura. Uma nova confusão entre ex-mulheres e ex-marido de Seu Carlos ocorre e a cena termina em festa com uma marchinha de carnaval.

³⁵ Trecho da fala de uma das viúvas durante exibição da peça *A saga da família Jacinto*, em 04 nov. 2019.

Figura 12 – cartaz do esquete “A saga da família Jacinto”



Fonte: Maksin Oliveira, 2019.

A estrutura farsesca, a comicidade, a picardia, as frases de duplo sentido e até o final apoteótico, com a encenação terminando em festa, são elementos que estão fortemente presentes na construção de um teatro cômico e popular brasileiro que foi sendo elaborado ao longo de quase um século de Teatro de Revista (MOTA, 2016) e deixou suas marcas. Com o passar dos anos, esses elementos foram também absorvidos por programas humorísticos de televisão, como *Sai debaixo*³⁶, *Tô de graça*³⁷ e *Vai que cola*³⁸, que emulam a ida ao teatro e fazem bastante sucesso entre os telespectadores brasileiros.

³⁶ Programa com direção de Dennis Carvalho e elenco composto por Miguel Falabella, Aracy Balabanian, Luis Gustavo, Tom Cavalcante, Cláudia Jimenez, Márcia Cabrita, Luiz Carlos Tourinho, Cláudia Rodrigues e Marisa Orth, exibido na Rede Globo de televisão entre 1996 e 2002 e, desde 2010, reprisado regularmente no canal Viva.

³⁷ Programa dirigido por Marco Rodrigo e elenco composto por Rodrigo Sant'Anna, Andy Gercker, Evelyn Castro, Isabelle Marques, Roberta Rodrigues, Dhu Moraes, Flávia Garrafa e Edmilson Barros. Está no ar no canal Multishow desde 2017.

³⁸ Programa com direção de César Rodrigues e elenco composto por Paulo Gustavo, Catarina Abdala, Marcus Majella, Cacaú Protásio, Samantha Schmutz, Fiorella Mattheis, Emiliano D'Avila e Silvio Guindane. Está no ar no canal Multishow desde 2013.

A simulação da transmissão ao vivo, junto da quebra da quarta parede, a exposição dos bastidores, a reação da plateia e o palco giratório, pode ter proporcionado ao telespectador a sensação de sair do sofá, sentar na plateia do teatro, subir no palco de *Vai Que Cola* e ainda atravessar as cortinas da sitcom. (ANDRADE, 2016, p. 101, grifo da autora)

Então essas obras compunham as únicas referências, para grande parte das pessoas que passaram pelo *Comunidade em cena*, sobre o que poderia ser o teatro profissional. Em *A saga da família Jacinto*, enredo, falas, trilha sonora, figurino, direção, tudo foi criação do grupo e eu apenas ajudei a organizar, problematizei e apontei outras possibilidades para as questões cuja solução o grupo não encontrara. Dessa maneira, essa etapa não foi desvinculada de tudo o que vivêramos até então, nosso *modus operandi* seguiu o mesmo. Munidos de referências estéticas claras em suas cabeças e dos meios para transformar as ideias em arte teatral, a peça foi sendo construída com uma estética absolutamente coerente com a proposta.

O vaso de flores ganhou múltiplos significados: no cemitério, ele sozinho, significava o caixão do finado Seu Carlos; na casa de uma das viúvas, a organizarem a missa de um ano de passamento do marido, era o arranjo da mesa de centro; na igreja, durante a missa, era o ornamento no púlpito do padre que simbolizava o defunto. Havia também um interessante jogo com os nomes do *personagem* e do *ator* Seu Carlos que brinca com as figuras de ator e performer de modo muito interessante. O *ator* Seu Carlos não aparecia mais como o *personagem* Seu Carlos, o defunto. Nesta nova montagem, o falecido era representado pelo vaso de flores. O *ator* fazia o papel de narrador da história e também aparecia ao final como amante do *personagem* Seu Carlos para total delírio da plateia que assobiava e aplaudia, inclusive Betão, que gritava: *aê, Seu Carlos!*

O efeito cômico gerado pela surpresa de um narrador que passa a assumir a ação dramática era potencializado por envolver Seu Carlos. Reitero que Seu Carlos pertence a uma rígida igreja neopentecostal e, um dos princípios fortemente defendidos por ele em homéricas discussões com Betão, é sua posição contrária a outras formas de relacionamento afetivo, que não o heterossexual. A cena, criada por eles próprios, colocava o *personagem* Seu Carlos como sujeito poligâmico e o *ator* Seu Carlos como homossexual amante do *personagem* morto.

Essa era uma importante questão que requereu muito cuidado para que eu abordasse com ele. Quando o grupo me mostrou o primeiro esboço de cena, com Seu Carlos representando um personagem gay, ele claramente se divertia muito em cena e carregava nos estereótipos, transparecendo um julgamento sobre a orientação sexual do personagem. Havia uma linha tênue a encontrar: se a esquete era hiperbólica, escrachada, se os personagens todos tinham tintas

fortes, porque esse personagem não poderia ter? Então compartilhava com Seu Carlos reflexões para pensar como ser escrachado, sem debochar, sem depreciar, sem diminuir esse personagem. E Seu Carlos apenas respondia: *fica tranquilo, professor. Tô fazendo só aqui, na hora eu vou fazer sério*. Então, eu replicava que não era para *fazer sério*, aquela entrada era o ponto mais engraçado de toda a história e não havia problema nisso. A questão se centrava na qualidade do riso que buscávamos. Ao que ele recusava de pronto: *não, na hora vou fazer sério*. Tivemos essa conversa por algumas vezes e o roteiro era sempre o mesmo.

Durante os ensaios ele se soltava completamente, repleto de cacoetes e lugares-comuns e, ao longo das semanas, o via pela escola desmunhecando e rebolando junto aos seus colegas da faxina. Era como se o personagem fosse um brinquedo que lhe dava muita alegria, muitos sorrisos. Sua satisfação com o processo dos ensaios e com seu personagem era algo tão grandioso que ousei preparar uma surpresa arriscada para ele. Na cena, quando o amante surgia e causava o entrevero, ele retirava um envelope imaginário com uma série de documentos que comprovavam o relacionamento entre ele e o finado Seu Carlos. Minha surpresa foi dar materialidade para esses documentos.

Tirei fotos de Seu Carlos, fiz algumas montagens picantes com suas imagens e imprimi essas fotos. Eu já tinha percebido o quanto Seu Carlos é sensível e temperamental, então no dia da apresentação o chamei num lugar reservado e mostrei-lhe as fotos, dizendo, com sinceridade, que aquilo era uma homenagem e que só existiam aquelas imagens, caso ele se sentisse ofendido, lhe pedia desculpas de antemão e rasgávamos aquelas fotos ali mesmo. Porém, se ele quisesse, poderíamos utilizá-las em cena apenas para nosso divertimento, o público sequer tomaria conhecimento, seria um segredo do grupo. Ele tinha total autonomia para escolher o que fazer. Poderia mostrar apenas o envelope vazio para as colegas em cena, poderia mostrar uma ou outra foto para elas, a decisão era dele. Como de costume, me olhou com o rosto fechado, olhou para o lado, respirou ruidosamente, tomou o envelope de minhas mãos e saiu sem dizer uma palavra. Pois ele usou as fotos em cena, revelando-as pela primeira aos colegas de contracenação no momento da apresentação. Durante a roda de conversa com os espectadores após a apresentação, circulou as fotos de mão em mão para alegria geral. Nas semanas seguintes, colou as imagens em seu armário para todos os faxineiros verem.

Percebo que essa exibição pública foi importante não apenas para Seu Carlos, Rebecca, Sandra, Isaac, Julia e eu, mas para a comunidade escolar com um todo. A maioria das pessoas que participaram do *Comunidade em cena* ao longo do ano se reuniram com outras pessoas de nossa comunidade escolar para assistir esse esquete e ao final, aquelas que puderam,

permaneceram na sala para participar de uma roda de conversa sobre o processo. Se, no início da proposta, as negativas das pessoas que convidava para participar do projeto eram sustentadas numa suposta incapacidade ou inaptidão para o teatro, ao ser cumprimentado após a sessão e nas semanas após a apresentação, a tônica passou a ser: *ano que vem tô lá*.

Hoje consigo perceber que realizar a apresentação daquela comédia pastelão foi um ato político. Deixar àquelas pessoas a escolha do que seria apresentado à comunidade escolar da qual elas faziam parte há anos (não eu) era uma atitude política. Oferecer condições para que faxineiras e assistentes de alunos subissem em cena era fazer política. Quando realizamos uma roda de conversa após a apresentação e a comunidade escolar se reunia para ouvir o que faxineiros, assistentes de alunos e estagiários tinham a dizer, estávamos todos contribuindo um pouco para uma escola mais democrática e respeitosa.

3.1 Amores e rancores: algumas situações marcantes

O intenso período em que vivenciamos o *Comunidade em cena* mobilizou muitos afetos dentro da escola e, cada pessoa que contribuiu com o projeto, tem suas histórias para contar, oferecendo contribuições únicas e importantes sobre si e sobre o período. São tantas as histórias que deveriam ser contadas e tão grande a responsabilidade de quem as conta, em especial quando se narra histórias de outras pessoas, que a impossibilidade de inserção desta ou daquela ocasiona uma espécie de tristeza em quem as omite. Assim, por mais que tenha procurado inserir algumas situações marcantes ao longo do texto, há outras que considero importante mencionar e dedicar uma breve, mas necessária, subseção específica a elas.

3.1.1 Uma comunidade neoliberal – a história de Dona Elza

Por intermédio de Celeia, Dona Elza, auxiliar de serviços gerais, era quem promovia a interação entre a equipe de faxina e eu quando começamos com o projeto. Essa baixinha senhora – *incansável*, nas palavras de Seu Carlos – que, há mais de 30 anos, trabalhava no CAP-UFRJ, foi quem convocou a primeira reunião com o grupo de faxineiros e ficava ao longo das semanas estimulando-os a participar. Presenciei diversas vezes em que ela tentava convencer as pessoas das equipes de limpeza e copa a irem assistir pelo menos uma aula. Ela transitava pela escola convocando as pessoas como uma verdadeira agente cultural que se empenha em formar público para alguma atividade artística.

No entanto, apesar de tanto empenho para convidar os pares a *fazer teatro*, ela própria só foi assistir a primeira aula depois de quatro meses. Nesse dia, chegou no final da aula e ficou sentada num canto observando, ao longe, nossa conversa. Na semana seguinte chegou um pouco mais cedo e conseguiu assistir os jogos e cenas que o grupo fazia. Que alegria! Ela não quis participar, mas se esbaldava de rir, sentada numa cadeira. Na semana seguinte voltou mais ou menos no mesmo horário e sentou-se no mesmo lugar. Novamente a convidei a participar, mas ela recusou. Encontrou uma posição confortável e se refestelou assistindo a cena que estava sendo improvisada. Ela ria, aplaudia, fazia comentários para mim e para as pessoas que estavam em cena, dava palpites sobre o que os personagens deveriam fazer ou dizer nas situações de conflito, estava à vontade como se estivesse no quintal de casa fofocando com as amigas. Era absolutamente hilário.

A já mencionada generosidade dos participantes do projeto aliada à experiência de cena que agora a maior parte já possuía, contribuíram para que as intervenções de Dona Elza fossem acolhidas como proposições à cena. Então um jogo de contracenação começou a se esboçar. Coloquei uma cadeira no canto do palco e pedi para Dona Elza sentar-se ali e seguir fazendo exatamente o que já fazia. Ela seria uma vizinha fofoqueira que comentava a cena que presenciava. Quanta harmonia! Dona Elza contribuiu com uma energia maravilhosa ao grupo e se divertiu do começo ao fim.

Na semana seguinte retornou no finalzinho da aula e só voltou a entrar no teatro cerca de um mês depois para assistir à apresentação pública da peça que criamos. Sentada na primeira fileira, ela ria e fazia comentários com as pessoas sentadas ao seu lado. Quando a apresentação acabou, ela foi uma das que me disse: *ano que vem eu vou participar!*

Figura 13 – Dona Elza na plateia do esquete A saga da família Jacinto



Fonte: Maksin Oliveira, 2019.

Porém, quando surge a pandemia da COVID-19 e os lucros das empresas *prestadoras de serviços* caem, não lhes ocorre financiar uma peça da engrenagem já idosa, pertencente ao grupo de risco da doença. Pouco importa se essa *peça* tem uma rara história de envolvimento com a escola há 30 anos, pouco importam as dificuldades que essa *peça* enfrentará para encontrar novo emprego diante do cenário caótico estabelecido. O que importa é que Dona Elza não se encaixa na lógica impessoal neoliberal do *cada um por si*. Talvez o mercado dissesse que era o momento de abrir uma empresa e virar *empreendedora de si mesma*, porque *nunca é tarde para começar*, ela está na *melhor idade*, *os setenta são os novos quarenta...* Dona Elza foi demitida e não há slogans suficientes para tamanha maldade.

Os profissionais que trabalham nas chamadas de “funções de apoio” à escola, tais como faxineiras, merendeiras, copeiras, seguranças, dentre outros, são contratados por empresas terceirizadas que vendem a mais valia desses sujeitos para a própria escola. Essa instabilidade de vínculo profissional enfraquece tanto as categorias, enquanto coletividades, como os sujeitos, enquanto indivíduos. Dependendo do modelo de negócios em que a empresa se sustenta, um mesmo funcionário (colaborador) pode passar a vida transitando de um lugar a outro, sem estabelecer vínculo com espaço algum. Com as terceirizações, uma mesma empresa

pode contratar *colaboradores* para prestar serviços, em geral de baixa qualificação, em ambientes públicos e privados, com enorme variedade entre si e/ou de um mesmo segmento. Estão em todas as partes. Se, por qualquer motivo administrativo, for obrigada a interromper suas atividades, se perderem a próxima licitação, se o contrato não for renovado, todos esses trabalhadores perderão seus lugares na escola e darão passagem a novo grupo; se a empresa entender que determinada copeira é mais útil num de seus outros empreendimentos – seja um hospital, um museu ou uma grande agência de publicidade – imediatamente será redistribuída.

Outro fator problemático na estrutura de terceirizações para a construção de uma comunidade escolar é o conflito entre a natureza neoliberal do modelo de negócios da empresa que terceiriza funcionários e a segurança que uma comunidade simboliza. Uma comunidade forte e estável é especialmente importante para seus membros mais desfavorecidos, para quem “(...) não têm recursos nem autoconfiança. Tudo o que estes querem ouvir é a sugestão de que a coletividade em que buscam abrigo e da qual esperam proteção tem um fundamento mais sólido do que as escolhas individuais reconhecidamente caprichosas e voláteis” (BAUMAN, 2003, p. 91).

Há dimensões de envolvimento com a escola que vão além da mera execução de uma função, apontando para relações interpessoais capazes de ressignificar o pertencimento de cada ator e atriz social com aquele lugar. É certo que no CAp-UFRJ e em outros espaços que terceirizam profissionais, vamos encontrar sujeitos que aí atuam há anos e são percebidos pelos colegas, pela comunidade escolar e por si próprios como de suma importância para a dinâmica específica daquele lugar. Porém, também é certo que esse é um *casamento de conveniências* que se sustenta apenas enquanto a parte mais fraca é capaz de manter seu desempenho, cumprir suas tarefas e horas de trabalho sem gerar aborrecimentos. Quando isso não é possível, seja qual for o motivo, a relação é interrompida e, imediatamente, convocada outra pessoa do exército de reserva que, ansiosa e famintamente, espera por um emprego.

3.1.2 Seu Carlos – *O senhor me empolgou, agora sai debaixo!*

As lembranças que Seu Carlos tem da época em que participou de aulas de teatro em seus tempos de garoto, há 45 anos, estão muito vivas na memória deste senhor de cabelos grisalhos. Sua vivência de já ter feito e assistido muito teatro lhe conferiam um lugar de liderança dentro do grupo. Ele passava para a turma suas experiências, o nervosismo antes das apresentações, o deleite de vencer o medo, a importância do jogo teatral acima do decorar o

texto. Com baixa escolaridade e dificuldade de memorização, Seu Carlos deixava claro que ele não saberia decorar um texto, mas que conseguia falar as palavras do texto *do jeito dele*. Eu poderia ficar relaxado que *na hora vai sair*.

Se nos meus primeiros meses na escola, percebia Seu Carlos constantemente mal humorado e frequentemente discutindo com os colegas da equipe de limpeza, com o passar do ano o percebia mais alegre e envolvido com os outros funcionários. Não é possível mensurar o peso do *Comunidade em cena* nessa transformação, mas, certamente, contribuiu como uma fissura naquele espaço e Seu Carlos percebia-se embevecido por um *estado de comunidade* (COUTINHO, 2017) que era facilmente perceptível. Os demais participantes do *Comunidade em cena*, independente da área em que trabalhavam ou do tempo de participação no projeto, mencionavam o quão entusiasmado Seu Carlos lhes abordava quando dos encontros fortuitos pela escola. Quando finalmente Seu Carlos passou a frequentar as aulas e se envolveu com o projeto, logo me avisou do comprometimento com qual trataria a oportunidade: *o senhor me empolgou, agora sai debaixo!*

Sempre me divertia quando me encontrava com ele pela escola. Excetuando-se as vezes em que Seu Carlos estava cabisbaixo e amuado – como já dito anteriormente, ele é muito sensível -, ele abria os braços, me chamava de longe, falava alto, passava as mãos pelos meus ombros e, a cada dia, vinha com uma nova ideia genial para experimentarmos na aula seguinte. Em sua época de escola, havia atuado numa montagem teatral da peça *O pagador de promessas*, de Dias Gomes. Então, por razões óbvias, seus primeiros pedidos foram para montarmos essa peça com o grupo do *Comunidade em cena*. Eu sempre respondia, que tudo era possível e que só dependia de nós, que precisaríamos de quórum e regularidade durante as aulas. Pois Seu Carlos, além de pouco ter faltado, se tornou grande divulgador e incentivador do projeto. O papel que Dona Elza exercia nas primeiras semanas foi assumido por ele. Ficava angariando novos alunos por todos os recônditos do colégio. Sempre que uma pessoa nova chegava para as aulas, ele a recepcionava com muito carinho e, ao final, elogiava sua participação, ponderava qualquer dificuldade, acolhia-a.

Por um certo período de tempo – talvez motivado pelas lembranças de outra peça de Dias Gomes, *O santo inquirido* – Seu Carlos colocou na cabeça que deveríamos fazer *cenais de tribunal*. Foi esse pedido que ocasionou com o exercício do julgamento do pai que esqueceu a filha na escola. Ele conhecia muitas obras teatrais e duas delas ocuparam suas fantasias mais longamente durante algumas semanas até serem substituídas pela seguinte. A primeira foi a que ele mais tentou me convencer, mostrando a viabilidade do projeto: gostaria que encenássemos

o musical *Ópera do malandro*, de Chico Buarque. *Não precisa ser nada grande, não! A gente pode fazer só entre a gente.*

E a segunda proposta, esta sim era mais ousada. Tratava-se da adaptação teatral de um clássico da literatura brasileira: *Dona Flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado. Seu Carlos teve essa ideia na semana em que o grupo criou a improvisação do velório, em que o personagem Seu Carlos tinha duas esposas. Então, sua proposta de releitura da obra de Jorge Amado era que a peça se chamasse *Seu Flor e suas duas esposas!* Ele, claro, faria o papel de Seu Flor e fazia questão de escalar as duas atrizes que representariam as esposas. *Não vai ficar show?*

3.1.3 O banheiro

Na quarta semana do projeto, algumas participantes e eu estávamos sentados em roda conversando antes de começar a aula. Falávamos sobre nós, sobre a escola, sobre a vida e, fluidamente, entendi que o encontro daquele dia seria assim: uma hora sentados conversando. Eu, mais ouvi do que falei. Foi um dia de aprendizados muito duros que me levaram a rever algumas de minhas ideias anteriores. Eu idealizava a escola de um modo tão fantasioso que me causou enorme impacto perceber os processos de invisibilização que ocorriam dentro do colégio assim que entrei. De algum modo eu idealizava, de fora, a comunidade escolar como “um lugar ‘cálido’, um lugar confortável e aconchegante. (...) Aqui, na comunidade, podemos relaxar — estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros” (BAUMAN, 2003, p.7).

Embora minha percepção viesse se transformando com meu olhar atento e o passar dos meses, esse dia foi o mais impactante. Estando eu em meio a tantas mulheres, tantas faxineiras, tantas pessoas pretas, sendo o único professor ali, o único homem ali, o único branco ali, ouvi com atenção e profunda consternação as palavras que saíam com rancor, raiva e, às vezes, conformismo até. Não sei como a conversa tomou o rumo que tomou, mas reconheço a confiança depositada em mim para falarem tanto e com tanta sinceridade. Em retribuição a essa confiança, opto por preservar os nomes das participantes nessa subseção.

Começaram falando, genericamente, de como alguns estudantes, professores, técnicos e gestores as tratavam mal. Disseram já estar acostumadas com pessoas dos altos escalões da escola que passam por elas como se não existissem, no entanto, se magoavam quando recebiam esse tratamento dos estudantes. Doía-lhes perceber que, justamente os alunos mais pobres, são os que pior tratam-nas. Há anos uma faxineira se ocupa em deixar o banheiro feminino limpo e

tem total consciência da relevância de seu papel para o funcionamento da escola. Ela fica à porta do banheiro recepcionando as meninas, em especial as mais novas, dando-lhes recomendações higiênicas entre sorrisos e brincadeiras. Apesar de sua amabilidade, existe uma *brincadeira* entre algumas meninas mais velhas que consiste em, propositalmente, urinar no chão. Elas adentram o banheiro, fecham-se numa das cabines e, mesmo com tudo limpo, urinam ao lado do vaso sanitário para que a faxineira limpe.

Quando ouvi a história, transpareci tanto impacto que uma outra pessoa disse: *ih, isso não é nada! Tem aquela outra que caga no chão*. Exatamente isso: uma estudante defeca no chão para que as faxineiras recolham seus excrementos! A garota sequer se constrange em revelar-se. Todas sabem quem ela é, ela tem consciência do que faz e, segundo o relato que ouvi, já tentaram interpelar a garota que, por sua vez, dissera que era obrigação das faxineiras limpar, que esse é o trabalho delas. Recorrentemente recordo esse dia e relaciono essa história com uma função exercida por seres humanos escravizados do Brasil colonial e que perdurou até finais do século XIX na cidade do Rio de Janeiro:

Devido à pouca profundidade do lençol freático, a construção de fossas sanitárias era proibida. A urina e as fezes dos moradores, recolhidas durante a noite, eram transportadas de manhã para serem despejadas no mar por escravos que carregavam grandes tonéis de esgoto nas costas. Durante o percurso, parte do conteúdo desses tonéis, repleto de amônia e ureia, caía sobre a pele e, com o passar do tempo, deixava listras brancas sobre suas costas negras. Por isso, esses escravos eram conhecidos como "tigres". Devido à falta de um sistema de coleta de esgotos, os "tigres" continuaram em atividade no Rio de Janeiro até 1860 e no Recife até 1882 (GOMES, 2007, p. 119)

Como é possível falar em respeito nessas condições? Extremamente inquieto, perguntei se elas haviam passado essas informações para a diretoria da escola. E elas disseram que não adiantaria de nada, pois *a gente acha que nossa opinião não é importante*. Tentei argumentar, dizendo que era impensável que qualquer profissional de educação não se sensibilizasse com a história e que elas deveriam conversar com alguém. A escola produz educação, falar sobre aquilo é fazer educação. Então disseram que as direções, de fato, já haviam pedido para que reportassem qualquer coisa relevante que ocorresse, mas que não faziam isso. A questão era: como teriam coragem de entrar num gabinete importante para falar de seus problemas para pessoas que as tratam como se não existissem? A opinião delas tem, realmente, alguma importância?

Elas têm lógica em seu raciocínio. É claro que existe uma generalização, mas o risco de se exporem desse modo e serem ignoradas sugere um constrangimento que acreditam não

valer à pena arriscar. Então, como reconhecem que é apenas uma parte pequena da comunidade escolar que lhes trata mal e, uma menor ainda, que as humilha, preferem se apegar às pessoas positivas, que são em maior número. Apesar disso, amam o trabalho que fazem e encaram essas situações como *ossos do ofício*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – *não vejo a hora de voltar, espero ver todos bem e em breve...*³⁹

Se a modernidade tende a remeter-nos para uma ética individualista, nunca será demais falar de convivência e diálogo, enquanto condições de aprendizagem. (José Pacheco, 2020, p. 2)

No dia 30 de Novembro de 2021, no auditório do Colégio de Aplicação da UFRJ, recebi a notícia que havia sido aprovado no concurso para professor efetivo de Artes Cênicas nesta instituição. Silmar, técnico administrativo na escola, muito voluntarioso e prestativo com tudo e todos, foi a primeira pessoa que encontrei ao sair do auditório. Ele é um homem negro, de cerca de 50 anos, muito atlético – adora andar pela cidade montado na sua bicicleta –, tímido e com uma expressão de bonachão estampada no rosto o tempo inteiro. Pois, quando o encontrei, a primeira coisa que ouvi dele foi: *professor, eu vou participar da sua próxima peça!* Imediatamente o corrigi: *nossa peça*. Fazia pouco mais de dois anos desde que representamos *A Saga da família Jacinto* e Silmar estava na plateia.

Se, após dois anos de projeto, ainda recebo esse tipo de reconhecimento, se todo o elenco da peça já me mandou mensagens nesse período falando da saudade que têm do projeto, se rimos, choramos e refletimos muito, percebo o quanto foi significativo para os indivíduos e para a coletividade da escola. Ao longo deste texto menciono o empoderamento que as aulas proporcionaram a quem delas participou, mas é importante também destacar que o *Comunidade em cena* abriu portas para a comunidade escolar se olhar no espelho. É certo que um espelho ainda opaco e pequeno, mas quem pôde olhar, certamente viu algo de que gostou ou não. Dificilmente ficou indiferente. A escola é composta por rostos, sexos, gêneros, sotaques, crenças, envolvimentos diferentes e acredito que o grupo de pessoas que, de algum modo, se envolveu com o *Comunidade em cena* teve sua relação com a escola modificada.

O professor José Pacheco fala da importância da criação de “novas construções sociais de aprendizagem” (2020) porque o modelo de relações que a escola tem é um modelo viciado, antigo, pernicioso. Percebo o *Comunidade em cena* como mais uma célula nesse novo organismo complexo que é construído a incontáveis mãos por pessoas que amam e se comprometem com uma educação antidiscriminatória, antirracista e decolonial no CAP-UFRJ.

³⁹ Depoimento fornecido por Rebecca, via *Whatsapp* em 18 mai. 2020.

E são as ações que esse comprometimento resulta que, de fato, impactam concretamente na escola. Sei que novas conexões sociais (presenciais e virtuais) estão sendo construídas e algumas dessas conexões têm o *Comunidade em cena* como catalizador do encontro. Pessoas de setores diferentes que se conheceram nas aulas do projeto agora se cumprimentam, trocam palavras e sorrisos, deixam o dia mais leve em meio à profusão de estímulos que é a escola. Pessoas que *fugiam* de mim, quando tentava convidá-las para conhecer o projeto, como se fosse um fanático religioso querendo trazê-las para uma nova seita, começaram a me parar na escola para pedir para participar na próxima oportunidade. A professora Celeia Machado disse que Sandra tornou-se sua amiga de *Facebook*.

Neste trabalho busquei refletir sobre os impactos que o aprendizado do teatro poderia gerar nos diversos sujeitos da escola, pensando as relações construídas entre os indivíduos como algo dinâmico que influencia no sentido de comunidade de cada um. Percebo, então, que o compartilhamento das fotos e vídeos das aulas nas redes sociais serviu como um importante instrumento para o reconhecimento de seus pares. Sendo o ser humano um ser social, esse reconhecimento foi fundamental para que os participantes se sentissem mais valorizados. O material circulou principalmente entre as equipes dos profissionais de apoio da escola e os familiares dos participantes, contribuindo para seu empoderamento, ratificando a sensação que passavam a experimentar de que são capazes de fazer teatro.

Quando da exibição da peça *A saga da família Jacinto*, os aplausos que outros agentes sociais lançavam em direção a quem estava em cena serviam como uma espécie de chancela de nosso trabalho. A escolha do esquete foi um grande acerto, pois ocorreu uma forte identificação entre participantes do projeto e espectadores quanto à estética adotada. Se a acolhida aos diferentes sujeitos, buscando a troca em síntese cultural, era uma premissa do projeto, pudemos observar ao longo deste trabalho um caminho repleto de perguntas que conduziram a um apoteótico momento de dividir com a escola a criação teatral do grupo. Em seguida, durante o debate, a euforia da tímida Rebecca que a permitia fazer chistes no palco, a alegria de Seu Carlos ao subir num palco novamente após 45 anos e a empolgação de Sandra, que estreava sob as bênçãos de espectadores extasiados com sua performance, mostravam que sim, a opinião deles tinha importância!

SANDRA: Tem uma coisa legal: eu sempre fui apaixonada por teatro... mas sempre de ver. Sempre gostei de assistir...

PLATEIA: (surpresa) Foi sua estreia?

SANDRA (sorrindo): Sim, primeira vez! Eu falava: 'professor, eu não levo jeito'... (risos)

ANDREA: Nossa, tem uma voz potente. Você é muito bem articulada, tem uma projeção...

CARLOS: Aí, Andrea, leva ela. Leva ela pra peça.
ANDREA: Ela vai fazer o *Encenação* com a gente. (risos)
SANDRA: Devagar, devagar, devagar.⁴⁰

A sensação de satisfação foi bastante grande ao final da apresentação entre as pessoas que estavam dentro e fora de cena. A maioria das pessoas que participaram do projeto em algum momento, prestigiaram a apresentação e compartilharam da alegria após a peça e nos dias seguintes presencial e virtualmente. CRUZ; BEZELGA & MENEZES comentam a “sensação generalizada de superação, de estar a ser feito algo para além do expectável, tendo em conta a percepção desvalorizada socialmente das competências da parte dos participantes” (2020, p. 18) na estreia da peça *Quando o mar é mais*⁴¹. Os sentimentos expressos pelos participantes do *Comunidade em cena* foram de tal maneira próximos, que posso os relacionar com aqueles dos envolvidos com a obra portuguesa:

No final da estreia os comentários recorrentes de vários participantes – isto parecia mesmo uma coisa a sério e nós somos só amadores – centram-se na ideia de que não se teria imaginado que conseguissem fazer o espetáculo, pelo menos com tanta qualidade. Percepção partilhada pelo público em geral, familiares, amigos, decisores políticos, parceiros e alguns elementos da própria equipa (notas de terreno do dia de estreia de *Quando o mar é mais* – junho de 2017). (CRUZ, BEZELGA & MENEZES, 2020, p. 18)

As pessoas que permaneceram no teatro do CAP-UFRJ após a apresentação para a roda de conversa queriam ver e ouvir os participantes do projeto. Viram a cena e agora gostariam de conhecer mais das pessoas que construíram aquela obra. Essa visibilidade é muito importante para a conquista do reconhecimento da interdependência entre os sujeitos que convivem na escola. O desejo de investigar o impacto do compartilhamento das subjetividades de diferentes atores e atrizes sociais à diversidade de pessoas da escola, conforme expresso na introdução deste trabalho, me leva a pensar sobre o quanto esse processo me modificou enquanto professor. Foi importante questionar minha cultura, meus preconceitos, minhas vaidades e perceber que desenvolver relações horizontais nos ensinam a todos. Foi preciso humildade para reconhecer que, quando se abre ao diálogo, quando se propõem relações democráticas, é sempre mais engrandecedor respeitar e aprender com as regras do jogo. Se tivéssemos encenado um dos esquetes que eu desejava e não aquele que o grupo preferiu, não apenas a sensação de pertencimento seria menor, como possivelmente a confiança em mim seria abalada, pois minha prática contradiria meu discurso.

⁴⁰ Trecho do debate após a representação pública da peça *A saga da família Jacinto*, em 04 nov. 2019.

⁴¹ O espetáculo *Quando o mar é mais* foi realizado na cidade de Esposende, em 2016, pelo grupo Triumph'arte e envolveu cerca de 70 participantes.

Daí que não seja possível dividir, em dois, os momentos deste processo: o da investigação temática e o da ação como síntese cultural. Esta dicotomia implicaria em que o primeiro seria todo ele um momento em que o povo estaria sendo estudado, analisado, investigado, como objeto passivo dos investigadores, o que é próprio da ação antidialógica.

Deste modo, esta separação ingênua significaria que a ação, como síntese, partiria da ação como invasão. Precisamente porque, na teoria dialógica, esta divisão não se pode dar, a investigação temática tem como sujeitos de seu processo, não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca.

Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade, que já, não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação. (FREIRE, 1987, p. 103)

Embora os encontros nem sempre fossem harmônicos ao longo do projeto, era clara a construção de espaço singular na escola para o encontro de sujeitos com funções sociais distintas e com relações construídas a partir das necessidades do trabalho – pessoas que eram obrigadas a conviver em virtude de sua função profissional e escala de trabalho. No *Comunidade em cena*, diferentemente, o que unia o grupo era o interesse em comum pelo teatro. Desse modo, a atmosfera do projeto era preenchida por uma espécie de mistério, como se todos fôssemos sabedores de segredos compartilhados entre pessoas que se arriscavam em se expor. O que se faz numa aula de teatro?

O heterogêneo grupo que se construiu era formado por pessoas que não se conheciam, outras que mal se viam e aquelas que se encontravam diariamente, estabelecendo comportamentos inter-relacionais ora pautados no coleguismo, na camaradagem, no respeito, ora no conflito, na violência verbal, no *bullying*, conforme o caso. Após as primeiras semanas, o respeito pelos companheiros que se expunham coletivamente como objetos de suas próprias investigações para aprendizagem da linguagem teatral passou a imperar nas aulas, impactando positivamente as relações entre os participantes, inclusive fora dali. Mesmo para aqueles que já trabalhavam em conjunto no dia a dia da escola, desenvolvendo certa intimidade entre si, entrar na sala do teatro passou a representar adentrar um ambiente extracotidiano, onde as relações interpessoais eram, também, de outra qualidade.

Neste sentido, é essencial situar como é que as pessoas participam nestes processos, qual o seu lugar no seu “lugar”? § A possibilidade de resposta a esta questão vive num equilíbrio frágil, mas por isso mesmo honesto na sua procura. Deve ser em cada momento e lugar que se encontra a forma como se constrói uma proposta-desafio. Essa é uma tarefa que envolve cada indivíduo, cada comunidade, perspectivando-a como o núcleo da criação artística de forma que se potenciem processos de empoderamento individuais e coletivos, uma vez que o processo de criação encerra em si mesmo essa energia de ativação traduzida no empoderamento. (CRUZ, 2015, p. 45)

A elaboração dessa qualidade de envolvimento, não se formou exclusivamente pela via racional, mas pela via da experiência de solicitar e oferecer ao outro a parceria para um exercício rítmico, uma cena de improviso ou mesmo um ouvido para escutar lamentações e vitórias pessoais. A partir do terceiro mês de encontros no *Comunidade em cena*, a apreensão de princípios elementares para a construção cênica era facilmente perceptível quando atores e atrizes foram, gradativamente, se posicionando quanto à escolha de temas ou enredos para serem improvisado e quando acolhiam, na mesma medida, as proposições dos colegas. Quando o corpo e a voz em cena deixam de ser percebidos como problemas ou obstáculos a serem ultrapassados, a satisfação da superação leva à motivação de ambicionar ir além do ponto em que estão. É a isso que Paulo Freire se refere como curiosidade epistemológica (FREIRE, 2007).

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. (FREIRE, 2007, p. 31)

No jogo de fazer-refletir-fazer, evidenciamos que os processos de se sentirem capazes de falar em cena, de memorizar uma sequência de cenas e apresentar-se a um público foram conquistas individuais amparadas pelo grupo. A condução de um processo sustentado na cooperação e na afetuosidade das relações, constituiu aquele ambiente como espaço de segurança para investigação mútua. Assim, a partir de narrativas sobre a história de vida de uma das participantes do projeto, da realização do julgamento de um pai que esqueceu uma filha na escola, ou ainda ao encenar a eleição do novo diretor do colégio, os participantes experimentavam outras qualidades corporais, colocando em xeque, ludicamente, seus maneirismos e automatismos assimilados ao longo do tempo. Nessa direção, Paulina Caon argumenta, no diálogo com Duarte Junior⁴² que

[...] toda a experiência do ser humano no mundo está imersa na corporeidade, na *dimensão vivida* das experiências, anterior à reflexão e significação, ou ainda

⁴² DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.

pressuposta a elas (...). Essa dimensão inclui um emaranhado de percepções sensíveis, sensoriais, que tomam forma de metáforas, ações e reações e apenas parte delas se organiza como pensamento consciente. (CAON, 2012, p. 124-125).

Assim, percebo que, em toda a complexidade das relações mobilizadas dentro do território escolar, a invisibilização e coisificação de determinados indivíduos podem ser questionadas através do teatro. Questionamento esse, que revela impactos sociais e políticos, destacando o teatro como meio de empoderamento e a arte como elemento indispensável à cidadania. Se é correto quando Desgranges nos fala que “a conquista da linguagem teatral propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas” (DESGRANGES, 2003, p. 32), também é certo que o domínio dos meios de produção teatral proporciona autonomia para a construção cênica de histórias significativas a determinado grupo.

Esta dissertação se mostra para mim como possibilidade de reflexão sobre uma prática construída diretamente por Amanda, Betão, Betinha, Carlos, Cristina, Diana, Elza, Flávia, Isaac, João Gabriel, Júlia, Lorena, Maksin, Marcinha, Paula, Rebecca, Renata, Sandra e Victor. Se hoje teorizo, racionalizo o trabalho desenvolvido, ontem havia essencialmente desejo, sentimento, inquietude que levava à ação. *Comunidade em cena* não nasceu da ambição por ganhos de qualquer natureza – sequer simbólicos –, nasceu do desejo de pessoas que compartilhavam sentimentos em comum. O exercício de construção deste Trabalho de Conclusão de Curso não é a criação de uma proposta de pedagógica fundamentada no Teatro em Comunidades, mas como que a decodificação de princípios organizacionais, metodológicos e éticos de uma experiência que foi se desenvolvendo na prática de fazê-la.

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho (LARROSA, 2018, p. 30)

Embora não soubesse como alcançá-lo – ainda não sei, exatamente – sabia, e ainda sei, que ideal de mundo e de escola acredito. Desenvolver o projeto *Comunidade em cena* foi tão difícil quanto satisfatório e o processo de ler, refletir e escrever (não necessariamente nesta ordem) que o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) me proporcionou, contribuiu para a passagem de minha própria curiosidade ingênua à epistemológica (FREIRE, 2007). Dessa transformação, minhas ambições também se

ampliaram e, hoje, percebo mais nitidamente a relevância do projeto *Comunidade em cena* para o Colégio de Aplicação da UFRJ e como referência a outras práticas artístico-pedagógicas que possam vir a surgir, inspiradas nessa proposta.

Aspiro retornar presencialmente o projeto tão logo seja possível e continuar o processo que já iniciamos com as pessoas que dele participaram e outras mais que terão a oportunidade de se juntar a nós. Não é possível saber quem exatamente encontrarei ao voltar presencialmente – no momento em que escrevo, não há perspectivas para o retorno. Alguns funcionários terceirizados foram transferidos para outros espaços enquanto a escola ainda não opera no máximo de sua capacidade, outros permanecem no colégio realizando suas atividades e outros foram demitidos. Não havendo ainda prognósticos a fazer, me permito seguir devaneando... será que dessa vez conseguiremos representar a cena da eleição de uma nova diretora da escola? E se esse esquete for também repleto de humor e picardia? O que será que vão criar dessa vez?

Me sinto hoje melhor professor, me sinto muito mais preparado para conduzir o processo do que quando terminamos as aulas em 2019, sinto o teatro como um caminho possível para repensar a comunidade escolar. O período afastado das aulas, a solidão da escrita, os medos que a pandemia me gerou, me proporcionaram um amadurecimento enquanto docente que quero pôr à prova o quanto antes. Foi muito importante passar em revista minhas escolhas, erros e acertos e aprender com pesquisadores e pesquisadoras que me são referências não apenas por seus escritos, mas por não desvincularem suas práticas profissionais de suas utopias por um mundo mais justo: "Tenho sincero respeito por aqueles artistas que dedicam sua vida à arte - é seu direito ou condição! -, mas prefiro aqueles que dedicam sua arte à vida" (BOAL, 2009, orelha do livro).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e guerreiros**: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRADE, Ana Márcia. Ao Vivo em Vai Que Cola. In: **Novos Olhares**, vol. 4, n. 2, São Paulo, 2015, p. 101-116. Disponível em: < <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2015.98634> >. Acesso em: 19/01/2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 22 dez. 2020.
- BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CAON, Paulina. Corpo, espaço escolar e ensino de teatro: um diálogo com a pesquisa etnográfica. In: **Anais VI Reunião Científica da ABRACE**, Porto Alegre, 2011. p. 1-5. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/62.%20Paulina_Caon.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.
- COUTINHO, Marina Henriques. O teatro como fissura na cidade desigual. In: CRUZ, Hugo, BEZELGA, Isabel & AGUIAR, Ramon. **Práticas Artísticas**: Participação e Comunidade,

CHAIA/UE Centro de História de Arte e Investigação Artística - Universidade de Évora, p. 167-175, 2017.

COUTINHO, Marina Henriques. O Teatro aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo. In: **Revista OuvirOUver**, v.8, n.1-2, 2012.

CRUZ, Hugo. **Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política**: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil. Tese (doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto – Portugal, 2021a.

CRUZ, H. Práticas artísticas comunitárias e participações cívica e política: ações de grupos teatrais no Brasil e Portugal. In: **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 3–22, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8664825>. Acesso em: 7 jan. 2022

CRUZ, Hugo; BEZELGA, Isabel & MENEZES, Isabel. Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266089422> > Acesso em 10 fev. 2021

CRUZ, Hugo. Arte e Comunidade: as Formas de uma Intersecção. In: **Arte e comunidade: percursos transversais em construção**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 35-56, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2017.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, Fernando Ilídio; FLORES, Maria Assunção. Repensar o sentido de *comunidade de aprendizagem*: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio (org.). **Currículo e Comunidades de Aprendizagens**: Desafios e Perspectivas. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**: educação para e pela cidadania. Disponível em: < http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1645/FPF_PTPF_13_009.pdf >. Acesso em: 17 mai. 2021

GAMA, Joaquim. Acerca do teatro e dos festivais estudantis. In: **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, 2018.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. In: **Revista Brasileira de Educação**, Online, v. 23, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230051.pdf> >. Acesso em: 01 fev. 2019.

HOLLOWAY, John. **Fissurar o capitalismo**. São Paulo: Publisher, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova Proposta de ensino do Teatro. In: **Sala Preta**, 2, p. 233-239, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas – SP, 2018.

LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. Blog da Boitempo. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/?fbclid=IwAR1MG0if9O6Pm2qmFevRcgbGSbS2TJ0zdyZqHEBrCKweZygWrlOHEiixlfY> >. Acesso em: 02 abr. 2021.

MACHADO, Cleusa Joceleia.; SANTOS, Marilane Abreu; FRESQUET, Adriana; FARO, Ana Luiza Tovar; MENEZES, Anna Thereza do Valle Bezerra de.; SILVA, Andrea Pinheiro da; NASCIMENTO, Céli Palacios do; ARAUJO, Katia; INBAR, Maya; CARVALHO, Letícia.; OLIVEIRA, Maksin; SENA, Maria Alice; MIRANDA, Maria Cristina; GUIMARÃES, Mariana; FERRARO, Mario; SILVA, Rodrigo Alves da; FREIRE, Sulamita; VIVA, Vinícius. Arte na Educação Básica: Criação, Formação e Resistência. In: **Anais do I Encontro de Arte e Cultura da UFRJ**. Ed. UFRJ. p. 65. 2020. Disponível em < https://forum.ufrj.br/images/ANAIS_EAC_v_2020.pdf > Acesso em 18 nov. 2021.

MACHADO, Cleusa Joceleia; NOVO, Maria Fátima Simões; SILVA, Andrea Pinheiro da; AZEVEDO, Débora. SER PROFESSOR DE ARTES CÊNICAS NO CAP-UFRJ: Entre o

Ensino, a Pesquisa e a Extensão. In: **TEATRO: Criação e construção de conhecimento**, Online, v.2, n.2, Palmas/TO, jan/jun. 2014. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/722/8009> >. Acesso em: 26 dez. 2021.

MACHADO, Cleusa Joceleia. **Fazer teatro na escola... porque não?:** estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MARANTE, Liliana Raquel Pinheiro. **A Reconstrução do Sentido de Comunidade:** Implicações Teórico- Metodológicas no Trabalho Sobre a Experiência de Sentido de Comunidade. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.

MOTA, Jones Oliveira. **Jogos de revista:** interconexões entre jogo e teatro de revista brasileiro em experiências no ensino de teatro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Escola de Dança, Salvador, 2016.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. Teatro em Comunidades: Questões de Terminologia. In: V Congresso da ABRACE, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Congresso da ABRACE:** Criação e Reflexão Crítica, 2008a. Disponível em: < <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Marcia%20Pompeo%20Nogueira%20-%20TEATRO%20EM%20COMUNIDADES%20QUESTOES%20DE%20TERMINOLOGIA.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2020.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. A Opção pelo Teatro em Comunidade: Alternativas de Pesquisa. In: **Revista Urdimento**, n. 10, p. 127-136, dez. 2008b.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002.

ORNELAS, José. Psicologia Comunitária: Origens, Fundamentos e Áreas de Intervenção. In: **Análise Psicológica**, 3 (XV), p. 375-388, 1997.

PACHECO, José. Novas construções sociais de aprendizagem. In: **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e020023, p. 1-19, 2020.

PACHECO, José. **Escola da Ponte:** formação e transformação da educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade.** São Paulo: Edições SM, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, Fernando. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, Andre

Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017.

PENNA, Fernando. “O ódio aos professores”. In: **AÇÃO EDUCATIVA** (org.). A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PRENTKI, Tim. Contranarrativa. Ser ou não ser: Esta não é a questão. In: **Teatro e comunidade: Interações, Dilemas e Possibilidades**. NOGUEIRA, Marcia Pompeo (org.). Florianópolis: Ed. UDESC, 2009.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática. In: **Perspectivas em Educação Básica**, v. 3, p. 24-35, 2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. In: **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SILVA, Andrea Pinheiro da. **O jogo como indutor da encenação: uma proposta para o teatro na escola**. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Rosalina Carvalho da; SIMON, Cristiane Paulin. Sobre a diversidade de sentidos de comunidade. In: **Psico**, v. 36, n. 1, p. 39-46, jan/abr. 2005. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1373> > Acesso em: 15 mai. 2021.

SOARES, Adriana Barbosa; FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a reforma docente. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACIEL, Carla Mendes. (org.) **Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SOARES. Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANISLAVSKI, Konstantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia**. 2ª ed. Barcelona: Alba, 2007.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional Reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.168, p.388-411 abr/jun.2018.

TOLSTÓI, Lev. **Infância, adolescência e juventude**. Porto Alegre: L&PM, 2013.