



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDO ANTÔNIO FONTENELE LEÃO**

**NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR ESPECT-A(U)TOR  
ECO-RELACIONAL: SER-ESTAR COM O OUTRO E COM O MUNDO**

**FORTALEZA**  
**2023**

FERNANDO ANTÔNIO FONTENELE LEÃO

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR ESPECT-A(U)TOR ECO-  
RELACIONAL: SER-ESTAR COM O OUTRO E COM O MUNDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L476n Leão, Fernando Antônio Fontenele.

Narrativas sobre a formação de um professor espect-a(u)tor eco-relacional : Ser-Estar com o Outro e com o Mundo / Fernando Antônio Fontenele Leão. – 2023.

168 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

1. Teatro. 2. Formação docente. 3. Perspectiva Eco-Relacional. 4. Paulo Freire. 5. Narrativas autobiográficas. I. Título.

CDD 370

---

FERNANDO ANTONIO FONTENELE LEÃO

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR ESPECT-A(U)TOR ECO-  
RELACIONAL: SER-ESTAR COM O OUTRO E COM O MUNDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 12 / 12 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Stela Maria Meneghel  
Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

---

Prof. Dr. Gessé Almeida Araújo  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

---

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Peixoto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Àquelas que, de algum modo, me gestaram,  
criaram e ensinaram. Se vejo a vida com  
poesia, devo a elas.

À D. Maria do Deserto.

À D. Maria Alice, à D. Maria Eliane.

À Alice, à Cristiane, à Conceição.

À Mayara Melo.

À Raquel Rigotto.

À Stela Meneghel.

## AGRADECIMENTOS

Olorum, criador de toda beleza, de toda verdade, e às emanações diretas de suas forças: as/os Orixás; às/aos guias e protetoras/es espirituais.

Ao Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, orientador, professor, amigo e irmão. Eu nem conseguiria descrever os tantos aspectos pelos quais tenho a te agradecer, João. Até porque os encontros de orientação nunca foram só uma orientação para a tese, mas diálogos de crescimento humano, de caminhadas, de confidências, de banho de mar, de discussões sobre o silêncio, de encorajamento, de receitas de comida... Então, por essa teia eco-relacional de pensares e fazeres, por tanto, eu te agradeço.

Às professoras e aos professores participantes da banca examinadora nas qualificações e na defesa. À Ercília Maria Braga de Olinda e à Luciane Germano Goldberg, que me fortaleceram e deram o impulso nesse trabalho no rumo das narrativas autobiográficas; ao Noeli Turle da Silva, querido Licko, que me mostrou o quanto Boal e Freire são apreciadores de boas narrativas; ao Gessé Almeida Araújo, que, além de colega de universidade, é uma inspiração no gosto e no trabalho com o teatro; à Maria Eleni Henrique da Silva, que tem um compromisso bonito com o “saber parceiro”, um olhar atento e uma incrível precisão nas observações; à Jacqueline Rodrigues Peixoto, que foi minha colega na graduação, que foi e continua sendo uma referência para mim, como professora de teatro e de dança, com preparo técnico, com afeto, com dedicação.

À Stela Maria Meneghel, que, além de participar das bancas no doutorado, também esteve nas bancas no mestrado, também foi minha “chefe” enquanto estive em sua equipe na Unilab, e que é uma amiga das mais presentes e cuidadosas. Aliás, também preciso agradecer ao João por ter me apresentado à Stela. Em muitos momentos de insegurança e de ansiedade, na elaboração desta tese, Stela se fez presente, amorosa e me ajudou a seguir! Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular da Universidade Federal do Ceará (GEAD/UFC), pelos afetos, pelas escutas, pelas leituras, pelos diálogos, pela “solidariedade dos existires”.

Às/Aos colegas da UFSB, em especial, colegas do colegiado de Artes, André Domingues, Celso Gayoso, Gessé Almeida, Rafael dos Prazeres e Wayner Tristão, pela parceria, pelo apoio e pela compreensão.

Ao Núcleo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde – TRAMAS, da Universidade Federal do Ceará, que me ensinou sobre “Pedagogia do Território” e me levou a re-ad-mirar Paulo Freire; em especial, à coordenadora do grupo, amiga inspiradora, Raquel Maria Rigotto.

À minha família, José Artur, Eliane, Alice, Cris, Ceíça, Lucas, Felipe, Gui, Inarinha, Romeires, Mota, Claudinha, Pâmella, Letícia, Dudu, Aloha, Marola, pelas vibrações, pelas preces, pelas mensagens, pelas ligações, pelas velas acendidas, pelos abraços, pelas muitas demonstrações de afeto.

Às/aos ancestrais imediatas/os, *in memoriam*, Maria Alice, Geraldo, Neli e Valdizar, que também enviaram suas energias de lá, e eu senti daqui.

Às/ao amigas/o, Danielli Costa, Joice Forte, Mardônio Oliveira e Mayara Melo, por serem quem são, pela inspiração, pelas leituras e pelos comentários e sugestões plenos de amor.

À Virgínia Pinho, pelo carinho, pela força e pela companhia em uma fase importante de elaboração da tese.

Às Amandas, Amandinhas, Ayres e Bomfim, pelas conversas e pelas mensagens que serenam a alma.

À Patricia Raasch, pelas leituras emocionadas e críticas das versões finais das narrativas e pelas preciosas indicações de correção.



---

<sup>1</sup> Imagem postada no Instagram, por @artivistha (Thais Trindade), na data de 12 out. 2023. A frase, na imagem, é de autoria da socióloga e economista Sabrina da Fonseca Borges Fernandes.

## RESUMO

Vivemos uma crise de humanidade, multifacetada, que tem nos impedido de imaginar o futuro como algo melhor que o presente. Essa crise também nos convence que o Outro – o diferente – pode ser um peso ou ainda representar uma ameaça, que o melhor é cada um(a) cuidar apenas de si, individualizar-se, mesmo que o custo disso seja uma vida sem histórias, sem experiências, sem amores. A Perspectiva Eco-Relacional, que embasa esta tese, denuncia a crise e anuncia outras leituras possíveis, complexas, que nos reorientam na direção do sonho, na busca parceira e solidária por um mundo mais bonito, mais colorido, mais plural, mais coletivo e em que seja “menos difícil amar”. Experimentar isso na formação docente em teatro pode conduzir a um perfil profissional específico, que denomino de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional. A tese, então, é que um processo de formação de professoras/es de teatro, alicerçado em dimensões referenciadas, especialmente, nos pensamentos de Paulo Freire e de Augusto Boal, em articulação com a Perspectiva Eco-Relacional, é capaz de formar um(a) profissional docente dotado de um corpo consciente, capaz de observar, sentir, refletir, criar e agir, considerando a criticidade, a dialogicidade, a amorosidade e a autonomia, como um modo de ser-estar com o outro e com o mundo. Assim, a tese tem por objetivo geral apresentar caminhos para a formação de um(a) professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional. Para tanto, conta com três objetivos específicos: a) explicar a gênese do perfil proposto; b) identificar as dimensões estruturantes da formação docente para tal perfil; c) caracterizar a práxis pedagógica do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, que forma e se forma enquanto atua. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, no âmbito do método (auto)biográfico aplicado à formação de professores, considerando o paradigma da pesquisa-formação, que consiste na construção de narrativas em que o/a autor(a)/narrador(a) assume suas próprias experiências como objeto de reflexão e de estudo. Como resultado, a tese apresenta um quadro-síntese do perfil de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, com destaque para as quatro dimensões da formação docente – artístico-estética, didático-pedagógica, ético-política e afetivo-relacional –, apresentadas por meio de narrativas autobiográficas e de reflexões teórico-metodológicas sobre cada uma das dimensões.

**Palavras-chave:** Teatro; Formação docente; Perspectiva Eco-Relacional; Paulo Freire; Sociedade do cansaço.

## ABSTRACT

We are experiencing a multifaceted crisis of humanity, which has prevented us from imagining the future as something better than the present. This crisis also convinces us that the Other – the different – can be a burden or even represent a threat, and the best thing is for each person to just take care of themselves, to individualize themselves, even if the cost of this is a life without stories, without experiences, without loves. The Eco-Relational Perspective, which supports this thesis, denounces the crisis and announces other possible, complex readings that reorient us towards the dream, in the search for a more beautiful, more colorful, more plural, more collective world in which it is “less difficult to love”. Experiencing this in theater teacher training can lead to a specific professional profile, which I have called *espect-a(u)tor* eco-relacional teacher. The thesis is that a process of training theater teachers, based on dimensions referenced in the thoughts of Paulo Freire and Augusto Boal, in conjunction with the Eco-Relational Perspective, is capable of training a teaching professional endowed with a conscious body, able to observe, feel, reflect, create and act, considering criticality, dialogicity, lovingness and autonomy, as a way of being with others and with the world. The thesis has the general objective present paths for the training of the *espect-a(u)tor* eco-relacional teacher. For that, it has three specific objectives: a) explain the genesis of the proposed profile; b) identify the structuring dimensions of training for this profile; c) characterize the teacher's pedagogical praxis, which shapes the other's thinking while working. This is qualitative work, within the framework of the autobiographical method applied to teacher training, considering the research-training paradigm, which consists of constructing narratives in which the author-narrator assumes his own experiences as an object of reflection and study. As a result, the thesis has a summary table of the profile of an *espect-a(u)tor* eco-relacional teacher, with emphasis on the four dimensions of teacher training – artistic-aesthetic, didactic- pedagogical, ethical-political and affective-relational –, presented from autobiographical narratives and theoretical-methodological reflections on each of the dimensions.

**Keywords:** Theater; Teacher training; Eco-Relational Perspective; Paulo Freire; Burnout society.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica de uma teia epistêmica .....	89
Figura 2 – Partitura da canção Deixe o ar respirar.....	135

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro-síntese do perfil de professor(a) espectador/atriz.....	53
Tabela 2 – Quadro-síntese do perfil de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz ecolacional .....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCBNB	Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil
CCGBJ	Centro Cultural Grande Bom Jardim
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CEFET-CE	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FURB	Universidade Federal de Blumenau
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M21	Movimento 21 de abril
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PER	Perspectiva Eco-Relacional
PIJA	Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RFFSA	Rede Ferroviária Federal
TRAMAS	Núcleo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	16
2	A NARRATIVA DO HUMANO (CAMINHOS TEÓRICO - METODOLÓGICOS) .....	26
2.1	O humano que está confinado .....	28
2.2	O humano que dedica seu tempo às memórias .....	32
2.3	O humano que busca novos conhecimentos partindo de suas próprias experiências .....	37
2.3.1	<i>Trajectoria de experiências a refletir</i> .....	37
2.3.2	<i>A cultura digital e o impacto na formação de professoras/es</i> .....	39
2.3.3	<i>Pelo eu, entendo o outro e o mundo</i> .....	41
2.3.4	<i>Contar as minhas histórias para que o/a leitor(a) conte as dele/a</i> .....	44
3	A GÊNESE DE UM PROFESSOR ESPECT-A(U)TOR ECO- RELACIONAL .....	46
3.1	Ser espectador e ser ator no teatro .....	46
3.2	Tornando-se um professor espect-ator .....	50
3.3	Do professor espect-ator ao professor espect-a(u)tor eco-relacional .....	54
3.3.1	<i>A Perspectiva, o silêncio e o potencial criador</i> .....	54
3.3.2	<i>Princípios freireanos presentes na PER permeiam a formação e a atuação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a) eco-relacional</i> .....	58
3.3.3	<i>Em síntese, o perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional é</i> .....	62
4	A DIMENSÃO ARTÍSTICO-ESTÉTICA DA FORMAÇÃO .....	66
4.1	Eu fiz teatro na escola (Narrativa 01) .....	66
4.2	A graduação e o Grupo Impressões Teatrais (Narrativa 02) .....	74
4.3	Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Artístico-Estética .....	82
5	DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO .....	90
5.1	O projeto social e as primeiras experiências na docência (Narrativa 03) ....	90
5.2	A educação se faz com o corpo no espaço e no tempo (Narrativa 04) .....	98
5.3	Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Didático-Pedagógica ....	104
6	A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA FORMAÇÃO .....	110
6.1	Eu não conhecia Paulo Freire (Narrativa 05) .....	110
6.2	Ad-mirar o mundo: por leituras negras e periféricas (Narrativa 06) .....	117

6.3	Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Ético-Política .....	125
7	A DIMENSÃO AFETIVO-RELACIONAL DA FORMAÇÃO .....	131
7.1	A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação (Narrativa 07) .....	131
7.2	Um corpo cansado é um corpo triste (Narrativa 08) .....	138
7.3	Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Afetivo-Relacional .....	146
8	CONCLUSÃO .....	153
	REFERÊNCIAS .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

Sei que seria possível construir a forma justa  
De uma cidade humana que fosse fiel à perfeição do universo.  
Por isso recomeço sem cessar a partir da página em branco  
E este é meu ofício de poeta para a reconstrução do mundo (ANDRESEN, 2015,  
pos. 5027).

A ideia desta tese nasceu em meio a uma pandemia.

Há poucas semanas, eu tinha mudado de cidade e de emprego. Tive tempo para ministrar poucas aulas, conhecer alguns colegas na universidade e alugar um apartamento mobiliado. E a vida mudaria novamente.

O risco de haver uma explosão de casos de Covid-19 e provocar um colapso no sistema de saúde levou o poder público a adotar medidas rígidas de distanciamento social. Seria preciso adiar por algum tempo – ninguém tinha ideia da duração daquelas condições – a maior parte das atividades previstas, incluindo a pesquisa do doutorado. O que eu iria fazer se o quadro de pandemia permanecesse por meses?

Na segunda ou na terceira semana de distanciamento social, eu me sentia um bocado triste. Sozinho, tomava sol na varanda do apartamento e lia *A vida é sonho*, de Calderón de la Barca (2009).

Na peça, o príncipe Segismundo, em razão de um presságio em sonho de sua mãe, predizendo que ele seria um déspota desalmado, foi condenado a viver, desde o nascimento, isolado em uma torre, criado como uma fera. Acostumado à solidão, num dado momento, chegando à idade adulta e com o rei já envelhecido, o príncipe foi levado ao palácio para que fosse experimentado entre os outros, na condição de herdeiro do trono. Seu comportamento explosivo e violento com os súditos fortalecia a previsão da mãe, não havia surpresa nisso. Logo que ele dormiu, foi levado de volta à prisão e convencido de que tudo não passara de um sonho. Em um de seus monólogos, ele reflete: “que é a vida? Um frenesi. Que é a vida? Uma ilusão, uma sombra, uma ficção; o maior bem é tristonho, porque toda a vida é sonho, e os sonhos, sonhos são” (CALDERÓN DE LA BARCA, 2009, p. 75).

Eu refletia sobre as mudanças que irrompem, inesperadas, animadoras ou desoladoras, e nos tiram do lugar em que estávamos; sobre o que é a realidade; sobre o que passa e o que permanece; sobre como respondemos ao que nos acontece. Numa das cenas, a personagem Rosaura, preterindo a ideia do sonho premonitório da rainha, indaga como poderia pensar e agir um homem que viveu sempre solitário, “no meio das feras, cruel, orgulhoso, bárbaro, tirano e atrevido?” (CALDERÓN DE LA BARCA, 2009, p. 65).

A indagação da personagem apontava para a compreensão de que a noção de realidade é construída a partir de um saber, “fruto da experiência” (LARROSA, 2014). Nossa percepção do real vai se constituindo com base naquilo que nos acontece em nossas relações sociais, em um dado contexto de espaço-tempo, à medida em que vamos imprimindo um sentido e respondendo, a partir deste, aos desafios colocados diante de nós.

Naquele momento, eu estava morando numa cidade diferente, sozinho, distante da família e das amigas e dos amigos. Eu me encontrava, às vésperas de completar quarenta anos, ainda mais isolado devido à ameaça de uma doença viral, que os profissionais de saúde sequer sabiam como trata-la, de modo a diminuir as chances de evoluir para casos graves com risco de morte. Como responder a essa situação nova? Que experiências tinham me facultado um saber para eu interpretar ou dar um sentido à realidade e a mim próprio?

Eu sou um professor. Foi essa a condição que me fez ser aprovado em um concurso público e enfrentar a decisão de ir morar em outra cidade, para trabalhar em uma universidade pública federal.

Antes, no entanto, as relações sociais com professores e com colegas, na escola em que estudei, onde pude começar a descobrir a música e o teatro, apresentaram-me os caminhos da arte e da educação; colegas educadoras/es, em escolas e em projetos sociais, especialmente, nas periferias de Fortaleza, Ceará, deram-me pistas sobre o Teatro do Oprimido e sobre a Pedagogia do Oprimido; lideranças e assessoras/es comunitárias/os, militantes de movimentos sociais, em instituições que trabalhei ou em causas em que me envolvi, ensinaram-me os valores presentes nas lutas por direitos e por democracia; pesquisadoras/es e professoras/es, em minhas passagens pelas universidades e por grupos de pesquisa, mostraram-me ser possível pensar ciência com emancipação humana.

As experiências como aconteceram, as interpretações e os sentidos que conferi a elas e as ações efetivadas foram me inventando um professor com uma tal práxis, que sonhou trabalhar em uma universidade, como a que atuo hoje.

Faço um parêntese para destacar o perfil da Universidade. Tenho a satisfação de atuar em uma Universidade que expressa em seu plano orientador<sup>2</sup> a compreensão de uma educação emancipatória, capaz de formar e estimular a transformação do humano, com consideração à eficiência acadêmica, à solidariedade e à sustentabilidade planetária. Além de ser uma instituição que reconhece o seu papel de promover uma educação superior democrática e democratizada, voltada para a libertação – e não para a domesticação –, também valoriza o

---

<sup>2</sup> Cf. Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em 15 nov. 2023.

multiculturalismo, promove a interdisciplinaridade, está alicerçada na noção de que os sujeitos do processo educacional são autônomos e corresponsáveis pelo aprendizado crítico dos conhecimentos produzidos pela humanidade e pela construção de novos saberes, na direção da equidade e da emancipação sociais. Fecho o parêntese.

Fui entendendo que à medida em que lançava um olhar de volta ao passado, em que revivia na memória diferentes cenas, cenários e personagens-chave de minha vida – sempre em reconstrução –, em que me apropriava dessa trajetória e me dispunha ao movimento dialético entre o que eu sou e o que eu fui, entendendo-me aí como um sujeito histórico, de procura, de decisão, de transformação, como pensa Freire (2021), eu ia me sentindo um pouco mais seguro, talvez, mais forte, diante do medo e da angústia que aquele momento suscitava.

Nas cenas finais de *A vida é sonho* (CALDERÓN DE LA BARCA, 2009), o príncipe Segismundo, a despeito de não saber se sonhara ou se vivera, reflete os sentidos que deu à vida, antes de assumir a decisão de enfrentar, perdoar e se reconciliar com o rei, seu pai. Trata-se da bonita decisão do sujeito, diante do mundo, de pensar criticamente a sua trajetória – sem negar suas falhas, suas quedas, seus erros, suas pequenezas – e, até onde lhe é possível, ajustar a direção para inventar o futuro.

Eu refletia: quando experimento rememorar os passos que trilhei, que passagens parecem mais marcantes? Quando destaco o caminho de minha formação profissional, que experiências deram o tom do professor de teatro que entendo ser? Aliás, que perfil de professor de teatro é esse que eu me tornei?

O que é ser um professor ou uma professora de teatro? Etimologicamente, professor é aquele “que faz profissão” ou que faz “declaração, manifestação” (MACHADO, 1987 apud SANTOS, 2006, p. 13). E eu entendo que o que faço todos os dias, além do trabalho, é uma profissão de amor ao teatro. Menos ao teatro que consiste na apresentação de uma obra teatral, por, pelo menos, um ator a um espectador – a esse também; mais ao teatro que é a mais antiga e a mais importante invenção humana, o teatro que “nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação” (BOAL, 2002, p. 27).

Mesmo que não tenhamos consciência disso, se somos humanos, fazemos teatro, ou melhor, somos teatro, como afirma Boal (2002). Agora mesmo, escrevendo esse texto (ação, eu em situação), eu me percebo escrevendo (observação, eu-observador) e compreendo onde não estou e o que não sou (não-eu, o outro). Eu sou ator e espectador, ao mesmo tempo, espectador, que, ao me ver fazendo, posso antever, por meio da imaginação, a direção para onde quero ir; ao pensar sobre o professor de teatro que eu sou, descubro o professor de teatro que eu não sou e imagino o professor de teatro que eu quero ser.

Se o teatro, ou a teatralidade, tem a ver com a capacidade humana que permite que o ser se veja em ação e imagine o “vir a ser”, é a educação o processo que o faz movimentar na direção de superar a condição atual. Freire (2021) toma o ser humano como inconcluso e possuidor de uma vocação ontológica de “ser mais”, um movimento permanente na direção de sua humanização. E é exatamente no momento em que mulheres e homens se descobrem inacabadas e inacabados que inauguram a educabilidade.

Educabilidade essa que foi se organizando em muitas formas de educar. Freire (2013) as divide em dois modelos antagônicos: uma “educação bancária”, conservadora, empenhada a manter as coisas como estão, que oferece os conteúdos suficientes para o indivíduo se adaptar à realidade e garantir um futuro como uma reprodução do presente; e uma “educação problematizadora” ou “educação libertadora”, progressista, admitindo o ser humano como um sujeito histórico, que dispõe o conhecimento de modo que mulheres e homens, juntos, possam conhecer, criticar e transformar a si mesmos, ao outro e ao mundo, construindo o futuro que almejam.

Se Freire vê a educação dividida em dois modelos antagônicos é porque também identifica uma divisão na sociedade. Não à toa, ele fala de Pedagogia do Oprimido, de Educação Problematizadora e de Educação Libertadora; e Boal fala em Teatro do Oprimido e em Estética do Oprimido. Mas quem é o oprimido e a oprimida? O que problematizar? De que ou de quem devemos nos libertar?

Em minha trajetória como professor de teatro, tais indagações foram sendo formuladas e refletidas, às vezes respondidas, outras vezes não, mas eu não deixava de lembrar dos catadores de material reciclável que descobri durante a montagem de uma peça teatral; nem do garoto que deixou de ir às minhas aulas porque a família estava sendo ameaçada de morte por traficantes; eu nunca esqueci das pessoas, em um território camponês, atingidas pela violenta atividade do agronegócio; eu não podia ignorar professoras com seus corpos nitidamente sobrecarregados com o excesso de trabalho e sendo convencidas a fazer um curso no período de férias; entre tantas outras histórias.

Augusto Boal, em entrevista a Julian Boal, seu filho (BOAL; BOAL, 2018, s/p), afirma que os oprimidos, de maneira geral, são “pessoas que estão dentro de uma relação de forças desfavorável e, por isso, não são capazes de se desenvolver, de dizer o que pensam, de realizar os seus desejos”. Daí ser necessário olhar para essa realidade e questioná-la, entender que há uma situação problemática que gera consequências, inferir a quem esse modelo interessa, buscar a raiz do problema e discutir caminhos para a transformação.

Ao problematizar a realidade, os sujeitos históricos se dispõem a conhecê-la e a se entenderem como parte dela, podendo, a partir desse momento, de maneira criativa e colaborativa, construir um conhecimento libertador, que são, em si, os primeiros passos na direção de sua libertação (FREIRE, 2013).

Freire e Boal trouxeram para o centro de seus pensamentos acerca de educação e de teatro, respectivamente, o oprimido e o opressor, as relações de poder e a dimensão política. Suas obras articulam diferentes áreas do conhecimento, tratam de filosofia, história, sociologia, economia, ecologia, direitos, ética, e são um importante legado teórico que possui um lastro constante em suas práxis.

Os dois autores não paralisaram ante às críticas que diziam que um transformara a educação em ferramenta ideológica, enquanto o outro reduzira o teatro a um instrumento de discussão social. Pelo contrário, mantiveram o posicionamento e o movimento, do lado que entendiam ser o mais justo, e ofereceram ao mundo outros modos de olhar para a educação e para o teatro, dessa vez, potencializados pela perspectiva de quem, historicamente, foi silenciado, foi interdito, foi lesado, foi exposto à experiência antidemocrática.

As obras de Boal e de Freire representam, para mim, as mais poderosas referências em teatro e em educação, que alicerçam há alguns anos minha formação e minha atuação. É certo que também dialogo com muitas outras obras e autores, a citar João-Francisco Duarte Jr. (2020), Gabriel Perissé (2014), Peter Brook (1999), Renato Ferracini (2003), Rubem Alves (2018), Maturana (2002).

Interessante notar que parte dessas referências chegou a mim, pelo início dos anos 2000, não por meio de processos sistematizados da educação formal, mas em encontros e em experiências de aprendizado não-formal, e até mesmo informal, que puderam se mostrar poderosos e fundamentais em minha formação humana e profissional.

Durante a graduação, minhas experiências junto ao Grupo Impressões Teatrais, um grupo de estudos formado com colegas, revelaram-se muito marcantes em minha trajetória.

Eu lembro que, em algum momento, líamos e discutíamos uma grande quantidade de autoras/es, com diferentes perspectivas de pensamento, e cheguei a indagar ao grupo se não era melhor nós definirmos uma identidade ideológica. Faríamos um teatro político, de denúncia, mostrando situações de opressão, convocando a plateia a se engajar nas lutas sociais? Ou, de outro modo, faríamos um teatro mais intimista, encenando ações e sentimentos pautados numa ética universal do humano, convidando as pessoas à reflexão e às sensações?

Mais tarde, eu fui perceber que aquele era um falso problema. Ao ler Freire (2013) afirmar que os seres humanos se educam “em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 85),

eu fui entender que, independente da forma e do tema, o teatro é o mundo, que apresenta, instiga, critica, questiona, propõe leituras da realidade, e, assim, mediatiza ou media o saber entre pessoas que se abrem à comunhão. Desde que as bases fossem poéticas, críticas e emancipadoras, todas/os as/os teóricas/os seriam bem-vindas/os!

Até ali, eu recordara de experiências em meu processo de formação, fundamentais ao/à professor(a) de teatro, mas ainda não conseguia delinear um perfil. Uma base de formação com conhecimentos e experimentos artísticos e pedagógicos está no percurso de todas/os as/os professoras/es de teatro. Mas quais as experiências, além dessas, poderiam ter me conduzido ao perfil que me tornei (ou que estou me tornando)? Intuo: experiências de formação política e afetiva.

Nos anos 2010, experimentei uma imersão no universo do campo e da periferia, junto a lideranças comunitárias, movimentos sociais, ONGs e grupos da universidade, que me proporcionaram um “ad-mirar” ou, mais precisamente, um “re-ad-mirar” da “ad-miração” que eu tinha feito até aquele momento (FREIRE, 2013), conduzindo-me por importantes debates para a construção de uma verdadeira democracia no país. À mesma época, também conduzi uma série de cursos e oficinas, em que pude experimentar conceitos e novas percepções sobre dialogicidade, sobre amorosidade, sobre alegria (FREIRE, 2021), sobre emoção e sobre amor na educação (MATURANA, 2002), sobre presença e sobre intuição (FERRACINI, 2003; 2013; BROOK, 1994; 2000).

Em algum momento, surgiu-me uma “pulga atrás da orelha”: essas experiências e os sentidos dados a ela, permeando campos da Arte, da Educação, da Política e dos Afetos, permanecem válidos diante das transformações na sociedade contemporânea?

Em meio à pandemia, assisti espetáculos teatrais na tela do notebook, enquanto permanecia dentro de casa; ministrei oficinas de Teatro do Oprimido mediada por tecnologias digitais, com atividades síncronas e assíncronas; gravei vídeos para postar em uma plataforma acessada por pessoas dos mais diversos contextos sócio-político-culturais; tentei diminuir a saudade de amigas e amigos por meio de vídeo-chamadas. Essas transformações impactariam as relações humanas e, em consequência, os processos de formação de professoras/es de teatro?

De acordo com Han (2022), embora as noções de empatia e de amor ao próximo pudessem estar presentes no projeto inicial de revolução digital, o que se efetivou foi algo diferente. “A rede se transforma, hoje, em um campo de ressonância especial, em uma câmara de eco, da qual é eliminada toda alteridade, toda estranheza” (p. 10). Enquanto se facilita a conexão com o “igual”, aquela/e de inclinação idêntica, dificulta-se o encontro com o “outro”, com o diferente.

Essa “proliferação do igual”, impulsionada pelas novas mídias digitais, gera mudança de hábitos, de comportamentos, de percepções e da própria vida compartilhada, levando-nos a uma “sociedade do cansaço”, caracterizada pelo excesso de informação, de opinião e de trabalho (HAN, 2019).

Eu passei a me perguntar, então, como compreender a complexidade que é um processo de formação de um professor de teatro, afim de responder à minha pergunta sobre o perfil de professor de teatro que eu me tornei.

Desde que conheci o conceito de Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), que vem sendo elaborado pelo Prof. Dr. João Figueiredo, orientador deste trabalho, senti-me convidado a problematizar os limites das áreas do conhecimento e das disciplinas, a hierarquia entre os conhecimentos, a lógica que tende a homogeneizar.

A Perspectiva Eco-Relacional propõe construir o conhecimento a partir da constituição de uma teia de olhares, de razões, de sentires, de pensamentos e de consciências, consoante com a complexidade do mundo. “É como se uma aranha emergisse da dimensão imaginária e se apresentasse como parceira permanente na constituição da teia epistêmica que é parte essencial da teia da vida” (FIGUEIREDO, 2007, p. 165). Desse modo podemos ter uma “percepção eco-relacionada”, em que o todo percebe quando cada fio é tocado e, assim, livra-nos de leituras de mundo simplificadas, pretensamente racionais e objetivas.

Pensei: se eu colocasse a minha formação como professor de teatro nesta teia epistêmica, quais seriam os seus fios, os seus nós, a sua composição, o que eu conseguiria capturar do perfil tecido nela?

Ali, estaria o meu encontro com o teatro e com tudo o que veio a partir dele; ali, estaria a descoberta do Teatro do Oprimido e as primeiras experiências como professor; ali estariam muitos saberes, muitas pessoas, muitos propósitos; ali, estaria a própria Perspectiva Eco-Relacional, que tinha me possibilitado, entre outras coisas, um aprofundamento na compreensão da obra de Paulo Freire.

Enquanto lembrava situações vividas, enquanto alinhavava memórias, teorias e imaginação, enquanto conferia novos sentidos às velhas histórias, eu fui fiando um perfil de professor que intitulei de professor espect-a(u)tor eco-relacional.

Numa breve síntese, eu entendia que, em algum momento, eu fui, no teatro, espectador e fui ator; mais adiante, os saberes dali advindos passaram a ser experimentados na educação e, em diálogo com o pensamento de Boal (2019), eu fui me tornando um professor espect-ator; mais recentemente, esse professor espect-ator, ao assumir a Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007) e mergulhar na obra de Paulo Freire, encontrou-se com a

relevância da autoralidade e do “saber criar”, além de experimentar uma práxis eco-relacionada, que o colocou, então, diante do professor espect-a(u)tor eco-relacional.

Olhar para a minha formação como professor de teatro a partir da teia epistêmica, eco-relacional, permitiu-me construir as articulações que me levaram a uma tese. Minha tese, então, é que um processo de formação de professoras/es de teatro, alicerçado em dimensões referenciadas, especialmente, nos pensamentos de Paulo Freire e de Augusto Boal, em articulação com a Perspectiva Eco-Relacional, é capaz de formar um(a) profissional docente dotado de um corpo consciente, capaz de observar, sentir, refletir, criar e agir, considerando a criticidade, a dialogicidade, a amorosidade e a autonomia, como um modo de ser-estar com o outro e com o mundo.

Esta tese, intitulada Narrativas sobre a formação de um professor espect-a(u)tor eco-relacional: ser-estar com o outro e com o mundo, tem por objetivo geral apresentar caminhos para a formação de um(a) professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional. Para tanto, a tese conta com três objetivos específicos: a) explicar a gênese do perfil proposto; b) identificar as dimensões estruturantes da formação docente para tal perfil; c) caracterizar a práxis pedagógica do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, que forma e se forma enquanto atua.

Compreendo que, nesse ponto da reflexão, a construção do objeto já apontou para o método de investigação. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, no âmbito do método (auto)biográfico aplicado à formação de professores (NÓVOA; FINGER, 2014), considerando o paradigma da pesquisa-formação (PASSEGI, 2016), que consiste na construção de narrativas em que o/a autor(a)/narrador(a) assume suas próprias experiências como objeto de reflexão e estudo.

Uma primeira versão de narrativas autobiográficas, elaboradas a partir de memórias espontâneas ou induzidas (por meio da busca de antigos textos, e-mails, fotos, músicas, peças de teatro, planos de aula, etc., em pastas físicas e virtuais), é o *corpus* da investigação, em si já uma interpretação, numa “hermenêutica da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2011).

No segundo momento, esse *corpus* é lido a partir de uma análise hermenêutica que inter-relaciona o tempo vivido e a significação da ação (RICOUER, 2010), gerando uma segunda versão de narrativas, dessa vez, organizada por temáticas, identificadas em quatro dimensões estruturantes da formação do perfil de professor(a) de teatro aqui apresentado.

A tese se organiza poeticamente a partir de cinco imagens presentes em um conto de Borges (1999), intitulado A escrita do deus: nesta Introdução e no capítulo 2, apresento as ideias gerais e os caminhos teórico-metodológicos em diálogo com i) o humano que está

confinado; ii) o humano que dedica seu tempo às memórias; iii) o humano que busca novos conhecimentos partindo de suas próprias experiências; e nos capítulos seguintes, de 3 a 7, proponho uma relação com iv) o humano que narra; e v) o humano que sonha que encontrou a verdade.

Estruturalmente, a tese conta com os capítulos 1) Introdução; 2) A narrativa do humano, que apresenta os caminhos teórico-metodológicos; 3) A gênese de um professor espect-a(u)tor eco-relacional, onde se situa o início do desenvolvimento da tese; 4) A dimensão Artístico-Estética da formação, que apresenta duas narrativas e as reflexões teórico-metodológicas sobre esta dimensão; 5) A dimensão Didático-Pedagógica, *idem* à organização do capítulo anterior; 6) A dimensão Ético-Política, *idem* à organização do capítulo anterior; 7) A dimensão Afetivo-Relacional, *idem* à organização do capítulo anterior; 8) Conclusão; e Referências.

Os capítulos 04 a 07 apresentam uma coletânea de oito narrativas autobiográficas, sendo duas narrativas para cada dimensão da formação do/a professor(a), que, de modo geral, descrevem experiências de formação, aprendizados significativos, situações desafiadoras, marcos nos modos de atuação como professor de teatro. Importante destacar que as narrativas e as reflexões teórico-metodológicas apontam para um horizonte de formação, a partir do que chamei de “aforismos categoriais”. Desse modo,

O capítulo 04, que trata da dimensão Artístico-Estética da formação, apresenta as narrativas: 1) Eu fiz teatro na escola; e 2) A graduação e o Grupo Impressões Teatrais; além das reflexões teórico-metodológicas que apontam para o aforismo “Descobrir o mundo do teatro é descobrir o teatro como o mundo!”.

O capítulo 05, que trata da dimensão Didático-Pedagógica da formação, apresenta as narrativas: 3) O projeto social e as primeiras experiências na docência; e 4) A educação se faz com o corpo no espaço e no tempo; além das reflexões teórico-metodológicas que apontam para o aforismo “Aprender a dizer a (sua) palavra que possibilite ao outro dizer a palavra (dele)!”.

O capítulo 06, que trata da dimensão Ético-Política da formação, apresenta as narrativas: 5) Eu não conhecia Paulo Freire; e 6) Ad-mirar o mundo: por leituras negras e periféricas; além das reflexões teórico-metodológicas que apontam para o aforismo “Ver se (re)aprende ao (re)ver o olhar do outro!”.

O capítulo 07, que trata da dimensão Afetivo-Relacional da formação, apresenta as narrativas: 7) A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação; e 8) Um corpo cansado é um corpo triste; além das reflexões teórico-metodológicas que

apontam para o aforismo “Estar presente, com o outro e com o mundo, e escutar a intuição pode nos levar à alegria!”.

As narrativas autobiográficas, nesta tese, então, são um olhar reflexivo sobre a minha formação como professor de teatro, identificando como os conhecimentos dos campos da Arte e da Educação foram sendo assimilados, ressignificados e transformados em experiências que passaram a constituir uma práxis docente; como ações pedagógicas foram sendo interpretadas como vivências para o aprendizado de si, do outro e do mundo; como aprendizados ético-políticos se fizeram ação-reflexão em minha atuação na sala de aula; como os meus sentimentos foram sendo educados, no sentir-pensar-fazer arte e educação, e o quanto isso resultou em amorosidade e alegria de um professor de teatro que continua em busca de “ser mais”.

No momento em que o país vive, de reorganização após período conturbado por um desgoverno que se empenhou, durante quatro anos, em promover militância de extrema direita; com ataques de “manifestantes” às instituições da República e às sedes dos três poderes, deteriorando a própria democracia<sup>3</sup>; entendo ser fundamental a busca por caminhos que nos reanimem a pensar-fazer com a/o outra/a, em diálogo com trabalhadoras/es, especialmente, dos campos da Educação e da Arte, com militantes de movimentos sociais, com coletivos organizados, com entidades de direitos humanos, de modo a manter acesas as nossas lutas por uma democracia que seja para todas, para todos e para todes no país.

Acredito que esse trabalho, ao refletir um processo de formação docente em teatro, apresentando caminhos para formar um(a) profissional com um corpo consciente, capaz de observar, sentir, refletir, criar e agir, que se constrói crítico, dialógico, amoroso e autônomo, que denuncia o avanço do autoritarismo, o desmonte de políticas sociais, a perda de direitos fundamentais, em consequência de um violento modelo de economia neoliberal, poderá anunciar um modo de ser-estar com o outro e com o mundo, capaz de reconstruir sensibilidades, solidariedade e esperança.

---

<sup>3</sup> Em janeiro de 2023, o país acompanhou estupefato a invasão e o estrago das sedes dos três poderes da República, por criminosos apoiadores do ex-presidente, que não aceitavam o resultado das últimas eleições, em outubro de 2020. Cf. Invasão do Congresso, Planalto e STF: veja comparação com o ataque ao Capitólio nos EUA. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/08/invasao-do-congresso-planalto-e-stf-veja-comparacao-com-a-invasao-do-capitolio-nos-eua.ghtml> . Acesso em 15 nov. 2023.

## 2 A NARRATIVA DO HUMANO (CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS)

“Um homem se confunde, gradualmente, com a forma de seu destino; um homem é, afinal, suas circunstâncias” (BORGES, 1999, pos. 1312).

Borges (1999) tem um conto intitulado A escrita do deus. Um mago – Tzinacan, o narrador da história – está trancado em um profundo cárcere de pedra. Na mesma prisão, separado por um muro, há um jaguar. Apenas ao meio dia, quando o carcereiro abre o alçapão para deixar água e alguns pedaços de carne, é que a luz vinda de fora lhe permite ver o animal.

Tzinacan ocupava os dias em rememorar seus conhecimentos e, numa certa noite, sentiu que muito em breve lembraria de algo importante: havia, em sua tradição, a crença de que o deus, no primeiro dia da Criação, escrevera uma sentença mágica que poderia afastar os males do fim do mundo. Embora ninguém soubesse onde o deus a registrara, acreditava-se que a mensagem seria revelada a um eleito.

Quiçá, ele, como o último dos sacerdotes do seu povo, fosse o escolhido para intuir a sentença divina. Mas onde estaria ela? Em que formato ela fora grafada? Poderia a máxima estar na arregimentação dos astros no universo, nos relevos de uma montanha, no modo como cresce o pasto na terra, no voo de um pássaro? Sua intuição parecia apontar que a mensagem estaria descrita nas manchas, nas formas, nos pontos, nas raias escuras da pele daquele jaguar do outro lado da prisão!

Ao longo do conto, o mago narra a sua dedicação por anos e anos à descoberta da mensagem divina, as muitas tentativas, as vezes em que se desesperou, em que gritou ser impossível e em que lutou consigo próprio, até que, num dado momento, teve um sonho – ou seria alucinação? – em que ele parecia ter descoberto a verdade. Estava ele experimentando uma consubstanciação com o Todo? O que via, diante de si, era a própria escrita do deus? Naquele mesmo instante, ele entendia que não havia nada a pronunciar, não importava mais dizer as palavras para afastar os males do mundo ou para livrar-se da prisão, assim como não interessava, sequer, saber quem tinha sido Tzinacan.

Dos muitos textos que li e que reli durante o primeiro ano de pandemia da Covid-19, enquanto gestava a ideia da tese, esse conto do Borges foi bastante significativo. Há quase vinte anos, no início de minha graduação em teatro, havia assistido a uma peça teatral a partir do conto. Impressionaram-me as palavras, as imagens e o enredo do homem que encontrou uma

verdade, a mais importante para a sua vida, a partir de uma interpretação de manchas e de formas na pele de um velho jaguar.

A escrita do deus estaria, objetivamente, no corpo do animal? Ou estaria no próprio sacerdote, em seu corpo que encontrou outros corpos, que tomou forma na relação com o mundo, que ganhou feridas e cicatrizes em sua existência, que lhe marcaram as experiências e que ele lhes deu sentidos. E, então, esse corpo vivido e vivo teria sido capaz de encontrar relações e significados, que, pelo menos naquele instante, assemelhava-se a uma preciosa verdade.

Enquanto eu relia o texto, confinado em razão de um vírus que ameaçava a vida humana, experimentando o silêncio, dei-me a pensar o que tinha sido a vida para mim até o momento e o que tinha me possibilitado ser-estar o que sou e estou. A interpretação que faço de mim ou do entorno ou de qualquer outra coisa é construída em dadas circunstâncias. As relações entre eu, o outro e o mundo, no espaço e no tempo, tinham me oferecido sentidos para vir até aqui. Talvez, como o mago Tzinacan, eu começasse a entender que “não existe proposição que não implique o universo inteiro” (BORGES, 1999, posição 1295).

O meu reencontro com o conto do Borges era um reencontro com um eu-jovem, que estava cursando uma graduação em artes cênicas, que começava a se entender como um sujeito político, que gostava de ser professor, que integrava um grupo que se dispunha a descobrir o mundo por meio do teatro, que experimentava relações, dúvidas, conflitos, pretensas verdades.

Eu ia intuindo que, talvez, essas próprias memórias eram, em si, uma já interpretação dos fatos que haviam se dado há duas décadas. O quadro de emergência sanitária, que me isolava, colocava-me diante de um jaguar e me instigava a buscar algum tipo de verdade, que não era a escrita do deus, mas, quiçá, uma narrativa humana, uma interpretação temporária, num contexto próprio, que poderia ser compartilhada como uma maneira – entre tantas possíveis – de ser-estar com o outro e com o mundo.

Esta tese, então, será organizada poeticamente a partir de cinco imagens presentes no conto: na Introdução e neste capítulo 2, apresento as ideias gerais e os caminhos teórico-metodológicos em diálogo com i) o humano que está confinado; ii) o humano que dedica seu tempo às memórias; iii) o humano que busca novos conhecimentos partindo de suas próprias experiências; e nos capítulos seguintes, de 3 a 7, proponho uma relação com iv) o humano que narra; e v) o humano que sonha que encontrou a verdade.

## 2.1 O humano que está confinado

Em março de 2020, eu chegava em Teixeira de Freitas, Bahia, para assumir uma vaga em um concurso público, como professor universitário. Como tantas/os outras/os professoras/es, eu estava me dispondo a inaugurar uma nova fase da vida, em uma outra cidade, com outra cultura, com outras pessoas, fenômeno estimulado por um processo de interiorização da Educação Superior pública no Brasil, a partir de um programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais<sup>4</sup>.

Nos primeiros dias, eu não me atentava ao noticiário, tão imerso estava na preparação das aulas, na leitura de documentos relacionados à Universidade, na participação em reuniões, na visita a apartamentos para alugar, etc. Num mal dia, então, fui surpreendido com o anúncio: “Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus”<sup>5</sup>.

Mas como? Há poucos dias, eu tinha saído do Ceará e tudo parecia normal. Como chegamos a um estado de pandemia tão rapidamente? Na semana seguinte, as atividades acadêmicas e administrativas na Universidade foram suspensas, por tempo indeterminado. Fiquei atônito.

Recebi uma mensagem no *WhatsApp*:

- “Nando, estou preocupada com você aí, sozinho. É melhor você voltar pra Fortaleza imediatamente, antes que os aeroportos fechem”, dizia uma amiga.

- “É, estou pensando”, respondi.

Por vezes, respondo desse modo justamente quando não estou pensando nessa alternativa, mas não quero criar um atrito.

- “A União Europeia fechou as fronteiras por trinta dias. Logo os aeroportos aqui estarão fechados também. Não tem tempo de pensar. Compre a passagem pra Fortaleza, aluga um carro pra ir até Salvador e volta”.

- “Eu acho que é um esforço tão grande ir à Fortaleza agora pra voltar daqui a um ou dois meses”, arrisquei.

- “Fernando, presta atenção, essa pandemia não acaba antes do fim do ano”.

- “Exagero, hein?”.

Essa minha amiga, que foi minha companheira afetiva por mais de onze anos, sabia o meu nível de teimosia e percebeu que não adiantava falar mais. Desistiu.

<sup>4</sup> Cf. O que é o REUNI. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> . Acesso em 12 nov. 2023.

<sup>5</sup> Cf. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia . Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> . Acesso em 12 nov. 2023.

Não voltei para Fortaleza, e tudo paralisou. Mesmo. O comércio fechou, à exceção para supermercados e farmácias; as escolas e as universidades interromperam as atividades presenciais, que passaram a ser ofertadas remotamente; as indústrias pararam a sua produção; as/os trabalhadoras/es, dos mais diversos ramos, migraram suas atividades para *home office*; as rodoviárias e os aeroportos foram fechados; um grande número de governadores e prefeitos decretaram *lockdown*<sup>6</sup> em seus estados e municípios.

O que fazer? O que não fazer? Veio o medo e a angústia! E minha atenção ficou voltada para a doença. Passava horas lendo as notícias e, no primeiro mês, sobretudo, aquelas relacionadas às medidas de proteção: o melhor tipo de máscara, a maneira correta de lavar as mãos, a higienização de produtos, o distanciamento físico. Fiz cálculos para ir às compras: “se o supermercado não abre aos domingos, então, se eu for o primeiro cliente da segunda-feira terei menos chances de me contaminar”, supunha. Às segundas-feiras, com duas máscaras e álcool em gel no bolso, ia e voltava a pé, para levar as compras da semana para casa. As sacolas ficavam na área de serviço até que eu tomasse banho e voltasse para limpar tudo com água sanitária.

Após algumas semanas de confinamento, o acúmulo de informações lidas ou assistidas sobre a Covid-19; o excesso de *lives* (de discussões acadêmicas ou de apresentações artísticas) nas redes sociais digitais; o uso intenso de aplicativos de mediação tecnológica para aulas, reuniões ou simples conversa; haviam me deixado exausto.

Minha atenção estava em tudo e, ao mesmo tempo, em nada. A grande quantidade de estímulos me mantinha permanentemente excitado, e isso me dominava. À menor diminuição de ritmo de acesso às informações – por exemplo, à hora de comer ou antes de dormir –, eu sentia um incômodo, e meu corpo automatizado fazia o movimento de alcançar o aparelho celular para acessar as redes digitais e voltar a ser estimulado.

Han (2019) reflete sobre a estrutura da atenção na sociedade contemporânea. A noção de atenção *multitasking*, percebida por alguns como um avanço civilizatório, dada a possibilidade de realizar um maior número de atividades num menor período de tempo, em realidade, deve ser entendida como um retrocesso.

A vida humana antes da organização em sociedade exigia uma atenção multitarefa, dividida em várias atividades, simultaneamente, de modo, por exemplo, a não ser caçado enquanto caçava ou não ter sua caverna invadida durante o descanso. Acontece que a mudança constante e acelerada de foco produz inquietação e apenas reproduz o que já existe, sem gerar

---

<sup>6</sup> *Lockdown* se refere a restrição de circulação de pessoas em espaços públicos.

qualquer novo conhecimento. Os estímulos constantes advindos de uma quantidade imensa de informações produzem um tipo de cansaço que emudece, que afasta, dificultando a aproximação com os outros e intensificando a sensação de isolamento (HAN, 2019).

O quadro que se desenhava, naquele momento, era de sofrimento: no início da pandemia, acrescia-se ao distanciamento físico, necessário por razões sanitárias, um tal excesso de impulsos e estímulos que não me permitiam parar, descansar, observar, refletir, conversar e compartilhar com as/os outras/os.

Familiares e amigas/os relatavam essa dificuldade para se desconectarem, a sensação de cansaço permanente, a dificuldade de concentração, a irritabilidade, o sentimento de tédio. E, de acordo com Han (2019), no tédio o outro não é o outro. No tédio, não permitimos que o outro seja além daquilo que é o suficiente para nos transmitir mais estímulos e nos tirar, por um instante, do mundo com o qual não conseguimos ou não queremos lidar.

Eu começava a concluir algo, que me perturbava: nós estávamos experimentando um segundo tipo de isolamento, que não cessaria com imunizantes, como se buscava para o controle da Covid-19, e que nos manteria presos, por tempo indefinido, imergidos em uma sociedade do estímulo permanente e do cansaço (HAN, 2019).

De que maneira interromper essa onda gigante de informações e de estímulos que gerava ansiedade, dificuldade de concentração, afastamento da/o outra/o e tédio?

Num dia, vendo vídeos no *YouTube* – irônico buscar em uma rede social digital, promotora do excesso de informações, um modo de se livrar dela própria? –, deparei-me com um título que chamou atenção: “O que faremos trancados em casa?”, do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. (2020).

No vídeo, o filósofo comentava a entrevista de outro filósofo, Peter Sloterdijk (2020), e comentava que durante a epidemia da Peste Negra, no século XIV, um grupo de pessoas, que vivia à costa do Mar Negro, refugiou-se nas colinas para escapar da moléstia e contar histórias. Essa situação fez surgir o *Decamerão*, obra-prima de Giovanni Boccaccio.

Então, dedicar um tempo às narrativas – e não às informações –, ler e reler, contar, escutar e interpretar histórias poderia ser um caminho para que eu me mantivesse confinado, dada a necessidade de urgência sanitária, mas não aprisionado em um condicionamento (de estar permanentemente conectado e estimulado pelas redes sociais digitais), que, em si, era adoecedor. Essa foi a primeira motivação para uma aproximação com as narrativas.

Reli *A vida de Galileu* (BRECHT, 1977). A peça, que se passa em Florença, no século XVII, em meio a uma forte epidemia de peste bubônica, trata da luta de Galileu Galilei, matemático e físico italiano, contra o obscurantismo da igreja católica, no intento de provar

cientificamente a teoria do heliocentrismo. O conflito razão *versus* pensamento místico tem centralidade na peça, como no diálogo de Galileu com um amigo.

GALILEU

Eu acredito no homem, e isto quer dizer que acredito na sua razão! Sem esta fé eu não teria a força de sair da cama pela manhã.

SAGREDO

Então eu vou lhe dizer uma coisa: eu não acredito nela. Quarenta anos entre os homens me ensinaram, com constância, que eles não são acessíveis à razão. Você mostra a eles a cauda vermelha de um cometa, você mete medo neles, e eles saem de casa e correm até acabarem as pernas. Mas você faz uma afirmação racional, prova com sete argumentos, e eles riem na sua cara.

GALILEU

Isso é inteiramente falso, é uma calúnia. Eu não entendo como você possa amar a ciência, acreditando nisso. Só um morto é insensível a um bom argumento.

SAGREDO

Como você pode confundir a esperteza mais miserável, que essa eles têm, com a razão (BRECHT, 1977, p. 58-59).

A analogia com o contexto político vivido no Brasil, naquele momento, era imediata. Quase quatrocentos anos depois, em meio a uma pandemia, um médico infectologista acabara de pedir sua exoneração do Ministério da Saúde<sup>7</sup>, em decorrência de um pronunciamento do presidente da república<sup>8</sup>.

Assumindo um discurso anticiência, o mandatário do país gerava confusão e levava parte da população a desconfiar e reagir negativamente às medidas preventivas para a contenção do número de infectados pelo coronavírus.

Num período de aproximadamente dois meses, reli uma série de textos, sobretudo dramaturgias, que possibilitava importantes reflexões acerca da política, do poder, da saúde pública, da morte, da liberdade, das relações humanas, da necessidade da poesia, entre os quais *Um inimigo do povo*, de Ibsen (2011); *Antígona*, de Sófocles (1990); *As aves da noite*, de Hilda Hilst (2018); *O rinoceronte*, de Ionesco (1976); *Fando e Lis*, de Fernando Arrabal (s/d); *Por Elise*, de Grace Passô (2012)<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Cf. Médico deixou governo para não ser responsável por número importante de óbitos. Congresso em Foco, em 16/04/2020. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/medico-deixou-governo-para-nao-ser-responsavel-por-numero-importante-de-obitos/>. Acesso em 21/12/2022.

<sup>8</sup> Cf. Em meio à Pandemia, Bolsonaro quer crianças de volta à escola. Congresso em Foco, em 24/03/2020. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/bolsonaro-contraria-autoridades-de-saude-e-pede-fim-do-confinamento-em-massa/>. Acesso em 21/12/2022.

<sup>9</sup> Como convite para as pessoas se aproximarem dessas histórias e como indicação de leitura e reflexão, filmei pequenos vídeos, compartilhei com amigas/os e alunas/os e postei em meu canal no *YouTube*. Disponível em <https://youtube.com/playlist?list=PLrxhlwSuJ4eFgKZGdOFxNG8uI9u85aP-y>. Acesso em 21 dez. 2022.

## 2.2 O humano que dedica seu tempo às memórias

Enquanto relia essas peças, muitas das quais havia conhecido durante a graduação em Artes Cênicas, observei que algumas delas me catapultavam a memórias bastante significativas. Muitas vezes, eu ficava diante da estante de livros e percebia que cada exemplar continha uma história, fosse de quando eu li pela primeira vez, ou com quem compartilhei a leitura, ou se tratou da recomendação de um professor. Assim, antes mesmo de ler a primeira frase, o livro já se fazia cena em minha mente, esse espaço estético privilegiado.

Boal (2002) afirma que uma importante propriedade do espaço estético é a plasticidade, ou seja, a moldabilidade para fazer existir, no aqui-agora, tudo aquilo que a criatividade concebe. E foi em minha mente-palco que vi encenadas muitas de minhas memórias, ativando sensações, emoções e pensamentos, enredando-me numa retrospectiva de imagens afetivas que, a certa hora, misturavam-se com outras cenas que ia imaginando.

“Memória e imaginação fazem parte do mesmo processo psíquico”, afirma Boal (2002, p. 35). São irmãs que vêm juntas ao tablado da mente e nos permite sentir-pensar que somos o que somos, mas que também somos o que fomos e, num voo instantâneo para a dimensão onírica, leva-nos a sonhar com o que poderíamos ter sido ou com o que ainda poderemos ser.

Fui gostando do “jogo” de induzir memórias e fui percebendo que havia diferentes níveis em que as memórias se encontram guardadas. Se eu olhava para o objeto – aquele livro em si –, eu tinha algumas lembranças; se eu abria o livro e lia um trecho, eu tinha acesso a outras; se dentro do livro tinha um escrito daquele período, ainda outras.

Passeando os olhos pela estante, identifiquei e escolhi um livrinho chamado *Presente de grego* (ALMEIDA, 2002). Lembrei: i) foi um dos primeiros livros que li na escola primária; ii) anos depois, descobri que se tratava de uma adaptação para crianças de trechos da *Odisseia*, de Homero; iii) em 2004, já como professor, eu trabalhava em uma pequena escola, com aulas de música e de teatro para turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, e realizamos um projeto sobre a Grécia, por ocasião dos Jogos Olímpicos de Atenas; iv) comprei esse exemplar nessa ocasião. E essas eram as primeiras memórias.

Abri o livro, li a primeira frase, “Herói era o que não faltava na Grécia”, e vieram outras lembranças: v) a melodia e a letra da música que era a abertura da adaptação teatral que fizemos. “Herói era o que não faltava na Grécia, na Grécia Antiga não faltavam heróis. Tinha Hércules, o forçudo; tinha Aquiles, o invulnerável; tinha Teseu e tinha Ulisses, Ulisses

admirável”<sup>10</sup>; vi) o coral com mais de cem crianças que ensaiamos para cantar essa música; vii) a minha ideia de fazer a cena do retorno de Ulisses com a criança que representava o herói chegando montada em um cavalo; viii) as diretoras da escola tinham uma fazenda com muitos animais, disseram-me que adoraram a ideia, mas consideravam o risco elevado de colocar um cavalo no meio de muitas crianças; ix) a apresentação final, nos belos jardins do Theatro José de Alencar<sup>11</sup>. Esse era um segundo nível de memórias que eu acessava.

Folheando o livro, encontrei um poema escrito por mim para uma outra montagem, que fiz anos depois, em 2008, com um grupo de teatro de uma universidade. Nada tinha a ver o poema com o livro ou com o trabalho realizado com as crianças. No entanto, a mente deu um jeito de criar uma ponte, ou seja, de encontrar um sentido entre as duas situações. Vejamos o poema,

Porém...  
 Pôr em evidência nossa arte de enganar,  
 Nossa mania de criar outras verdades,  
 Sublimar a realidade num éden de loucura...  
 Porém...  
 Pôr em xeque-mate o reinado do embuste,  
 Da política dos cristãos,  
 Dessa coisa monolítica  
 Porém...  
 Pôr em cena a farsa, a hipocrisia,  
 De dirceus, bushs e bentos,  
 De juízes e feirantes  
 A vender mil falsidades  
 Porém...  
 Vamos gritar aos quatro cantos  
 Que mentimos, claramente,  
 Nos teatros e nas ruas  
 Pras galeras, pras elites,  
 Com uma tal proposição...  
 Porém...<sup>12</sup>

O poema é uma ode aos atores e às atrizes, que assumem o papel social de “mentir”, de “fazer de conta”, de criar – a partir do teatro – outras realidades para observar, refletir, criticar e propor olhares renovados para essa realidade em que vivemos. O teatro afirma que o que acontece naquele espaço estético é uma ficção, uma encenação, um jogo imaginativo em que

<sup>10</sup> Trecho da música Heróis, da adaptação teatral do livro Presente de Grego (ALMEIDA, 2002), para uso escolar, de autoria de Fernando Leão, Jânio Florêncio e Samya de Lavor, em 2004. Sem publicação.

<sup>11</sup> O Theatro José de Alencar, em Fortaleza, Ceará, foi pensado como um teatro-jardim, mas inaugurado sem o jardim, em 1910. Apenas na reforma feita em 1974-1975, o projeto elaborado por Burle Marx foi acrescentado ao conjunto do teatro. Ver mais em <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/espaco/317/>

<sup>12</sup> Porém, poema autoral, escrito durante estudos para a criação da encenação da peça teatral As tramoias do Patelã, adaptação da obra A farsa do Mestre Pathelin, pelo Grupo Mirante de Teatro Unifor, em 2008. Sem publicação.

atores e espectadores comungam de determinadas regras com o objetivo de experimentar um “e se” as situações e as circunstâncias fossem diferentes <sup>13</sup>.

No contexto das lembranças trazidas pelo livro, no entanto, o poema me fez lembrar algo bem específico e marcante: x) a pergunta de um garoto, após eu ler sobre a esperteza de Ulisses ao escapar do Ciclope: “Tio Fernando, o Ulisses mente, né?”; xi) lembro que fiquei um tanto desconcertado com a pergunta [e ri com a lembrança]. O garoto tinha razão, as narrativas estavam repletas de mentiras elaboradas pelo herói, desde o “cavalo de troia”, o tal “presente de grego” para os troianos, e ele devia ouvir em casa e na escola que não devemos mentir. Naquela época, jovem professor, aos 24 anos, eu não tinha lido Brecht ou Boal o suficiente para fazer a crítica, com o garoto, da “construção do herói” e do culto às personalidades individuais dotadas de atributos superiores; xii) disse algo do tipo “os fins justificam os meios”, “pois, ele precisava vencer o gigante, voltar vitorioso para sua terra e reencontrar a bela Penélope”; xiii) A bela Penélope era o título da adaptação que fizemos.

Dessas últimas lembranças, fato é que não tenho certeza se as frases da pergunta do garoto e da minha resposta foram exatamente essas. Freire e Guimarães (2013), dialogando com uma entrevista de Piaget, que falava sobre as “armadilhas” da memória, lembram os cuidados ao retornar a um fato do passado e ao contar uma história. Em algum momento do texto, Freire reflete: “no fundo, alguns momentos das memórias são ficções” (pos. 363), e conclui: “fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito” (pos. 392).

A memória é reconstrutiva e seletiva, afirma Abrahão (2016, pos. 3300). Passados muitos anos de um acontecimento, considerando que a distância temporal e as experiências vivenciadas no intervalo de tempo facultam ao sujeito outras percepções e interpretações sobre si mesmo e sobre o mundo, é natural que haja um processo de seleção e de resignificação dos fatos acontecidos.

Em acordo com Ferreira (2020), as memórias, enquanto fragmentos da realidade, experimentados em outra época, podem não ser “fiéis ao real, pois se conectam aos afetos e a outras memórias”, repletos de valores e de sentimentos do presente, e isso poderia remeter a escolhas não intencionais.

Ao mesmo tempo, Abrahão (2016) chama a atenção para a possibilidade de que, em uma narrativa, certos aspectos de uma lembrança sejam suprimidos intencionalmente pelo

---

<sup>13</sup> Stanislavski (2015), ao tratar da dimensão da imaginação no trabalho do ator e da atriz, no Teatro de Arte de Moscou, indica a utilização de um “se” mágico. “Tome, por exemplo, a nossa classe. É um fato real. Suponha que o ambiente, o professor e os alunos permaneçam tais como estão. Agora, com o meu *se* mágico vou colocá-lo no plano do faz de conta, mudando apenas uma circunstância: a hora do dia. Direi que não são três da tarde, e sim três da madrugada. Use a imaginação para justificar uma aula que termine assim tão tarde” (p. 94).

narrador com o objetivo de não tornar público detalhes que poderiam ser motivo de constrangimento, de sofrimento, de aflição.

Da mirada na estante dos livros, eu fui intuitivamente experimentando outras formas de induzir as memórias, e fui buscar textos que eu tinha escrito em outros momentos da vida, e-mails trocados com integrantes dos grupos de teatro que participei ou com professores, fotos – algumas reveladas e outras em formato digital –, trabalhos feitos na época da graduação, planos de aula, etc.

Fiquei emocionado ao encontrar um texto que escrevi em 2005. Nele, eu fazia uma reflexão sobre os 95 anos do Teatro José de Alencar, naquele mesmo ano em que se formava a primeira turma de um curso de graduação em Artes Cênicas no Ceará. Turma que eu fiz parte.

Àquela época, sentíamos uma certa discriminação, por parte de pessoas da classe teatral, de quem se fez ator/atriz no cotidiano do palco e de quem havia se formado em uma instituição de ensino. Ao longo do texto, eu tentava argumentar que esse conflito, talvez, não tivesse sentido e, como pessoas de teatro e como cearenses – “filhas e filhos de Moacir”<sup>14</sup> –, tínhamos muitos desafios a enfrentar juntos. Ao final do texto, eu fazia um convite para entrarmos num movimento em favor do teatro cearense.

É a partir da linguagem teatral – que não reproduz o real, mas o representa – com seus personagens míticos e arquetípicos, que podemos refletir e experimentar novas possibilidades de nossa cearensidade e de nossa condição de ser humano. Possibilidade que está, sobretudo, na relação lúdica e, ao mesmo tempo, real entre o elenco e os espectadores. Lope de Vega, um notável dramaturgo espanhol, disse que essencial ao teatro são dois seres humanos, um tablado e uma paixão. Chegou a vez de cada um, que faz nossa comunidade, atuar e, juntos, sermos atores nesse processo de redescobrimo do nosso teatro, das nossas paixões, da nossa cultura, compartilhando nossos sonhos, nossas angústias, nossa vida. Viva o teatro cearense!<sup>15</sup>

Reler esse texto foi bastante especial porque posso identificar, em cada frase, influências e ideias que me constituíram como profissional e como ser humano. Tenho orgulho de dizer que esse parágrafo é um mosaico de referências, que quase nada é meu, ou, talvez, a única coisa minha seja o desejo de juntar gente para “amar e mudar as coisas”<sup>16</sup>.

Fazendo uma curta análise no parágrafo, podemos dizer que o conceito do teatro como representação do real está no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (2019); personagens míticas e arquetípicas têm referência ao Teatro Radical Brasileiro, do diretor e ator cearense Ricardo Guilherme (1989); a relação real, frente a frente, entre o elenco e plateia está no Teatro

<sup>14</sup> Em alusão à obra *Iracema*, de José de Alencar.

<sup>15</sup> O teatro e o cearense, texto autoral, escrito em maio de 2005. Sem publicação.

<sup>16</sup> Referido em outro parágrafo do texto, trata-se de um verso da música *Alucinação*, do também cearense Belchior. *Alucinação*, de Belchior, no disco *Alucinação*, de Belchior, 1976, gravadora Philips.

Pobre, do Grotowski (1992); esse convite, que encerra com “viva o teatro cearense”, mas que podia conter um “evoé”, tem uma influência na ideia de “Te-Ato”, do Teatro Oficina, do Zé Celso Martinez Corrêa (SILVA, 1980); há, nos aspectos gerais, um diálogo com o poema Hino à arte, do ator Domingos Oliveira, que eu tantas vezes ouvira o Antônio Abujamra interpretar (OLIVEIRA, s/d)<sup>17</sup>.

Eu começava a compreender que os sentidos que dou às experiências e os caminhos que trilhei em minha formação como artista, como docente e como gente, compõem-se num painel com muitas pessoas, muitos lugares, muitas histórias. E quanto mais abria o palco da mente, mais as memórias se apresentavam. Pois, como diz Boal (2014, pos. 37), “memória é invasora – lembrando-se uma, escura, mil assanhadas querem ser lembradas (...), ciumentas, vaidosas: querem aparecer, estrelas”.

E lá vem elas... o teatro que fiz na escola, o Grupo Impressões Teatrais já na graduação, as primeiras experiências como professor num projeto social, as aulas na educação infantil, a chegada em uma comunidade camponesa, o aprendizado nas periferias, a oficina que queria confrontar a barbárie, uma aula para professoras exaustas, e tantas e tantas...

Eu podia sentir que, aos poucos, esse diálogo deliberado com as histórias presentes nos livros e aquelas manifestas nas memórias foi gerando em mim um desejo de aprofundar tais reflexões, e daí a ideia de ajustar o projeto inicial da tese de doutorado.

Em 2019, quando entrei no Doutorado em Educação, eu me dispunha a pensar uma concepção de arte/educação, embasada na Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), a partir de uma ação com adolescentes e jovens num bairro periférico de Fortaleza. Projeto esse que ficou inviável quando eu mudei de cidade e quando veio a pandemia de Covid-19, que impedia a ação presencial.

Assim, pensei que, em vez de partir da ação com adolescentes e jovens, o ponto de partida poderia ser a minha própria formação docente, refletida nas histórias que eu começava a reescrever e a organizar, como uma consequência da aproximação com as narrativas.

Foi nesse ponto que cheguei ao fim do primeiro ano de pandemia e foram essas ideias embrionárias que levei para a primeira fase do exame de qualificação de tese, em abril de 2021.

---

<sup>17</sup> Hino à Arte. Disponível em: <https://palcoteatral.blogspot.com/2011/08/hino-arte-domingos-oliveira.html>. Acesso em 12 nov. 2023.

## 2.3 O humano que busca novos conhecimentos partindo de suas próprias experiências

Parar. Respirar. Ouvir. Refletir. Criar. Agir.

O orientador, as professoras e os professores na banca da primeira qualificação<sup>18</sup> trouxeram indicações importantes. Destaco algumas. a) “Fernando, você tem uma rica trajetória de experiências a refletir”; b) “essa discussão que você traz, acerca da cultura digital e o impacto disso na formação de professores, é muito interessante”; c) “somos seres singulares-plurais, pelo eu, entendo o outro e o mundo”; d) “os livros do Boal, assim como os do Stanislavski, do Barba, do Brook, são compostos de histórias. Você também pode contar suas histórias. E permita ao leitor a liberdade de, por meio das suas experiências, poder significar as dele”.

### 2.3.1 Trajetória de experiências a refletir

Nos meses anteriores, eu tinha, em minha mente-palco-sala de aula, improvisado muito com o jogo do “onde, quem e o quê” (SPOLIN, 1982), rememorando lugares onde estive, as relações que estabeleci, com quem estudei e trabalhei, quem surgiu num momento específico e me ajudou a ler o mundo, os papéis que representei, as motivações que me levaram a agir daquele modo, o que pude construir com as outras e com os outros. Sendo professor de teatro há mais de duas décadas, é certo que tinha muitas histórias. Mas todas essas histórias poderiam ser consideradas experiências?

Pasmei. Até aquele momento, eu tinha pensado pouco – ao menos, teoricamente – acerca do conceito de experiência, embora sempre tenha valorizado essa dimensão em meu trabalho, a partir de Freire e de Boal.

Freire considera um saber feito na experiência ao falar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2011, p. 19). Ou seja, trata-se de um saber que se aprende ao vivenciar a realidade em um contexto específico. Ao experimentar determinados encontros com familiares, amigos, grupos, instituições, movimentos sociais, territórios, ambiente social-político-cultural-natural, o indivíduo percebe e interpreta tais acontecimentos, que se configura enquanto um conhecimento da realidade.

---

<sup>18</sup> O exame de qualificação de tese de doutorado (1ª fase) ocorreu em 14 de abril de 2021, às 09:30h, em sala virtual, com a banca examinadora formada pelas/os professoras/es doutoras/es João Batista de Albuquerque Figueiredo (presidente da banca, orientador do trabalho), Ercília Maria Braga de Olinda, Gessé Almeida Araújo, Luciane Germano Goldberg e Noeli Turle da Silva (Licko Turle).

Na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2013), então, o ponto de partida do processo de educação é, pois, esse saber de experiência. Mas, importante enfatizar, não o saber de toda a experiência, senão o da experiência da opressão.

O mesmo se dá com o Teatro do Oprimido (BOAL, 2019). No início de cada oficina, o facilitador (também chamado multiplicador ou Curinga<sup>19</sup>) tem uma série de estratégias, entre rodada de discussão, exercícios, jogos e técnicas, a fim de se chegar a uma situação de opressão, vivenciada/sentida por um(a) participante, mas que toca ao grupo (semelhante ao que Freire chamou de “tema gerador”), a partir da qual se realizará o trabalho teatral.

Para Larrosa (2014, p. 12), “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”. Chama-me bastante atenção uma certa passividade relacionada a esse conceito. Não que o autor se refira a alguém que se mantenha em estado de indiferença a esperar que algo lhe aconteça. Mas ele reflete no sentido de que a experiência não está sob o controle do indivíduo. Ela é imprevisível, irrepetível e individual, e carece de que o indivíduo se abra ou se permita vivenciar o não-conhecido.

Em uma das narrativas escritas, presente no capítulo 07, eu trato de minha ida a uma cidade do interior para ministrar um curso para um grupo de professoras da Educação Básica. Ao chegar lá, fui completamente surpreendido pelo fato de que as professoras, no início das férias e muito cansadas do semestre que encerrava, tinham solicitado para o curso não acontecer naquele período. O que nos aconteceu, considerando os diálogos, a abertura para as possibilidades e o modo como o problema foi resolvido, que nos tocou fortemente, é o que podemos chamar de experiência.

Começava, assim, a delinear a tese. Era possível distinguir dois grupos de histórias: a) um grupo de acontecimentos ou de situações que estão presentes em minha trajetória, que são importantes, que podem ser exemplificados por cursos, grupos, reuniões, festivais, encontros, etc.; b) um grupo de experiências, isto é, parte específica daqueles acontecimentos ou situações, que me surpreenderam, afetaram significativamente e tiveram forte potencial de transformação.

Também começava a definir o foco das experiências a serem refletidas. Num primeiro momento do estudo, havia considerado experiências em torno do ensino-aprendizagem em teatro, só posteriormente, em diálogo com o orientador e professoras/es,

---

<sup>19</sup> Cf. A Arte de Curingar, de Bárbara Santos. Disponível em <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.com/2010/08/arte-de-curingar.html>. Acesso em 23 já. 2023.

comecei a mirar nas experiências de formação do formador, que me levariam a refletir sobre a formação docente em teatro.

### 2.3.2 A cultura digital e o impacto na formação de professoras/es

Larrosa (2014) faz duas reflexões bastante relevantes sobre a educação na contemporaneidade. A primeira é que a educação foi pensada, historicamente, a partir dos pares ciência/tecnologia e teoria/prática. Complementa ele que, talvez, fosse a hora de experimentá-la desde um outro par: experiência/sentido, de modo a saborear outras estruturas de pensar-fazer-sentir-dizer no campo pedagógico. A segunda reflexão – que vai de encontro à primeira – é que a experiência tem se tornado mais rara na sociedade atual, por i) excesso de informação; ii) excesso de opinião; iii) falta de tempo; iv) excesso de trabalho. Daí a importância de conferir um destaque para ela, a partir da educação.

Han (2019), ao fazer uma leitura geral da sociedade contemporânea, identifica-a como uma sociedade do desempenho, com indivíduos de desempenho, em que o “*Yes, I can*” é a máxima nas palestras e nos treinamentos motivacionais de *coachs*, *CEOs*<sup>20</sup> e mentoras/es em autoajuda.

Nesta sociedade, com alta tecnologia da informação e da comunicação, as mídias digitais acabaram por gerar um processo de desmediatização, ao permitir que informações sejam produzidas, enviadas e recebidas sem qualquer filtro ou intermediação. Se, há poucas décadas, com o jornal, o rádio e a tevê, fomos apenas receptores/consumidores de comunicação; agora, com a internet e as redes sociais digitais, assumimos também o papel de produtores/emissores de informação. Tendo as condições tecnológicas, o indivíduo informado quer dar a sua opinião e, à medida em que é encorajado por outros, que também opinam, acaba por dedicar mais e mais tempo à tal ação.

Podemos pensar. Ora, mas ter o direito de acessar livremente as informações, inclusive, sem o viés ideológico das grandes empresas de comunicação e deixar a passividade do receptor/espectador para se tornar um emissor/atuante, alguém que pode dizer o que pensa, é o cenário que esteve entre os nossos sonhos do passado. Inclusive, pensar estratégias para ler criticamente as notícias e assumir um papel ativo levaram Boal (1971) a sistematizar a técnica do Teatro Jornal. Onde está o problema nisso?

---

<sup>20</sup> Sigla, do inglês, *Chief Executive Officer*, que significa *Diretor Executivo*.

O problema é que, talvez, não seja exatamente um exercício de liberdade e de assunção de direitos. Na sociedade do desempenho, cada indivíduo “pode ser tudo, menos ser passivo” (HAN, 2019, p. 26). Nesse sentido, buscar informações e emitir opiniões, em vez de um direito conquistado, passa a ser condicionamento e condição para integrar essa sociedade.

Em diálogo com Han (2019), entendemos que na sociedade do desempenho, que enfatiza a ideia de trabalho em liberdade, o indivíduo é levado a acreditar que o seu sucesso – não mais subordinado a um patrão – depende, sobretudo, de dedicar o seu tempo a consumir informação (o que lhe ampliará as possibilidades de conhecer e ter as melhores iniciativas para empreender) e a emitir opinião (o que pode lhe dar um *status* para influenciar pessoas e, assim, aumentar a viabilidade de seu projeto).

Para Han (2019), o indivíduo de desempenho se torna um empreendedor e um empresário de si mesmo e assume – sem o saber, pois que se supõe livre – um processo de autoexploração, em que é agressor e vítima, ao mesmo tempo. É assim que o indivíduo, na sociedade do desempenho, levado a crer apenas na sua ação para atingir o sucesso, perde a referência do outro e não se permite à passividade e ao tempo requeridos para viver a experiência.

Os quatro problemas que dificultam a experiência na sociedade contemporânea, como apontou Larrosa (2014), também compõem o quadro de características da sociedade do desempenho, como mostra Han (2019).

Lembro que, na década de 1990, na escola, éramos estimulados a conhecer e a interagir com a cidade e com as pessoas. Eu devia ter por volta de 13 ou 14 anos quando precisei, juntamente com alguns colegas, realizar uma entrevista com um escritor. Ainda não havia internet, então, precisamos buscar no catálogo telefônico o seu número, telefonar, explicar do que tratava o trabalho, marcar o dia da entrevista, ir até o endereço. Até aquele momento, sequer sabíamos a fisionomia do nosso entrevistado. Chegando lá, conhecemos sua biblioteca, comemos bolo de macaxeira, tentamos fazer a entrevista – tão nervosos estávamos! – em um agradável jardim, voltamos para casa.

Houve uma experiência nisso – tanto que a lembro até os dias de hoje. A tecnologia daquela época era suficiente para nos colocar em contato e permitir o encontro, como aconteceu. Certo é que nos exigiu um tempo de preparo, grande disponibilidade, imaginação e abertura ao desconhecido. A tecnologia atual permitiria fazer a mesma entrevista de forma mais fácil e mais rápida, talvez, até de forma mais eficaz em termos de um resultado objetivo – por exemplo, a entrevista gravada e transcrita – mas, possivelmente, com menos saber e menos sabor, sem as condições para que o corpo a tomasse como uma experiência significativa.

Não se trata aqui de saudosismo ou desagravo às tecnologias atuais, mas as considerações têm o intuito de chamar atenção, em diálogo com Han (2021), para o fato de que diante de uma quantidade de informação jamais pensada, os indivíduos começam a agir dentro de uma lógica aditiva, como o fazem os processadores de computador: mais informação, mais cursos, mais palestras, mais postagens, mais seguidores, mais *likes*. E, por outro lado, deixam de experimentar a lógica narrativa, que exige interpretação e cria sentidos, que desenvolve sua estrutura no tempo, que nos leva a algum lugar.

Tais compreensões foram fundamentais para a decisão de assumir a metodologia das narrativas na tese, bem como o da eleição do par experiência/sentido como um parâmetro para as reflexões gerais.

### 2.3.3 Pelo eu, entendo o outro e o mundo

Havia algo que me incomodava ainda. Há muitos anos, eu vinha trabalhando junto a comunidades, a associações, a organizações não-governamentais, a grupos de pesquisa, sempre em coletivo. Agora, eu experimentava um período de decisões e de fazeres bastante solitários. Era domingo e eu conversava com o orientador, enquanto caminhávamos na praia.

- João, talvez, em alguma medida, eu não confira legitimidade ao meu desejo, se ele não for dialogado com o desejo de outras pessoas. Se eu vivo em sociedade, qual a importância de um desejo individual?

- Fernandinho<sup>21</sup>, eu penso duas coisas: primeiro, se você assume o desejo do outro como legítimo, porque o seu desejo não o seria? E, depois, você acha que o seu desejo surge apenas de você, e não está em permanente diálogo com o outro e com o mundo?

Relembrei o conto do Borges, “dizer o tigre é dizer os tigres que o geraram, os cervos e tartarugas que ele devorou, o pasto que alimentaram os cervos, a terra que foi mãe do pasto, o céu que deu luz à terra” (BORGES, 1999, pos. 1297).

A Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007) busca compreender o mundo sentido, pensado e vivido a partir das relações em sua complexidade. Uma teia epistêmica, de onde partem as reflexões multidimensionais e multirreferencializadas na Perspectiva Eco-Relacional, é a imagem de um entrançado de muitos “fios” que contêm “afetividade, amorosidade, sensibilidade, arte, cognição, intuição, espiritualidade, formação humana pensada como integralidade” (FIGUEIREDO, 2018, p. 24).

---

<sup>21</sup> A parceria no trabalho e a amizade de quinze anos justificam a intimidade.

Eu ainda estava imerso em muitos pensamentos, quando o João, como se adivinhando que eu pensava sobre a teia, afirmou: “cada um dos fios da teia epistêmica é ensopado de desejo”. Guardei essa frase e fomos tomar banho de mar.

Dado que o ponto de partida da tese é a reflexão sobre minhas experiências relacionadas à formação docente em teatro, parecia importante eu olhar para o desenho dessa formação, entendendo-a em uma teia epistêmica. Os lugares onde estive, as relações que foram sendo construídas, as decisões de ir por esse ou por aquele caminho, os cursos de formação, os grupos, os acontecimentos e as experiências formavam uma tessitura de fios, concebidos como “percursos desejantes”, em que o individual e o coletivo dialogam para oferecer uma “trajetória de sentidos” (FIGUEIREDO, 2007).

Fiz exercícios com o desenho da teia, escrevi frases e breves parágrafos, imprimi e coleí fotografias, tentei desenhar algo. Em paralelo, lendo sobre pesquisa biográfica (ou autobiográfica), fui entendendo que as biografias importam por ser um “campo de representações e discursos pelos quais os seres humanos constroem a percepção de sua existência e a torna inteligível” (DELORY-MOMBERGER, 2018, p. 55-56).

Assim, à medida em que eu me dispunha a rememorar e interpretar as experiências que se deram no decorrer de minha existência, relacionando tempo-espaço individual e tempo-espaço da cultura, socializando o individual e individualizando o social, eu ia organizando os sentidos que fui conferindo ao mundo, ao outro, a mim mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2018)

Eu já sabia, há algum tempo, que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2021, p. 41), e nisso minhas experiências de formação rememoradas, sempre reinterpretadas e ressignificadas, tinham grande importância para mim. Mas confesso que não tinha, até esse momento, compreendido a relevância – para as outras pessoas e para as Ciências Humanas – daquilo que Josso (2016, pos. 287) entende ser a emergência de dois paradigmas: i) o de um “conhecimento fundado sobre uma subjetividade explicitada”, e ii) o de um “conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares”.

O que eu sabia, a partir de Bachelard (1996), era que a perspectiva epistemológica da ciência moderna, desde o século XIX, compreende que o desenvolvimento da razão e, em consequência, o progresso exigem um afastamento ou, mais precisamente, uma ruptura com o pensamento exploratório.

Dialogando com Larrosa (2014), a conclusão era a de que para uma dada concepção de ciência e também de filosofia, a subjetividade e a experiência são consideradas conhecimentos inferiores, apenas um ponto de partida para o saber verdadeiro ou, ainda, entraves para o conhecimento propriamente dito.

Porém, há, no início do século XX, um movimento que coloca em suspeição a ciência positivista, especialmente, no campo das Ciências Sociais. De acordo com Ferraroti (2014), as metodologias consagradas da Sociologia, embasadas na observação distanciada, na objetividade e na intencionalidade, seguidas fielmente de modo a garantir o mesmo prestígio obtido pelas ciências naturais, já não garantiam um avanço do conhecimento sociológico.

E também o modelo clássico de sociologia, dado a discutir categorias gerais com o intuito de construir estruturas interpretativas, sem chegar a discutir a vida cotidiana com suas contradições ou a complexidade dos atos individuais concretos, não mais interessava a uma época que começava a se dedicar ao campo do Psi (psicologia, psiquiatria, psicanálise, etc.) (FERRAROTI, 2014).

O que justifica o método biográfico é a noção de que “uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” (FERRAROTI, 2014, p. 41).

Assim, podemos entender o ato individual como síntese de uma estrutura social. Por isso, admitirmos, no método biográfico, um caminho de interpretação que visa o “universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular” (FERRAROTI, 2014, p. 45).

A minha busca na tese, então, era delinear um perfil de professor de teatro que fosse uma síntese interpretativa das minhas experiências de formação, apresentadas em forma de narrativas autobiográficas. Eu devia “ter em conta que se trata de uma pesquisa que pretende construir significados, não encontrá-los” (HERNANDEZ, 2017, pos. 849).

A partir da hermenêutica de Ricouer (2010), simplificada, as ações – no caso, as experiências de formação – transformadas em narrativas passam por três níveis ou tempos de operação mimética. No primeiro, chamado prefiguração, é o tempo do vivido, da experiência, em si; no segundo, configuração, é o tempo elaborativo, da composição da narrativa. Tempo em que se interpreta de modo a comunicar a alguém; terceiro tempo, denominado refiguração, em que o tempo vivido é retomado no encontro da obra (narrativa) com o/a leitor(a).

Assim, as oito narrativas que contém as minhas experiências de formação docente, apresentadas nesta tese nos capítulos 04 a 07, ganham sentido em sua relação com os tempos e com os espaços, os meus e os dos outros (leitores/as), ressaltando uma dinâmica dialética do que foi, do que é e do que poderá ser, em sua complexidade estética, pedagógica, política e relacional.

#### 1.3.4 Contar as minhas histórias para que o/a leitor(a) conte as dele/a

Durante os estudos sobre narrativas, eu me dei conta de que as histórias sempre estiveram em meu cotidiano. Apaixonado por culturas populares, eu contava com uma boa coleção de folhetos de cordel, de livros de romances e de poemas sertanejos, frequentava os festivais de cantoria, passava tardes inteiras ouvindo repentistas cantarem suas gestas, na Casa do Cantador<sup>22</sup>, e toda a tradição oral das narrativas populares foi muito presente em minha vida.

Também na criação teatral, diferente de parte das/os colegas, que se dedicava a criar cenas só a partir de outras dramaturgias possíveis – com o corpo, com a luz, com os objetos, etc. – eu nunca prescindi de boas histórias e da relação com o texto. Sem fazer o “culto do texto” ou a “luta contra o texto que subjuga a arte teatral” (ROUBINE, 2003), características do século XIX e de boa parte do século XX, eu sempre pensei em teatro como uma arte capaz de fazer dialogar palavras, sons, imagens e movimentos, como pensa Boal (2009). E assim o fiz.

E o que me parece é que o envolvimento com as culturas populares e os vários trabalhos em projetos sociais, sobretudo, em periferias de Fortaleza, foram me convocando às práticas da educação popular. De forma natural, tanto que não sei precisar o momento em que comecei a ler e a me afinar com as ideias de Freire e de Boal.

E, com isso, as palavras e as narrativas, que já permeavam a minha história, foram ganhando mais espaço em minha trajetória como professor à medida em que tomei como verdade que o “ato de dizer a palavra” é condição primeira para o indivíduo se construir como um sujeito histórico (FREIRE, 2013). Então, qual a palavra – mas também qual a imagem, o gesto, o movimento, o som, etc. – que eu devia levar para compartilhar com as/os estudantes?

Freire (1977, p. 46) nos lembra o equívoco gnosiológico que existe na ideia de que “quanto mais ativo seja aquele que deposita [a palavra técnica, intelectual] e mais passivos e

---

<sup>22</sup> Espaço cultural situado no bairro Carlito Pamplona, em Fortaleza, que acolhia os poetas populares que chegavam do interior ou de outros estados para realizar apresentações na cidade.

dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá”. A palavra certa é aquela despida de mitos, de *slogans* e de propaganda, e plenamente fértil de diálogo, capaz de convidar àquelas/es que a escutam a também dizer as suas próprias palavras.

Foram as palavras, as muitas histórias e as experiências compartilhadas em suas obras, plenas de humanidade, de Freire e de Boal, bem como de tantas e tantos outros, que conheci em meio a caminhada, que foram me ajudando a ampliar os limites do que eu acreditava ser o mundo, a me instigar a leitura por diferentes perspectivas, a compor as minhas palavras.

Nesta tese, as narrativas buscam não apresentar modelos, mas compartilhar pegadas, pistas, rastros de uma construção que buscou e busca, permanentemente, ser dialógica, ética e solidária, e cujo a conclusão momentânea – que enfeixa um sentido – quer apontar para a utopia da emancipação humana<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> O exame de qualificação de tese de doutorado (2ª fase) ocorreu em 24 de maio de 2023, às 09:00h, em sala de videoconferência, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, com a banca examinadora formada pelas/os professoras/es doutoras/es João Batista de Albuquerque Figueiredo (presidente da banca, orientador do trabalho), Gessé Almeida Araújo, Stela Maria Meneghel e Maria Eleni Henrique da Silva. As indicações da banca foram consideradas e já incorporadas nos próximos capítulos.

### **3 A GÊNESE DE UM PROFESSOR ESPECT-A(U)TOR ECO-RELACIONAL**

Entendo que a minha formação como professor de teatro, que se deu na direção do que estou chamando de um professor espect-a(u)tor eco-relacional, apresenta-se, de forma esquemática, em três etapas: 1) a descoberta do teatro, experimentando-o nas funções de espectador e de ator, com alguns “ensaios”, tímidos, pela função de autor (encenador e/ou dramaturgo); 2) a descoberta do Teatro do Oprimido (BOAL, 2019) e do gosto pela educação, que me levaram a uma práxis de um professor espect-ator; 3) a descoberta da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007) e o aprofundamento na obra de Paulo Freire, que me permitiram transitar do professor espect-ator ao professor espect-a(u)tor eco-relacional.

Este capítulo, então, pretende apresentar considerações teórico-metodológicas para estas três etapas, com o fito de demonstrar a gênese do perfil que proponho nesta tese.

#### **3.1 Ser espectador e ser ator no teatro**

De acordo com Pavis (2008), o espectador é quem oferece sentidos à cena, a partir de escolhas que faz com base em seu olhar e em seu desejo. Consciente do jogo que é o teatro, pode sentir prazer ao experimentar entregar-se à ilusão de viver a situação em que está o personagem ou ao transitar entre diferentes percepções, por meio de comparações e combinações, entre a arte e a realidade ou ainda ao focalizar signos específicos presentes na obra.

Não havendo “um sentido final e definitivo da obra e da encenação e, sim, uma relativa latitude de interpretação” (PAVIS, 2008, p. 192), o/a espectador(a) lança mão de suas experiências e de seus conhecimentos prévios para dar significado à cena, levando a obra a uma concretização e dando a si próprio/a possibilidades de transbordamento de tais sentidos para além do universo artístico, capaz de gestar ressignificações para sua própria existência.

Desgranges (2010) afirma a necessidade do espectador para o fenômeno teatral – “o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si” (p. 27) –, o que justificaria uma pedagogia do espectador. Mas que concepção de espectador seria essa? Um espectador que, conhecendo os códigos teatrais, experimentasse um diálogo com a obra, observasse, questionasse e oferecesse respostas às proposições cênicas, com autonomia para elaborar os signos e lhe conferir sentidos. Assim, a pedagogia do espectador estaria alicerçada

em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem (p. 30)

Ou seja, tal modelo de formação prepara o/a espectador(a) para participar criativamente de um jogo entre o ato de ver e o objeto que é visto. Nesta ação de observar e de refletir, constrói-se um conhecimento.

Mas como o conhecimento humano é construído? De acordo com Duarte Jr. (2008), há dois processos vinculados para a construção do conhecimento: a) sentimento, relacionado a uma percepção imediata (ou seja, não mediatizada) do mundo, anterior à conceitualização (própria do sistema de símbolos que é a linguagem), e também associada ao binômio prazer-desprazer, à sensibilidade, à experiência intensa de uma emoção; e b) compreensão, relacionada ao entendimento, amparado no movimento de reflexão. Na reflexão, o humano volta-se para si, destacando aquilo que foi sentido como relevante, afim de atribuir-lhe significação por meio de palavras.

É possível depreender daí que a dimensão racional, intelectual, é antecedida e – por que não afirmar? – guiada pelos afetos, pelos sentimentos. É o pensamento que “procura sempre lançar sua rede conceitual aos oceanos de nossas mais íntimas sensações, procurando envolvê-las e explicitá-las discursivamente” (DUARTE JR., 2008, p. 75).

Nesse sentido, cabe destacar a dimensão dos sentimentos, das intuições, das memórias que estão presentes na base desse encontro estético do/a espectador(a) com a obra. Perissé (2014, pos. 730) descreve poeticamente esse encontro:

Um tipo de encontro com a obra de arte provoca empatia. A empatia é um sair de mim mesmo, estado em que no entanto eu me aprofundo em mim mesmo. Não me confundo com a obra, mas eu e ela estamos “dentro”. Eu dentro dela. Ela dentro de mim. Os limites não desaparecem, mas se flexibilizam. A emoção me move. Tudo é muito rápido. Os limites são rompidos naquele momento mágico, sem que a obra perca sua identidade, nem eu a minha.

Com isso, entendemos que o/a espectador(a) observa e sente, antes de iniciar o trabalho de reflexão, daí a importância de processos de fruição e de estesia, além, certamente, da contextualização e da crítica, relacionados aos estudos de recepção e de formação do/a espectador(a), nos currículos das escolas e nos projetos pedagógicos dos cursos de formação em teatro, consonantes com a legislação vigente no país (BRASIL, 2004; 2018).

De acordo com as pesquisas de Taís Ferreira (2017), considerando as licenciaturas em Teatro e em Dança no Brasil, a formação de espectadores/as carece ainda de mais destaque. Suas conclusões apontam para a) é rara a presença de disciplinas exclusivas para tais conteúdos,

visto que 72,6% das/os depoentes não tiveram em seus currículos nenhuma disciplina diretamente vinculada à recepção cênica ou às pedagogias do/a espectador(a); b) 55% das/os professoras/es dizem ter experimentado conteúdos relacionados em disciplinas/componentes gerais de Teoria, História, Encenação, etc; c) os conteúdos abordados, de modo geral, estão relacionados aos estudos de semiologia, hermenêutica e crítica, fortemente amparados em currículos europeus tradicionais, interessados na “pura linguagem”, sem consideração aos contextos sociais e culturais; d) se considerada também a formação continuada, apenas ¼ (um quarto) das/os depoentes afirma ter participado de iniciativas específicas para a formação do/a espectador(a).

Que a formação do ator e da atriz têm preponderância nos cursos de graduação, mesmo em licenciaturas, e o teatro nas escolas consiste, em grande medida, em jogos de improvisação e interpretação para a atuação na cena parecem evidentes. Qual seria a motivação para tanto?

De acordo com Pavis (2008), o ator, na história do teatro ocidental, em razão mesmo de sua importância e centralidade na arte teatral, ora foi tomado como “monstro sagrado”, ora foi visto com desconfiança; num momento, exigiam-lhe que dominasse suas emoções e simulasse os sentimentos da personagem, noutro, pediam-lhe o ator “sincero”, capaz de experimentar e apresentar emoções que são suas e ao mesmo tempo das personagens; num instante, como um ator-rei, contava com liberdade para criar e improvisar, no instante seguinte, devia fazer apenas aquilo que lhe era pedido pelo encenador. Sem dúvidas, é o artista que experimenta a duplicidade, que sente e que pensa, que vive e dá a ver, que é ele próprio e que é outro, que representa um papel imaginário mas correm sangue em suas veias, e, que, em sua ação, é quem age para vincular todos que participam do fenômeno teatral – sejam espectadores, dramaturgos, encenadores, figurinistas, etc.

Plínio Marcos (1986, s/p), dramaturgo, diretor e ator de tevê e de teatro, escreve uma crônica apaixonada, intitulada O ator:

Eu amo o ator que se empresta inteiro para expor para a platéia os aleijões da alma humana, com a única finalidade de que seu público se compreenda, se fortaleça e caminhe no rumo de um mundo melhor, que tem que ser construído pela harmonia e pelo amor. Eu amo os atores que sabem que a única recompensa que podem ter – não é o dinheiro, não são os aplausos - é a esperança de poder rir todos os risos e chorar todos os prantos. Eu amo os atores que sabem que no palco cada palavra e cada gesto são efêmeros e que nada registra nem documenta sua grandeza. Amo os atores e por eles amo o teatro e sei que é por eles que o teatro é eterno e que jamais será superado por qualquer arte que tenha que se valer da técnica mecânica.

Trata-se de uma ode ao ator vocacionado, tomado por um ímpeto quase religioso, como um Cristo profano que age sem interesses pessoais, em favor da humanidade representada em sua plateia.

Se a tragédia – do grego, *tragoedia*, *tragos* (bode) + *ode* (canto) (VASCONCELLOS, 2011) – é o canto do bode, o ator é o bode que atua, que chora e que ri, que assume os conflitos da humanidade e os expõe para serem sentidos, percebidos, discutidos, expurgados no palco do teatro. Presença *sine qua non* de uma arte que coloca seres humanos diante de outros seres humanos, por um pequeno instante de vida, para experimentar sentir-pensar em outras circunstâncias, ser-estar outras e outros.

Algumas décadas antes, no início do século XX, Gordon Craig, cenógrafo, diretor e ator inglês, disparava: “atuar não é uma arte. É, portanto, incorreto se falar do ator como um artista” (CRAIG, 2012, p. 102). Para ele, a arte deve estar sempre associada ao que se cria com precisão e propósito, e o humano, emocional que é, não é capaz de controlar as expressões do corpo e da voz para oferecer à plateia uma obra artística; a excitação que causam no teatro moderno, com suas confissões acidentais, deveriam ser deixadas, como antigamente, às lutas de tigres e elefantes.

E se pensarmos em uma pedagogia do ator, o primeiro nome que devemos lembrar é o de Stanislavski. Em sua obra *A preparação do ator* (STANISLAVSKI, 2015), publicada em 1936, o ator e diretor russo se dedica a explicitar, com disposição didática e qualidade literária (em forma de um diário de um jovem e dedicado ator que narra a sua experiência em um curso de teatro), uma série de temas fundamentais à arte da atuação, como o trabalho com as emoções, a imaginação, a concentração, a verdade cênica, as forças motivas interiores, etc. No segundo capítulo do livro, intitulado *Quando atuar é uma arte*, o experiente diretor começa por fazer considerações e críticas sobre o desempenho dos jovens atores em uma prova prática do curso e ali aproveita para explicar, com sensibilidade, sobre como relacionar o consciente e o inconsciente, perceber a intuição, abrir-se àquilo que, no humano, é impalpável:

Só quando o ator sente que sua vida interior e exterior em cena está fluindo natural e normalmente, nas circunstâncias que o envolvem, é que as fontes mais profundas do seu subconsciente se entreabrem de leve e delas chegam sentimentos que nem sempre podemos analisar (p. 42).

Estudar conscientemente as circunstâncias, sentir e agir coerentemente com o papel, além de experimentar interiormente a personagem e lidar com a natureza da intuição, tudo isso está ligado apenas à primeira parte do objetivo da arte do ator, que se completa ao dar uma encarnação exterior, ou seja, ao expressar e mostrar com arte e beleza o que foi experimentado.

Parece, então, estar na riqueza e na complexidade da função do ator e da atriz, no teatro ocidental, as razões para a sua centralidade na escola e nos cursos de formação. É bastante justo e urgente, de todo modo, que as instituições de ensino ampliem as possibilidades de descoberta e de relação com teatro, pelas/os estudantes, por meio de atividades e de processos que considerem a formação de espectadoras/es e de autoras/es (especialmente, encenadoras/es e dramaturgas/os).

### **3.2 Tornando-se um professor espect-ator**

Boal (2019) estava exilado na Argentina, em 1974, quando publicou o seu livro *Teatro do Oprimido* e outras poéticas políticas. Imerso num contexto político de ditaduras na América Latina, o teatrólogo procedia com uma leitura crítica do modelo convencional de teatro no ocidente, mostrando-o como produtor de opressões ao/à espectador(a), e também apresentava as bases que começavam a definir o Teatro do Oprimido.

Desse modo, denunciava ele que a) na Grécia Antiga, a aristocracia se apropriou do fenômeno teatral, festivo e democrático, e passou a definir quem poderia criar, quem poderia representar e quem poderia apenas assistir; b) Aristóteles, no século IV a.C., em sua *Arte Poética*, sistematizou um modelo coercitivo para a arte teatral, uma espécie de “poética da opressão”, que conduzia espectadores/as à passividade, delegando aos personagens/atores o poder para pensar e para atuar em seu lugar; c) esse poderoso sistema aristotélico, capaz de refrear a ação do espectador, mantém-se eficaz até os dias atuais, apropriado também pelo cinema e pela televisão, e a conclusão a que o teatrólogo chega é “‘espectador’, que palavra feia!” (BOAL, 2019).

Ao mesmo tempo, Boal (2019) , não ficava circunscrito à crítica e também fazia anúncios e proposições em sua obra: a) Bertolt Brecht percebeu o problema e deu início a mudanças, na primeira metade do século XX, a partir de uma “poética da conscientização”, em que espectadores/as, embora continuassem a delegar poderes aos personagens/atores para atuar em seu lugar, adquiriam consciência e pensavam por si próprios/as; b) o próprio Boal começou a sistematizar a Poética do Oprimido, uma “poética da liberação”, a partir de experiências com o Teatro de Arena, no Brasil, e com o Plano Nacional de Alfabetização Integral (ALFIN), no Peru, em que espectadores não apenas pensam por si próprios, mas também agem, podendo substituir atores e atrizes em cena; c) ele também organizou as quatro etapas para a conversão do espectador em ator, do objeto ao sujeito, da passividade à ação.

Na terceira etapa dessa conversão, proposta por Boal (2019), intitulada Teatro como linguagem, há três graus: 1) dramaturgia simultânea; 2) teatro-imagem; 3) teatro-debate. Neste último grau, mais tarde chamado “teatro-fórum”, a plateia, após presenciar uma cena-problema (anti-modelo), de cunho político ou social, é convidada a entrar em cena.

Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, mas para isso deverá ir à cena, aí trabalhar, fazer coisas, agir e não simplesmente falar. E ninguém pode propor nada na comodidade de sua cadeira. (...) Falar é muito fácil, é muito fácil sugerir atos heroicos e maravilhosos. O mais difícil é realizá-los (151-152).

Aqui, a noção de espectador-ator tem sua gênese: exatamente, quando um(a) espectador(a) poderá se levantar da segurança de sua poltrona, onde esteve observando uma primeira ação do elenco, e substituir um(a) ator/atriz que representa uma personagem, em geral, a personagem principal, oprimida, para oferecer, em sua atuação, um outro desfecho para a peça. Este é o momento exemplar da conversão espectador/objeto em ator/sujeito na poética teatral de Augusto Boal.

A verdade é que o espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. (...) Estamos acostumados a peças em que os personagens fazem a revolução no palco, e os espectadores se sentem revolucionários triunfadores, sentados nas suas poltronas, e assim purgam seu ímpeto revolucionário: para que fazer a revolução na realidade, se já a fizemos no teatro? Mas isso não acontece neste caso: o “ensaio” estimula a praticar o ato na realidade (BOAL, 2019, p. 154).

Reitero a importância de olharmos para a) o modelo trágico coercitivo, com base em Aristóteles, utilizado no teatro ocidental – e também no cinema e na tevê; e b) a situação política latino-americana, entre as décadas de 1960 e 1970; de modo a entendermos a conclusão de Boal de que espectador era uma palavra obscena. Naqueles contextos, ser espectador diante da tragédia no palco era ser reduzido a sentir terror e piedade e experimentar, na inação, uma catarse que purifica e desmobiliza; ser espectador diante do espetáculo de opressão promovido pelos militares nas ruas e no campo de nossos países era ser conivente com a violência. “O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude” (BOAL, 2019, p. 169).

Mais tarde, durante a década de 1980, ainda exilado, mas atuando em vários países europeus, Boal trabalhou com pessoas que não conheciam a experiência das ditaduras políticas da América Latina, mas que experimentavam outros processos de opressão, internalizados.

A partir de um longo curso, com duração de dois anos, em Paris, intitulado *Le flic dans la tête* (O policial na cabeça), ele começou a desenvolver técnicas de teatro e terapia, reunidas no livro *O arco-íris do desejo*, publicado em 1990. Nesta obra, Boal (2002, p. 27-28) traz outra perspectiva para o entendimento de espectador e de ator, a partir do humano, que

“aprendeu a ser espectador de si mesmo, embora continuando ator, continuando a atuar. E este espectador (*Spect-Ator*) é sujeito e não apenas objeto porque também atua sobre o ator (é o ator, pode guiá-lo, modificá-lo). *Spect-Ator*: agente sobre o ator que atua”.

Com isso, acompanhamos, na obra de Boal, um movimento que vai do espectador coagido no teatro aristotélico, que se assemelha ao objeto passivo diante das ditaduras políticas latino-americanas, até chegar no lugar do observador, que é capaz de se observar em ação; assim como o movimento que parte do ator-personagem, que reúne poderes para pensar e atuar no lugar do outro, apontando para a necessidade de reflexão-ação frente ao regime político ditatorial, até o sujeito que age, sabe que age, percebe a sua ação e, então, descobre o teatro em si.

O teatro, a política e a vida se entrelaçam na obra de Augusto Boal. Não era difícil, então, concluir que, se aqueles saberes – de espectador e de ator – experimentados no teatro se desdobravam em uma práxis política e traziam analogias sobre a própria descoberta do que é ser humano, muito provavelmente eram válidos como saberes docentes.

Mas o que são os saberes docentes?

Nas últimas décadas, de acordo com Imbernón (2022), a profissão docente passou por uma necessária redefinição. Se, no passado, “saber, ou seja, possuir um conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo” (p. 13), o que fazia, por exemplo, de um engenheiro civil, conhecedor de números e cálculos, um imediato professor de matemática, hoje, a/o profissional docente deve contar com outros saberes, para além daqueles relacionados aos conteúdos e aos métodos específicos da disciplina ministrada.

Freire (2021) apresenta como subtítulo de sua *Pedagogia da Autonomia*, “saberes necessários à prática educativa”. O livro, dividido em três partes (prática docente: primeira reflexão; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana), apresenta vinte e sete saberes considerados indispensáveis àquele/a professor(a) cujo a concepção de educação tenha por finalidade a autonomia de seus participantes. Dentre esses saberes, “ensinar exige criticidade”, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, “ensinar exige querer bem aos educandos”, “ensinar exige alegria e esperança”.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são um complexo conjunto de conhecimentos técnicos e/ou científicos, saberes de ação, competências, habilidades, etc., adquiridos na experiência pessoal, desde as vivências no contexto familiar e escolar, ou seja, antes mesmo de o sujeito decidir ser professor, passando pelo aprendizado formal nas instituições de ensino, pela vivência na sala de aula – num momento, com seus/suas

professores/as formadores/as; noutro momento, com seus/suas alunos/as –, considerando ainda as situações de partilha informal com pares e outros sujeitos.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 09);

Didaticamente, Tardif (2014) propõe uma organização dos saberes docentes em quatro grupos: 1) saberes disciplinares - relacionados à área de conhecimento, organizados em disciplinas ou componentes curriculares, nos cursos e nas instituições; 2) saberes curriculares – relacionados aos discursos da instituição escolar/universitária, expressos nos perfis, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação nos cursos de formação; 3) saberes da formação profissional – também chamados saberes pedagógicos, incluem os saberes das ciências da educação e os saberes da ideologia pedagógica; e 4) saberes experienciais – saberes práticos, nascidos e validados na experiência de professoras/es em seu pensar-fazer cotidiano, incorporado sob a forma de habilidades.

Isso posto, posso afirmar que os saberes docentes gestados na inter-relação com o teatro e com a política, advindos de certa compreensão das funções de espectador e de ator, especialmente, alicerçada na leitura de Boal (2002; 2019), não podem ser considerados saberes disciplinares ou curriculares, mas saberes de formação profissional e experienciais. São eles: relacionados com o/a espectador: a) saber observar; b) saber sentir; c) saber refletir; e relacionados com o/a ator/atriz: d) saber agir.

Desde esse momento, vai se delineando uma práxis docente em teatro, com considerações específicas que podem ser esquematizadas no seguinte quadro:

Tabela 1 - Quadro-síntese do perfil de professor(a) espect-ator/atriz

<b>Perfil</b>	<b>Professor(a) espect-ator/atriz</b>			
	<b>Espectador(a)</b>			<b>Ator/Atriz</b>
<b>Funções no teatro</b>				
<b>Saberes docentes</b>	Saber observar	Saber sentir	Saber refletir	Saber agir
<b>Dimensões consideradas na formação e na atuação docentes</b>	Teatro   Política   Educação			

Fonte: o autor

Durante os estudos para a elaboração desta tese, fazendo a revisão da literatura, deparei-me com um trabalho bastante consonante com essa proposta. Trata-se da tese da Profa. Dra. Fabiane Tejada da Silveira, a quem muito admiro. Com o título A constituição do sujeito

histórico freireano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora (SILVEIRA, 2011, p. 11), a autora afirma:

Até os 16 anos, sempre quis ser atriz e espectadora de teatro. Quando entrei na faculdade, descobri que também podia ser professora e fazer o que considero mais interessante: escutar as histórias que outras pessoas contam, auxiliando-as a atuar na construção de suas vidas, ao mesmo tempo em que elas auxiliam na minha construção/atuação diante do mundo.

Optando por um cunho autobiográfico em sua tese, Silveira (2011) entende que a própria reflexão-ação que gera – e é gerada por – sua pesquisa está envolta em um propósito maior de humanização, que se constitui da relação eu-tu para pronunciar e estar com o mundo. Ser espectadora, colocar-se como quem observa aos outros e a si mesmo, em relação com o mundo, refletindo e (re)conhecendo (suas) histórias; mas também ser atriz ao agir, de forma empática e dialógica, para corporificar ideias, encarnando-as em propostas de trabalho que tenham por fim a construção de sujeitos emancipados, capazes de decidir e fazer história.

### **3.3 Do professor espect-ator ao professor espect-a(u)tor eco-relacional**

#### **3.3.1 A Perspectiva, o silêncio e o potencial criador**

A Perspectiva Eco-Relacional (PER), entendida como abordagem epistemometodológica e como práxis político-educativo-relacional, vem sendo elaborada por Figueiredo (2007) em diálogo com muitas e muitos autores, dentre os quais se destacam Paulo Freire e Humberto Maturana.

Figueiredo (2018) aponta que a PER parte do entendimento da necessidade de superação de paradigmas – modelos de percepção – epistemológicos que não mais apontam caminhos e soluções aos desafios da contemporaneidade.

O paradigma cartesiano, que envolve uma racionalidade cognitiva e instrumental, uma lógica cognocêntrica e uma leitura etnocêntrica do mundo, pretensamente objetiva, nos dá uma percepção limitada e limitadora, incapaz de entender o presente e de antecipar ideais de futuro. Trata-se de uma concepção monolítica, que busca simplificação e homogeneização da realidade, por meio do olhar que foca no fragmento e o lê como sendo o todo (FIGUEIREDO, 2018).

Figueiredo (2012) afirma ainda que o modelo cartesiano gera exclusão ou invisibilização das partes que não se relacionam com a totalidade. Discursos são negados ou

subalternizados, culturas são esmaecidas, conhecimentos são esquecidos, povos são oprimidos, experiências humanas são apagadas.

Para Figueiredo (2018), as denúncias contra o modelo hegemônico que se avolumam, as crises em diversas ordens (política, econômica, cultural, ética, etc.), os inúmeros movimentos reformistas (por respeito às diferenças raciais e sexuais, por proteção ao ambiente, por oposição às guerras, etc.), o surgimento de novas ciências (física quântica, ecologia, etc.) são sintomas bastante nítidos da emergência de novos paradigmas.

Mas o que propõe a PER?

Em acordo com Figueiredo (2007), a PER está assentada na compreensão de que o mundo hoje, para ser compreendido e transformado, exige a eleição de um paradigma que considera a complexidade. É assim que a PER elege a metáfora da teia da vida, onde se relacionam eu, o outro e o mundo. Na teia, cada um de seus “fios”, feitos de subjetividades e objetividades, entrançam-se em “nós críticos” de intersubjetividades e transubjetividades para inaugurar outros modos de ver, de apreender, de construir, de promover conhecimentos.

Nessa compreensão, o olhar crítico é potencializado, a leitura do fenômeno é estendida, o conhecimento é aprofundado e o horizonte de compreensão alargado, a partir de um modelo de percepção conjuntivo e articulador de relações significativas, capaz de criar novos sentidos com base na dialogicidade (FIGUEIREDO, 2007).

A PER compreende que o outro, humano e não-humano, deve ser considerado enquanto legítimo outro, com capacidade para relações autênticas geradoras de sentimentos, de reflexão, de compreensão, de criação e de ação. Por isso mesmo, suas categorias da práxis, ou melhor, suas “metáforas categoriais”, e ratifica Figueiredo (2008, p. 14) “metáforas e não conceitos ou categorias tão ao gosto da ciência tradicional”, apontam para o aspecto relacional, a supra-alteridade, o saber parceiro, o grupo aprendente, a amorosidade.

Figueiredo (2007) afirma ainda que a PER reconhece que, para a vivência da relação integral com o outro e com o mundo, o humano deve ser compreendido como um todo indivisível – consciência emocional-cinestésica-cognitiva-intrapessoal-interpessoal –, superando a dicotomia corpo-mente, presente no paradigma cartesiano. E tem, especialmente em textos mais recentes, tratado do corpo como instância formativa.

Em artigo que discute a prática didática da PER, Oliveira, Barra e Figueiredo (2021, p. 04) afirmam:

O corpo foi trabalhado como fator pedagógico de diálogo com os educandos, não apenas a questão do corpo em movimento, mas em suas múltiplas dimensões, seja na questão da escuta, da fala, do tato, da respiração, da autopercepção de como se encontra após um dia de trabalho, o corpo como um espaço de formação.

A compreensão geral é que os corpos em relação são capazes de gerar novas percepções sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, multiplicando sensações, sentimentos, desejos, significados e interpretações, alargando, assim, o leque de possibilidades epistêmicas. E tudo isso aponta no sentido da construção de autoras/es epistêmicas/os. Tecelãs/ões que, tendo fortalecido o seu desejo criador, se animam e animam às/aos outras/os para, em diálogo com o mundo, tecerem novos saberes à medida em que tecem a própria história.

Com tal intuito, a PER nos convida a experimentar um contraponto relacional do ritmo cotidiano, a que estamos submetidos, com outros ritmos; do lugar habitual com distintos lugares (reais ou imaginados); dos sons já conhecidos, e tantas vezes despercebidos, com diferentes sons e com os silêncios; de modo a nos inquietar, instigar, questionar, dispor, propor.

Faço um destaque a propósito do(s) silêncio(s)!

(Um silêncio para respirar)

Durante a escrita desta tese, conduzi uma oficina para um grupo de professoras/es e artistas, cujo o foco era a formação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional. No quarto dia de trabalho, experimentávamos uma atividade intitulada “um(a) professor(a) em estado de poesia” e buscávamos corporalmente responder sobre o lugar dos afetos na educação. Ao final da atividade, as emoções, as intuições e as memórias atravessaram as tentativas de organização do vivido e do sentido em palavras; os silêncios apareceram de muitos modos. Sempre tocantes. Em diálogo com os movimentos, com as imagens, com as palavras e com os (não-)sons do grupo, criei um texto que apresentei ao fim daquele dia.

- “Menino, deixa de zuada!”. “Psiu! Silêncio, gente”. Sabe, o silêncio pode ser opressivo, reflexo de uma sociedade que quer calar muitos para que só uns poucos, pouquíssimos, falem. Alguns calaram diante do pai, da lei, da ordem e do progresso. Quantos calaram por fora, mas gritaram por dentro? Sabe aquele silêncio insuportável do “não me importo”? Aquele silêncio ensurdecedor do desprezo do outro que prescinde de mim. Silêncio que gera ansiedade, que gera silêncio, que não gera mais nada! Nesse silêncio, você mata uma pessoa! Mas, sabe, noutra silêncio você ama uma pessoa! E a gente pode se permitir escorregar para dentro desse silêncio, que constrói comunhão, que prepara o encontro entre o eu, o outro e o mundo. O silêncio como afeto. Silêncio que acalma, integra e salva! Silêncio que cria, que gesta o tempo do som, da palavra. E vamos experimentando, nesse tempo de tantos barulhos, aprender a ouvir os meus-teus-nossos silêncios. Sabe, agora até acho que a mais bonita expressão da autonomia esteja na liberdade para dizer a palavra e para expressar os silêncios!<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Texto autoral, escrito em 27/07/2023, em Oficina A formação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional e as narrativas autobiográficas, de Fernando Leão, na V Jornada de Teatro & Educação da Escola Pública de Teatro Vila das Artes. Secretaria Municipal da Cultura de Fortaleza.

A imersão num tempo outro, poético e orgânico, de *Kairós*, superando o tempo opressor de *Chronos* (FIGUEIREDO, 2016), conduziu aquele grupo participante na oficina por diferentes encontros com o lento, com o parado, com o vazio, com o silêncio, capaz de gerar situações renovadas de aprendizagem, de criação, de partilha.

Chassot e Camargo (2015) afirmam que a mitologia grega nos conduz à definição de *Chronos* como o tempo do calendário, das horas, que se moderniza no tempo do prazo, da produção e do dinheiro; já *Kairós* é o tempo que se liberta do relógio, tempo sentido, da sensibilidade e do sentimento, que se descompassa com o tempo da produção, para ser inteiro.

Em pensar no tempo do sensível, da delicadeza e do silêncio, vem-me à lembrança o garotinho *Mwanito*, personagem de Mia Couto (2009, p. 13), que declarava: “quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. Eu era um afinador de silêncios”.

Se Freire (2013) nos fala da importância de recusarmos e denunciarmos aquele silêncio que é imposto e que oprime, que ele mesmo pode experimentar no enfrentamento de ditaduras no Brasil e na América Latina; também Freire (2015a, p. 27) fala de outros silêncios, como o de estar à sombra de uma mangueira, e ali ficar “por horas, ‘sozinho’, escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando”, conhecendo com todo o seu corpo, imerso em sentimentos, paixão e razão, o quanto a solidão pode preparar para a comunhão; assim como também ele (FREIRE, 2021, p. 124), ao refletir sobre “ensinar exige saber escutar”, afirma que “no processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma *sine qua* da comunicação dialógica” (p. 124).

Eu experimento o silêncio para ouvir, atento, aquilo que o outro, em seu silêncio, dispôs-se a me dizer. Em silêncio também, interpreto o que me foi dito e me disponho a dialogar com o pensar do outro, antes de articular a primeira sílaba.

O espectador carece de silêncios. O ator carece de silêncios. O professor carece de silêncios. As habilidades de observar, de sentir, de refletir e de agir parecem pedir uma preparação, que inclui: a) a disponibilidade (abertura) ao encontro – com a obra, com o outro, com o mundo; b) a disposição (interesse) para a relação; c) a decisão para a ação; d) o movimento na direção da ação; mas, antes de tudo isso, está o silêncio.

Redin (2010, p. 626) entende que, para Paulo Freire, “o silêncio pode e deve ser a matriz do pensamento e da criação, e não sua ausência, negação”. O ato criador, autônomo, autêntico é gerado num processo que carece de condições para o silêncio interior.

A PER (FIGUEIREDO, 2007), embasada em Paulo Freire, assim, reconhece o silêncio como condição para o diálogo que gera criação e ação, com o outro e com o mundo. É, pois, na complexidade que envolve o silêncio e a palavra, a quietude e o movimento, o vazio e o pleno, em todos os seus gradientes, que o humano pode criar, inventar, ser autor, reconhecer-se artesão epistêmico, capaz de conceber e tecer, enquanto se concebe e se tece, num grande tear, de trabalho coletivo, cujo ateliê, também vivo, é o próprio mundo.

Entendemos, assim, que é papel do/a professor(a), que se coloca em diálogo com a PER, saber-se criador(a) e oferecer condições para que a/o educanda/o, ao “reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2021, p. 133), saiba assumir a liberdade para dizer a palavra e para expressar os silêncios, afim de ser verdadeiramente autor(a) de sua escrita, de sua história e dos processos históricos em seu ambiente, inventando novas práticas esperançosos de superar as situações-limite, afim de concretizar os inéditos-viáveis (FREIRE, 2013a).

### 3.3.3 Princípios freireanos presentes na PER permeiam a formação e a atuação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a) eco-relacional

Importante enfatizar que a PER, embasada em Freire, traz, em si, uma orientação ou uma direção para toda essa potência de observação, de sentimentos, de reflexão, de criação e de ação. Há uma série de princípios, freireanos e eco-relacionais, que balizam a leitura, a apreensão, a construção e a efetivação dos conhecimentos.

Tomo, aqui, uma entrevista com Paulo Freire, conduzida por Adriano Nogueira e Joana Lopes (NOGUEIRA, 1996), sobre uma práxis que poderia alicerçar o trabalho de educadora/es de artes em países de terceiro mundo<sup>25</sup>, para referenciar minha compreensão.

Freire inicia a entrevista propondo a inclusão do qualificativo “progressista” ao educador do terceiro mundo sobre o qual pretende refletir. Isso porque há educadores no terceiro mundo que são conservadores, que se limitam a ensinar de modo pragmático e instrumental, oferecendo apenas as ferramentas necessárias para que estudantes se adaptem e respondam operativamente às necessidades colocadas pelo mundo que aí está.

Com isso, percebendo ser insuficiente – embora relevante – conhecer os conteúdos dispostos no currículo, identificando limitações desse pragmatismo, problematizando o modelo

---

<sup>25</sup> Termo utilizado à época para definir o bloco de países “subdesenvolvidos”, que não se situavam entre os países capitalistas “desenvolvidos”, denominados países de Primeiro Mundo, e nem entre os países socialistas de economia planificada, denominados países de Segundo Mundo.

de desenvolvimento econômico e o perfil de professoras/es que se restringe em “adestrar” suas/seus alunas/os para estar de acordo com o “status quo”, Freire afirma que “o século XXI pedirá a nós, educadores, todos, homens e mulheres críticos” (NOGUEIRA, 1996, p. 13).

Surge aí o primeiro princípio freireano a ser considerado: a criticidade. Aquela certeza do direito e do dever de mudar o mundo, que se inaugura ao descobrirmos que os fatos – sejam eles culturais, políticos ou econômicos – se dão de um modo, mas poderiam se dar de outra maneira, e que nossa ação sobre eles é capaz de transformá-los (FREIRE, 2016).

Freire, em seguida, aponta mais um princípio ao afirmar que “uma educação progressista coloca mais ênfase e atenção sobre a capacidade humana de interagir e, interagindo, constituir coletivamente o seu entorno” (NOGUEIRA, 1996, p. 11).

Trata-se da dialogicidade, que se apresenta no sentido de abrir-se ao aprendizado com o outro e com o mundo, justamente porque o sujeito sabe do inacabamento e das possibilidades de transformação do mundo, do outro e de si mesmo.

De acordo com Zitkoski (2010, p. 192), para Freire, “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. (...) Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade”. A partir da dialogicidade, os seres humanos se (re)humanizam, na mesma medida em que (re)criam a cultura, a política e a economia, e isso, por sua vez, (re)modela o mundo.

Em determinado momento da entrevista, Joana Lopes fala de um possível exercício para uma aula de artes cênicas, que tratasse do conhecimento do corpo, mas que não se baseasse no uso de técnicas tradicionais cristalizadas.

(...) posso pedir a um aluno que ele vá de encontro ao andar cotidiano, usual, dele próprio. Isso exige trabalho. Isso exige reencontro reflexivo. (...) Minha interação com meu aluno estimula que ele vá descobrindo a si mesmo. Na verdade, este aluno vai reconstituindo minha proposta inicial. Através da interação pedagógica, ele constrói alguma percepção em torno do problema que lhe propus. Nesse reconstituir, ele vai lidando com sua subjetividade (NOGUEIRA, 1996, p. 15).

Em seu comentário ao exercício apresentado por Joana Lopes, Paulo Freire faz um panorama de reflexões e considerações sobre as descobertas que podem advir de um tal exercício corporal: descobertas que nascem do convite feito pela professora para o aluno dialogar com sua subjetividade e daí para as interações vividas, sentidas ou inventadas da subjetividade com outras subjetividades e com o ambiente (real ou imaginário).

Em primeiro lugar, eu diria, esse jovem aluno descobriu que não anda só. Nunca caminha só. Por dentro da aparência de “estar só” existe toda uma memória de “estar acompanhado”. Em segundo lugar, eu diria que o jovem vai descobrindo que, quando caminha, ele traz para o processo de andar uma série de relações que estabelecem o jeito de andar desse modo ou daquele modo. Que é que eu digo com isso? Digo que

uma pessoa caminha de um jeito se estiver tranquila, passeando. A mesma pessoa caminha de outro jeito se se sentir perseguida. E, mais ainda, caminha de um terceiro jeito se essa pessoa estiver namorando. E há um quarto jeito de andar se essa pessoa estiver aflita, perdendo hora de entrar no serviço (NOGUEIRA, 1996, p. 16).

A/O artista ao empreender um movimento que vai além de sua perspectiva particular, percebendo, refletindo e captando as emoções no corpo e pelo corpo, criando uma linguagem e aceitando a si e aos outros como sujeitos em relação com a arte e com o mundo, constrói um tipo de conhecimento que não é, exclusivamente, artístico, mas mais profundo e mais abrangente, porque se trata de um conhecimento humano e que repercute sobre o próprio criador, pois “torna mais humano o artista”, como afirma Freire (NOGUEIRA, 1996, p. 18).

Ainda que Freire não cite a palavra amorosidade na entrevista, arrisco dizer que a construção do conhecimento humano, que se dá num processo corporal e criativo de produção de sentidos, permeada de consideração afetiva pelos outros e pelas outras e de compromisso de conhecer para transformar o mundo, atualiza aquela potencialidade humana de ser amorosa/o.

O amor “é um ato de coragem”, afirma Freire (2013, p.99), mas também o ato corajoso da/o artista e/ou do/a professor(a)-artista de teatro que assume o desafio de experimentar o lugar, o olhar, a palavra da/o outra/o, redesenha a sua subjetividade, imprimindo essa qualidade, que é a amorosidade. Portanto, destaco também a amorosidade como um princípio fundamental.

Em dado momento da conversa, Joana Lopes, mais uma vez, provoca Paulo Freire ao falar de escolas de samba e de sua pedagogia popular, onde os corpos, em coletivo, aprendem, dançam, pensam, criam. Ao que Freire comenta, “a corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma” (NOGUEIRA, 1996, p. 19).

O corpo que apenas está no mundo, ou seja, que tem o mundo como um simples suporte para a sua sobrevivência, começa a ganhar consciência de que também está com o mundo, isto é, que dialoga, cria e age com o ambiente e com os outros corpos. Afirma Freire: “minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou eu, corpo” (NOGUEIRA, 1996, p. 20).

Freire atenta para o contraste entre aquelas/es que vivem nos países de primeiro mundo, que parecem experimentar um certo incômodo e até um sentimento de culpa em relação à sua corporeidade – “talvez se comportem como se a alma humana estivesse danificada por habitar um corpo” (NOGUEIRA, 1996, p. 20) – e nós, latino-americanas/os, com forte influência africana, capazes de entender os corpos como produtores de conhecimento.

Há nesse aspecto do “corpo consciente” um elemento nosso a ser partilhado com educadores dos países ditos desenvolvidos e mais um princípio apontado por Freire. É porque

o “suporte” se torna mundo, a sobrevivência se faz existência e o corpo torna-se “corpo consciente”, em diálogo com outros corpos, que não faz sentido uma educação conservadora, autoritária, castradora, pragmática e instrumental.

Assim, os processos de formação e de ensino-aprendizagem de educadoras/es progressistas devem apontar sempre na direção de corpos que se (re)fazem vivos e com o mundo para observar(-se), sentir(-se), criar(-se) e transformar(-se). Isto é, processos que tenham por fim a autonomia das/os participantes.

O ponto de partida para a autonomia em processos de ensino-aprendizagem em artes parece estar numa constatação de Freire: “o ensino de arte, feito pelo professor, não consegue inventar um artista” (NOGUEIRA, 1996, p. 18).

Ratificando essa concepção, em outra entrevista, concedida à Joana Lopes (2017), Freire fala acerca de sua inexplicável atração por uma obra de arte, um quadro, na casa do professor Aluizio Pessoa de Araújo<sup>26</sup>:

Engraçado. Sabes que nessa altura da minha adolescência, do meu começo de mocidade, se me perguntassem exatamente o porquê [da atração pela obra], eu não sabia. É que o quadro me tomava com sensibilidade. E é isso que eu te digo, como ensinar isso? Não ensina (LOPES, 2017, s/p).

Ora, então, qual seria o papel do/a professor(a) de arte no processo de ensino-aprendizagem? Explicita Freire:

o que se coloca durante a produção artística oferece problemas e questões que são explorados pelo professor e que contribuem para desabrochar no jovem um artista. Ou seja, o professor pode contribuir para que haja relações artísticas entre o aluno e suas criações (NOGUEIRA, 1996, p. 18).

Ao que Joana Lopes complementa:

a pessoa do docente ajuda a descobrir elementos que podem estruturar a arte como “coisa própria” na experiência subjetiva do aluno. O conhecimento da madeira, o conhecimento da tinta, o conhecimento do espaço cênico, conhecimento coreográfico, etc., que são, sempre, conhecimentos multidisciplinares vão aprofundar aquilo que é intuitivo no jovem aluno. Como a intuição é apenas parte do conhecimento, o professor pode contribuir para que o aluno vá inteirando-se. Ou seja, que o jovem seja de corpo inteiro (NOGUEIRA, 1996, p. 18).

É exatamente pelo fato de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo” (FREIRE, 2013, p. 84), e que mulheres e homens se educam no diálogo, entre si e com o mundo, na solidariedade e na integralidade dos existires, que Freire declara que não se ensina, de forma diretiva, a ter sensibilidade ou a ser artista.

---

<sup>26</sup> Professor, proprietário do Colégio Oswaldo Cruz, onde Freire cursou o ensino secundário, e também pai de Nita Freire, sua segunda esposa.

Terá sido por motivos semelhantes que Noel Rosa e Vadico (1957, s/p) teriam afirmado, em sua canção, que “batuque é privilégio, ninguém aprende samba no colégio”?<sup>27</sup> Mas noutra tipo de escola e com outra concepção pedagógica, como as escolas de samba, de que fala Joana Lopes, ensina e aprende samba, sim!

### 3.3.4 Em síntese, o perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional é...

O perfil docente de professor(a) espect-ator/atriz, ao ser “PERmeado”, ou seja, umedecido, molhado, encharcado pela PER (FIGUEIREDO, 2007), reformula-se, amplia-se, complexifica-se.

#### 1) A função do/a autor(a)

Num primeiro movimento de ampliação, a PER nos convida a descortinar outra função presente no teatro, apenas subentendida na proposição de Augusto Boal, que é a função do(a) autor(a).

No teatro ocidental, convencionalmente, a função de autor/autora é associada à autoria do texto dramático, ou seja, ao/à dramaturgo/a. E, de acordo com Pavis (2008), pelo menos, desde Pierre Corneille, no século XVII, até meados do século XX, o/a dramaturgo/a teve bastante importância, por vezes, assumindo mesmo o papel mais importante nas representações teatrais.

O surgimento da encenação e do/a encenador(a), na segunda metade do século XIX, gerou uma tensão no que diz respeito à importância e ao papel central de autoria destinados à dramaturgia e ao/à dramaturgo/a. O que se iniciava era uma revolução na cena, que englobava aspectos técnicos – mecanização do palco, surgimento da luz elétrica, etc. – e transformações na concepção acerca do próprio teatro, a exemplo da crise do drama, o desinteresse pelo diálogo e a assunção da ideia do teatro como “arte total”, proclamando “a subordinação de cada arte ou simplesmente de cada signo a um todo harmonicamente controlado por um pensamento unificador” (PAVIS, 2008, p. 123), claro, o do/a encenador(a).

Para Pavis (2008), o/a encenador(a), também conhecido/a como diretor(a) de teatro, tem como uma de suas atribuições a tradução de um texto – que pode ser uma dramaturgia escrita, um roteiro de ações, um simples argumento, etc. – para uma linguagem ou uma escritura da cena. Tem, assim, uma tarefa de criação, conciliação e coordenação – sendo-lhe facultada a

---

<sup>27</sup> Trecho da música Feitio de Oração, de Noel Rosa e Vadico, no disco Serenata, de Silvio Caldas, 1957, Gravadora Columbia.

palavra final – entre diferentes criadores do espetáculo teatral, a ver o/a dramaturgo/a, o/a ator/atriz, o/a cenógrafo/a, o/a iluminador(a), etc.

Desse modo, tendo em conta que ao/à professor(a) de teatro, que atua em escolas de Educação Básica e em espaços de educação não-formal, é-lhe constantemente requerido/a pelo seu próprio fazer, que crie, em conjunto com as turmas, cenas, esquetes e peças teatrais, podendo operar com textos dramáticos, dramaturgias corporais, composição com imagens, *performances* cênicas, etc., devemos considerar que a função de autor/autora, está relacionado, em especial, com aquilo que entendemos por dramaturgo/a e por encenador(a).

## 2) O “saber criar”

Essa ampliação de mais uma função no teatro a ser considerado no perfil de professor(a) nos conduz também a mais um saber docente, associado a ela: saber criar.

Este saber docente, que se relaciona com o fortalecimento do impulso criador, tão importante à PER (FIGUEIREDO, 2007), efetiva-se pela experimentação, com o corpo inteiro (e com os outros corpos inteiros e com o mundo), de diferentes sentires e pensares, que poderão suscitar novas percepções e reelaborações de interpretações, de significados, de valores e de expectativas.

Aqui, dialogando Figueiredo (2007) e Salles (2006), podemos equiparar a “teia da vida” ou a “teia epistêmica” à noção de “redes da criação”, que supera o pensamento em torno de essências, estáveis ou fixas e aponta para o pensamento que se erige nas relações, em teia, em rede, que abrange “características marcantes dos processos de criação, tais como: simultaneidade de ações, ausência de hierarquia, não linearidade e intenso estabelecimento de nexos” (SALLES, 2006, pos. 179).

O pensamento em criação, em processo, em teia ou em rede, tem função de espelho, em parte, porque ao olhar para um objeto sem fixidez e com a certeza de que é moldável, plástico, acaba por refletir o inacabamento do humano e a sua vocação ontológica para o “ser mais” (FREIRE, 2021); em parte também, porque retrata representações acerca de si mesmo, do outro e do mundo, facultando-lhe as condições para conhecer(-se) e transformar(-se).

O humano-artista, inconcluso, lidando com seu pensamento-obra, em estado permanente de inacabamento, toma consciência de que “a relação entre o que se tem e o que se quer reveste-se de gestos aproximativos, adequações que buscam a sempre inatingível completude” (SALLES, 2006, pos. 237), e opera um movimento, intencional, um trabalho de descoberta, suscetível aos imprevistos, aos incidentes e às incertezas, para aventurar-se em trilhas de possibilidades utópicas.

A inclusão de “saber criar” entre o rol de saberes fundamentais à práxis docente alia-se a uma reformulação da ideia inicial, em que cada saber era associado a uma função no teatro. A PER procede com uma nova compreensão: complexifica a relação entre função no teatro e saber docente, propondo que cada um dos cinco saberes se relacionem com cada uma das três funções no teatro. Isto é, há um “saber observar”, um “saber sentir”, um “saber refletir”, um “saber criar” e um “saber agir” na função do/a espectador(a), na função do/a criador(a), na função do/a ator/atriz.

### 3) Os princípios freireanos levam ao “ser-estar com o outro e com o mundo”

Entendo que a PER oferece importante contribuição ao perfil de professor que ora proponho ao dispor de um novo modo de compreender, construir e comunicar o conhecimento, sempre com consideração a uma teia relacional, em que estão em relação eu, o outro e o mundo. Tal percepção leva a um aprofundamento da ideia de “ser-estar no mundo”, na direção de “ser-estar com o outro e com o mundo”.

Essa noção, na prática, se constrói ao transversalizar cinco princípios freireanos, presentes na PER, à práxis docente: criticidade, dialogicidade, amorosidade, corpo consciente e autonomia.

Tais princípios podem possibilitar ao/à professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional reconhecer a complexidade do desafio de ensinar-aprender com arte, e daí poder inventar modus e locus de experimentação e de descobertas, com o fito de cumprir o belo projeto de construir, com suas/seus alunas/os, caminhos para compor-representar-escrever-pintar suas próprias vidas.

### 4) As quatro dimensões da formação do/a professor(a) de teatro

As dimensões da formação docente também são ampliadas e complexificadas pela PER: a) há o acréscimo de mais uma dimensão na formação docente, relacionada ao âmbito afetivo-relacional; b) há uma precisão e uma complexificação nas denominações: a dimensão do teatro se transforma em “artístico-estética”, da educação em “didático-pedagógica”, da política em “ético-política”; e c) cada uma das dimensões ganha um sentido eco-relacional específico, dado por um “aforismo categorial”, que suscita direção e aprofundamento da reflexão, para além dos aspectos teórico-metodológicos.

De acordo com Blanchot (*apud* HOPPENOT, 2001, p. 03), “a forma aforística, concentrada, obscuramente violenta que, como um fragmento, é já completa. O aforismo é

etimologicamente o horizonte, um horizonte que circunscreve e que não se abre” (tradução)<sup>28</sup>. Nesse sentido, o aforismo categorial pode ser lido como uma sentença filosófica, mais ou menos complexa, capaz de suscitar reflexões acerca de um conhecimento organizado, circunscrevendo-o, mas sem perder a amplitude de associações<sup>29</sup>.

Agora, temos um outra práxis docente em teatro, reformulada, ampliada e complexificada a partir da Perspectiva Eco-Relacional. No quadro abaixo, apresento de forma esquematizada o perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional:

Tabela 2 - Quadro-síntese do perfil de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional

<b>Perfil docente</b>	Professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional			
<b>Funções no teatro</b>	Espectador(a)	Autor(a)	Ator/Atriz	
<b>Saberes docentes</b>	Saber observar Saber sentir Saber refletir Saber criar Saber agir			
<b>Teia relacional</b>	“Ser-estar com o outro e com o mundo”			
<b>Princípios freireanos</b>	Críticidade, dialogicidade, amorosidade, corpo consciente e autonomia			
<b>Dimensões da formação docente</b>	Artístico-Estética	Didático-Pedagógica	Ético-Política	Afetivo-Relacional
<b>Aforismos categoriais</b>	Descobrir o mundo do teatro é descobrir o teatro como o mundo!	Aprender a dizer a (sua) palavra que possibilite ao outro dizer a palavra (dele)!	Ver se (re)aprende ao (re)ver o olhar do outro!	Estar presente, com o outro e com o mundo, e escutar a intuição podem nos levar à alegria!

Fonte: o autor

<sup>28</sup> “La forme aphoristique, concentrée, obscurément violente, qui à titre de fragment est déjà complète. L’aphorisme, c’est étymologiquement l’horizon, un horizon qui borne et qui n’ouvre pas” (BLANCHOT *apud* HOPPENOT, 2001, p. 03).

<sup>29</sup> Nesse sentido, os aforismos categoriais apresentam-se de forma a ampliar e a complexificar as categorias de análise. O termo “aforismos categoriais” possui analogia com as “metáforas categoriais” propostas na PER, por Figueiredo (2008).

## 4 A DIMENSÃO ARTÍSTICO-ESTÉTICA DA FORMAÇÃO

### 4.1 Eu fiz teatro na escola (Narrativa 01)

Nem uma doce oração  
 Nem sermão, nem comício  
 À direita ou à esquerda,  
 Fala mais ao coração  
 Do que a voz de um colega  
 Que sussurra "merda" (VELOSO, 1986, s/p)<sup>30</sup>.

Na década de 1990, em Fortaleza, no Ceará, eu estudei no Centro Educacional Julia Jorge, uma escola da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC<sup>31</sup>. Ali, participei de muitas atividades artísticas e culturais e comecei a experimentar o que é ser espectador, o que é ser autor e o que é ser artista; ali, parece ter sido a gênese de saberes relacionados a observar, a sentir, a refletir, a criar e a agir; ali, conheci professores que se tornaram referência em minha formação – e com quem mantenho relação de amizade até hoje; ali, descobri muito dos outros, das outras e do mundo; ali, fiz teatro.

E, é preciso acrescentar, ali estive o despertar do professor de teatro que me tornei. Lembra-nos Tardif (2014, p. 19) que, “antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas)”. E é certo que essa vivência escolar gera representações acerca de “o que é educação”, “o que é ser professor”, “o que é ser estudante” e que tais representações estão na base da prática profissional posterior.

Estudei naquela escola entre os anos de 1990 e 1997, o que significa que ainda vigorava – com exceção apenas do meu último ano escolar – a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus até a promulgação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, até hoje, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Da quarta série primária à terceira série do segundo grau, ou seja, oito anos de um total de onze anos compreendidos entre o primeiro e o segundo graus, tive aulas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística.

Vale destacar também que o país, que havia sido governado entre os anos de 1964 e 1985 em um regime ditatorial militar, vivia uma fase de redemocratização. Entendo, hoje, que

<sup>30</sup> Merda, de Caetano Veloso, no disco Melhores momentos de Chico & Caetano – ao vivo, de Chico Buarque e Caetano Veloso, 1986, gravadora Som Livre.

<sup>31</sup> Rede de escolas cujo embrião está na década de 1940, na cidade do Recife, Pernambuco. Tinha como principais objetivos oferecer uma escola que tivesse um baixo custo, dado que o grupo não tinha fins lucrativos, e que envolvesse a comunidade do bairro ou da pequena localidade do interior do país em seu projeto de educação. Ver mais em Lima (2019).

a escola, em sua dinâmica pedagógica, refletia os conflitos pelos quais passava o país nesse momento de transição, após mais de duas décadas de ditadura militar. Não à toa, num certo período, a escola tinha dois diretores, muito diferentes um do outro.

Um dos diretores impunha uma disciplina com perfil militarizado. Ele exigia que cantássemos o hino nacional, diariamente, no início da manhã, antes de ir para a aula; às suas entradas em sala, levantássemos e desejássemos um “bom dia”, em uníssono; participássemos da cerimônia de hasteamento da bandeira, em frente à escola, semanalmente, às quartas-feiras; nesta ocasião, os uniformes deveriam estar completos e limpos (incluindo as meias brancas e os sapatos pretos), e ele mesmo passava em revista, de fila em fila<sup>32</sup>.

O outro diretor, mais jovem, valorizava o senso de coletividade e imprimia uma noção de participação democrática na escola. Tenho duas lembranças de decisões da direção baseadas em consultas a estudantes, a professoras/es, a pais/mães/responsáveis.

Da primeira consulta, eu só tinha 10 anos, estava na quarta série, e não cheguei a participar. Mas lembro que os/as estudantes do segundo grau – e minha irmã lá estava – se organizaram para uma votação sobre se poderiam ou não fumar na hora do intervalo. As pessoas mais jovens, certamente, irão estranhar. Mas, se hoje o cigarro está banido de qualquer espaço social, àquela época era perfeitamente comum ver pessoas fumando até mesmo dentro das escolas. Naquela enquete, o “sim” ganhou e, desde que houvesse a anuência por escrito dos pais, a escola providenciava uma “carteirinha” para estudantes do segundo grau que eram fumantes.

Da segunda consulta na escola, eu participei. Eu devia estar na 7ª série e ter em torno de 13 anos. Tratava-se da decisão de climatizar as salas de aula. Primeiramente, a direção preparou um orçamento do custo da compra dos aparelhos de ar condicionado e da estimativa de aumento na conta de energia, elaborou uma previsão do quanto isso iria impactar no valor da mensalidade e apresentou à comunidade escolar. Estudantes votaram na própria sala de aula e familiares responsáveis votaram por meio de circular que foi enviada para casa. Após a aprovação, a direção executou a climatização das salas.

Embora eu não conseguisse, à época, refletir sobre as duas visões de mundo, opostas, presentes naquela instituição na postura dos dois diretores, sinto que foi muito

---

<sup>32</sup> Antes mesmo da gestão Bolsonaro, que criou um Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, com secretaria especial no Ministério da Educação, já vínhamos acompanhando, com espanto, a ampliação do número de escolas públicas cujo a gestão era compartilhada com corporações militares (em especial, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar), com alegação de problemas de violência e de drogas nas dependências escolares. Há, nesses casos, uma completa alteração em termos pedagógicos e de comportamento das/os estudantes. Ver mais em Ricci (2019).

importante para mim tê-las vivenciado. Um garoto de onze ou doze anos pode não conseguir discutir o tema em termos políticos, mas sabe diferenciar aqueles procedimentos ou aquelas condutas com as quais se afina, sabe reconhecer comportamentos e atitudes, que são sempre baseados em valores, de modo a começar a se entender e a assumir quem ele está se tornando. É Freire (2021, p. 43) quem nos afirma que “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”, tornando nítida a importância da relação com o outro, inclusive, com o outro que é diferente, que nega a sua leitura de mundo, sendo esse um passo para a construção da autonomia.

Antes de tratar mais especificamente das atividades artísticas, quero chamar atenção para uma prática da escola, que entendo ser de estímulo permanente à ação, à criação, ao trabalho em coletivo, à experimentação, à autonomia: a organização de ações científico-culturais-esportivas. A cada bimestre, a escola organizava uma grande ação, interdisciplinar, que envolvia todas as turmas, a partir da 5ª série (atualmente, 6º ano do Ensino Fundamental): Feira de Comunicação, Feira das Nações, Feira de Ciências, Jogos Interclasse. Em cada uma das ocasiões, as/os estudantes eram incentivadas/os a saírem da escola, na direção da cidade (não havia internet à época!), para interagir, conhecer pessoas, visitar lugares, aprender fazendo. Como exemplos, experimentados por mim, posso destacar i) agendar, organizar e realizar uma entrevista com um escritor local; ii) visitar o consulado de um país estrangeiro para ter acesso a informações (repito, não havia internet à época!), que seriam utilizadas para a criação de uma sala temática na escola; iii) pedir apoio a estudantes universitários – muitas vezes, irmãs/ãos mais velhos dos estudantes – para a realização de um experimento científico; iv) visitar e convencer comerciantes do bairro a patrocinar *kits* de uniformes para os times, etc.

Em relação às aulas de educação artística, como era bastante comum em todas as escolas, poderiam ser resumidas em a) atividades práticas de desenho, pintura e colagem para os alunos de menos idade e b) história da arte para os alunos de mais idade. Das minhas lembranças um pouco mais nítidas, já na adolescência, o que havia era a transmissão de informações sobre algumas técnicas, sobre características de movimentos artísticos e sobre interpretação de obras de arte famosas, estimulando, quando muito, apenas a dimensão intelectual da formação, e não tendo qualquer preocupação com uma educação que considere a sensibilidade ou as percepções.

Duarte Jr. (2020, pos. 230) entende que “o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV) primou pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estético, particular e individualizado”. A arte na escola, tornada “educação artística”, obrigatória, por meio da Lei 5.692/71, acabou por

absorver tal racionalismo e tal objetivismo, baseada na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, sem dedicar atenção à i) educação estésica, sensível, que se constrói na relação dos cinco sentidos – visão, tato, audição, olfato e paladar – com a realidade exterior, ou à ii) educação estética, da percepção, vinculada mais diretamente “à arte e à sua apreensão por um espectador, num dado contexto histórico e cultural” (DUARTE JR., 2020, pos. 306).

Ao mesmo tempo, e aqui está o diferencial, a escola oferecia uma série de atividades artísticas e culturais extracurriculares, de forma gratuita, que aconteciam após o horário das aulas ou no contraturno. A possibilidade de participação em grupos artísticos – coral, grupo de teatro, grupo de danças regionais, banda de música, etc. –, embora com foco na prática da linguagem artística, acabava propiciando uma aprendizagem mais ampla e aprofundada, assemelhando-se metodologicamente à “Proposta Triangular”, que trata da inter-relação entre fazer, apreciar e contextualizar, uma elaboração de Barbosa (1998), a partir da proposta estadunidense e inglesa da *DBAE (Discipline Based Art Education)*. A “Proposta Triangular”, anos mais tarde, chegou oficialmente às escolas, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (BRASIL, 1997).

Eu tinha em torno de onze anos de idade quando decidi participar do coral. Penso que as razões que me levaram a essa decisão estiveram ligadas ao fato de que eu gostava de música e, aos finais de semana, em casa, eu ficava ao lado de meu pai ou de meu avô ouvindo os discos do Nelson Gonçalves, sabendo cantar uma boa parte do repertório; e também pelo fato de que, chegando à quinta ou à sexta série, a participação no coral dava uma pontuação extra nas matérias de Educação Artística e de Geometria. A participação no coral pontuar em Geometria pode parecer estranha, mas estava relacionada à associação direta que se fazia, nas escolas, entre Educação Artística e Desenho, e nisso acabava por abrigar o desenho geométrico, assim como o desenho industrial, o desenho arquitetônico, o desenho decorativo (BARBOSA, 2019).

O coral era regido por um jovem regente<sup>33</sup>, ainda aluno na graduação, mas com uma experiência já considerável como instrumentista, que se dedicava desde a sua adolescência. Sempre muito empolgado, realizava com o seu grupo de coralistas, com idades variando entre 12 e 16 anos, um rol de atividades muito marcantes, porque fugia ao modelo do que era aplicado nas aulas de Educação Artística. Assistir ao filme *Amadeus*, do Milos Forman, e depois conversar sobre a obra de Mozart e sobre os seus conflitos pessoais, em especial, aquele com o compositor Antônio Salieri, ressaltado no filme; numa sala com as luzes apagadas, ouvir o disco

---

<sup>33</sup> Trata-se do maestro e amigo Walter Célio Lima de Oliveira.

que acompanha o livro *O som e o sentido*, de José Miguel Wisnik, e, em seguida, cada um(a) poder falar sobre as suas impressões pessoais acerca do que escutou; conhecer as características da música na Idade Média, ouvir um disco de cantos gregorianos e, por fim, aprender a cantar “*Salve Regina*”, em latim. Com esse regente, que muito me influenciou, também estudei flauta doce, teoria musical e tive as primeiras lições de arranjo e composição.

Tenho uma lembrança de que, por volta do ano de 1995, com o coral já bastante entrosado, cantando arranjos complexos, a quatro vozes, com boa afinação, fomos participar de um Encontro de Corais da Caixa Econômica Federal. Naquela época, havia um movimento bastante expressivo de corais e de grupos vocais na cidade, e era a primeira vez que íamos apresentar junto a grupos adultos amadores, de empresas, de universidades e de repartições públicas, e também grupos profissionais.

Cada uma e cada um de nós, experimentávamos as primeiras vivências do que é ser artista. Sentir a tensão e o nervosismo, tentar controlar a ansiedade, cantar afinado, sorrir agradecido no momento dos aplausos. Ainda demoraria um pouco para entendermos que aquele instante da apresentação viria a exigir um pouco mais: as muitas horas de ensaio, as incalculáveis repetições, a intensa dedicação aos estudos tinha um objetivo, muito especial, de propor uma relação com a plateia para compartilhar algo muito íntimo, que é um misto de emoção, de técnica, de razão, de percepção e de sonho, chamado arte.

No 1º ano do Segundo Grau (atual, Ensino Médio), aconteceram duas coisas: fiquei muito próximo de uma colega<sup>34</sup> – já estudávamos na mesma sala há vários anos –, que gostava de escrever e escrevia muito bem. Fazíamos juntos muitos dos trabalhos propostos pelas/os professoras/es e, sempre que possível, criávamos poemas, montávamos uma cena de teatro, improvisávamos uma paródia musical; também, nesse mesmo ano, o nosso professor de Educação Artística<sup>35</sup>, que era ator, resolveu iniciar um grupo de teatro na escola.

A minha colega, imediatamente, começou a participar do grupo de teatro. Eu, que integrava o coral, não fui de imediato, mas acabei indo logo depois por insistência da minha colega. Lembro do primeiro dia que cheguei no auditório e o grupo estava fazendo uma “leitura de mesa”<sup>36</sup> de *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna.

Eu adorei aquilo e comecei a ir em todos os ensaios, participava dos exercícios e dos jogos, acompanhava as leituras e as discussões, mas sempre evitando a responsabilidade de assumir um papel na montagem. Como eu havia assumido um compromisso anterior com o

<sup>34</sup> Refiro-me à atriz, produtora e amiga Cristina César Silveira (Cristina Rasec).

<sup>35</sup> Trata-se do ator, professor e amigo Cícero Roberto Gondim Medeiros (Cícero Medeiros).

<sup>36</sup> Leitura de mesa é uma etapa inicial de leitura, de discussão e de compreensão do texto dramático.

regente e com os colegas do coral, eu tinha receio de que uma coisa pudesse atrapalhar a outra: - “e se, por um infortúnio, os dois grupos tivessem apresentação no mesmo dia?”.

Naquele primeiro ano com o grupo de teatro, como eu não iria estar em cena, ia participando dos exercícios de respiração e de concentração, das atividades de aquecimento vocal e corporal, dos jogos de expressividade e de improvisação e, na segunda parte do encontro, dedicada à marcação e aos ensaios da peça, eu sentava ao lado do professor/diretor para auxiliá-lo: acompanhava a cena com o texto para ajudar às/aos colegas, no caso de esquecerem uma fala; anotava as movimentações e as marcações indicadas pelo diretor (por exemplo: “ao fim da frase, personagem A anda calmamente para a esquerda baixa e fala em tom de cochicho para personagem B”); sentava em diferentes partes do auditório para perceber se as vozes estavam audíveis e compreensíveis. A decisão de não assumir uma personagem, acabou por me aproximar do lugar ou da função em que mais atuei, até hoje, no teatro, a direção ou a encenação.

Aos fins de semana, o grupo ou, pelo menos, parte dele ia ao teatro, quase sempre, para ver as montagens do grupo em que o nosso diretor atuava. Assistíamos uma peça às 17h, voltada para crianças, e uma peça às 20h, para o público geral. E, como os espetáculos costumavam ficar em cartaz por dois meses, era comum vermos a mesma peça três ou quatro vezes, o que nos permitia outras percepções, para além da admiração do espectador comum.

Durante a semana, na escola, eu sempre buscava o diretor, antes ou depois do ensaio, para perguntar ou comentar algo sobre a peça, sobre a personagem que ele representava ou sobre o trabalho de atores/atrizes do grupo, tentava comparar com o que estávamos ensaiando, pedia para ler o texto. Dessas conversas, eu fui aprendendo muitos novos termos, um vocabulário próprio que me dava a entender que havia ali um mundo a ser descoberto: ação interior, fé cênica, dramaturgia, entonação. E havia um grande nome, um diretor muito importante, russo, chamado Stanislavski. Como na biblioteca da escola, não havia nenhum livro desse autor, eu ia para a biblioteca do Theatro José de Alencar para ler “A preparação do ator”.

No ano seguinte, animado, inclusive, com as leituras que eu estava fazendo, queria participar como ator na nova montagem. Conversei com o diretor do teatro e com o regente do coral e ambos aceitaram bem a minha decisão de participar dos dois grupos. Montamos *O casamento suspeito*, uma comédia de costumes de Ariano Suassuna, bem no espírito de *O auto da Compadecida* e de *O santo e a porca*. E eu representei Geraldo, o noivo ingênuo, que, não fosse a desconfiança de sua mãe e a esperteza de um casal de empregados de sua casa, teria caído num “golpe do baú” e perdido todo o seu dinheiro.

Há algo bastante significativo, a partir dessa montagem. Para além de todo o aprendizado de construir uma personagem, de ouvir as indicações do diretor e dar sentido àquilo em cena, de entender a relação entre as personagens, de contracenar, aquela foi a primeira vez que fizemos uma temporada – pequena temporada de dois fins de semana – num teatro da cidade. E isso fez surgir em mim, de algum modo, a reflexão sobre a plateia, sobre o compromisso das/os artistas com o grupo de espectadoras/es.

Até aquele momento, nas apresentações em eventos da escola, em encontros estudantis de teatro ou de música, em ocasiões em que éramos convidados a apresentar, ter uma plateia não era um problema que cabia a nós. O público estava sempre lá. Agora, precisávamos convidar, anunciar, divulgar. E para quê? O que iríamos oferecer àquelas pessoas que se dispunham a sair de casa para nos ver? No primeiro fim de semana, familiares e amigas/os garantiram a lotação. Iriam por nós, independente da peça. No segundo fim de semana, no sábado, tivemos um bom número de espectadoras/es; no domingo, quase ninguém, e o diretor sugeriu irmos à praça, em frente ao teatro, convidar às pessoas que lá estavam. Não lembro se eu cheguei a ir. Penso que não fui. Mas, até hoje, quase trinta anos depois, a pergunta ainda ressoa: que tipo de relação eu quero propor para as/os espectadoras/es que vêm ao teatro ver o meu trabalho?

Certamente, aos 16 anos, eu não formularia a discussão nesses termos, mas havia uma disposição pra entender o momento da apresentação pública como uma relação entre duas partes, um movimento em duas mãos, um ir e vir, um diálogo. Eu não me afinava – e não me afino – com o caráter narcísico e impopular – ou melhor, antipopular – do movimento artístico ocidental surgido no século XX.

Como afirmou Ortega y Gasset (2001), filósofo espanhol, na década de 1920, é evidente e natural que obras de arte vão sempre agradar a uns mais que a outros, há gostos individuais, e isso não é um problema. Acontece que a arte no século XX gera um outro tipo de divisão, entre aqueles que a entendem e aqueles que não a entendem. Predomina, no ocidente, um tipo de arte voltado para uma pequena parcela da sociedade, com acesso aos códigos para a sua compreensão, e que, por compreendê-la, sente-se superior à arte e ao restante da população.

Decididamente, desde a adolescência, eu sabia que meu intuito não seria o de criar uma obra de arte hermética, como a querer criar enigmas às/aos espectadoras/es, que só seriam decifrados por uma minoria privilegiada. Ali, eu já intuía que a criação artística só se completa no encontro, na relação, no diálogo.

No grupo de teatro da escola e, em especial, com aquele diretor, com quem mantenho uma relação de amizade até hoje, pude começar a descobrir o mundo que envolve

textos e intertextos, criações cênicas, exercícios e jogos vocais e corporais, apreciação de obras, frequência em teatros, relação com espectadoras/es, que foi a base para o aprendizado dali por diante. Se, como afirma Brecht (apud Teixeira, 2003), “para observar é preciso aprender a comparar. Para comparar é preciso já se ter observado” (p. 95), eu já contava, então, com as minhas primeiras observações acerca de um tema, que permitiria as comparações e as valorações dos novos conhecimentos (além de revalorações desse próprio).

Lembro que, quase 10 anos depois, às vésperas de concluir a graduação em Artes Cênicas, experimentei um momento de negação dessa primeira formação, associada ao teatro convencional. Eu estava dirigindo uma montagem, com o Grupo Impressões Teatrais, de Balada de um Palhaço, com texto de Plínio Marcos, que eu havia adaptado e acrescentado referências de muitas outras obras.

No prólogo, uma recriação de um trecho de A morta, de Oswald de Andrade (1973), eu incluía um manifesto contra o teatro do passado, tal qual Andrade fizera em relação à poesia parnasiana:

Não queremos mais representar de qualquer maneira. Não queremos mais nos conformar com os caminhos apresentados pelos mortos. É indispensável impedir o passado de construir o futuro. Então, morte ao teatro superficial e insosso. Morte aos conservadores de cadáveres. Morte ao que fomos até ontem<sup>37</sup>.

Essa montagem não chegou a estrear, por diversas razões, inclusive por uma crise existencial minha – algo bastante comum ao final da graduação –, mas, em um dos ensaios, um importante e experiente diretor<sup>38</sup>, que supervisionava a montagem<sup>39</sup>, perguntou-se: - “Meu filhinho, como tirar o coelho da cartola, quando não há cartola alguma? Como se pode criar a partir do nada? De onde você acha que se gesta o novo? Não seria do velho, recriado? Então, como prescindir das referências?”.

Essa fala ficou reverberando em mim, durante semanas, gestando emoções, induzindo lembranças acerca do teatro na escola, do primeiro professor/diretor, das primeiras idas ao teatro como espectador, da primeira montagem, da primeira temporada, dos primeiros colegas dizendo “merda”<sup>40</sup> no camarim do teatro, das primeiras plateias...

<sup>37</sup> Trecho da montagem da peça Balada de um Palhaço, texto original de Plínio Marcos acrescido de excertos de outros autores, pelo Grupo Impressões Teatrais. Texto sem publicação.

<sup>38</sup> Trata-se do ator, encenador e amigo Ricardo Guilherme Vieira dos Santos (Ricardo Guilherme).

<sup>39</sup> O processo de montagem integrava o projeto Interlocação Teatral, de iniciativa do Serviço Social do Comércio (SESC), em Fortaleza, e o trabalho contava, semanalmente, com a supervisão do ator e diretor de teatro cearense Ricardo Guilherme.

<sup>40</sup> Conforme Vasconcellos (2011, pos. 2396), “gíria usada entre os atores, na França e no Brasil, para desejar boa sorte antes do início do espetáculo. Corresponde à expressão norte-americana *break a leg*”.

Entendi, com esse diretor experiente, que os conflitos entre as gerações no teatro, entre a tradição e a inovação, entre o velho e o novo, são parte necessária do movimento de mudança, e que para existir tal embate – motor da transformação – é preciso que ambos sejam considerados. É preciso que haja o “Outro”, que, ao se mostrar diferente, possibilita ampliar o conhecimento do “Eu”. Assim, como gente e como pessoas de teatro, vamos observando, sentindo, refletindo, criando e agindo, permanentemente, em nosso fazer-pensar-ensinar-ser teatro.

Quão importante foi eu ter feito teatro na escola!

#### 4.2 A graduação e o Grupo Impressões Teatrais (Narrativa 02)

Não confie em ninguém com mais de 30 anos (...)  
 Eu meço a vida nas coisas que eu faço  
 E nas coisas que eu sonho e não faço  
 Eu me desloco no tempo e no espaço  
 Passo a passo, faço mais um traço  
 Faço mais um passo, traço a traço (VALLE; VALLE, 1971, s/p)<sup>41</sup>.

Entre o fim do Ensino Médio e o início da graduação em Artes Cênicas passaram quase cinco anos. Nesse intervalo, continuei fazendo teatro e música, estudando, criando, ministrando as primeiras aulas (tema que ficará para uma outra narrativa), conhecendo pessoas, vendo espetáculos.

Lembro de minhas idas regulares ao Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil - CCBNB, no centro de Fortaleza. Este foi um importante espaço de formação de plateia, especialmente, no final da década de 1990 e na década de 2000. Cursos de apreciação de arte, exposições de artes visuais, shows musicais, espetáculos teatrais, de artistas cearenses e nordestinos, eram disputados por espectadoras/es, com faixa etária e ocupação muito variadas – que iam de adolescentes em idade escolar a pessoas aposentadas, passando por trabalhadoras/es do centro da cidade e por jovens universitárias/os. Essas pessoas aproveitavam o intervalo do almoço ou o fim do expediente para se encontrar, refletir, rir, sentir emoção, aprender, acessar informações, contatar valores estéticos, capazes de ensejar o desejo por “projetos de vida humanizadores”, como pensa Perissé (2014).

Em 2002, foi criado o Curso Superior de Tecnologia em Artes Cênicas, no antigo Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – CEFET-CE<sup>42</sup>, primeiro curso de

<sup>41</sup> Com mais de 30, de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle, no disco Garra, de Marcos Valle, 1971, gravadora Odeon.

<sup>42</sup> Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

nível superior em artes cênicas no estado. Participei da seleção no vestibular e fui aprovado para a primeira turma.

Chamo a atenção para o fato de que à época ainda não havia as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro (BRASIL, 2004). Tratava-se de um curso de graduação tecnológica, com o currículo voltado para atender demandas do mundo do trabalho nas artes cênicas. O propósito primeiro era a formação técnica de ator e da atriz, com um amplo conhecimento dos vários elementos que envolvem um espetáculo cênico, com disciplinas de interpretação, história e teoria do teatro, filosofia da arte, dramaturgia, direção, sonoplastia, figurino, cenário, iluminação, produção, ética e legislação, etc. Com essa organização curricular, o curso promovia a) formação artística, técnica, teórica e prática em artes cênicas, que possibilitaria a atuação de egressas/os como artistas bem preparadas/os; e b) formação estética, alimentada pela formação artística, mas não só vinculada a ela, relacionada com a complexa construção da relação da obra de arte com quem a observa.

Perissé (2014) entende que a relação obra-espectador(a) pode se dar em diferentes perspectivas, desde àquela em que o/a espectador(a) busca identificar, conhecer e dialogar com a estrutura formal da obra até aquela que se caracteriza por uma relação empática, em que o/a espectador(a) pode ter a sensação de experimentar uma quase consubstanciação com a obra.

Penso ser importante explicitar o perfil e os objetivos da graduação que cursei, porque, embora não tendo qualquer reflexão acerca do ensino, da didática ou da pedagogia do teatro e não sendo voltada à formação de professoras/es (a Licenciatura em Teatro, eu fiz quase 10 anos depois), quero reforçar a importância da dimensão artístico-estética para a práxis do/a professor(a) de teatro que vai atuar na Educação Básica ou na educação não-formal.

Ao mesmo tempo, nessa narrativa autobiográfica, vou voltar a atenção não aos processos de formação e de ensino-aprendizagem realizados no curso, junto às/ aos professoras/es. É certo que várias/os professoras/es me influenciaram e promoveram situações de formação muito importantes. De todo modo, sinto que as reflexões acerca do trabalho com o Grupo Impressões Teatrais e as experiências daí decorrentes mostram-se ainda mais poderosas em minha trajetória.

Sendo o Impressões Teatrais um grupo de estudos e de criação artística, formado por jovens interessadas/os em aprender e em fazer teatro, contava com a liberdade de poder experimentar, descobrir, sem a presença do/a professor(a) que indica o próximo passo. Aliás, o nome “Impressões Teatrais” surgiu dessa nossa decisão de criar trabalhos que partissem das nossas impressões (percepções, sensações) acerca dos temas que íamos conhecendo nas aulas

da graduação; e, então, podermos imprimir, produzir essa identidade, por meio do teatro. A logo do grupo era uma espécie de carimbo com uma impressão digital<sup>43 44</sup>.

Essa possibilidade de experimentação em coletivo, que exigia humildade para reconhecer que não sabíamos e coragem para nos aventurar, com a probabilidade do erro, só podia se dar embasada em diálogo e em afeto, e isso nos direcionou na descoberta do teatro como o mundo. Não o mundo enquanto uma representação teatral, como no teatro barroco de Calderón de La Barca (1988), mas o teatro como o mundo, na qualidade de um mediatizador, que dispõe àquelas pessoas, em comunhão, um caminho para conhecer(-se) e transformar(-se), como pensa Freire (2013).

Entre 2003 e 2006, o Impressões Teatrais se dedicou a experimentar, no corpo e na cena, os ensinamentos de importantes mestres: desde o pensamento de Grotowski (1992), corporificando a ideia de um trabalho teatral que propunha autodesvendamento, percepção de limites e potencialidades, uma espécie de renovação do espírito; depois, o trabalho com o *clown*, a partir das pesquisas do LUME Teatro<sup>45</sup> (FERRACINI, 2003), buscando não interpretar ou criar uma personagem, um palhaço, mas fazer ressaltar – por meio de um mergulho em si – aspectos pessoais de cada ator/atriz relacionados à ingenuidade, à pureza e ao ridículo para emergir um *clown* pessoal; em seguida, saborear o teatro popular, onde fomos conhecer, *in loco*, os reisados na Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio<sup>46</sup>, aprender a fazer máscaras, costurar cada um dos figurinos e adereços, estudar sobre comicidade, improvisação, musicalidade, corpo brincante, a partir de Barroso (1996) e de Barba e Savarese (1995).

Mas gostaria de me deter em dois trabalhos do grupo, muito significativos para mim: *Homens de Papel*, com texto de Plínio Marcos (1980); e *Selva e o Mar*, com texto de Rubem Alves (1987). São dois trabalhos muito diferentes um do outro, apontando duas posturas artísticas e políticas distintas, que me acompanham em toda a minha história: de um lado, a crueza, a violência e a denúncia em Plínio Marcos; do outro lado, a poesia, a beleza e o convite à vida em Rubem Alves.

---

<sup>43</sup> Interessante dizer que o grupo, que durou entre 2003 a 2006, quase todo o período da graduação, contou em diferentes momentos com pessoas que não eram do curso, inclusive, colegas que fizeram teatro comigo no grupo de teatro da escola.

<sup>44</sup> Integraram o Grupo Impressões Teatrais, em diferentes fases, em ordem alfabética: Bruno Dias, Fernando Leão, Jânio Florêncio, Jânio Tavares, Joyce Custódio, Keka Abrantes, Mariana Ratts, Paloma Fraga, Samara Martins, Tamara Larripa, Wilton Matos.

<sup>45</sup> Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP.

<sup>46</sup> Festa tradicional no município de Barbalha, no Ceará, e que agrega uma ampla programação com apresentações de grupos populares da região do Cariri.

Naquela época, começamos a ler com muito interesse os textos do Plínio Marcos. É significativo o fato de que duas montagens do Impressões Teatrais – justamente, a primeira e a última – tenham sido criadas a partir de textos desse autor. A última montagem do grupo, como comentei na narrativa anterior, não chegou a estrear.

O que nos chamava tanta atenção naquela escrita que retratava os excluídos, a luta diária pela sobrevivência, a crueldade nas relações, a truculência do poder, o desprezo, a dor, a opressão, a fome? O que nos motivava a buscar uma dramaturgia de um “repórter de um tempo mau”, como o próprio Plínio costumava se designar, mais de trinta anos depois da escrita?

Em 2003, o país vivia um clima político de esperança. Pela primeira vez, chegava ao posto da presidência da República um ex-metalúrgico, um sindicalista, que lançara um programa para erradicar a fome no país, prometia investimento em habitação, em saúde, em geração de empregos e em educação para todos.

Então, seríamos anacrônicos, pessimistas ou queríamos montar Plínio Marcos pra posar de revolucionárias/os, que denunciam a miséria do povo? Não. Não era isso. Nós acreditávamos e queríamos – e continuamos a querer, com o presidente Lula novamente no poder – bons ventos de esperança para o país e também não tínhamos a pretensão de fazer revolução. Ao mesmo tempo, desgraçadamente, naquele início dos anos 2000, a desigualdade social na cidade era muito patente e havia o desejo em nós de compreender o motivo de existir tal miséria, de forma tão extremada, em nosso país. E o modo que escolhemos para conhecer e discutir o mundo era o teatro.

Das leituras que fizemos, ficamos bastante curiosas/os com uma peça intitulada Homens de Papel, escrita em 1967. O texto retrata um grupo de catadores de papel e de material reciclável que, cansado de ser enganado e humilhado, decide enfrentar Berrão, o atravessador que compra o material coletado para revender para uma fábrica. O confronto acontece e, no fim, o que se vê são os catadores reconhecendo sua impotência diante de um sistema político-econômico organizado para oprimir uma parcela da sociedade.

Uma parte do Impressões Teatrais costumava voltar caminhando para casa, após as aulas, no fim da tarde. Cruzávamos o centro da cidade no início da noite, no horário em que as lojas estavam fechando e em que começava um movimento mais intenso de catadoras/es. Uma cena cotidiana, muitas vezes testemunhada, era a do catador com a blusa de botão aberta, a chinela gasta, o cigarro no “bico”, o corpo magro inclinado para frente a arrastar o peso da carroça, e uma criança ao lado com o olhar atento e disposta a correr e pegar uma latinha, sem que o adulto precisasse diminuir a velocidade da caminhada.

Importante descoberta, então, foi a de que a peça de Plínio Marcos, escrita na década de 1960, nos ajudou a perceber uma parte da realidade que estava à nossa frente. Até aquele momento, muitos de nós não reparávamos nesses seres humanos, mulheres e homens, que catavam noite e dia algo descartado por não ter valor, mas que elas/es nos ensinavam que havia, sim, um valor, o de sua subsistência de mais um dia.

Nos meus vinte e três anos de vida, àquela altura, essas pessoas tinham sido invisíveis para mim ou, se tanto, eram só os sacos rasgados, a sujeira na rua e a reclamação da vizinha. Mas por que a nossa sociedade produz invisíveis? Por que, assim como eu, elas/es não têm satisfeitos os direitos básicos de comer, de vestir, de morar, de ter saúde, de lazer, de descansar? Como podemos instigar outras e outros, como nós, a também se indagar sobre isso?

Começamos a buscar textos e referências que relacionavam teatro e política. Em nossas aulas, professoras/es nos falavam de Brecht e do Teatro Épico. Quisemos ler, discutir, experimentar em cena. Era importante conhecer e manusear essa artesanaria que é o teatro; moldar a forma do texto, dos diálogos e dos silêncios; dotar de conteúdo os gestos, os movimentos de cena, os agrupamentos das personagens e as marcações. Exercendo o papel de criadoras/es no teatro, íamos aprendendo a lidar com as tensões, as contradições, a violência na vida – real e imaginada.

Muitas vezes, angustiadas/os, não encontrávamos respostas para os problemas da cena e, muito menos, para os problemas do mundo. O que nos motivava a seguir era a compreensão, com Benjamin (2017), de que “o palco não apresenta mais ‘as tábuas que representam o mundo’ (ou seja, um espaço encantado), mas um espaço de exibição com localização favorável” (p. 12), porque disposto à discussão e à construção de interpretações da realidade no coletivo.

Experimentávamos dialogar a realidade crua, violenta e emocional do texto do Plínio Marcos com a proposta cênica de distanciamento e racionalidade de Brecht, tentando “representar o que é; mas também insinuar o que poderia ser e não é e seria bom se fosse” (BRECHT, 2000, p. 234).

Para mim, havia um desafio adicional. Aventurava-me no primeiro trabalho como encenador, tendo como referência o professor/diretor do grupo de teatro da escola e como inspiração o pensamento de Brecht (*apud* PAVIS, 2008, p. 125):

o encenador não penetra no teatro com sua “ideia” ou sua “visão”, uma “planta baixa das marcações” e dos cenários prontos. Seu desejo não é “realizar” uma ideia. Sua tarefa consiste em despertar e organizar a atividade produtiva dos atores (músicos, pintores, etc.). Para ele, ensaiar não significa fazer engolir à força alguma concepção fixada a priori em sua cabeça e, sim, pô-la à prova.

O Impressões Teatrais se tornou, para alguns de nós, a partir desse trabalho, um exercício de respeito com as outras pessoas, de ter a sua ideia aceita ou rejeitada, de refazer, de acertar e de errar, de pedir desculpas. Era um exercício de política e de cidadania. Fazíamos teatro, e isso nos dava a responsabilidade e o compromisso de falar às pessoas e de escutá-las, de olhar o mundo e querer transformá-lo, enquanto nos transformava.

O trabalho de criação cênica e corporal, que íamos experimentando, ia nos ajudando a ver, diante de nós, personagens complexas que, ao mesmo tempo, oprimiam e sofriam opressão, com corpos que pulsavam vida e morte, criando estratégias para sobreviver a despeito de uma máquina econômica que as pretendia aniquilar.

E esse teatro, que ia nos possibilitando descortinar o mundo, seria apresentado a uma plateia, que poderia observar, sentir, refletir com nossas indagações e nossas proposições cênicas. Quiçá, compartilhasse conosco da esperança, do desejo de transformação, do sonho da utopia de um mundo solidário e justo socialmente. O teatro, Plínio Marcos e sua obra nos possibilitaram encontros com o mundo, com o outro e conosco.

Dois anos depois, quando decidimos montar *Selva e o mar* (ALVES, 1987), nossas reflexões se voltavam para o campo das relações afetivas e das pessoas que (des)amam. Também discutíamos sobre o amor num mundo materialista, capitalista, em que casamentos e separações envolvem contratos e indenizações milionárias, questionávamos se o amor estava fadado ao desaparecimento, etc.,

A ideia de trabalhar com esse texto do Rubem Alves foi de uma atriz do grupo<sup>47</sup>, que me convidou para dirigir um espetáculo solo. A princípio, não seria um trabalho do Impressões Teatrais. Mas aceitei o convite.

O texto é uma fábula que conta a história de dois jovens que sonham em se encontrar: ela nasceu no mar, amava o mar, mas sentia um vazio e ansiava por algo no além-mar; ele nasceu na selva, em meio a árvores e animais da terra, mas desejava mergulhar o mar profundo e desconhecido. Um dia, eles se encontraram e se amaram. Pensaram até que a felicidade seria eterna. Mas como “tudo o que fica perfeito pede para morrer”(ALVES, 2006, s/p), o amor tomou outra forma e se viu incapaz de continuar crescendo diante da obrigação de se desfazer do passado e de esquecer dos mares e das selvas que se perdiam no tempo e no espaço. Os dois jovens ficaram tristes, enfiearam, e tiveram de assumir que, para voltarem a ser bonitos, precisariam se separar, por mais doloroso que isso fosse (ALVES, 1987). Uma história sobre encontros, desencontros e reencontros

---

<sup>47</sup> Refiro-me à atriz, cantora e amiga Joyce Custódio de Freitas (Joyce Custódio).

No primeiro ensaio, lemos o texto juntos e pensamos, muito intuitivamente, um trabalho a partir da Dança dos ventos, exercício de pré-expressividade criado pelo LUME (FERRACINI, 2003). À medida em que a atriz ia experimentando o exercício, aliando movimento e respiração, variando intensidades, o peso e a leveza, a terra e o ar, eu ia lembrando de trechos do texto, lia algumas frases em voz alta, ela repetia e desenhava no espaço com os braços e com o tronco. Passamos, talvez, uma hora e meia nesse trabalho corporal e, ao final, surpresos, tínhamos uma ideia geral para a encenação.

No ensaio seguinte, repetimos o trabalho com a Dança dos ventos, eu participava batendo palmas ou fazendo eco de alguma frase que a atriz dizia, enfatizamos uma atmosfera de ritual, decidimos reestruturar a ordem do texto.

Tudo estava muito bonito. Mas ainda era possível ampliar essa beleza. Perguntei: por que não convidar os outros integrantes do Impressões Teatrais para se juntar a nós? O grupo todo era bastante interessado em dinamizar essas energias de afeto e transformá-las em ato para tocar a plateia. A montagem abria um amplo caminho para esse intento. A atriz topou e o grupo foi convidado para participar desse círculo ritual com vozes, sons, movimentos, energia<sup>48</sup>. Também convidamos um outro artista parceiro<sup>49</sup> para escrever a letra da música-tema da peça.

Durante a semana, buscava organizar um entendimento sobre tudo o que estávamos sentindo, intuindo e refletindo ali: a) o ritmo ternário e os movimentos circulares da Dança dos ventos coincidiam com a circularidade presente nas relações encontro-desencontro-reencontro, como propõe o texto; b) a pretensão do exercício era a construção da fluidez entre o “enraizar” e o “saltar/voar”, ou seja, a dinamização entre o “estar em casa” e o “estar fora dela”, entre a cultura do “Eu” e a cultura do “Outro”, entre os hábitos do mar e os da selvaetc.; e c) a formalização do exercício, com regras bem definidas, e, ao mesmo tempo, tendo liberdade de criação de movimentos, levava a pensar em um caráter de jogo ou, mais propriamente, de ritual, também presente no texto. Em síntese, um círculo fluido e ritual. E eu estava feliz por essa compreensão.

Ao mesmo tempo, eu sentia um incômodo e uma certa tristeza. Ou, talvez, não soubesse discernir exatamente as emoções. É que eu havia namorado essa atriz, por pouco mais de um ano, e não fazia muitos meses que tínhamos terminado o namoro. Essa energia da separação permeava a nossa relação tanto quanto permeava o texto do Rubem Alves. E eu

---

<sup>48</sup> A inspiração para o convite a outras/os integrantes do grupo, em parte, está na descrição do exercício por Ferracini (2003, p. 172): “Originalmente, o ritmo ternário era marcado com pedras por uma parte dos atores enquanto a outra parte dançava”.

<sup>49</sup> Trata-se do poeta, produtor e amigo Alan Mendonça. A música A selva e o mar foi composta com letra de Alan Mendonça e com música de Joyce Custódio, em 2005.

pensava: deveria conversar com ela sobre o que eu estava sentindo? Será que a minha ideia de convidar outras pessoas do grupo não tinha, inconscientemente, o intuito de diluir essa tensão? A criação artística se nutria ou sofria com esses não-ditos entre os seus criadores? A despeito das muitas dúvidas, uma coisa eu sabia: as relações humanas e as criações artísticas, porque são natureza, só se definem no seu tempo.

Vieram os ensaios seguintes, com as/os outras/os colegas; as cenas se desenharam mais nitidamente; veio o poema e a música; ensaiamos mais alguns dias e estreamos a Selva e o mar. Em meio a uma das apresentações, que eram sempre envolvidas num clima de muita emoção, também por que a plateia ficava bem próxima da cena, eu estava cantando o trecho final da música-tema,

Um encontro  
além do sonho  
sem malassombro  
só o canto a se ouvir  
em um estrondo  
de um amor medonho  
a se fecundar  
e o mundo se recompondo  
selva e mar (CUSTÓDIO; MENDONÇA, 2005, s/p)<sup>50</sup>

E penso ter encontrado as respostas àquelas perguntas que eu tinha feito meses antes. Cada exercício, cada gesto, cada movimento, cada som, cada frase daquela criação cênica compunha a conversa que precisávamos ter; havíamos convidado não apenas as/os outras/os integrantes do grupo para partilhar desse diálogo sobre os encontros e os desencontros humanos, mas também estavam ali conosco dezenas de espectadoras/es que reagiam corporalmente com risos, lágrimas, ouvidos e olhares atentos a essa criação; a criação artística e a relação entre mim e a atriz se nutriu de tudo isso, pois se transformou em poesia e amizade.

Na efemeridade do encontro teatral, nosso corpo no rito, permeado de energias de terra e água, de fogo e ar, de música e dança, de arte, tateava um “estado poético”, um enlevo que se gestava no som, nas imagens, nos movimentos e nas palavras, que se fazia ritmo e respiração, imagem e imaginação, instante e inspiração, para compartilhar com a plateia uma verdade que tínhamos experimentado: “a poesia revela este mundo; cria outro” (PAZ, 1982, p. 15).

Dos experimentos e das experiências com o Impressões Teatrais, penso que vivenciamos concretamente o que dizia um texto, que lemos juntos, nalgum de nossos primeiros encontros: Doar: verbo bitransitivo.

---

<sup>50</sup> Selva e o Mar, de Joyce Custódio e Alan Mendonça, para a trilha sonora da peça Selva e o Mar, sem gravação.

Nesse, Renato Ferracini, ator e pesquisador do LUME, falava sobre algo que ouvira quando adolescente e que permanecia em seu corpo como uma verdade maior: representar tinha a ver com ser generoso, com o ato de comungar com o público, com a doação. Mas como? O que uma atriz ou um ator teria, de modo generoso, a doar à sua plateia? Conclusão: o resultado do seu trabalho, o seu próprio corpo em ato. “Ser um ator significa, então, doar-se. E é nesse ‘se’, nesse pequenino pronome oblíquo, que está a beleza de sua arte” (FERRACINI, 2003, p. 35).

O encontro com as/os colegas do Impressões Teatrais, mediado pelo teatro, e o nosso encontro coletivo e dialógico com o teatro nos permitiu experimentar um caminho artístico-estético e um modo amoroso de ser-estar com o outro e com o mundo. Essa experiência tem uma marca muito firme no professor de teatro que eu me tornei. Especialmente, porque essa experiência me ajudou a ressignificar a ideia de um jogo de interpretação, de criação de cena e de apresentação de espetáculo em algo infinitamente maior. Descobrir o teatro como o mundo é descobrir, verdadeiramente, o mundo do teatro, que é um modo de conhecer(-se) e transformar(-se), de produzir vida e de (re-)criar realidades.

#### **4.3 Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Artístico-Estética**

A formação de todo/a professor(a) de teatro, em sua dimensão Artístico-Estética, deve respeitar, inicialmente, o que indica a legislação brasileira. Para citar apenas dois documentos, que entendo centrais, a formação deve considerar a) a Resolução CNE/CES 04/2004 (BRASIL, 2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro (DCNs-Teatro); e b) a formação deve propor conhecimento e aprofundamento crítico acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), instituída pela Resolução CNE/CP 02/2017 (BRASIL, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e pela Resolução CNE/CP 04/2018 (BRASIL, 2018a), que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

Quanto ao primeiro documento, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em teatro, sem especificar se bacharelado ou licenciatura, conta com apenas três páginas e apresenta as linhas gerais da formação, indicando que os cursos devem primar por processos que resultem em perfil de profissional com sensibilidade artística, pensamento reflexivo e sólida formação técnica, artística, ética e cultural, que seja capaz de

criar novas formas de expressão, com valores humanistas, e que assuma participação ativa na sociedade. Apresenta competências e habilidades que se espera da/o profissional, entre as quais, “conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral” (BRASIL, 2004, p. 02), e destaca uma série de conteúdos básicos, específicos e teórico-práticos que devem ser assegurados às/aos profissionais de teatro, dos quais podemos citar “estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, a Cultura e a Literatura, sob as diferentes manifestações da vida e de seus valores”; “estudos relacionados com a História da Arte, com a Estética, com a Teoria e o Ensino do Teatro”; “domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral” (BRASIL, 2004, p. 02). O documento apresenta-se aberto, não ferindo a pluralidade/diversidade da cultura das regiões e das instituições do país, permitindo que os cursos construam os seus currículos com garantia de gestão democrática e de liberdade de ensinar-aprender.

Já em se tratando do segundo documento, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), é preciso aprofundar a sua leitura e fazer isso de forma crítica.

O documento, de caráter normativo, está baseado no Art. 26 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, s/p), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como expreso:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No entanto, podemos depreender, a partir da leitura das suas 600 (seiscentas) páginas, que o documento impõe centralização curricular e metodológica, sem considerar devidamente as diferenças culturais e institucionais, mas, sobretudo, sem enxergar as desigualdades sociais e econômicas em nosso país. Por isso mesmo, tem enfrentado resistências à sua implementação.

Dialogando com Pimentel e Magalhães (2018), vamos entender o currículo sempre como um campo de conflitos, permanentemente atravessado por relações de poder, capazes de direcionar processos de produção de significados e de sentidos. Nesse sentido, a reforma curricular na Educação Básica de todo o país, exigida pela implementação da BNCC, não conta com uma simetria de forças capaz de fazer dialogar o que prevê a legislação e as demandas e práticas socioculturais e econômicas dos estados e dos municípios, não considerando a participação da comunidade escolar, que, crítica e criativamente, deveria assumir um lugar na decisão de “o que”, “de que forma”, “para quê” ensinar e aprender.

Mais especificamente sobre Arte no currículo escolar, ainda em diálogo com Pimentel e Magalhães (2018), mas também com Cruvinel (2021), embora se mantenha obrigatória, prevê-se mudanças significativas. Cito algumas preocupações do/as autor(as): no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte, prevê o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem considerando as linguagens artísticas, enquanto unidades temáticas, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, além de uma última unidade temática, Artes Integradas; no Ensino Médio, a organização curricular por área de conhecimento, dispõe a Arte como um componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, junto a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. O formato tradicional de disciplinas é relativizado, o que, em si, não é ruim. No entanto, isso pode ter como consequência a não contratação ou a não abertura de concurso para professores com formação específica no campo das Artes, dando preferência a perfis generalistas da área de Linguagens. O documento, ao tratar da área de Linguagens e suas tecnologias, no Ensino Médio, fala da organização da área a partir de campos de atuação social – sendo o campo artístico um deles. Ao especificar a organização curricular, cita, por exemplo, “núcleos de criação artística”. Mais uma vez, a ideia, em si, é boa. Aliás, nesta tese, na seção das narrativas, ao falar da minha experiência de fazer teatro na escola, eu confiro à minha participação no grupo de teatro da escola (isto é, um núcleo de criação artística) a base inicial de minha formação, na dimensão artístico estética. No entanto, como afirma Cruvinel (2021, p. 21),

Penso que não há como criar esse tipo específico de campo artístico, conforme a citação acima, se não houver o(a) docente específico(a) da área de Arte na escola, seja de Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais, pois ele(ela) estudou diferentes manifestações artísticas tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Relegar essa função a outro profissional, que pode nunca ter tido experiência prática com as Artes no contexto acadêmico, e muito menos formação específica, é dizer que qualquer docente pode ensinar qualquer matéria, desde que a ele lhe seja atribuída tal função.

Feitas algumas das principais críticas, é preciso reafirmar a importância do/a professor(a) de teatro, em formação inicial ou continuada/permanente, poder conhecer, na inter-relação teoria e prática, aquilo que irá propor/já propõe às/aos suas/seus estudantes, a partir da BNCC. Falo de experimentar a linguagem do teatro, nas diversas práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir, aliando sensibilidade, intuição, pensamento e emoções, num amplo processo de formação e de ensino-aprendizagem com arte.

Ao falarmos, agora, do perfil específico que ora propomos – o do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional -, entendemos que a formação, em sua dimensão Artístico-Estética, deve ser ampliada e complexificada (em relação à legislação vigente).

Vale destacar que ao falarmos de uma dimensão da formação docente, qualquer que seja ela, não estamos nos referindo apenas a saberes disciplinares ou curriculares, apreendidos nos processos formais de ensino-aprendizagem, senão também tratamos de saberes experienciais, saberes práticos, gestados na experiência, inclusive, aqueles saberes que foram sendo incorporados antes mesmo de o sujeito pensar em ser um(a) professor(a), bem como aqueles que se recriam permanentemente na práxis docente.

Assim, a dimensão Artístico-Estética, em nosso caso, por conter as experimentações e as experiências enquanto espectador(a), autor(a) e ator/atriz, é o nascedouro dos saberes da práxis artística – saber observar, saber sentir, saber refletir, saber criar e saber agir – e que, mais tarde, serão também considerados enquanto saberes docentes.

O/A professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional deve, antes de tudo, estar aberto/a e interessado/a para experiências relacionadas ao teatro. E quando falamos em experiência, em diálogo com Larrosa (2014, p. 04-05), como já falado anteriormente, falamos de algo que não está em nosso controle, algo que não se produz com uma ação intencional, pois

é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço.

Logo a abertura e o interesse poderão nos levar a atividades, a lugares, a participar de um grupo de teatro, a experimentar uma entrega de alma e corpo diante de um espetáculo, a conversar com pessoas, a entrevistar artistas, a se aventurar na realização de uma encenação, a arriscar a escrita de uma crítica de uma peça que acabou de ver, etc., mas essas ainda não são experiências. Cada uma dessas atividades são “transas”, são atos de fazer amor com o teatro, que podem gerar e fazer nascer a experiência.

Por exemplo, como professor, eu posso indicar à minha turma de estudantes – de professoras/es em formação inicial – que leia a peça teatral *O rinoceronte*, de Eugène Ionesco (1976). Essa leitura é muito importante, já que permite perceber muitos aspectos da escrita para teatro, das características do Teatro do Absurdo, das relações humanas, etc. – que vai constituindo um “saber observar” – e pode instigar interpretações e valorações, a partir da trajetória do/a próprio/a leitor(a) – que vai se desenvolver num “saber refletir”. Possivelmente, a leitura da peça pare nesse ponto, sendo uma atividade relevante, mas sem ampliação capaz de gerar experiência.

A mediação de um(a) formador(a) de formadores/as, que atue a partir do perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, deveria complexificar essa atividade, de

modo a instigar-lhes outras práticas, a potencializar os demais saberes relacionados com as funções no teatro e, assim, favorecer que a experiência aconteça.

Poderia, por exemplo, convidar a turma para fazer a leitura considerando a atualização do enredo a partir do negacionismo e da banalização dos riscos do novo coronavírus, atualmente, por um grupo de ideólogos e seus seguidores no Brasil. Que estados emocionais tal leitura orientada poderia gerar? Repulsa e raiva com a postura de parte da população que advoga o direito e a liberdade para se contaminar com uma nova doença (na peça, pela rinocerontite; na realidade, pela Covid-19)? E, diante das observações, das reflexões e dos sentimentos experimentados, o que criar? Um comentário crítico e criativo da peça em forma de roteiro de vídeo ou de podcast? De que forma agir? Produzindo, gravando e disponibilizando o vídeo ou o áudio em uma plataforma digital e convidando pessoas para ver e ouvir e conversar?

Tal mediação, que perpassaria experimentações das funções de espectador(a), de autor(a) e de ator/atriz, com práticas de observar, de sentir, de refletir, de criar e de agir, inter-relacionadas, é um primeiro passo para descobrir que o teatro – e toda forma de arte – não se restringe ao universo artístico, mas é um modo de “ser-estar com o outro e com o mundo”.

Reitero, então, por um lado, a necessidade de uma postura de abertura e de interesse para experimentar o teatro, das mais diferentes formas; por outro, a relevância de inter-relacionar as práticas, criando novos sentidos e significados, dedicando uma atenção e um tempo afim de gestar uma narrativa em torno do tema.

Isso porque não nos interessa tanto a informação de que *O rinoceronte* (IONESCO, 1976), por exemplo, é um texto para teatro, escrito por um franco-romeno, no final da década de 1950, com tais ou quais características. O que me interessa poderosamente é o que esse autor pode afetar em nós, como a sua história importa no “aqui e agora” do mundo, que sentidos eu estabeleço e me disponho a compartilhar com outras e outros.

Como garantir, na formação docente, tal direcionamento? Considerando os cinco princípios freireanos que tratamos anteriormente. E aqui uma segunda ampliação e complexificação para a formação do perfil que ora propomos, em relação à formação geral do/a professor(a) de teatro.

Assim, qualquer atividade de formação, na dimensão Artístico-Estética, deve considerar os princípios freireanos a) da criticidade, no sentido de identificar as limitações e as possibilidades de transformação em um ou a partir de um fato; b) da dialogicidade, identificada com a abertura generosa para aprender com o outro e com o mundo – incluindo, sobretudo, neste caso, as obras artísticas; c) da amorosidade, que se constrói na importância dada a cada

um e a cada uma que integra o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os seus saberes, os seus valores, os seus propósitos, os seus sonhos; d) do corpo consciente, isto é, da percepção de um corpo que não só habita no mundo, mas um corpo que é e está com o mundo, que observa, que sente, que reflete, que cria e que age com o ambiente e com outros corpos; e e) da autonomia, que se alicerça na recusa de assumir posições dogmáticas e na capacidade de reinterpretar, de recriar e de pronunciar aos outros aquilo que foi experimentado no processo de formação (FREIRE, 2021).

Como fazer isso na prática? Dou um exemplo, com uma situação concreta.

Recentemente, convidei quatro estudantes, que tinham feito um bom trabalho no final de um componente curricular, para fazer um exercício de montagem cênica. Eu queria estimulá-las a aprofundar o bom trabalho que tinham demonstrado, mas eu não fazia ideia sobre o que iríamos montar.

Dediquei os primeiros encontros a exercícios, jogos e técnicas teatrais com o intuito de perceber os desejos do grupo e de cada uma em particular, ao tempo que buscava também compreender as suas representações corporais acerca de temas-chave, que iam surgindo das próprias experimentações.

Exercícios e jogos como o do “espelho”, de “diferentes formas de andar”, “transformar o espaço e o tempo na cena a partir de como se caminha”, outros exercícios de expressividade, além de proposições inspiradas no Drama (CABRAL, 2012), iam explicitando temas como “aprimoramento”, “excesso de responsabilidades”, “medo”, “estresse”, “injustiça”, etc.

Reforço que nesta proposta devemos preferencialmente chegar a descobrir interpretações, significados, valores e expectativas do grupo por meio de atividades teatrais, essencialmente corporais, com valorização de imagens e de sons. As discussões puramente intelectuais, embora relevantes, podem ganhar um papel secundário, voltadas, especialmente, para percepções gerais, para a sistematização e para os acordos no grupo.

Boal (2009) afirma que existem duas formas de pensamento, a sensível e a simbólica. Em nosso mundo ocidental, que valorizou por séculos o predomínio quase exclusivo da razão, somos levados a dedicar muita importância ao pensamento simbólico, que se processa por meio de palavras. Também por isso, o pensamento sensível, que se apreende, constrói e expressa por meio de imagens e de sons, tão fundamental para a criação da cultura e da arte, ficou subvalorizado. A fundação de utopias, como a da emancipação humana, passa por ampliação, aprofundamento e complexificação do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo, e nisso o pensamento sensível é basilar.

Não quero, com a ênfase nas atividades corporais, retomar a dicotomia corporeamente. Diferente disso, entendo com Figueiredo (2007) e com Boal (2008) que o humano é um todo, indivisível, com consciência emocional-cinestésica-cognitiva-intrapessoal-interpessoal, então, um movimento corporal é conhecimento e é pensamento, assim como um pensamento se cria por meio do corpo. Afirmo Boal (2008, p. 90), “todas as ideias, todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente”. Nosso intuito, no caso, é prestigiar o pensamento sensível, fundamental ao campo da arte.

Em determinado momento do processo de experimentação e descoberta de temas e representações, lemos sobre pregações do pastor André Valadão com apologia à violência contra a população LGBT+<sup>51</sup>. A leitura causou raiva e indignação no grupo diante do crime cometido pelo líder religioso, fundamentalista, que se considera no papel de punir quem desvia do caminho que ele e o seu deus pregam. O tema ganhou força no grupo, com os relatos de uma das participantes, que é uma mulher trans. Iniciamos uma série de reflexões que identificava na ação do pastor um tipo de justiça inflexível, que podia ser relacionada àquela assumida pelas Erínias, na mitologia grega. Lemos a peça tetral Eumênides, de Ésquilo, e vimos a pintura O remorso de Orestes, de Bouguereau, para proceder com comparações. Encontramos na peça teatral Dorotéia, de Nelson Rodrigues, analogias possíveis para falarmos de um corpo, exigido, penalizado e que é recusado pelos/as próprios/as familiares. Continuamos a experimentar uma série de atividades corporais, à medida em que criávamos, de forma colaborativa, uma dramaturgia, que reunia todas essas referências, com sobreposições de frases ditas pelo pastor, com outras presentes nos textos consultados, além de cenas sem texto, propostas pelas próprias atrizes participantes no processo.

Desse modo, uma montagem cênica deixa de ser aquilo que foi em algum momento da história do teatro, uma simples *mise en scène*, isto é, um mero “pôr em cena”. A obra cênica se transforma numa teia epistêmica, eco-relacional (FIGUEIREDO, 2007), complexa, composta de muitos fios que relacionam eu, o outro e o mundo, com considerações ao tempo e ao espaço, onde o argumento que motivou a montagem é apenas um de seus “fios”. Outros “fios” repletos de sentimentos, reflexões, pensamentos, referências, críticas, desejos, valores, propósitos, subjetivos e objetivos, apontando para o que fomos, o que somos e o que queremos ser, vão se urdindo e entrelaçando em “nós críticos”, apontando possibilidades que se

---

<sup>51</sup> Cf. Pastor André Valadão diz em culto que, se pudesse, 'Deus mataria' a população LGBTQIA+ e fala para fiéis 'irem para cima'. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/07/03/pastor-andre-valadão-diz-em-culto-que-se-pudesse-deus-mataria-a-populacao-lgbt-e-fala-para-fieis-irem-para-cima-da-comunidade.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2023.



## 5 DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO

### 5.1 O projeto social e as primeiras experiências na docência (Narrativa 03)

Igual a como quando eu passo no subúrbio  
 Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar  
 E aí me dá uma inveja dessa gente  
 Que vai em frente sem nem ter com quem contar (GAROTO; MORAES, BUARQUE, 1975, s/p)<sup>52</sup>.

No meu último ano escolar, eu integrava o coral e o grupo de teatro, quando soube que seria contratado pela escola um maestro<sup>53</sup>, que já conduzira orquestras na Paraíba e havia sido aluno do grande Eleazar de Carvalho. Seu propósito era o de transformar a banda de música em uma banda sinfônica<sup>54</sup>. Para isso, houve um grande investimento da escola, tanto para a contratação, quanto para a aquisição de instrumentos musicais.

Eu decidi que migraria o meu curso regular para a turma da noite, de modo a garantir tempo suficiente para estudar com o maestro e permanecer nos outros grupos artísticos. Com ele, estudei flauta doce, viola, tive lições de arranjo e composição, mas o meu objetivo maior era participar do curso de regência de orquestra, que ele anunciara. Creio ter sido só no início de 1998, quando eu já concluía o Ensino Médio, que o curso iniciou. E eu consegui uma das dez vagas ofertadas para jovens musicistas.

O maestro era bastante exigente. O curso não era fácil. Contava com uma etapa inicial, que incluía teoria, história da música e audição musical. A cada semana, ele indicava e cobrava uma significativa quantidade de leitura, especialmente, sobre características de movimentos e períodos da música erudita europeia, além de leitura de partituras e audição de obras, considerando sua forma e estrutura.

Ele tinha um modo tradicional de ensinar. A palavra de suas referências devia ser assimilada e repetida, como conhecimento completo e acabado. Era uma espécie de aculturação, ou seja, de adaptação do indivíduo a outra cultura, um processo de internalização de um modo específico de conhecer, de fazer, de falar e de se portar, inibindo qualquer impulso reflexivo ou criador, bem no modelo daquilo que Freire (2013) chamou de “educação bancária”.

<sup>52</sup> Gente humilde, de Garoto, Vinicius de Moraes e Chico Buarque, no disco A arte de Chico Buarque, de Chico Buarque, 1975, gravadora Fontana/Philips.

<sup>53</sup> Refiro-me ao maestro Gladson Lima Carvalho.

<sup>54</sup> Vale o registro que essa formação da Banda Sinfônica do Júlia Jorge foi a base para a Orquestra Filarmônica do Ceará, criando oportunidade para muitas/os estudantes que seguiram uma carreira profissional com a música.

Tendo concluído o Ensino Médio, eu continuei vinculado aos grupos artísticos da escola, ao tempo que fazia um Curso de Extensão em Música, na Universidade Federal do Ceará, participava de uma série de projetos musicais e teatrais e começava a ministrar algumas aulas particulares.

Certo dia, conversando com um amigo, ele se queixava das condições de trabalho em um projeto social em que dava aulas de música, falava-me da falta de espaço e de equipamentos, da dispersão das crianças e dos adolescentes, e, por fim, disse que não iria continuar. Eu pedi, então, que ele me indicasse para assumir a sua vaga, que eu gostaria de trabalhar mesmo sabendo das dificuldades que ele citou. Ele titubeou, mas aceitou levar o meu currículo e eu fui contratado na semana seguinte.

Tratava-se do projeto Vilas Olímpicas ou Velas do Ceará – Vilas de Esporte, Lazer e Arte do Ceará –, vinculado à Secretaria da Cultura e do Desporto, no governo Tasso Jereissati. Fui trabalhar como monitor de música, dando aulas de flauta doce, para um grupo de crianças e adolescentes, com idade entre 10 e 14 anos, num bairro da periferia. Não tinha experiência docente e nem formação direcionada para realizar um trabalho com tais especificidades. Contava com os aprendizados nos grupos artísticos da escola, com a formação no curso de extensão universitária em música (já concluída nesse momento) e com uma certa sensibilidade para perceber o perfil do projeto e das/os colegas que lá trabalhavam (talvez, também uma certa humildade para aprender, fruto de uma ética cristã experimentada em família).

O cotidiano não se mostrou fácil: o projeto ficava a quase vinte quilômetros de minha casa, o que me exigia um longo trajeto de duas horas de ônibus para ir e outras duas horas para voltar; eram muitos os relatos de violência no bairro, o que causava uma tensão permanente; fui acometido de uma hepatite infecciosa, já nos primeiros meses, provavelmente, por contaminação direta na utilização de copo ou de prato na hora das refeições; além daquilo que o amigo já me preparara, a falta de equipamento de som e o fato de as aulas serem ministradas num salão, com fluxo de pessoas, o que impactava na qualidade da aula. Tudo ali parecia conter um obstáculo ao que eu pretendia. Parecia que a vida me cochichava, jocosa: - “Ê Fernando, o que você pensava que era ser adulto, hein?”. Mas, de algum modo, aquilo não me fazia recuar.

Durante a década de 1990, o clima de redemocratização e a nova Constituição Federal de 1988 fizeram ressoar ecos de movimentos ideológicos liberais, do começo do século XX, como o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI JR., 1985). Não eram poucas as iniciativas junto à educação formal e à educação não formal vindas do poder público, de organizações não governamentais (ONGs), de partidos políticos, de

fundações de empresas privadas que pareciam crer na educação e, especialmente, numa fórmula, que envolvia cultura, arte e cidadania, assumida como uma panaceia para as mais distintas finalidades.

O projeto que eu estava trabalhando era uma ação governamental, de educação não formal, e tinha em sua proposta pedagógica a formação integral da criança e do adolescente por meio do esporte, da cultura e da arte, com consideração à realidade social e à dinâmica comunitária dos bairros onde as unidades eram instaladas (OLIVEIRA, 2007). Bem em consonância com a compreensão de educação não formal, proposta por Gohn (2015, pos. 172), como “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”.

Gohn (2015) destaca, nos processos de educação não formal, os saberes vivenciais. Para a autora, a experiência dos sujeitos, a bagagem cultural e política, a participação em projetos e em movimentos sociais, as reflexões em coletivo, são tão importantes – às vezes, até mais importantes – quanto o conhecimento técnico e intelectual. Na educação não formal, só essa integração experiência-corpo-técnica-intelecto é capaz de resultar no objetivo pretendido, no sentido de possibilitar aos sujeitos aprendizes um repertório de experimentações e de experiências significativas com potencial para a gestação de identidades solidárias.

É certo que eu não tinha essa referência teórica, eu não lia Maria da Glória Gohn àquela época. Mas eu ia intuindo essa perspectiva na observação e no diálogo, com o coordenador, com as/os colegas mais experientes, com as turmas de crianças e adolescentes.

Tanto o coordenador do projeto quanto um grupo de arte/educadoras ligadas à Associação de Corais Infantis Um Canto em Cada Canto, em especial, a sua coordenadora, tornaram-se importantes referências para mim<sup>55</sup>. Com elas e com ele, eu tive meus primeiros ensinamentos sobre projeto pedagógico, planejamento, ação cultural, experiência comunitária. Que bom que foi assim, de gente pra gente, molhado de afeto. Para mim, foi uma espécie de “residência pedagógica”.

Compreendo que essa partilha se situa no tipo de relação entre educadores aprendizes e educadores experientes, de que fala Tardif (2014, p. 59) ao tratar de processos de formação para o magistério:

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao

---

<sup>55</sup> Refiro-me aos educadores e amigos Jonilmar Rodrigues da Silva (Joni) e Ana Maria Militão Porto (Nininha).

mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício.

O saber do professor, bem como aquilo que ele deve ensinar, “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas” (TARDIF, 2014, p. 12), mas algo que vai se gestando na relação com o outro, ao longo de sua caminhada profissional, observando, sentindo e refletindo seus lugares de trabalho.

E esse aprendizado, que se faz com as outras e com os outros, foi me ensinando que o tipo de conhecimento e o método ensinados a mim pelo maestro, na escola, nada tinha a ver com aquele projeto. Meus objetivos ali, como um monitor de música, apontavam menos para ensinar a técnica de tocar o instrumento e de explicar a história da música. Não que isso fosse desprezível, mas é que esses temas só fariam sentido se eu conseguisse relacioná-los, em alguma medida, à realidade social e comunitária, à cultura e ao modo de vida daquelas meninas e daqueles meninos com os quais eu trabalhava, de modo a instigá-lhes a assumir atitudes responsáveis e solidárias consigo, com as/os outras/os e com o mundo.

Sinto como se eu fosse tateando, tendo o medo de errar sempre a me acompanhar. Eu buscava entender o que interessava às/aos pequenas/os participantes que tinham aula comigo, e sempre tentava acrescentar algo além, dando oportunidade para que conhecessem um pouco mais e se abrissem ao conhecimento novo.

Exemplifico. No início de cada aula de música, “brincávamos” um pouco de teatro. Às vezes, eu escrevia uma cena curta. Em geral, uma adaptação de cenas de peças teatrais que eu lia, com o acréscimo de aspectos da realidade daquelas/es crianças e adolescentes, algo que tinham comentado em encontros anteriores, situações que tivessem ocorrido no bairro, etc. Das primeiras vezes, líamos o texto e tentávamos levar para a cena. Isso demorava muito, porque elas/es tinham muita dificuldade de leitura. Então, eu passei a lhes contar a história para eles improvisarem, e só depois é que líamos o texto. Desse modo, o texto escrito deixava de ser uma abstração. Era possível perceber uma certa surpresa no rosto de alguns/mas, diante da descoberta da leitura, da relação entre o que era dito com o que estava escrito. Aquilo que parecia óbvio para mim, não o era para elas/es. Em outras aulas, eu ia escrevendo exatamente a fala improvisada por eles/as, enquanto falavam. Em seguida, líamos aquelas palavras que elas/es haviam pronunciado, e se divertiam e se sentiam valorizadas/os.

Quando passávamos à segunda parte da aula, com os instrumentos, eu continuava tentando fazê-los se aproximar do aprendizado de modo gradual e prazeroso. Tentávamos “brincar” com as flautas, experimentar um jogo em que o sopro e os dedos agiam conjuntamente; em diferentes pulsações (velocidade, andamento); dividindo a turma em duas,

para cada parte fazer um ritmo (frase ou célula rítmica) diferente; cantando uma melodia simples e depois tocando a mesma melodia no instrumento, etc.

Eu entendo que o que eu ia propondo era um misto entre as influências de professores – especialmente, os três professores dos grupos artísticos da escola –, os aprendizados que eu ia tendo com as/os colegas, as limitações estruturais do projeto, as carências e as potencialidades das/os alunas/os, a minha subjetividade. Essa trama complexa de elementos ia me induzindo a determinadas estratégias, me instigando a criar e a agir, do modo possível em tais circunstâncias, e diferente daquilo que eu tinha aprendido até então.

Por exemplo, as tensões autoritárias, as decisões individuais sobre os conteúdos, o método diretivo, a definição dos rumos da prática educativa, que em minha experiência anterior cabiam exclusivamente ao professor, “detentor do saber”, iam se diluindo, gradativamente, na abertura para ouvir, para experimentar o diálogo, para criar um clima de respeito e de estima.

Naquele momento, muito jovem, a palavra estima era a que mais se aproximava do que eu pensava para uma boa relação professor-aluno. Isso porque, embora tratando de afeto, “estima” passa a ideia de respeito e de uma certa distância. O que me conferia uma segurança. Mais tarde, lendo Freire, um pouco mais maduro, “aposentei” a palavra estima para usar, com coragem, a palavra amorosidade. “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 2021, p. 71). A mudança da palavra utilizada foi acompanhada de mudanças, em mim, nas relações pedagógicas, no trabalho realizado.

Naquele projeto, que atuei entre 1999 e 2002, teve uma situação bastante marcante. Ia chegar o mês de julho, bastante movimentado nos projetos sociais, em razão do período de férias escolas, e a coordenação marcou reunião de planejamento. Uma das propostas girava em torno de construir uma programação artístico-cultural em comemoração ao Dia dos Avós. A presença de familiares no projeto, acompanhando as atividades, conhecendo e valorizando o aprendizado das crianças e dos adolescentes, ampliando a convivência entre diferentes gerações, fortalecendo a identidade comunitária, era sempre estimulada. E decidimos, como parte da programação, que a turma de música faria um “mini-baile” para os avós e os demais familiares.

Na semana seguinte, apresentei a proposta às turmas, lançando uma espécie de desafio: elas/es deveriam conversar com seus avós, sobre temas variados, e em algum momento descobrir uma música que o avô e/ou a avó gostava(m) muito. Claro, sem que os avós percebessem a motivação disso, que seria uma atividade do projeto.

Eu sabia que o grupo não conseguiria tocar a maior parte das músicas indicadas pelos avós, dado que muitas/os das/os participantes eram ainda iniciantes no estudo da flauta doce. Mas essa seleção de músicas nos criaria um pretexto para ouvir e ampliar o repertório musical e cultural.

Na semana seguinte, eu tinha uma lista de músicas para conseguir as gravações, em CD (*compact disc*), dado que a internet ainda não era popularizada. Consegui uma boa parte das músicas e fazíamos sessões de apreciação, com mediação, em um momento da aula: essas músicas, da época dos avós, são diferentes das músicas de nossa época? O que seria diferente nelas? A gente consegue identificar os instrumentos musicais? Os ritmos são diferentes? Se os nossos avós perguntassem qual a música que a gente mais gosta, o que diríamos?

Transcrevi para a partitura, que elas/es já vinham aprendendo, a melodia de duas músicas da seleção: uma balada romântica, *Como é grande o meu amor por você*<sup>56</sup>; e um bolero, *Perfídia*<sup>57</sup>. Juntamos a uma música que eu havia composto para o grupo, intitulada *Tocando na Vila*, e fechamos assim o nosso repertório de três músicas para o nosso “mini-baile”.

O tempo era curto e os encontros seguintes ficaram dedicados para os ensaios e as infinitas repetições daquelas três músicas. Mais próximo da data da apresentação, marquei ensaio extraordinário no sábado, convidando dois amigos músicos para acompanhar o grupo com violão e com percussão. Cobrei de todas/os a presença, a pontualidade e o estudo do instrumento e das músicas.

Não percebia que eu havia assumido, ali, uma postura mais tradicional. Durante aquelas semanas, não havia o momento inicial com o teatro, que era também uma espécie de acolhida de cada aula; não havia os jogos com diferentes técnicas do instrumento; e só havia a exigência de estudo e de dedicação para a realização de uma boa apresentação. Refletindo depois, eu me dei conta de que, naquele período, eu até mesmo imitava o jeito de falar, as gesticulações e certa postura corporal do maestro.

Chegou a data da apresentação. Tudo saiu como o planejado, a apresentação foi muito bonita, emocionante, marcante para as/os alunas/os e seus familiares. O secretário de cultura estava presente e convidou o grupo para uma apresentação no palácio do governo, dali para diante o grupo de flautas começou a ter um reconhecimento pela comunidade.

---

<sup>56</sup> *Como é grande o meu amor por você*, de Roberto Carlos, no disco Roberto Carlos em ritmo de aventura, de Roberto Carlos, 1967, gravadora CBS.

<sup>57</sup> *Perfídia*, de Alberto Dominguez, no disco Agostinho dos Santos canta boleros famosos, de Agostinho dos Santos, 1962, gravadora RGE.

Apesar de tudo ter saído bem, havia acontecido algo que tinha me chateado. Um garoto não tinha ido para os últimos ensaios e nem para a apresentação, e sequer havia justificado a sua ausência. Então, no encontro seguinte, comecei parabenizando ao grupo, pedi para comentarem sobre como tinha sido a experiência, qual a repercussão da apresentação entre os familiares, etc. Após os relatos, entrei no tema da responsabilidade e do compromisso. Num primeiro momento, comentei de forma mais geral e, por fim, direcionei a crítica, de forma muito contundente, para o garoto. Falei algo como “a sua falta de compromisso com esse projeto prejudica a você e pode prejudicar também esse grupo, espero que isso não aconteça novamente”.

Penso que o grupo deva ter ficado um tanto surpreso com a minha postura. Afinal, não era comum eu ser tão incisivo. O garoto, com certa naturalidade, respondeu do seu modo, que tento reproduzir: - “desculpa, ‘fessor’. É que meu irmão mexe com droga e a a gangue lá disse que ia matar o meu irmão e nós ‘tudim’, aí a mãe levou nós pra passar uns dia na minha tia”.

Mudo, engoli seco. Eu não sabia o que dizer ou o que fazer. A situação, simplesmente, não existia em minhas vivências. O conteúdo da fala e a naturalidade com que o garoto falou me paralisaram. Cheguei a questionar, em pensamento, se ele estava falando a verdade. O restante da turma parecia não ter se abalado com a justificativa. Só consegui dizer qualquer coisa, quando ele próprio me ajudou: - “mas já tudo bem, ‘fessor’. Aqueles ‘pau no cu’ não tem coragem de nada, não. Eu não vou faltar mais, não. Pode continuar aí!”. Era preciso continuar.

No restante do dia, eu me sentia um tanto anestesiado. Nas duas horas do percurso de volta para casa, eu não pensava em outra coisa: aquele garoto, meu aluno, de treze anos, poderia ter sido assassinado e eu lhe cobrava por ele ter faltado alguns ensaios e uma apresentação do grupo de flautas.

Em algum momento daquele processo, eu tinha perdido a capacidade de perceber o outro e o contexto onde ele se insere. Cumpri e cobre uma agenda como se aquilo fosse a coisa mais importante pra aquelas e aqueles meninos. Talvez, tenha me passado mesmo pela cabeça que aquilo – ou seja, um tipo de ensino sério e rigoroso, que poderia levar a um bom lugar no mercado de trabalho – era a coisa mais importante.

Eu cresci numa família de classe média, num bairro de classe média, com os comportamentos da classe média. O que isso significa? Ali, as famílias pretender garantir a satisfação das necessidades básicas – alimentação, moradia, educação, saúde, segurança – e estimular suas/seus filhas/es a estudar e a preparar uma bagagem cultural, que possibilitará, no

futuro, acessar o mundo do trabalho e constituir uma família, que reproduzirá esse modelo com os privilégios que lhe cabem. Como sintetiza a música do Benjor, "ter fé em Deus e em si mesmo e ser responsável para que sua família seja culta, limpa, simpática e feliz"<sup>58</sup>.

Em outras palavras, trata-se de uma "transferência de 'valores imateriais' na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo" (SOUZA, 2009, p. 19). As filhas e os filhos de uma classe social não têm acesso apenas a uma herança material (propriedades, dinheiro), ou a ausência dela, senão também a um estilo de vida, um modo de comportamento, uma interpretação sobre os gostos e sobre o que é bom, o que é belo, o que é correto. Esse processo de socialização familiar, que se dá de maneira afetiva e pré-reflexiva, vai gerar vantagem ou desvantagem na competição social, na escola e no mercado de trabalho<sup>59</sup>.

Eu precisava, então, compreender o contexto em que eu estava trabalhando, num bairro popular, com outros conhecimentos, outras demandas e outras interpretações sobre a realidade. Por vezes, diante da minha imaturidade e da minha falta de experiência, faltava-me sensibilidade para perceber isso. E nem tinha referências teóricas para compreender, com Valla (1996), por exemplo, que essa parcela da sociedade, diante da violência e da pobreza, interpreta a "melhoria de vida", tão sonhada pela classe média, como uma ilusão. E isso, longe de ser conformismo, pode bem ser lucidez e aguda clareza acerca da situação social.

A realidade para uma grande parcela da população brasileira, que vive entre a inexperiência democrática e a experiência antidemocrática, como mostra Freire (2015a), reforçada por um modelo de educação que a transforma em objeto, é a da não garantia das necessidades básicas, da falta de condições para preparar uma bagagem cultural para a sua manutenção e da incerteza quanto ao futuro.

Cheguei em casa, ainda atordoado. Mas eu precisava tomar um banho, comer algo e concentrar para estudar o último movimento de uma sinfonia, para a aula de regência, com o maestro, na manhã seguinte. Era um trecho da Sinfonia nº 9, "do Novo Mundo", de Antonín Dvorák. No final do século XIX, o compositor, tcheco, havia aceito um convite de um casal rico para ir aos EUA, e escreveu essa sinfonia com saudades de sua terra, mas experimentando uma espécie de "sonho americano", encantado por conhecer aquele país, que parecia, aos seus olhos, forte e pujante.

---

<sup>58</sup> Trecho da música Pega ela de montão, de Jorge Ben Jor, no disco Benjor, de Jorge Ben Jor, 1989, gravadora Warner Music.

<sup>59</sup> O capital cultural, em Bourdieu (2007), explica as oportunidades muito desiguais de sucesso escolar segundo a classe social. Sustenta que as crianças das classes mais favorecidas recebem de suas famílias recursos culturais dos mais diversos que se transformam em vantagens no mercado escolar.

O título e a história da sinfonia me levaram a pensar. Eu também estava conhecendo um novo mundo, que não tinha nada de sonho, que não havia nenhum encanto, mas que havia gente, gente que ia driblando as dificuldades para se manter existindo, no presente. Gente forte, sim, que aprende desde pequena a lidar com o risco, que se instrui na ciência de dar o passo ou a pausa. Qual o meu papel diante disso? Que palavras me cabem dizer a elas/es?

Sem respostas, larguei a sinfonia do compositor tcheco e fui ouvir e pensar na canção de uma colega arte/educadora, que também atuava naquele bairro e que parecia conhecer tão bem o que eu sentia naquele momento.

Vai ver,  
eu tô do outro lado da esquina  
Onde você me desatina  
Vai ver,  
eu tô do outro lado da cidade  
E, nessa idade, é um pouco perigoso tresvariar  
Vai ver,  
eu tô do outro lado do mundo  
Suspiro profundo pra me recuperar... (CASTRO, s/d, s/p)<sup>60</sup>.

## 5.2 A educação se faz com o corpo no espaço e no tempo (Narrativa 04)

Se tem bigodes de foca  
Nariz de tamanduá  
Parece meio estranho, hein?  
Também um bico de pato  
E um jeitão de sabiá  
Mas se é amigo  
Não precisa mudar  
É tão lindo, deixa assim como está  
E eu adoro, adoro, difícil a gente explicar  
Que é tão lindo (POÇAS, 1984, s/p)<sup>61</sup>

No início dos anos 2000, eu tive uma experiência marcante em uma escola de Educação Infantil. Se nas experiências anteriores, com a educação não formal, em projetos sociais, eu fui colocado diante de um aprendizado pela observação da atuação das/os colegas e no próprio trabalho cotidiano, nesta experiência, na educação formal, em uma escola particular, havia uma cobrança por leituras e pela apropriação de conceitos e de procedimentos, alinhados com documentos orientadores e com a proposta pedagógica da escola, e também por assumir um modelo de educação que se faz com o corpo inteiro.

<sup>60</sup> Tresvariar, de Gigi Castro, no disco *Distraíd@s venceremos*, de Gigi Castro & seus heróis, s/d, gravadora independente.

<sup>61</sup> É Tão Lindo (It's Not Easy), de Al Kasha e Joel Hirschhorn, com versão de Edgard Poças, no disco *A turma do balão mágico*, de Turma do balão mágico, 1984, gravadora CBS.

Aprendizados daquela época, que ainda repercutem em minha práxis didático-pedagógica, foram os estudos e a elaboração de planos a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998 e 1998a) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – PCN-Arte (BRASIL, 1997) e, especialmente, o aprendizado da/com a Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE, 2002).

Que concepções eu tinha acerca da criança? Como a arte deveria ser trabalhada com aquela faixa etária? Como a arte e o brincar se relacionavam? Foram perguntas que eu fui sendo provocado a responder, à medida em que eu entrava na sala de aula e as crianças choravam, ou ficavam completamente dispersas, ou participavam ativamente e se mostravam agradecidas com um afetuoso abraço coletivo no final da aula.

Pouco a pouco, fui entendendo que as crianças têm singularidades, que devem ser consideradas e respeitadas; percebendo como elas se abrem para conhecer o outro e o mundo; compreendendo como elas gostam de imitar os adultos, mas também têm seus momentos de parar e ficar consigo; sabendo que o adulto que tem medo ou tem preguiça de movimento não tem muito a contribuir por ali; aprendendo, com elas como excelentes professoras, que a vida e a arte se misturam e uma auxilia a dar sentido à outra. Na vida e na arte, a criança, a seu modo, sente, observa, explora, experimenta, interage, age e questiona.

Em uma de minhas experiências, eu chegava para a primeira aula com uma turma de crianças bem pequenas. Algumas nem tinham completado os dois anos de idade. Naquela escola<sup>62</sup>, num bairro nobre da cidade, eu iria trabalhar com expressão corporal e com musicalização infantil. Cheguei à porta da sala e uma criança começou a chorar, e depois outra, e, em onda, todas as crianças também foram chorando. Eu não sabia o que fazer. As crianças não gostavam de mim? E agora?

Nessas horas, a intuição é fundamental. Veio-me à memória a imagem de um relato de Egberto Gismonti, músico brasileiro, sobre sua ida ao Alto Xingu, para conhecer Sapaín, o pajé responsável por tocar a flauta sagrada.

Quando começava a clarear, bem cedo pela manhã, eu caminhava até a aldeia, penetrando pelo “mato”. Chegava perto de um local reconhecido por todos como a entrada principal da aldeia, a periferia; eu me sentava, pegava os instrumentos que tinha transportado até aquele lugar e ficava tocando violão ou flauta, procurando chamar a atenção da pessoa que havia motivado a minha viagem ao Alto Xingu. (...) Tinham me aconselhado a não entrar diretamente na aldeia, pois, para a cultura Xingu, ninguém tem o direito de entrar na casa de outrem sem ser chamado (FREGTMAN; GISMONTI, 1989, p. 32).

---

<sup>62</sup> Escola Espaço Infantil, em Fortaleza-CE.

Assim o fiz. Mesmo sem ter experiência, tentei tranquilizar à professora. Eu disse que ficaria ali, em frente à sala, e que ela poderia deixar as crianças à vontade. Eu trazia um violão e uma mochila, que continha alguns instrumentos de percussão e adereços que poderiam ser utilizados para a criação de personagens: uma peruca colorida, um boné, óculos escuros, um suspensório, etc.

Como um ator em plena atuação, eu sentei e fui colocando, de forma tranquila, diante de mim, tudo aquilo que eu havia trazido. Pegava o violão, fazia soar os sons de suas cordas, e o acomodava no chão; tirava um pandeiro da mochila, experimentava tocá-lo, chacoalhando ou batendo na pele, olhava para ele por diferentes ângulos, e o colocava ao lado do violão; apanhava os óculos, usava-os e dizia uma frase qualquer com um timbre de voz e, em seguida, ao retirar repetia a frase com outro timbre de voz. Enquanto eu fazia aquele “ensaio”, o choro já tinha parado e a curiosidade tinha se instalado: pequenas/os espectadoras/es assistiam meus movimentos, protegidas/os por uma porta-cercadinho, da entrada da sala. Na semana seguinte, uma criança, ao me ver, foi até a entrada da sala com o cercadinho aberto: havia coragem no ato dela, mas havia também uma licença para a minha entrada em sua “aldeia”.

Por que a estratégia do Egberto Gismonti tinha funcionado? No primeiro encontro, um corpo, com certas características, causara um estranhamento. Aquele homem – o que não é comum nas escolas de Educação Infantil –, barbado, de cabelos longos, um tanto estranho, que chegava, devia guardar uma distância no espaço e no tempo, até que, demonstradas as suas intenções, pudesse ser aceito pelo grupo.

Enquanto elas me observavam, eu também as observava. Tentava imaginar o que pensavam, perceber discretamente os seus gestos, que davam sinais de aceitação ou não, fazer o exercício de me colocar no lugar delas, encontrar meios para uma comunicação, dado que a utilização da fala era nula diante daquele grupo. Eu ia buscando sair um pouco de mim para ir até elas, e nesse movimento fui apreendendo que uma relação – e a educação está alicerçada num tipo de relação –, autêntica, se constrói com base no respeito ao espaço e ao tempo dos outros.

No fim do primeiro mês de trabalho, uma das diretoras da escola, me chamou à sua sala e falou de forma muito afetuosa<sup>63</sup>:

---

<sup>63</sup> Refiro-me à Profa. Débora Maria Duboc, educadora e pioneira na implementação da Psicomotricidade Relacional em escolas brasileiras.

- “Meu filho, eu tenho acompanhado o seu trabalho, conversado com as professoras e temos gostado muito do que temos visto. Fiquei curiosa, você já ouvir falar de Psicomotricidade Relacional?”.

Eu respondi que não. Ela sorriu e disse que não me falaria sobre, porque eu mesmo experimentaria, em uma sessão para a equipe de profissionais da escola, que aconteceria no início do mês seguinte. Já há algum tempo – talvez, dois ou três anos –, a escola incluía em seu calendário anual formativo o trabalho da Psicomotricidade Relacional, junto a uma clínica especializada<sup>64</sup>, para todas/os as/os profissionais.

Alguns dias depois, num sábado, pela manhã, eu chegava para participar da minha primeira sessão de Psicomotricidade Relacional. Num salão muito grande, vazio, confortável, fomos recebidos pela psicomotricista<sup>65</sup>, que nos convidou a sentar num grande tecido. Perguntou carinhosamente como todas/os estavam, como estava o cotidiano com as crianças, e demonstrou que conhecia bem a realidade da escola.

Não demorou na conversa inicial, fez uma breve fala sobre o que é a Psicomotricidade Relacional, especialmente, para as/os novas/os funcionárias/os da escola – eu incluso – e disse que o intuito daquela manhã seria a gente disponibilizar o corpo para brincar. Pediu para todas/os tirarem relógio, brinco, cordão ou qualquer coisa que pudesse machucar a si ou ao outro durante a sessão, explicou que a fala deveria ser evitada, convidou todas/os a ficarem de pé e não falou mais nada: abriu alguns sacos pretos muito grandes, no centro da sala, espalhando bolas coloridas, de vários tamanhos, bambolês, cordas, tecidos variados.

Imediatamente, algumas colegas correram e começaram a brincar com os objetos, sozinhas, umas com as outras, em grupos maiores ou menores. Começou a tocar músicas para crianças, animadas, que eu conhecia da minha infância. Eu estava um tanto admirado por ver adultos, professoras/es e funcionárias/os da escola, brincarem daquele modo, com liberdade, com as/os outras/os, com o espaço, com o seu corpo.

A minha timidez durou pouco, e eu também entrei na brincadeira, encontrando corporalmente, sem a necessidade da fala, várias pessoas que eu só conhecia bem recentemente e outras que eu ainda não conhecia, sem fazer distinção se era a professora, o porteiro ou a dona da escola.

Era bonito de se ver como tudo aquilo ia se mostrando orgânico; como as brincadeiras eram imprevisíveis, começavam de um modo e, de repente, mudavam completamente, como a vida; como o movimento no coletivo era prazeroso; quanto cada

---

<sup>64</sup> Trata-se do Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR.

<sup>65</sup> Refiro-me à psicóloga e analista corporal da relação Maria Isabel Bellaguarda Batista.

brincadeira dizia de quem jogava, de seus desejos, seus medos, suas limitações corporais; quanto se joga, no jogo, com a flexibilidade, com a confiança, com o respeito por si e pelos outros; quanto de beleza há nesse corpo em movimento, nesse organismo-em-vida, que se permite – como as crianças –, simplesmente, entregar-se à ação única de brincar.

As memórias daquele momento me fazem lembrar, hoje, de uma história contada por Cláudio Thebas, palhaço e escritor. Afirma ele que seu trabalho mudou sensivelmente ao visitar uma escola, após o lançamento de seu primeiro livro infantil. As crianças queriam conhecer o autor e lá ele foi. Ele conta que chegou ao pátio, ouviu um sonoro e caloroso “Boommmmm diiiiaaa, Cláudio Thebassss”, apresentou-se e perguntou quem gostaria de fazer a primeira pergunta.

De imediato, um menininho levantou a mão. Nunca vou me esquecer da carinha dele. Gordinho, vermelho de vergonha, mas corajoso o bastante para não deixar a vergonha o impedir de perguntar:  
 - “A gente pode brincar primeiro?”  
 Fiquei totalmente surpreso. Falei que “sim, claro!”, e emendei com outra pergunta:  
 - “Por que você quer brincar primeiro?”  
 E então meu pequeno mestre arrematou com enorme sabedoria:  
 - “Por que depois que a gente brinca, a gente fica amigo”. (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 49).

Aquele brincar promove de forma muito natural uma abertura ao outro, admitindo todas/os como iguais, todas/os dignas/os de confiança para compartilhar o brinquedo. Franqueza e cumplicidade que se constrói na percepção de que brincar junto é mais prazeroso.

Esse é um momento muito marcante na minha trajetória como professor, porque é, talvez, o primeiro momento em que eu comecei a me dar conta de que eu me afinava com autores que se encontravam no campo do Humanismo, enquanto uma perspectiva filosófica.

Embora considerando que há diferentes formas de Humanismo, trato aqui no sentido de doutrinas, de modo geral, que dignificam os seres humanos, sendo um modo de pensamento que “tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e manifestar sua original grandeza através da sua participação em tudo aquilo que pode enriquecê-lo na natureza e na história” (OLIVEIRA, 1985, P. 115).

Assim é com Paulo Freire (2013), que se tornou a minha grande referência de educação. Para ele, o ser humano, inacabado, consciente de sua incompletude, possui uma vocação ontológica para “ser mais”, cada vez mais humano, desde que superadas as situações históricas que o desumanizam.

Assim também é com Carl Rogers (1986; 1997), que li bastante àquela época. Ele entende que o humano possui uma “tendência atualizante”, um movimento direcionado para a sua auto-realização, e aí onde alicerça a sua Terapia Centrada na Pessoa. Rogers vai ainda mais

longe ao afirmar que essa capacidade inata para o desenvolvimento pertence não apenas ao humano, mas ao ser vivo. Ele afirma isso ao contar uma memória de infância, em que trata de sua surpresa ao perceber que batatas brotaram, durante o inverno, num porão gelado e escuro, só porque havia um feixe de luz que entrava pela janela. Certamente, os brotos eram pálidos, tristes, “nunca se tornariam uma planta, nunca amadureceriam, nunca preencheriam suas potencialidades reais. Entretanto, sob as mais diversas circunstâncias, lutavam para tornar-se” (ROGERS, 1986, p. 09).

E assim é com Aucouturier e Lapierre (2004, p. 110), em sua compreensão de que

quando a criança recupera ou mantém o dinamismo do seu ser e assume realmente a autonomia de seu desejo, ela se torna surpreendentemente disponível. Ela assimila, rapidamente, uma grande quantidade de conhecimentos, com a condição de alimentarmos o seu desejo de conhecer e de fazer, com a condição, principalmente, de não restringirmos a criança a obrigação extinta de um saber selecionado, fragmentado, uniformizado e cronologicamente programado.

Aquela primeira experiência na escola, com as crianças de dois anos, e as vivências nas sessões de Psicomotricidade Relacional, marcaram, em meu corpo, um modelo de educação que compreende a integralidade do ser – e não privilegia apenas o intelecto –, a confiança e a aceitação incondicionais no ser humano e a certeza de que minha práxis deve se pautar sempre por criar as condições para que o outro trilhe o seu próprio caminho rumo à sua autonomia.

Desde essa experiência, eu passei a imaginar que saía da boca de cada um(a) das pessoas, pequenas ou grandes, que estudaram comigo, aquele bonito poema do educador português Ademar Ferreira dos Santos (2003, p. 7-8),

Não cobiço nem disputo os teus olhos  
 não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos  
 nem sei tampouco se quero ver o que veem e do modo como veem os teus olhos  
 Nada do que possas ver me levará a ver e pensar contigo  
 se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo  
 Não me digas como se caminha e por onde é o caminho  
 deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser  
 Se o caminho dos teus passos estiver iluminado  
 pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias  
 mesmo que tu me percas e eu te perca  
 algures na caminhada certamente nos reencontraremos  
 Não me expliques como deverei ser  
 quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre  
 no espaço e no tempo de condições que tu entendes e dominas  
 Semeia-te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas  
 Não me prendas as mãos  
 não faças delas instrumento dócil de inspirações que ainda não vivi  
 Deixa-me arriscar o molde talvez incerto  
 deixa-me arriscar o barro talvez impróprio na oficina onde ganham  
 forma e paixão todos os sonhos que antecipam o futuro  
 E não me obrigues a ler os livros que eu ainda não adivinhei  
 nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar  
 Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta

e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida.

### **5.3 Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Didático-Pedagógica**

Assim como a dimensão Artístico-Estética, a dimensão Didático-Pedagógica deve considerar, inicialmente, a legislação que trata de formação de professoras/es no Brasil. Especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professoras/es.

Nesse ponto, no atual momento, no Brasil, vivemos um impasse. Está em vigor a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

As duas resoluções, que desarticulam a formação inicial da formação continuada, substituem a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Desde a homologação das duas resoluções, em 2019 e em 2020, até o presente, entidades nacionais de docentes, de dirigentes de instituições e de estudantes têm realizado debates, produzido análises críticas e publicado manifestos contrários a estas normativas.

Os manifestos<sup>66</sup> – com os quais concordo – apontam que tais resoluções, elaboradas sem o devido diálogo com as entidades representativas, prescindindo do conhecimento científico produzido no campo da educação, desconsiderando, inclusive, o previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, representam i) atendimento a interesses privados; ii) ataque à autonomia universitária por descaracterizar os seus cursos, impactando na própria qualidade do que é oferecido à sociedade; iii) desqualificação e precarização do formação de profissionais da Educação Básica. Vale considerar que tais normativas são embasadas por viés tecnicista,

---

<sup>66</sup> Cf. Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifeto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica> . Acesso em: 12 nov. 2023.

amparando sua perspectiva metodológica com foco na prática e em abordagem aplicacionista da articulação teoria-prática; apresentam formação inicial e formação continuada de forma desarticulada e conferem erroneamente à formação continuada um caráter corretivo da formação inicial; reduzem o direito à educação, entendido em uma perspectiva ampla, formativa e processual, ao direito à aprendizagem, com foco nos resultados. Desse modo, as entidades representativas pedem a revogação das duas resoluções e a reimplantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que, construída em diálogo com entidades científicas e profissionais, incorpora entendimentos, pesquisas, princípios e demandas do campo da educação.

Com isso, vemos que a legislação reflete os conflitos de leituras de mundo e de interesses antagônicos da sociedade, que nos exige conhecimentos mais aprofundados e leituras críticas das normativas. A formação docente, assim, passa pelo debate da formação da/o profissional da docência. A superação de um modelo de educação que não mais queremos, que vigorou – e quer se manter vigorando – no país, embasado em perspectiva apenas técnica e racional, moldando um perfil de professor(a) pouco reflexivo/a e nada criativo/a, orientado a promover um conhecimento formal e funcionalista, entendido como acabado, passa pelo engajamento nos debates e na construção de alternativas ao modelo hegemônico, com outras/os docentes, técnicas/os-administrativos, dirigentes e estudantes, da educação superior e da Educação Básica, enquanto sujeitos ativos na construção diária da educação no país.

Nossa proposição de perfil de um(a) professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz ecolacional traz em sua base um modelo de educação que aponta para a construção de uma sociedade democrática, ética, solidária, plural, esteticamente sensível, social e ambientalmente justa.

Em acordo com Imbernón (2022, p. 11), no final do século XX, mudanças sociais instigaram diversos setores da sociedade a questionamentos acerca dos antigos modelos educacionais vigentes e a demandar mudanças na direção de novos modelos.

Começou-se a valorizar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática etc.) assume na educação.

Passamos a compreender, com mais nitidez, que a noção do mundo em permanente transformação infere que a) o conhecimento e os sujeitos são mutáveis; b) as mudanças são gestadas pelos sujeitos sociais e podem se dar em diferentes direções; e, por isso mesmo, c) a educação não pode se dar sem valores éticos e morais, ou seja, sem uma orientação ético-política.

Imbernón (2022) aponta, então, para um modelo de educação com características relacionadas i) à criticidade, considerando a reflexão acerca do contexto em que está inserido, a identificação dos limites para apontar as mudanças necessárias e a ação de revisar e reconstruir a relação teoria-prática; ii) à dialogicidade, conferindo uma aprendizagem própria nas/das relações (com o outro, com os grupos, com a escola, com a comunidade, etc.), complexas em seus múltiplos vieses – comunicativos, emocionais, éticos, etc. –, sendo um modo de apreensão e de criação do conhecimento que se faz no exercício de construção da democracia; e iii) a uma ética emancipadora, ao afirmar que “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (p. 28).

Assim, a formação e a profissão docentes também se complexificam, no sentido da ampliação e do surgimento de novas perspectivas científicas, pedagógicas e culturais que embasam as competências profissionais esperadas de um(a) professor(a). Não mais a mera transmissão de conhecimentos ou a simples ação de transformar o conhecimento do senso comum em conhecimento acadêmico, mas a demanda de novas frentes para a atuação docente, entre as quais, “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2022, p. 14).

Para Imbernón (2022, p. 29-30), a profissão docente, hoje, deve comportar “um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”, exigindo um equilíbrio entre as tarefas profissionais e a participação social e a consciência de “o que”, “como” e “por que” fazer educação em uma dada direção.

A proposição de Imbernón (2022) possui consonâncias com aquilo que Figueiredo e Silva (2009) chamam de Pedagogia Eco-Relacional. Esta abordagem, embasada na Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), oferece referenciais epistemológicos, pedagógicos e metodológicos para uma leitura crítica, relacional e transformadora.

Se a PER (FIGUEIREDO, 2007) parte da noção de um ser humano integral, que, em diálogo com outros, humanos e não humanos, e com o mundo, dispõe-se a construir um conhecimento de forma integrada, podemos entender que a Pedagogia Eco-Relacional (FIGUEIREDO e SILVA, 2009) é a) crítica – ao ter em conta que o cotidiano, multirrelacionado e transdisciplinar, exige leitura, contextualização e problematização de maneira multirreferencial e complexa, que poderão produzir temáticas geradoras eco-relacionadas, de onde parte a práxis didático-pedagógica; b) relacional – ao considerar as relações entre o eu, o outro e o mundo, em suas dimensões social, ética, política, afetiva, etc., que se pratica na

construção do “grupo-aprendente”, baseado na partilha de conhecimentos e de experiências e alicerçado na empatia, no respeito e na confiança, para a gestação do “saber-parceiro”; c) transformadora – ao conduzir esse “saber parceiro” na direção de uma formação humana autônoma, criativa e libertadora, potencializando o “ser mais” (FREIRE, 2013), para o nascimento de autoras/es epistêmicas/os, capazes de, ao se entenderem educadoras/es, entenderem-se também artistas, no sentido de refazer o mundo, redesenhar o mundo, repintar o mundo, recantar o mundo, redançar o mundo, como afirma Freire (2015b).

Entendo ainda que a Pedagogia Eco-Relacional (FIGUEIREDO e SILVA, 2009), refletida em artigo de Oliveira, Barra e Figueiredo (2021), pode apontar três estratégias didático-metodológicas, qualificadas a dinamizar os cinco saberes docentes apontados nesta tese – “saber observar”, “saber sentir”, saber refletir”, “saber criar”, “saber agir” –, que devem PERmear o processo de formar-se e de formar (d)o/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional: i) constituição do grupo-aprendente; ii) hermenêutica cruzada; iii) sala de aula como lócus de experimentação.

O grupo-aprendente tem em sua base a noção freireana de sujeitos em diálogo, entre si e com o mundo, concretamente situados em um dado contexto, e em processo de construção mútua (FREIRE, 2015a). Desse modo, as/os participantes de uma práxis educativa libertadora, educadores/as e educandas/os, devem assumir de forma coletiva e colaborativa a responsabilidade com a apreensão, a criação e a comunicação do conhecimento.

De acordo com Silva e Martins (2014, p. 02), o grupo-aprendente considera que todos os participantes

são “autores epistêmicos”, ensinantes e aprendentes simultaneamente. Não há hierarquização de quem sabe mais ou menos. Há a valorização de todos os saberes, no reconhecimento de que são diferentes entre si. Assim, todos passam a se sentir incluídos, valorizados em suas individualidades, respeitados em suas peculiaridades, dentro de uma dinâmica que se constitui num coletivo como instância fundamental.

O grupo-aprendente, então, se constitui em processo contínuo, pautado no respeito e na valorização dos sujeitos e de seus saberes, em suas diversidades e suas diferenças, com o propósito comum de aprender a aprender, a ensinar, a criar e a promover um conhecimento gestado no e a partir daquele grupo.

O processo de constituição do grupo-aprendente traz em seu bojo a segunda estratégia didático-metodológica, a hermenêutica cruzada.

A palavra hermenêutica, de acordo com Flickinger (2014), está associada a Hermes, um semideus na mitologia grega, responsável por traduzir as palavras e as vontades dos deuses aos humanos.

Em sentido originário, a palavra “traduzir” remete a um movimento; ela significa transportar algo ou alguém de um lado, por exemplo, de um rio ou de um território para um outro nem sempre conhecido. Entendido assim, o trabalho do tradutor realiza-se no movimento entre dois horizontes diferentes; ele consiste em tornar compreensível para o destinatário o sentido da mensagem do autor (p. 08).

É nesse sentido que traduzir não se resume a transmitir uma informação, mas, como se pode depreender do termo grego *hermeneia*, seu significado está mais próximo de interpretar ou explicar.

Flickinger (2014) parte da concepção de hermenêutica filosófica de Gadamer, filósofo alemão, para propor uma práxis pedagógica hermenêutica, com algumas considerações, dentre as quais a) o papel da linguagem, entendida como “o campo da experiência existencial do homem” (p. 50); b) a necessidade de um diálogo vivo, simétrico, respeitoso, com abertura para ouvir o outro, de onde pode resultar experimentos sociais verdadeiros; c) a valorização do saber prático da educação, que encontra sua validade “dentro das circunstâncias concretas do espaço social em que se aplica” (p. 79), embora sem perder de vista o referencial normativo e técnico; d) as implicações ético-morais, com responsabilidade, para experimentar uma abertura ao imprevisível, ao não-controlável, e um consequente exame das posturas e das convicções anteriormente defendidas; e) a fundamentação do espírito crítico e da capacidade de juízo próprio, não aceitando qualquer verdade sem antes verificá-la detidamente, mas também sem assumi-la, mesmo após verificada, como verdade última e definitiva.

Dialogando com Carvalho (2003), uma abordagem hermenêutica acaba por relacionar a dimensão subjetiva (o sujeito) e a dimensão objetiva (história, sociedade, cultura, etc), com base na experiência do indivíduo e em sua capacidade de (re)elaborar o vivido. Daí, a autora correlacionar a compreensão hermenêutica com o ato narrativo, identificando, em diálogo com o filósofo francês Paul Ricoeur, o sujeito narrador enquanto leitor e escritor de sua trajetória.

Entendo que a hermenêutica cruzada, como proposta pela Pedagogia Eco-Relacional e pela Perspectiva Eco-Relacional, em diferentes obras (FIGUEIREDO, 2007, 2022; FIGUEIREDO e SILVA, 2009; OLIVEIRA; BARRA; FIGUEIREDO, 2021), nasce da prática do círculo de cultura freireano, depois compreendido como círculo dialógico eco-relacional. Em minha compreensão, o círculo dialógico eco-relacional complexifica o círculo de cultura, num movimento de incorporar múltiplas dimensões e referências (científicas, filosóficas, artísticas, etc), subjetividades e objetividades, buscando uma transdisciplinaridade, que é tecida de diferentes interpretações, em diversas linguagens – inclusive, corporal –, das/os participantes acerca de si mesmo, do outro e do mundo.

Oliveira, Barra e Figueiredo (2021) entendem que os processos de constituição do grupo-aprendente, bem como da utilização do método da hermenêutica cruzada, podem gerar no ato educativo “um caráter de laboratório, perpassando a articulação entre conteúdos teórico e metodológico, reflexão em torno dos processos avaliativos, bem como visibilizando elementos técnicos, socioculturais e políticos” (p. 07), de onde nasce a terceira estratégia didático-metodológica, a sala de aula como lócus de experimentação.

Voltemos a Imbernón (2022) para lembrar que já é superado o modelo de educação que se ensina conhecimentos acabados, portanto, limitados. A sala de aula como lócus de experimentação só pode ser inaugurada ao assumirmos o mundo, o conhecimento em geral, o outro e nós mesmos como mutáveis, em permanente transformação, e que as mudanças se dão por meio da ação de sujeitos sociais, que lhes imprimem uma direção, alicerçada em valores éticos e morais.

Flickinger (2014) aponta o que ele acredita ser o mais forte motivo que levou Gadamer, enquanto jovem, estudioso de literatura e artes, à sua hermenêutica: a experiência direta com a obra de arte e a pergunta sobre como é possível o ato de compreender. Ele lembra a situação comum, durante exposições em museus, em que um(a) guia dedica-se a apresentar um rol de informações e explicações sobre as obras artísticas. Em dado momento, o excesso de informações e detalhes acaba por aborrecer o/a espectador(a) visitante, que deixa de construir uma relação estética, de conhecimento, com as próprias obras.

Freire (2011) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isso é bem sabido. Mas, em seguida, também afirma que o momento da leitura da palavra não deve conter uma ruptura com o mundo; mas deve mesmo ser a leitura da “palavramundo”. Essa, encharcada de emoção, de memórias, de sensações, de inquietações, de aprendizados, de experiência, de valores, de referências de tempo e de espaço, de cultura, de história, é que orienta o saber na direção dos anseios, dos sonhos, da utopia. São palavras, sons, imagens, movimentos, gestos fecundos capazes de engravidar, gestar e dar à luz outros mundos.

Assim, a vivência de uma abordagem educacional crítica, relacional e transformadora, utilizando de estratégias metodológicas como a constituição do grupo-aprendente, a hermenêutica cruzada e a sala de aula como lócus de experimentação pode auxiliar um(a) novo/a professor(a) de teatro em sua formação, assumindo ela/e próprio uma postura de responsabilidade nesse processo, no sentido de buscar aprender a dizer uma palavra especial, aquela que, urdida na práxis, e não sendo, portanto, “blablabla teórico”, possibilita ao outro, sua/seu estudante, parceiro de caminhada, a também pronunciar a palavra, que liberta e dá a conhecer(-se) e a transformar(-se).

## 6 A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA FORMAÇÃO

### 6.1 Eu não conhecia Paulo Freire (Narrativa 05)

O fruto bom dá no tempo  
 No pé pra a gente tirar  
 Quem colhe fora do tempo  
 Não sabe o que o tempo dá (JURANDY DA FEIRA, 2002, s/p)<sup>67</sup>.

Em algumas ocasiões, nos anos de 2012 e 2013, visitei a comunidade do Tomé, situada no estado do Ceará, sobre a Chapada do Apodi. Minha ex-companheira<sup>68</sup> fazia ali a sua pesquisa de campo do mestrado e trabalhava junto a um grupo de moradoras/es. Para mim, aquela comunidade era um intenso luto pelo brutal assassinato de um de seus líderes, o agricultor e ambientalista Zé Maria do Tomé. Ele, que devotou anos de sua vida à denúncia do uso indiscriminado de agrotóxicos pelas empresas do agronegócio naquele território, foi morto com 25 tiros, em 2010<sup>69</sup>.

Na década de 1990, empresas agroexportadoras nacionais e transnacionais foram atraídas à região pelas condições climáticas, pela fertilidade das terras, e, principalmente, por incentivos fiscais e pela infraestrutura oferecida pelos governos estadual e federal – a citar a implantação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi - PIJA –, fato que provocou uma série de problemas socioambientais como contaminação da água e do solo, adoecimento da população, relações de trabalho precárias, expropriações, violência (RIGOTTO, 2011).

Em uma de minhas idas àquela comunidade, convidado por minha companheira a conduzir uma atividade com o grupo que integrava a sua pesquisa, eu propus um momento de reflexão e de criação artísticas. Em círculo, após uma respiração silenciosa, cantamos Solencanto, canção do Pingo de Fortaleza (2011, s/p)<sup>70</sup>:

São muitas estações na vida,  
 Na Terra, quantas situações,  
 Nem sempre tudo está a nos favorecer,  
 Mas o dia pode ser o que se quer.  
 O sol está nos olhos de quem brilha,

<sup>67</sup> Frutos da terra, de Jurandy da Feira, no disco Outro quilombo, de Renato Braz, 2002, gravadora Atração Fonográfica.

<sup>68</sup> Refiro-me à pesquisadora e amiga Mayara Melo Rocha, pesquisadora do Núcleo TRAMAS.

<sup>69</sup> CF. HÁ 10 ANOS, ZÉ MARIA DO TOMÉ ERA ASSASSINADO NO CEARÁ POR LUTA CONTRA AGROTÓXICOS. BRASIL DE FATO. DISPONÍVEL EM:

[HTTPS://WWW.BRASILDEFATO.COM.BR/2020/04/21/HA-10-ANOS-ZE-MARIA-DO-TOME-ERA-ASSASSINADO-NO-CEARA-POR-LUTA-CONTRA-AGROTOXICOS](https://www.brasildefato.com.br/2020/04/21/ha-10-anos-ze-maria-do-tome-era-assassinado-no-ceara-por-luta-contra-agrotoxicos) . ACESSO EM: 12 NOV. 2023.

<sup>70</sup> Solencanto (Canto ao Sol), de Pingo de Fortaleza, no disco Axé de Luz, de Pingo de Fortaleza, 2011, gravadora independente.

O céu está nos olhos de quem ver no sol  
A poesia da alegria de viver.

Num tom ritual, o grupo movia-se no andamento da música, sereno, fluente. Em dado momento, cada um(a) deveria ir até o centro do círculo para lavar as mãos num alguidar de barro cheio de água e, em seguida, tocar um tambor. Mulheres e homens, de diferentes idades, moradoras/es daquela comunidade atingida pela violência, podiam experimentar um momento poético coletivo, convidadas/os a olhar o mundo com outros olhos, a ser ampliado para além das adversidades; a água limpava as mãos, purificava, libertava das mágoas do passado e preparava-lhes para tocar o tambor, esse que chama ao trabalho e à luta no difícil e tormentoso cotidiano. Foi um momento bonito, que inspirou o dia de trabalho daquele grupo.

Algum tempo depois, no final de 2013, eu fui aprovado em uma seleção para a Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária, na Universidade Federal do Cariri - UFCA. Tratava-se de um curso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, elaborado e executado por um grupo de docentes universitárias/os em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Dado que o curso se organizava como uma residência, incluindo um estágio de vivência, pensei em voltar àquela comunidade para realizar ali a parte prática do curso. Busquei colegas do Núcleo TRAMAS<sup>71</sup>, em especial, sua coordenadora<sup>72</sup>, que já realizavam uma pesquisa e uma série de ações acerca dos impactos dos agrotóxicos e do agronegócio no território da Chapada do Apodi, desde 2007. Uma das constatações do grupo era de que

o assassinato de Zé Maria aumentou o clima de insegurança e medo na comunidade do Tomé (...). Além do medo da violência física, a população teme represálias como o corte no abastecimento de água ou processos de demissão em massa contra os trabalhadores. Embora reconheçam a contaminação das águas como uma ameaça à vida e à saúde, tanto que a população é categórica ao afirmar que esse é atualmente o maior problema vivido por eles, o medo imposto pela violência simbólica exercida pelos agentes de poder tem conseguido neutralizar as estratégias coletivas de enfrentamento (MELO, 2013, p. 20).

Falei, então, do meu intuito de realizar uma pesquisa-ação na comunidade do Tomé, em diálogo com os resultados apontados pelo grupo. Minha ideia era realizar oficinas de Teatro do Oprimido, com adolescentes e jovens, abrindo espaço para que falassem, cenicamente, dos conflitos ambientais, das relações sociais na comunidade, dos medos, etc., de modo que tal consciência pudesse favorecer o engajamento nas lutas comunitárias.

---

<sup>71</sup> Núcleo Trabalho, Meio Ambiente e Saúde – TRAMAS é um núcleo interdisciplinar de pesquisa e extensão universitária, vinculado ao Departamento de Saúde Comunitária, da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>72</sup> Refiro-me à professora, pesquisadora e amiga Raquel Rigotto, que se tornou uma referência e uma amiga.

O grupo considerou uma boa estratégia, a priori, mas disse da importância de que essa proposta fosse apresentada à própria comunidade e ao Movimento 21 de abril – M21, uma articulação de vários movimentos e entidades para a mobilização em torno das lutas sociais no território, criada a partir do assassinato de Zé Maria, em 21 abril de 2010 – daí, o “M21”.

Elaborei o projeto e o apresentei na reunião seguinte do M21. Eu estava empolgado. Falei acerca do Teatro do Oprimido, em especial, sobre as técnicas do Arco-Íris do Desejo (BOAL, 2002), do quanto o método tem sido difundido mundo afora, e que agora poderíamos contar com esse trabalho na comunidade. Eu esperava que as pessoas ali recebessem o projeto com entusiasmo. O que não aconteceu. Pensei: “não entenderam a proposta?” Uma professora, presente na reunião, disse que poderíamos experimentar as oficinas com estudantes de uma das escolas, com as turmas do 6º ao 9º ano. Minha vaidade cobrou e eu saí bem decepcionado da reunião.

Nas semanas seguintes, sem assumir, eu não procurei a professora, e quis manter o meu projeto inicial de fazer algo maior, não só circunscrito à escola. Uma colega, pesquisadora do TRAMAS<sup>73</sup>, foi comigo à comunidade, falou-me sobre o conflito ambiental ali instalado, apresentou-me a várias pessoas. Nas casas em que chegávamos, eu falava do projeto e convidava as/os adolescentes e jovens para uma reunião em data marcada. Por duas vezes, marquei reunião e ninguém apareceu.

Eu estava chateado, pensando que tinha escolhido a comunidade errada, afinal de contas, eu tinha um bom projeto, elaborado a partir de problema concreto, em diálogo com pesquisas de um grupo acadêmico com prestígio, e não havia adesão das pessoas. Conversei com minha orientadora<sup>74</sup> na especialização e com a coordenadora do TRAMAS, que foi co-orientadora do trabalho. Disse da minha visita à comunidade e que pensava em desistir do projeto. Ambas perguntaram: - “Você conversou com a professora?”, “escutou atentamente às lideranças?”.

Disse-lhes que, de modo geral, as pessoas com as quais conversei demonstravam desconforto quando eu falava da proposta de mobilizar os jovens para pensar os problemas ambientais; apresentavam preocupação – especialmente, as gestoras das escolas – diante de um projeto que envolvia alunas/os, adolescentes, em questões relacionadas aos conflitos no território, ainda bastante tenso pelo assassinato recente; tentavam me sugerir, de forma sutil, a realização de outros projetos. Após o meu relato, a coordenadora do TRAMAS, com seu jeito mineiro, perguntou: “você já ouviu falar sobre Pedagogia do Território?”. Ela comentou sobre

---

<sup>73</sup> Refiro-me à advogada, pesquisadora e amiga Maiana Maia Teixeira.

<sup>74</sup> Trata-se da Profa. Dra. Carmen María Saenz Coopat.

as reflexões que vinha fazendo sobre o tema. Meus olhos brilharam; e, ali, tomei uma decisão: desisti de desistir.

Nas semanas seguintes, concentrei-me nas referências indicadas pelas orientadoras.

Em Freire (2013, p. 219),

Enquanto na invasão cultural (...) os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar”, ou transmitir, ou entregar nada ao povo

Em Barbier (2002, p. 94),

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (...). a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara.

Em Rigotto e Rocha (2014, s/p),

A aproximação da vida e das pessoas nos territórios em luta tem significado para estudantes e pesquisadores/as o desvelar de um mundo ocultado ou trazido à arena social de forma distorcida, superando as fronteiras do *apartheid* social. Cheiros, sabores, paisagens, saberes e lágrimas dos territórios abrem os horizontes que instigam não só nossa dimensão intelectual, mas também afetiva, ética e política. Desencadeiam assim um movimento que envolve a integralidade do nosso ser, questionando valores, certezas, escolhas de vida, consumo, relações pessoais e familiares, rumo a novas subjetividades.

E voltei à comunidade. Três mulheres<sup>75</sup>, valorosas, dispuseram-se a conversar comigo, apontar caminhos e me levaram a importantes descobertas: i) aquela comunidade não era apenas um luto; ii) a música do Pingo de Fortaleza, embora muito bela, continha um problema: o dia, sobretudo, na vida das classes populares, não “pode ser o que se quer”. Havia uma injustiça concreta, que levava aquelas pessoas a resistirem concretamente e, muitas vezes, não era a “poesia da alegria de viver” que movia a comunidade; iii) o projeto, que eu considerava tão bom, não tinha sido elaborado “com a comunidade”. Diferente disso, havia sido elaborado “para a comunidade”, a partir de uma visão bastante reduzida e equivocada do que ela é; iv) também não era verdade que a comunidade não tinha entendido o meu projeto, como eu pensei, presumido (como é comum entre artistas e acadêmicos da classe média). A comunidade tinha entendido muito bem, mas as suas demandas de conhecimento e de ação eram

---

<sup>75</sup> Refiro-me à Luci Oliveira, professora; Maria de Levi, artesão e poeta; Maria do Socorro, vice-presidente da associação comunitária, que, generosamente, me acolheram, inclusive, em suas casas.

outras; v) eu achava que conhecia e entendia o pensamento de Paulo Freire, mas eu iria aprender dali pra diante.

Essa experiência é um marco na minha trajetória e no surgimento desse perfil de professor espect-a(u)tor eco-relacional. A situação me exigiu uma grande disposição e humildade para reaprender a ver. Decidir dispensar o projeto que não era o do coletivo, para experimentar a empatia, para observar, sentir e refletir a partir do olhar do outro. E daí, criar e agir, em diálogo com aquelas três mulheres, que se inscrevem em outros sujeitos, outros saberes, outros propósitos.

Naquele mês de abril de 2014, escrevi em meu diário de campo

A primeira questão a ser tratada é a mudança do título e dos rumos da pesquisa. A perspectiva de trabalhar um teatro com conteúdo político, a fim de discutir os problemas socioambientais da comunidade em questão, está se mostrando inviável nesse momento. A comunidade ainda sofre o desenrolar da ação judicial que decorre do assassinato do seu líder comunitário. Mês a mês há intimações, audiências de testemunhas, novas vistas ao processo. No próximo dia 29 de abril, o acusado de ser o mandante do crime, um empresário rico da região, será ouvido, fato esse que amedronta a população, pois é comum o surgimento de intimidações em ocasiões como essas. (...)

Os rumos do projeto, agora discutido com três moradoras da comunidade, parecem apontar para favorecer o contato da comunidade com experiências estéticas, que estimulem conhecimento dos próprios sentimentos, percepção de si, fortalecimento das faculdades intelectuais, ampliação da imaginação, autonomia de ação. Talvez, seja o caminho inverso ao da proposição inicial. Se antes víamos a luta como o motor para o fortalecimento da comunidade; agora, pretendemos, primeiramente, fortalecer a comunidade, por meio do desenvolvimento de uma consciência estética, e aí, sim, com ela, fortalecida, poderá haver, de forma crítica e autônoma, um movimento de participação nas lutas cotidianas.

O projeto foi sendo reelaborado no sentido de oferecer à comunidade – em seu conjunto, não mais apenas à juventude, e se abrindo ainda à participação de outras comunidades do entorno (também atingidas pela atividade do agronegócio) – uma programação artístico-cultural, que promovesse diálogos interculturais, capazes de gerar um ambiente cultural favorável para o fortalecimento da identidade cultural e do sentimento de solidariedade comunitária (LEÃO; SOUZA, 2018).

Nos diálogos, havia a compreensão de que aquelas pessoas foram privadas do acesso a uma cultura artística, a ponto de algumas nunca terem visto um espetáculo teatral (em sua forma convencional). Quantas/os das/os moradoras/es podem não ter se interessado pelas oficinas de teatro que falei porque, simplesmente, não sabiam o que era teatro? Também vale lembrar, com Bourdieu (2007a, p. 69), que “a falta de prática [cultural] é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação”. Se não há conhecimento, se não há prática, também

não há a necessidade. A necessidade cultural, ou artístico-cultural, não é algo inato, mas é uma construção social, que é estimulada pela família ou pela escola<sup>76</sup>.

Nós já sabíamos que as famílias, que não tinham recebido tal formação, não poderiam promover a construção dessa prática com suas/seus filhas/os. E a escola estimulava? Considerando que havia o componente Arte no currículo, as crianças estavam tendo acesso a tal conhecimento, que poderia gerar essa necessidade? Conversamos com um grupo de professoras. Um relato sintetiza a situação:

(...) muitos alunos têm o dom da pintura, do desenho, dos versos, da escrita, mas nós não sabemos resgatar desse aluno, porque nós não tivemos aquela formação básica para buscar do aluno. (...) Eu gosto de trabalhar com artes, mas sinto essa dificuldade, porque não tive formação. Nós não temos formadores [na Secretaria Municipal de Educação] dentro dessa área [de artes] (informação verbal. Comunidade do Tomé, salão paroquial, professoras, Quixeré, 2014. Arquivo MP3).

Ia se mostrando que a nossa pesquisa-ação teria muito a contribuir com a comunidade se fosse organizada considerando: a) a criação de uma programação artístico-cultural, com regularidade, durante o ano, entendida como um processo de mediação; e b) a compreensão de Arte/Educação Baseada na Comunidade.

De acordo com Barbosa e Coutinho (2009), a noção de mediação está presente no mundo ocidental desde Sócrates, na Grécia Antiga, no século V a.C. A mãe de Sócrates era uma parteira, e o filósofo, então, fazia analogias entre o seu trabalho e o de sua mãe: sua função era a de auxiliar as outras pessoas a darem à luz o saber. A ideia de mediação no processo de aprendizagem também é destacada por Rousseau, John Dewey e Vygotsky. As ideias socioconstrutivistas do século XX reacenderam a concepção socrática e deram lugar de destaque às discussões sobre as mediações, não só na educação, como na comunicação, na arte, na psicologia, na área jurídica.

Em relação à Arte/Educação Baseada na Comunidade, Bastos (2005) entende que não se trata de uma teoria ou um programa bem definido a ser estabelecido. A Arte/Educação Baseada na Comunidade é uma proposta de atuação, que reúne sob essa denominação um conjunto bastante diverso de referências teórico-práticas, mas que trazem como fator aglutinante a construção da ação em relação direta e próxima com a comunidade.

Para Chanda (2005, p. 114),

Esse fenômeno é geralmente definido como um processo criativo baseado na cooperação entre um artista profissional e uma comunidade ou na colaboração de

---

<sup>76</sup> “Em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem social é mais elevada” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34).

artistas com a comunidade com o objetivo de abordar certos tópicos acordados como expressão de identidade, relação ou propósito.

A nossa programação artístico-cultural, enquanto mediação, inspirada na compreensão da Arte/Educação Baseada na Comunidade, então, foi se mostrando uma ação cultural dialógica, como prevê Freire (2013), levando em conta quatro características principais: co-laboração, união, organização e síntese cultural.

Como desenvolvimento e como resultados, a pesquisa-ção, pensada e organizada colaborativamente, naquele ano de 2014, realizou:

a) Uma oficina de formação em Contação de Histórias, beneficiando 38 profissionais da Educação Básica do município de Quixeré, promovendo momentos de reflexão e de estudo nas Artes, a fim de contribuir com o aperfeiçoamento da prática didática de professoras/es;

b) Três oficinas de arte/educação, com a participação de 13 arte/educadores e uma média de 150 crianças e adolescentes, de modo a oferecer acesso ao conhecimento artístico e estimular-lhes em novas percepções de si, de sua comunidade, do mundo;

c) Apresentação pública de moradoras/es, em especial, estudantes das escolas com poemas autorais sobre a comunidade do Tomé;

d) Organização e registro de poemas, histórias e dramas contados/cantados por D. Maria, poeta, que também esteve na elaboração e na realização do projeto;

e) Seis programações artístico-culturais, “Noites Culturais”, na praça da igreja da comunidade do Tomé, ao longo do ano, com um total de 25 apresentações artísticas, envolvendo mais de 100 artistas e 1.200 espectadoras/es (média de 200 espectadoras/es, por programação);

f) Visita de um grupo de 25 estudantes do curso de Licenciatura em Teatro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), à comunidade do Tomé. Há um relato detalhado sobre a organização e a visita em Leão e Figueiredo (2021).

Uma exposição fotográfica com imagens das programações culturais realizadas, com visitação média de 150 pessoas.

A comunidade do Tomé, em especial, Lucí, D. Maria de Levi e Socorro, ensinaram-me sobre Paulo Freire, sobre trabalho colaborativo, sobre pertencimento e sobre arte/educação. Que bom que eu consegui, com o auxílio das minhas orientadoras, abrir-me a uma escuta sensível da comunidade, a uma (re)visão de ideias, teorias e práticas, a um encontro com outros sentimentos e percepções de mundo.

Nossa pesquisa-ação estimulou mudanças na comunidade, criou um ambiente cultural aberto a outros conhecimentos, reformulou comportamentos, promoveu criatividade e

crítica diante da realidade, oportunizou momentos de entretenimento, de lazer e de alegria, renovou o desejo de sonhar. No fim, sabemos que acertamos porque

quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e sonha – sonhar é também parte da cultura – e está envolvido com o ato de conhecer. A fantasia, na verdade, antecipa o saber de amanhã. Eu não sei por que tanta gente faz pouco da fantasia no ato de conhecer. De qualquer maneira, todos esses atos constituem a cultura dominada que quer se libertar (FREIRE, 2014, p. 75).

## 6.2 Ad-mirar o mundo: por leituras negras e periféricas (Narrativa 06)

Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta (...)  
Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins,  
Marielles, malês (MANU DA CUÍCA *et al*, 2019, s/p)<sup>77</sup>

Foi a partir de meados dos anos 2000 que o debate acerca das identidades ganhou centralidade e popularidade na sociedade brasileira. Os temas relacionados às minorias e à sua inclusão na experiência democrática saltou dos círculos intelectuais para o cotidiano das pessoas. Não o era no período de minha infância. Na sociedade, pessoas negras eram tomadas como cidadãos de segunda classe; nas escolas, os apelidos e os insultos relacionados à homossexualidade eram constantes; nas casas, cabia às mulheres todo o serviço doméstico, mesmo quando se tornou mais frequente “trabalharem fora”; na tevê, parece que existia apenas uma mulher trans no país, a famosa modelo Roberta Close. Nada disso era problematizado.

Tenho uma lembrança acerca disso. Eu era uma criança e nem sei explicar como isso marcou a ponto de permanecer em minha memória. Eu devia ter oito ou nove anos, quase no final da década de 1980, e estava na sala, vendo tevê, com meu avô. Abro um parêntese para falar dele. Meu avô era filho de uma “dona de casa” e de um funcionário da Rede Ferroviária Federal – RFFSA. Teve uma vida simples, dedicada ao trabalho, que iniciou ainda na adolescência. Trabalhou por décadas na mesma fábrica, formou-se contabilista, atuou em movimentos da Igreja Católica, foi sempre presente no dia-a-dia da família. Era um homem de classe média, sereno, correto e honesto. Fecho o parêntese. Naquele dia, uma de minhas irmãs chegou com o novo namorado, negro, para apresentar à família. Marcou-me a frase de meu avô, dirigida ao rapaz: - “quem és tu?”. A entonação era tranquila, não era uma agressão direta, mas

<sup>77</sup> Histórias pra ninar gente grande, de Manu Da Cuíca, Luiz Carlos Máximo, Deivid Domenico, Tomaz Miranda, Mamá, Ronie Oliveira, Marcio Bola, Danilo Firmino, no disco Mangureira – A menina dos meus olhos, de Maria Bethânia, 2019, gravadora Quitanda/Biscoito Fino.

havia ali uma discriminação racial. A pergunta foi feita por que ele era negro. O rapaz muito simpático, carioca, respondeu com uma brincadeira (que não lembro exatamente qual) e saiu.

Eu nunca deixei de amar e de admirar o meu avô, mas precisei compreender, ao longo dos anos, que ele tinha suas incoerências, que suas percepções eram limitadas ao seu tempo histórico e que era, em algum grau, racista. Eu gostaria que a sociedade tivesse mais amadurecida para esse debate, àquela época, e que eu contasse com mais idade, para lhe propor um diálogo sobre o ocorrido. Mas a minha geração, que cresceu em meio a discussão da cidadania, dos direitos e da democracia, naquele momento só começava a problematizar, e ainda demoraria um tempo para conseguir agir na direção de mudanças efetivas.

Muitos anos mais tarde, vivenciei duas experiências que foram fundamentais em minha formação, que me fizeram entender concretamente que a sociedade estava em transformação – nos modos de observar, de sentir, de refletir, de criar e de agir –, num movimento para o fomento de espaços de representação, de fala e de escuta para todas, para todos e para todes na sociedade. A mim, cabia decidir (re)aprender a ver o mundo pelo olhar das/os outras/os e, a partir do olhar renovado, atuar, pessoal e profissionalmente.

Em uma das experiências, eu havia sido convidado, por um Centro Cultural<sup>78</sup> mantido pelo estado do Ceará, na periferia de Fortaleza, para ministrar um curso de História do Teatro a jovens que iniciavam sua trajetória de formação na área teatral. Havia, pelo menos, dez anos que eu realizava atividades com alguma frequência naquele bairro e naquele centro cultural.

Cheguei pouco antes da aula e uma das coordenadoras pediu para eu esperar até que ela fizesse uma conversa com a turma, pois havia um pequeno problema que precisava ser resolvido. Quinze minutos depois, o outro coordenador veio me chamar para ir até o teatro. Senti um clima estranho, um tanto tenso.

- “Então, gente, esse é o Leão. Ele não está caindo de paraquedas aqui. Dá oficinas pro nosso grupo de teatro há muitos anos, tem sido um parceiro nos Encontros da Periferia e do Campo, faz trabalho em vários assentamentos rurais, é assessor no CEDECA<sup>79</sup>, conhece o contexto do bairro...”.

Era um currículo, não restava dúvidas, como se costuma fazer na apresentação de um novo professor. Mas a coordenadora queria destacar justo a minha proximidade com o território, o meu compromisso político, as minhas motivações democráticas.

---

<sup>78</sup> Refiro-me ao Centro Cultural Grande Bom Jardim – CCGBJ.

<sup>79</sup> CEDECA Ceará é o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará.

Eu notava uma contrariedade na turma e, claro, queria entender o que estava acontecendo. Aprendi que ser empático e verbalizar exatamente o que estamos sentindo, quando estamos em espaços educacionais, é sempre o mais indicado. Após a apresentação, eu falei.

- “Boa noite, gente! Fiquei muito feliz com o convite para ministrar esse módulo, porque gosto de teatro e de história do teatro, porque gosto de trabalhar no Centro Cultural, porque as pessoas que trabalham aqui têm demonstrado coerência política e militância na cultura e na arte. Eu valorizo isso. Mas eu gostaria de perguntar se há um mal-estar na turma ou é só impressão minha?”.

- “Não, professor. Tem mesmo um mal-estar. É que a gente não queria um professor homem, branco, hétero e de classe média”, disse um dos garotos da turma, direto, como a querer resolver logo aquele impasse.

Por mais que tenhamos, ao longo dos anos, enfrentado conflitos com as turmas de estudantes, vivenciado experiências difíceis no encontro com pessoas oprimidas, é sempre difícil ouvir um “não queremos você aqui”. Há um certo impacto. Então, eu precisava fazer um instante de silêncio, respirar, buscar entender o lugar de onde o outro fala, para pensar no que dizer, com respeito e com verdade.

- “Eu entendo o posicionamento de vocês. Além da representatividade, dado que é fundamental ter professoras e professores negros, cis e trans, homossexuais, das classes populares nesse Centro Cultural, há também a perspectiva que essas professoras e esses professores de teatro, com tais perfis, poderão trazer, abordagens e modos de olhar para os fenômenos teatrais, que eu não vou poder oferecer para esse curso. Realmente, extrapola as minhas possibilidades”.

O grupo ficou em silêncio, pensativo. A coordenadora e o coordenador ainda se mostravam um tanto apreensivos. Continuei.

- “Então, se a turma e a coordenação entenderem que essa representatividade e essa perspectiva nesse módulo de História do Teatro são condições indispensáveis, a gente para aqui. E ninguém vai brigar por isso [risos]. Mas, considerando que vocês têm, em outros módulos do curso, representatividade e perspectiva negra, homossexual, periférica, se vocês toparem trabalhar com um professor que, sendo homem, branco, hétero, de classe média, tem buscado construir, em diálogo e em colaboração, uma sociedade diversa, solidária e democrática, eu estou com vocês”.

O grupo se entreolhava, buscando perceber o que cada um(a) estava pensando sobre tudo aquilo. Teriam um espaço para conversarem, reservadamente? Propus.

- “Mas eu quero fazer um pedido: já que eu vim até aqui essa noite, o que acham de nós fazermos a aula hoje, e amanhã vocês conversam entre vocês para tomar uma decisão? Inclusive, pra vocês terem um argumento, ‘nós tentamos, fizemos uma aula com ele, mas não é o que a gente espera pra esse módulo’. Se esse for o caso, os coordenadores vão me ligar e não há nenhum problema, continuamos amigos. Topam?”

A turma topou e os coordenadores ficaram um pouco mais aliviados.

Eu tinha preparado um bonito curso de História do Teatro, com dois diferenciais: a) a tentativa de extrapolar a história do teatro mais comumente apresentada nos livros, buscando tratar também, sempre que os registros permitissem, as representações e as manifestações espetaculares de outros povos que não os europeus, com destaque para a África e para as Américas; b) experimentos cênicos práticos, dando ao corpo um papel no aprendizado da história e à imaginação um espaço diante daquilo que a própria história não registrara.

No primeiro encontro, tratamos de uma pré-história do teatro ocidental. Fiz uma fala um bocado apaixonada sobre a arte da representação, tendo por base o texto *Máscaras*, de Ortega y Gasset (1991), e “O protagonista insubmisso”, de Boal (2003). Falei sobre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado à festa, de disciplina e de liberdade, sobre religiões festivas, danças e cantos dedicados a muitas deusas e muitos deuses, a mistura complexa entre a orgia, a alegria, as artes e a atitude religiosa, o teatro e suas similaridades com o sonho e com a embriaguez.

Eu queria apresentar um contexto, imaginar cenas, descrever rituais, sugerir gestos e movimentos, refletir outra sociedade que se baseava numa perspectiva política diversa, criar hipotéticas personagens, que viviam outras relações com o tempo, com o espaço, com o outro, com uma multiplicidade de divindades.

Isso feito, era a hora de partir para um experimento corporal, coletivo, prático, baseado no Drama (CABRAL, 2012, p. 11), em que “os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas”. Utilizar da metodologia do Drama para aulas de História do Teatro permitia que experimentássemos em cena diferentes conflitos: os contextos histórico-sociais do que foi e do que se transformou a sociedade em que vivemos, da ficção e da realidade, do imaginário e do documental, do individual e do coletivo, do envolvimento emocional, poético e reflexivo.

Fizemos uma excelente aula e eu permaneci como professor durante todo o módulo de História do Teatro.

Nas semanas seguintes, eu tentava entender o que tinha acontecido e o modo como o problema tinha sido resolvido. Batia-me o receio de que o meu pedido e a minha proposta

para a turma tivessem, inconscientemente, uma tentativa de convencimento com um certo autoritarismo sutil.

O que me tranquilizava, em parte, era o fato de que em nenhum momento eu busquei apagar o conflito identitário. Concordo com Bento (2022, p. 09) ao afirmar que “não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos”. Perceber que há, em nossa sociedade, de forma muito nítida, um sistema de relações que dá às pessoas brancas, no mínimo, o direito de serem tratadas com dignidade, enquanto as pessoas negras, em regra geral, são marginalizadas, era tratar com respeito o tema e o mal-estar da turma.

Entender-me também racializado, refletir acerca da branquitude (BENTO, 2022), reconhecer e verbalizar que há uma imensa maioria de brancos em lugares de poder e de decisão no país, falar com a turma de forma muito verdadeira, sem me sentir ameaçado pela situação – embora, impactado no momento em que o problema se apresentou –, sendo muito sincero ao dizer que era justa a reivindicação e que eu aceitaria com tranquilidade a decisão do grupo, era assumir a postura ética que deve embasar a práxis de um professor espect-a(u)tor eco relacional.

O meu posicionamento, como homem branco, foi o de buscar tirar da invisibilidade a identidade racial branca, reconhecendo os privilégios brancos (BENTO, 2022), e assumindo, de acordo com Cardoso (2010) uma branquitude crítica. Para esse autor, a branquitude crítica se caracteriza por uma postura – por parte do indivíduo ou do grupo branco – de desaprovação pública do racismo, seguida de uma dedicação cotidiana de crítica e de autocrítica quanto aos seus privilégios.

O compromisso deve ser com o enfrentamento dos conflitos para desmontar a hegemonia de representatividade, ou seja, desconstruir aqueles usos e costumes que privilegiam determinado grupo – branco – e desfavorecem outros grupos – minorias –, avançando no sentido de que todos os grupos de identidade na sociedade possam ter garantidos os seus direitos de “existência, livre expressão, proteção da lei e representação política” (GHIRALDELLI JR., 2013, p. 54).

Assim, fazer uma escuta sensível; tratar respeitosamente a reivindicação, o saber e o propósito do outro; comprometer-me em acolher a decisão coletiva; participar como um sujeito no conflito político e no jogo cênico; tornar a aula como o espaço da problematização e da experimentação da democracia; foram ações de reconhecimento do conflito e de disposição para enfrentá-lo, percebidas pela turma, que criaram as condições para um bom andamento do curso de História do Teatro, durante dois meses.

Na outra experiência, eu atuava como assessor comunitário e como coordenador do Núcleo de Formação no Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará – CEDECA Ceará. Entre outros trabalhos, aquela Organização de direitos humanos atuava em bairros periféricos com a mobilização de adolescentes e de jovens por meio de ações de arte/educação.

Trabalhávamos com uma metodologia baseada na educação popular, em especial, a partir do pensamento de Paulo Freire. Isso nos dava, desde o momento de chegada no território onde o trabalho seria desenvolvido, o compromisso com a valorização e com a legitimação da cultura das comunidades e dos indivíduos participantes. Animava-nos a abertura ao outro, a escuta sensível, a curiosidade, a disposição para o diálogo.

Em 2019, o Núcleo de Formação deveria estimular a criação de um novo grupo de teatro, com adolescentes, no bairro Pirambu<sup>80</sup>, em Fortaleza<sup>81</sup>. Ali já havia um grupo de teatro consolidado, formado por jovens, com o apoio do CEDECA.

Vou organizar esse breve relato, propondo uma leitura ao que se convencionou chamar “Método Paulo Freire” (BRANDÃO, 2017). Destaco cinco momentos do processo de trabalho com as/os adolescentes, que parte da “vivência” na comunidade, seguida de “discussão e definição de temas geradores”, de “problematização” e de “tomada de consciência”, até a conclusão do ciclo no “quefazer político”, que representa, em si, um passo na direção da autonomia das/os participantes.

A ênfase na vivência tem a ver com a presença de sujeitos, de saberes e de propósitos do território na equipe que propõe, que pensa, que executa e que avalia toda a ação. No trabalho específico, essa presença se mostrou em três aspectos: a) a relação constante do CEDECA com instituições/organizações que já desenvolviam ações no bairro; b) a participação de um morador do bairro, jovem, atuando como arte/educador e como assessor comunitário, na equipe de elaboração/execução do projeto; c) o envolvimento de jovens do outro grupo de teatro já consolidado e de outras/os jovens participantes de ações anteriores, tanto na condução de atividades quanto na avaliações dos resultados.

Quando Freire (2013) fala de educadores-educandos, entendo que ele está se referindo a essas pessoas. São elas que, estando imersas no território, amando a sua comunidade, ao tempo em que se encontram enredadas em disputas de poder, experimentando a alegria da cultura do seu povo, mas sentindo as relações de opressão, encontram-se numa busca permanente que vai lhes permitir, de repente, a descoberta de caminhos para a transformação daquela realidade.

---

<sup>80</sup> Considerado a maior favela de Fortaleza e a sétima maior favela do país.

<sup>81</sup> Um relato detalhado pode ser lido em Leão (2022).

Com isso, afirmo que não me senti, naquela situação em particular, e que não me sinto, em ações semelhantes, o educador-educando. É certo que, em todo o processo de educação que eu experimento, eu ensino e eu aprendo. No entanto, esse aprendizado, que representa novas percepções e compreensões da realidade, e que pode significar mudanças para mim, enquanto pessoa e enquanto profissional, não representará nenhuma mudança significativa para aquela realidade específica, que só pode ser transformada em consonância com o processo de libertação dos sujeitos daquele território.

E esse processo de libertação se inicia quando são essas/es educadoras/es-educandas/os, em conjunto com as/os participantes, educandas/os-educadoras/es, que discutem e definem os temas significativos para aquela comunidade, que contém as situações de opressão a serem debatidas.

Até esse momento, o meu papel como assessor comunitário resumiu-se em viabilizar tecnicamente o processo. Assim, em vez de rodas de conversa, relatos e discussões para a discussão dos temas, propus uma série de exercícios e jogos de teatro, que nos levariam à definição de “imagens-problema” e de “cenas geradoras”, em analogia às “situações-problema” e aos “temas geradores” (FREIRE, 2013). Com isso, educadoras/es-educandas/os e educandas/os-educadoras/es iam “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (p. 89).

Por exemplo, fizemos diversos exercícios a partir da técnica do Teatro-Imagem (BOAL, 2008; 2019), criando e recriando esculturas corporais que traduziam relações de opressão vivenciadas na comunidade; seguidos de dinamizações com jogos e variações das séries do “espelho”, das “marionetes” e das “modelagens”, restaurando a potência de “ver tudo que se olha”; construímos a “imagem do real” e os “movimentos de transição” que levariam à “imagem do ideal”.

A definição das primeiras “imagens-problema” e “cenas geradoras” deram a “deixa”<sup>82</sup> para o terceiro momento: a problematização. Nesta fase, amplia-se a importância e a atuação dos demais assessores, com conhecimentos técnicos, acadêmicos, políticos, filosóficos, de profissionais como arte/educadoras/es, assistentes sociais, psicólogas/os, entre outras/os, cujo o papel é oferecer diferentes modos para compreender e para transformar aquelas representações imagéticas, no teatro, fazendo as devidas associações com as situações presentes na realidade.

---

<sup>82</sup> No teatro, de acordo com Vasconcellos (2011, pos. 1281), a “deixa” é “qualquer indicação visual ou sonora que permite ao ator identificar o momento de entrar, falar ou agir em cena”.

Profissionais que integravam a equipe do CEDECA foram, por meio da proposição de outros exercícios e jogos, de modificações nas imagens e nas cenas, de perguntas provocadoras, de leituras coletivas de textos, ampliando a visão das/os participantes acerca dos problemas definidos. Faziam um deslocamento “como a câmera do cineasta que, ao se afastar do ponto cêntrico do objeto sendo filmado, inclui elementos que o circundam” (BOAL, 2009, p. 189). Em seguida, considerando o problema e o seu contexto, passaram à atividade de compreender a estrutura para chegar à gênese do problema, isto é, ir “do fenômeno à lei que o rege, às suas causas”<sup>83</sup>. Induziram, assim, o movimento que parte de um “saber de experiência feito” na direção de um “conhecimento crítico” (FREIRE, 2014).

Esse movimento de distanciamento, que permite uma percepção dilatada do problema e de seu contexto, capaz de descobrir a estrutura, ensejando pistas para a revelação das origens e das causas das opressões, é a condição para uma reaproximação das/os participantes com o fenômeno, agora em outro patamar da relação eu-outro-mundo. Esse é o momento da tomada de consciência (FREIRE, 1980). Para Freitas (2010, p. 142), “é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”.

O grupo, então, começou a propor novas versões das “imagens-problema” e das “cenas geradoras”, numa dinamização dos novos conhecimentos apreendidos, criando esquetes teatrais. A compreensão é a de que, na mesma medida em que as/os participantes (re)elaboram as cenas, elas/es são instadas/os a olhar para si mesmas/os em contexto, sentir as dimensões que desejam dar visibilidade, refletir certas qualidades necessárias ao movimento de conhecer e de transformar o mundo e, assim, recriam-se e dão novos enfoques para a cultura de sua comunidade.

Chegamos ao último momento do processo. A passagem da tomada de consciência ao *quefazer*; o movimento que relaciona a decisão ética à realização política, ou seja, a etapa da práxis, que pode transformar.

Nos últimos meses do ano de 2019, aquele grupo de teatro nascente, formado por adolescentes do bairro Pirambu, criou e apresentou curtas intervenções artístico-políticas na comunidade; produziu uma série de programações artístico-culturais, “Sábados de Arte”, em colaboração com os jovens do outro grupo; participou das atividades de preparação para a “Marcha da Periferia”; apresentou suas criações em uma Mostra de Cenas de Teatro do Oprimido, no teatro do Centro Cultural a que me referi na experiência anterior.

---

<sup>83</sup> Ver descodificação em Freire (2013) e ascese em Boal (2009).

As duas experiências me levam a concluir essa narrativa parafraseando Boal (2019, p. 170), pois “pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução” ou, no mínimo, é o ensaio de uma revolução, pequena que seja, mas cotidiana, permanente, que nos (re-)ensina a ad-mirar o mundo noutros olhos, noutras poéticas, noutras formas de ser-estar.

### 6.3 Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Ético-Política

Diferente das dimensões anteriores, não há uma legislação específica a ser seguida e nem uma lei que aponte um direcionamento para a dimensão ético-política na formação do/a professor(a). Nossa proposição, para o perfil aqui apresentado, se erige nos escritos de Augusto Boal e de Paulo Freire, e está centrada na ideia de que “todo teatro é político”, “toda educação é política”!

“Todo o teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos” (BOAL, 1982, p. 15). No início dos anos 1980, o pensamento de Boal acerca da ação teatral – que é ação política como todas as ações humanas o são – causava incômodo. Recorrentemente, ele era questionado se não ia deixar o teatro para se dedicar à política. É certo que essa insistência – ignorante ou ideológica – o irritava: “se alguém aprecia o teatro de *boulevard* francês, por que não abandona o teatro e não vai diretamente para a cama fazer amor? Que diabo! (...) O teatro não é uma atividade isolada do resto” (p.14-15).

Freire (2016), em uma coletânea de cartas justamente organizadas sob o título “Pedagogia da Indignação”<sup>84</sup>, afirma “jamais pude pensar a prática educativa (...) intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos *sonhos* e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética” (pos. 1218).

Assim, se, ao tratarmos da formação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco relacional, na dimensão Artístico-Estética falamos sobre a descoberta da beleza, na dimensão Didático-Pedagógica tratamos do aprendizado da palavra que transforma, agora nosso propósito é conversar acerca do (re)encontro com os valores, os sonhos e as utopias, nossos e das outras e dos outros.

Quando falamos de conhecimento artístico, de experimento estético, de estratégias didático-metodológicas e de concepções pedagógicas podemos permanecer apenas no campo

---

<sup>84</sup> Coletânea de cartas pedagógicas e outros escritos, organizada por Ana Maria Araújo Freire, Nita, para a editora Paz e Terra.

da técnica e do domínio de referências e de habilidades. São condições objetivas para a realização de um processo de ensino-aprendizagem por todas/os as/os professoras/es de teatro. Já ao propormos a discussão de aspectos ético-políticos, estamos não apenas ampliando a formação, acrescentando elementos objetivos, mas também lhe imprimindo um direcionamento, uma escolha que possui mediações nas subjetividades.

Boal (2003, p. 88), em seu texto *Teatro como arte marcial*, afirma que “existem duas ideologias fundamentais neste mundo terminal”: em uma delas, que poderia ser representada pela obra *A balsa da medusa* ou *A jangada da medusa*, do pintor romântico Théodore Géricault, a humanidade seria compreendida como um grupo de indivíduos em uma embarcação, à deriva, que, sem comida, partiriam para comer uns aos outros. Os mais fortes comeriam os mais fracos, até que restando um único “forte”, que comeu todos os outros e continuou faminto, começaria a comer a si mesmo; noutra ideologia, a humanidade seria uma só, todas/os se entenderiam como parte e como iguais, e o Estado teria o papel político de organizar as condições para que cada um e cada uma vivesse com dignidade. De um lado, “canibalismo”; de outro, “humanismo”.

Freire (2021) afirma que a ética é um dos saberes necessários à prática educativa. E nos entendemos e nos fazemos como seres éticos no movimento em que “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper” (p. 33). É porque somos seres inconclusos, e conscientes desse inacabamento, que nos deparamos com a educabilidade; é porque somos seres históricos, e não predeterminados, que nos descobrimos éticos.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece (p. 56-57).

Não está dado a mim que, ao comparar as diferentes ideologias dispostas no mundo, eu assumirei esta ou aquela. Não existe um destino ou uma sina que me vincule a uma ética do mercado ou a uma ética do humano. E nem existe uma certeza de que, reconhecendo, agora, o “humanismo” como um caminho, eu não venha a admitir o “canibalismo”, mais adiante, como um propósito, ou vice-versa. Como nos ensina o personagem Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas*: “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior” (ROSA, 1994, p. 24-25).

Para Boal (1998), nós ainda não deveríamos nos entender humanos. Na verdade, seríamos uma pré-humanidade. Pois, que humanidade seria essa que permite que milhões de pessoas morram de fome, sem o menor vestígio de solidariedade por quem detém poder político e econômico para mudar esse cenário? Há poucos dias<sup>85</sup>, o presidente Lula discursou na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, e trouxe temas consonantes com o que dizia Boal, há vinte e cinco anos.

A fome, tema central da minha fala neste Parlamento Mundial 20 anos atrás, atinge hoje 735 milhões de seres humanos, que vão dormir esta noite sem saber se terão o que comer amanhã. O mundo está cada vez mais desigual. Os 10 maiores bilionários possuem mais riqueza que os 40% mais pobres da humanidade. O destino de cada criança que nasce neste planeta parece traçado ainda no ventre de sua mãe. A parte do mundo em que vivem seus pais e a classe social à qual pertence sua família irão determinar se essa criança terá ou não oportunidades ao longo da vida. Se irá fazer todas as refeições ou se terá negado o direito de tomar café da manhã, almoçar e jantar diariamente. Se terá acesso à saúde, ou se irá sucumbir a doenças que já poderiam ter sido erradicadas. Se completará os estudos e conseguirá um emprego de qualidade, ou se fará parte da legião de desempregados, subempregados e desalentados que não para de crescer. É preciso antes de tudo vencer a resignação, que nos faz aceitar tamanha injustiça como fenômeno natural (SILVA, 2023, s/p).<sup>86</sup>

Decidir por um ou por outro caminho é uma decisão ética; trilhar o caminho decidido, dispondo-se, inclusive, a abrir veredas para que outras e outros também venham a trilhá-lo, é uma decisão política.

Boal e Freire decidiram pelo “não” diante do discurso monolítico do capitalismo, da globalização da economia, da narrativa neoliberal excludente de que esse é o único caminho possível para a sobrevivência dos indivíduos no planeta. “A globalização deseja o monólogo; para combatê-la, o diálogo é necessário” (BOAL, 2003, p. 90). E construíram, em relação com outras e outros e com o mundo, rotas de acesso para um modo de fazer teatro e de fazer educação, cujo o propósito é a pluralidade, a criatividade, a libertação, a autonomia, a alegria, o sonho, a utopia.

Figueiredo (2007), ao discutir os eixos fundamentais que estruturam a PER, estabelece a dimensão ética – e eu acrescentaria ético-política – como esfera essencial. Figueiredo pensa “uma ética eco-relacional, que se estabelece no respeito à alteridade como legítima e importante no contexto da existência e da transcendência própria da co-evolução” (p. 61). Tal dimensão ética se faz dimensão política por meio de uma ecopraxis, ou seja, uma praxis

<sup>85</sup> Escrevo essa parte da tese em 28 de setembro de 2023.

<sup>86</sup> SILVA, Luís Inácio Lula. Íntegra do discurso de Lula na Assembleia Geral da ONU. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/09/19/leia-a-integra-do-discurso-de-lula-na-assembleia-geral-da-onu.ghml>. Acesso em 28 set. 2023.

eco-relacionada, que prevê “um processo de transformação concreta do mundo, com vistas a uma teia de solidariedade” (p. 62).

Lógicamente, não cabe à educação, que se quer libertadora, ou ao/à professor(a) de teatro, que alicerça sua práxis na pedagogia da autonomia ou no teatro do oprimido, definir ou decidir o que o/a outro/a deve ou não deve fazer. Como um exemplo de ser coerente com sua proposição, afirma Freire (2021, p. 84) “não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários”. Ao mesmo tempo, não deve se furtar em problematizar o assunto, com as/os oprimidas/os: “Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia seus projetos racistas?” (p. 85).

Desse modo, o/a professor(a) não irá definir ou decidir em quem o/a outro/a deve votar, a partir daquilo que considera o correto, mas ele irá propor uma provocação, uma reflexão, de modo que a/o outra/o experimente, por ela/e mesma/o, ampliar o seu olhar, tomar consciência do real e descobrir o que deve fazer.

Nesse movimento é que somos capazes de ad-mirar. Freire (2011), embora considere o ato de estar admirado, tomado de emoção diante do mundo, como uma possibilidade, nos convida a distinguir o admirar do ad-mirar. A preposição “*ad*”, do latim, indica um “para”, no sentido de uma direção; já o verbo “*mirare*” significa “ver”; ad-mirar seria, então, etimologicamente, direcionar o olhar para algum lugar.

Mas o que nos leva a olhar para esse lugar e não para aquele? O que nos faz olhar de um modo e não de outro? A nossa trajetória, que inclui nossas experiências, com as outras, com os outros e com o mundo, e nossos modos de oferecer um sentido a elas, ratificando ou retificando valores, apontando desejos, sonhos e utopias.

O movimento permanente na direção de “ser mais”, de ser humano, que nasce na descoberta de nos sabermos inconclusos, que se nutre na comunhão e na “solidariedade dos existires”, vai crescer e se fortalecer à medida que nos dispomos a ver com o outro, na direção que o outro vê: pois, assim o eu “‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os [outros]” (FREIRE, 2013, p. 86). É assim que (re)aprendemos a ver no ato de (re)ver o olhar do outro, que sintetiza a dimensão Ético-Política para a formação do/a especta(a)tor(a)/atriz eco-relacional.

A decisão ética por esse caminho e a decisão política de caminhá-lo efetivamente se reveste de enorme importância na contemporaneidade, naquilo que Han (2019) chama de “sociedade do cansaço”.

Importante compreender que o cansaço no século XXI, de que fala o filósofo coreano, é, de modo geral, diferente do cansaço entendido e experimentado no século XX. Han (2019) não se refere, por exemplo, ao cansaço relacionado às exigências do patrão, às regras rígidas impostas por um professor ou por uma professora na escola ou na universidade, e nem aos limites nítidos estabelecidos pelos membros de sociedade que se baseava na disciplina.

Se o cansaço no século XX estava baseado no Outro – o patrão, o/a professor(a), membros da sociedade, etc. –, o cansaço no século XXI é diferente. A sociedade do cansaço é também a sociedade da solidão. Esse cansaço tem a ver, sobretudo, com o fato de sermos convencidos a prescindirmos do Outro, para nós mesmos estabelecermos as nossas exigências, as nossas regras, os nossos limites, etc., com o único objetivo de conquistarmos melhor desempenho (HAN, 2019).

O indivíduo na sociedade do cansaço, apoiado nas ideias de iniciativa e projeto, assumirá a postura proativa de se inscrever em um novo curso para melhorar a sua formação, frequentar eventos para ampliar a sua rede de contatos profissionais, pagar um(a) *personal trainer* para melhorar a sua saúde, entre muitas outras atividades, organizando sua vida com métodos de gestão empresarial, dado que ele é, nesta sociedade, uma “empresa de si mesmo” (HAN, 2019).

Nas últimas décadas, o processo de globalização, o esfacelamento da noção de sociedade, o enfraquecimento do Estado para a classe trabalhadora, a desregulamentação das legislações trabalhistas, a carência de empregos formais, tudo foi sendimentando a ideia do indivíduo empreendedor, persuadido de que deve – ele mesmo, e mais ninguém – criar as suas próprias oportunidades de sobrevivência.

Sem a negatividade da ordem, das regras, do patrão, do Outro, o indivíduo de desempenho jamais chega ao repouso. “Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir” (HAN, 2019, p. 52). A pressão de desempenho, muitas vezes, pode levar o indivíduo a um quadro de transtornos psicossomáticos, como estresse, ansiedade, síndrome de *burnout*, depressão.

Afirma Han (2022, p. 06) que “o tempo no qual havia o outro passou”. O corpo social, hoje, é atingido por uma “proliferação do igual”.

O terror do igual abrange, hoje, todas as esferas da vida. Viaja-se para todos os lugares, sem se ter uma experiência. Tornamo-nos familiares com tudo, sem chegarmos a um conhecimento. Acumulam-se informações e dados, sem se chegar a um saber. Cobiçam-se vivências e estímulos, nos quais, porém, se permanece sempre

igual a si mesmo. Acumulam-se *Friends* e *Followers*, sem nunca se encontrar com o outro (p. 07).

É por que, na sociedade do cansaço, não nos dispomos a (re)ver o olhar do outro que não conseguimos (re)aprender a ver. A visão está limitada por uma decisão ética e uma ação política individual.

Ad-mirar a realidade é ver criticamente de forma mediada (não imediata), ou seja, dialogada com as/os outras/os e com as relações significativas que o mundo nos aponta, reconhecendo e valorizando o outro, diferente, com os seus saberes e com os seus propósitos, com os seus valores e com os seus desejos, dotado de uma integralidade, em que os seus corpos – e não apenas as suas imagens nas telas – são instâncias formativas, e isso é o que pode nos levar a sonhar com a utopia da “criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2013,p. 225).

## 7 A DIMENSÃO AFETIVO-RELACIONAL DA FORMAÇÃO

### 7.1 A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação

(Narrativa 07)

Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra tirania  
Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia (SILVA, 2022, s/p)<sup>87</sup>.

Era tarde de quarta-feira de cinzas e eu tinha ido à praia, caminhar um pouco. Há uma semana, uma frase ressoava em minha cabeça, quase ininterruptamente, “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). A frase é de uma conferência de Theodor Adorno, na Rádio de Hessen, em 1965. E era interessante perceber como aquela frase mexia comigo e me deixava em permanente estado de excitação e de criação.

Enquanto caminhava, fui imaginando essa frase sendo dita num programa de rádio, e depois, num jogo mental, comecei a imaginar essa frase pronunciada por várias pessoas, sendo recriada em diferentes timbres, reproduzida com ritmos diversos.

Naquele mesmo instante, passou um pequeno avião, fazendo propaganda de um circo que tinha chegado à cidade: “hoje, espetáculo às vinte horas, ingressos promocionais, hoje...”. E logo imaginei o avião voando baixo, na praia, enquanto muita gente curava a ressaca do carnaval com água de coco, e a voz daquele locutor dizendo forte: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”.

O meu retorno ao Adorno, após mais de uma década que eu o havia lido, ainda na graduação, não era à toa. O Brasil vivia, nos últimos anos, um aumento no número de manifestações com posicionamentos políticos de extrema direita, com direito a posturas autoritárias, reivindicações antidemocráticas e reavivamento de um espírito nacionalista.

Aliás, estou usando o verbo reavivar propositalmente, pela presença de exortações a “avivar”, “reavivar”, “manter viva a chama” no discurso de pastoras e pastores de igrejas evangélicas e, em menor número, de padres da igreja católica, peças-chave na promoção de tal ideologia no país.

---

<sup>87</sup> Samba da utopia, de Jonathan Silva, no disco Samba da utopia, de Eva Figueiredo, 2022, gravadora YB Music.

Para completar o cenário político, um deputado bastante ambíguo – capaz de flertar com fascismo, neoliberalismo e anarcocapitalismo, promovendo tais perspectivas a depender do que convém em cada situação – havia sido eleito presidente da República e estávamos experimentando os primeiros dias de seu (des)governo.

O campo da educação sofria ameaças. Um programa que afirmava querer expurgar ideologias partidárias das escolas, impulsionado pela bancada evangélica no Congresso Nacional, começava a estimular estudantes para fazerem denúncias, perseguindo professoras e professores com orientação política de esquerda. As semelhanças com o clima apresentado pela peça *Terror e Miséria do Terceiro Reich*, de Brecht (1996, p. 246), eram nítidas.

Mulher: Que acha que eles poderiam fazer com você?

Homem: Tudo! Não há limites para o que eles podem fazer. Meu Deus do céu. Como ser professor? Formador da juventude? Eu tenho medo da juventude!

(...)

Mulher: Não podemos pensar o que dizer para explicar suas palavras? Poderemos dizer que o menino entendeu mal o que você disse.

Homem: (...) E eu seria o último a dizer qualquer coisa contra o tremendo soerguimento moral que o povo alemão está experimentando nos dias de hoje.

Também o programa de fomento ao modelo de escolas cívico-militares ganhou estrutura própria no Ministério da Educação e um recurso financeiro adicional para sua implementação em todo o país<sup>88</sup>.

A onda reacionária e opressora, que ameaçava a educação, tentava ocultar a sua ideologia por meio do *slogan* “Meu partido é o Brasil”, enquanto queria impor um tipo de ensino alicerçado na obediência às normas, no estímulo à delação, no medo da punição, no modelo de aluno dócil e que deve “fazer por merecer” (CÁSSIO, 2019).

Adorno (1995) afirma que esse clima de nacionalismo é propício a situações extremas e cruéis. Bem sabemos que uma sanha nacionalista surgida nos fins do século XIX, e fortalecida na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial, foi que levou à fundação do Partido Social-Nacionalista dos Trabalhadores Alemães e ao Terceiro Reich Alemão que planejou – e executou – o genocídio de milhões de pessoas.

Em casa, no fim da tarde, fiz um café e peguei um livro de poemas da Wislawa Szymborska, poeta polonesa. Em minha rede, lia “Filhos da época” (SZYMBORSKA, 2011, p. 69-70).

Somos filhos da época e a época é política. Todas as tuas, nossas, vossas coisas, diurnas e noturnas, são coisas políticas. Querendo ou não querendo, teus genes têm

<sup>88</sup> Cf. Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Revogado). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm). Acesso em: 06 nov. 2023.

um passado político, tua pele, um matiz político, teus olhos, um aspecto político. O que você diz tem ressonância, o que silencia tem um eco, de um jeito ou de outro político. Até caminhando e cantando a canção, você dá passos políticos sobre um solo político. Versos apolíticos também são políticos, e no alto a lua ilumina com um brilho já pouco lunar. Ser ou não ser, eis a questão. Qual questão, me dirão. Uma questão política. Não precisa nem mesmo ser gente para ter significado político. Basta ser petróleo bruto, ração concentrada ou matéria reciclável. Ou mesa de conferência cuja forma se discutia por meses a fio: deve-se arbitrar sobre a vida e a morte numa mesa redonda ou quadrada. Enquanto isso, matavam-se os homens, morriam os animais, ardiam as casas, ficavam ermos os campos, como em épocas passadas e menos políticas (p. 69-70).

A minha caminhada na praia, na quarta-feira de cinzas, a frase do Adorno, o café, a rede na varanda, o encontro com o poema da Symborzka e as reverberações desse conjunto de coisas, tudo é político. É político porque se relaciona à minha maneira de conhecer e pronunciar o mundo, com a outra e com o outro, relaciona-se com a minha maneira de tomar decisões e de trilhar caminhos, com decência ética e com boniteza estética. “Só somos por que estamos sendo”, afirma Freire (2021, p. 33), e isso é político

Levantei para deixar a xícara de café e reparei no celular, com duas chamadas de um mesmo número desconhecido. Retornei a ligação; era da sala de produção do Teatro. Uma colega que estava preparando a programação dos meses seguintes, convidava para eu mandar uma proposta de ação formativa sobre teatro e educação.

- “Mulher, e tu estás trabalhando em plena quarta-feira de cinzas?”, perguntei em tom de brincadeira.

- “E eu pensei em quem poderia, num dia como hoje, atender a minha ligação sobre trabalho, sem mandar eu ir ‘pra aquele lugar’... só veio você na minha mente”. Disse ela, aos risos.

Assumi o compromisso de enviar a proposta de oficina até a semana seguinte. Desliguei o telefone e, no mesmo instante, surgiu o questionamento: como uma oficina de teatro poderia contribuir para que Auschwitz nunca mais se repetisse? Qual o desenho metodológico para a realização desse projeto? Que imagens, que sons e que palavras o livro do Adorno me sugeriam? Que fotografias, livros, poesia, música, peças de teatro poderiam instigar observações, sentimentos e reflexões sobre a conjuntura política do país?

Eu havia lido, há bem pouco tempo, *Aves da Noite*, peça teatral de Hilda Hilst (2018), sobre o “porão da fome” em Auschwitz, onde as pessoas eram condenadas a morrer por inanição. A leitura era tão impactante. Trabalharia um trecho dessa dramaturgia? Sim, apesar de soar “lugar comum”, às vezes, ainda é preciso impactar para sairmos da apatia.

Dormi e acordei pensando na oficina que eu iria ministrar.

Uma situação curiosa: nos primeiros momentos do dia, entre dormindo e acordado, imaginando ou sonhando – na verdade, soube depois, eu experimentava uma alucinação hipnopômica – eu me vi conduzindo atividades da oficina. Num dado momento, eu dispunha sobre uma mesa um grande número de fotografias relacionadas a guerras e, nesse instante, eu percebia a reação das/os participantes, que parecia exagerada, por vezes, beirando o caricatural: gestos estranhos, movimentos repetitivos, caretas. Fiz um esforço para acordar e sair daquele “sonho”. Levantei e pensei: o que isso poderia querer me dizer?

Veio-me à lembrança um livro de Susan Sontag (2003), *Diante da dor dos outros*. Fui à prateleira, peguei o livro, folheei, observei as partes sublinhadas em uma antiga leitura: “agora, guerras são também imagens e sons na sala de estar” (p. 48). Há um efeito da mídia em nossas percepções sobre as imagens de guerra. Imersos num mundo com grande profusão de imagens, apresentadas em telas, grandes ou pequenas, diante de nós, que reações temos experimentado? Talvez, as reações um tanto grotescas dos participantes, que surgiram no “sonho”, tivessem uma associação com isso.

Eu me vi num impasse: já não estava certo do caminho metodológico que ia propor para a oficina. A ideia de trabalhar com os temas de forma direta, “escancarada”, poderia não concorrer para o objetivo de sensibilizar os sujeitos participantes para a criação de um mundo solidário onde as barbáries não são admitidas. Voltei ao livro do Adorno (1995).

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (p. 121).

(...) O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação (p. 125).

Eu entendia que precisava enfatizar a dimensão subjetiva; possibilitar uma auto-reflexão-crítica; estimular processos de autonomia; num caminho contrário à barbárie.

O que seria mesmo uma barbárie? No dizer de Adorno (1995, p. 155), uma barbárie é caracterizada por pessoas “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição”. Compreendido. E o que poderia se contrapor ao ódio e à destruição? A construção da beleza, da esperança, da vontade de ação conjunta, da amorosidade, da alegria, da arte e na arte.

A oficina começou a tomar um novo rumo, a partir dessa compreensão. Descartei o material já separado, as ideias de exercícios e jogos, a peça da Hilda Hilst. Recomecei a pensar a oficina sobre outras bases: um mergulho na dimensão subjetiva e intersubjetiva, alicerçada mais no pensamento sensível, por meio de sons e imagens, e menos no pensamento simbólico,



aos poucos, reclinando o corpo para trás, de modo que as pessoas ao meu lado tinham de fazer um esforço para me segurar. Todo o grupo foi experimentando, sem olhar, fazer o mesmo, o que permitia perceber a presença do outro por meio de seu tônus muscular.

Experimentar exige encontrar o seu lugar no ambiente, “envolver-se total e organicamente com ele”, afirma Spolin (1982, p. 03), e era isso o que eu propunha, ao grupo e a mim. O meu envolvimento orgânico com o ambiente e com o grupo me permitia acessar uma intuição. As ideias dos exercícios, a partir desse momento, não seguiam mais nenhum planejamento. Comecei a cantar com a boca fechada, ao que o grupo repetiu, e isso nos permitia sentir mais nitidamente as vibrações dos sons no corpo. Noutro momento, experimentei criar outras melodias vocais ou fazer sons contínuos, longos, o que serviu de convite a um diálogo de criação vocal com o grupo - criando consonâncias e dissonâncias, dilatações que pareciam libertar o corpo, uma abertura ao risco de errar – mas num ambiente sem julgamentos – e às descobertas.

O grupo tinha aceito verdadeiramente o convite e era gostoso sentir isso. Mas cabia a mim dar continuidade à oficina. Como eu iria propor a atividade seguinte sem perder o estado de abertura e de intuição criado? Tratava-se de dialogar com os tempos. Esperei o momento em que os participantes tinham experimentado, livremente, sons e posturas em desequilíbrio, e fui retomando os movimentos anteriores: voltei a cantar a melodia inicial; a me equilibrar sobre as duas pernas e, assim, diminuir as tensões nos antebraços; soltei as mãos; abri os olhos, mantendo a presença com o olhar, firme e afetuoso; fui diminuindo o volume da voz, até cantarmos quase sem emitir som. Mantivemos o corpo estático, apenas respirando, por um minuto ou dois.

De forma tranquila, pedi aos participantes para ampliarem o círculo, dando dois passos atrás. Fui ao notebook e coloquei um álbum do Sérgio Santos: “Me diz quem foi que fez a dor se transformar em som de carnaval, em batucada, em melodia? Que força fez mudar toda tristeza em alegria, quando o Brasil resolveu cantar?”<sup>89</sup>.

As músicas foram tocando e fui conduzindo um exercício corporal, partindo do corpo estático, indicando movimentos apenas de algumas partes do corpo.

- “O corpo está completamente parado para quem o vê de fora; dentro dele, há um desejo de movimento. Há uma intenção. Sintam tensão interna desse corpo que deseja movimentar mas ainda não movimenta. (pausa) Agora, percebam que o momento, muito

---

<sup>89</sup> Áfrico, de Paulo César Pinheiro e Sérgio Santos, no disco Áfrico – Quando o Brasil resolveu cantar, de Sérgio Santos, 2001, gravadora Biscoito Fino.

especial, em essa intensão vai se transformar em impulso. O Grotowski nos diz que o impulso é a ação que já nasceu dentro do corpo, mas ainda não se exteriorizou”.

Aquele grupo de quinze pessoas estava completamente em estado de criação. O meu corpo sentia isso, estava vivo, e eu chegava a ficar arrepiado.

- “Cada um e cada uma vai experimentar outra transformação, do impulso ao movimento, mas esse movimento vai se dar apenas com a cabeça. Nenhuma outra parte do corpo, por enquanto, irá se movimentar: apenas a cabeça. Até onde podemos mover a cabeça sem mexer o pescoço? Que movimentos de cabeça, os nossos corpos com vinte, vinte e cinco, trinta, quarenta anos nunca experimentaram? Que descobertas podemos fazer, agora, com uma dança pessoal apenas com as nossas cabeças?”

A condução do exercício se deu, acrescentando partes do corpo ao movimento inicial com a cabeça. Meu propósito era estimular movimentos “extra-cotidianos”, buscando um certo “esbanjamento de energia”, como propõe Eugênio Barba (2009), capaz de desmecanizar ou descondicionar o corpo, e, assim, ampliar suas capacidades criativas e expressivas.

Na etapa final do exercício, após trinta e cinco ou quarenta minutos, apenas um pé estava preso ao chão, limitando a livre movimentação no espaço.

- “Aqui, imaginamos um outro mundo, sem julgamentos, inaugurando uma esfera em que nossos corpos, enfim, estão livres para sentir, para criar. Olhem como se movimentam lindamente os corpos nessa sala. Apreciem, admirem, paquerem os outros corpos. Experimentem, ainda de longe, a iniciar um diálogo corporal com um outro corpo, conversem com os movimentos, envolvam o outro num jogo de ritmos”.

Deixei o grupo em sua “paquera corporal” e fui pra um lugar mais ao fundo da sala, para ver, por inteiro, aquela roda de movimentos. Lembrei alguns versos de um poema do Vinícius: “Resta essa vontade de chorar diante da beleza (...) Resta esse sentimento de infância subitamente desentranhado (...) Resta essa distração, essa disponibilidade, essa vagueza (...) Resta essa faculdade incoercível de sonhar” (MORAES, 2004, s/p). Pouco depois, eu me reaproximei do círculo.

- “O melhor de ser livre, inteiramente livre para se movimentar no espaço, é poder encontrar o outro, encontrar a outra. Agora, se você sentir o desejo de se aproximar, de dançar de perto, de sentir a força do corpo do outro, com muito respeito, com muito cuidado, percebendo os limites que o outro te impõe, você pode tirar do chão esse pé que ainda te limita, e ir até o outro”.

A oficina continuou nesse dia e, depois, em mais cinco encontros. Mas até esse ponto que relatei em detalhes, que, talvez, compreenda pouco mais de uma hora de trabalho, aquelas pessoas que, em sua maioria, não se conheciam, agora, demonstravam atenção, afeto, admiração uns pelos outros. Essa percepção é reforçada por um relato de um participante,

A coragem e a disponibilidade para o encontro entre pessoas deram ferramentas para a comunicação por meio dos movimentos, imagens e sons, sem falas, mudando o modo de olhar dos participantes, ressignificando relações, valorizando a construção com o/a outro/a, em consonância (depoimento de participante, por escrito, após o primeiro encontro).

Se tivéssemos parado aí, eu diria que, em nossa oficina, com aquelas pessoas, já tínhamos dado um passo para que Auschwitz nunca mais se repetisse. Como afirma Adorno (1995, p. 134),

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos, e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

E não o aceitarão, desde que o seu país e o seu povo mantenham-se empenhados na construção de uma democracia para todas, para todos e para todes; não o aceitarão, desde que os espaços de educação – a escola, entre eles – possam oportunizar encontros, de corpo inteiro, com sons, com imagens, com palavras, com os outros, com as outras, com o mundo, consigo própria/o; não o aceitarão, desde que aprendam a considerar o outro como legítimo outro na relação, e assim também sejam consideradas, abrindo-se para o amor e para a alegria de um autonomia solidária.

## 7.2 Um corpo cansado é um corpo triste (Narrativa 08)

Pressinto o infinito  
 Não vendo minha alma,  
 nem empresto  
 Quero é cantar bonito  
 Quero é sair nas ruas em protesto  
 Me dê o suficiente  
 que eu não perco essa virtude  
 O resto é pra quem precisa  
 E o resto do resto  
 é pra quem se ilude (GUEDES, 2019, s/p)<sup>90</sup>.

Domingo, meio dia. Mês de julho. Almoço na casa de um amigo, atento ao relógio. Logo iria viajar quase quatrocentos quilômetros para ministrar um módulo de Arte/Educação,

<sup>90</sup> O resto do resto, de Fátima Guedes, no disco Humana, de Fafá de Belém, 2019, gravadora Jóia Moderna.

pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que iniciaria no dia seguinte. Contava ao meu amigo de minha animação com esse curso, do trabalho com professoras que já tinham bastante experiência na sala de aula, das possibilidades de se redescobrirem a partir de um trabalho com as linguagens artísticas, etc. Terminamos de almoçar, e eu segui para a Rodoviária.

Durante a viagem, fui refletindo sobre textos escolhidos para o módulo. Pedagogia dos sonhos possíveis, de Paulo Freire (2014), foi o livro escolhido para ir na mochila, ao alcance da mão. “É impossível existir sem sonhos”! E eu me dei a pensar sobre os meus sonhos, imaginar os sonhos daquelas professoras com quem iria trabalhar por uma semana, o sonho do passageiro do ônibus, que estava ao meu lado e nem sabia que eu conjecturava sobre os seus sonhos. Será que ele sonha? Quem passa pela existência sem sonhar, pode dizer que vive? O que tem tirado das pessoas o seu direito ao sonho?

Minha reflexão sobre o sonho foi interrompida quando o ônibus parou em uma cidadezinha e, de repente, surgiu um saboroso cheiro de milho cozido. Olhei e vi um garoto, aparentando uns 11 ou 12 anos, carregando uma bacia de alumínio e vendendo seu milho, animado. Ele sabia que logo aquele ônibus seguiria viagem e tinha pouco tempo para convencer os passageiros a comprarem o seu produto. Eu levantei a mão, ele veio até a minha poltrona e lhe entreguei o dinheiro:

- “Eita, três reais, bem trocadinho, ó! Valeu, tio!”

Era um garoto bonito, vivo. O ônibus seguiu e eu fui pensando no menino que trabalhava, sorridente, numa tarde de domingo, numa estação rodoviária. Meus sentimentos eram conflitantes. Não era justo que um país legasse às suas crianças a necessidade de trabalhar. As classes populares, em algumas regiões e em circunstâncias específicas, não têm o suficiente para garantir as necessidades básicas dos seus filhos. Ao mesmo tempo, ele não parecia estar ali obrigado ou de má-vontade. Estaria ele representando um papel, de simpático, de modo a cativar seus possíveis compradores? Ou teria um sonho associado à venda dos milhos? E, se eu fosse seu professor, que diálogo eu proporia, de modo a aprendermos juntos com a situação?

Eram quase sete da noite quando consegui chegar ao hotel. Tomei um banho e saí para comer algo. Tinha bastante gente na rua e fazia muito calor. Não passara o “Vento Aracati”<sup>91</sup>, da música de Eugênio Leandro e de Oswald Barroso. Cantarolei, enquanto esperava o meu crepe de queijo coalho, “só a fulô do mormaço se espalha nessa lonjura, mas eu não me desespero, nem me arretiro daqui, após alta noite espero vir o Vento Aracati”...

---

<sup>91</sup> Vento Aracati, de Eugênio Leandro e Oswald Barroso, no disco Além das Frentes, de Eugênio Leandro, 1986, gravadora independente.

Voltei ao hotel e deitei, pensando que a semana seria curta para ministrar um módulo de sessenta horas. Eu precisava estar descansado para conduzir e aproveitar bem com a turma o pouco tempo que tínhamos.

Às sete e meia da manhã, eu estava na escola onde aconteceria o curso. Queria preparar a sala para iniciarmos, pontualmente, às oito horas. Duas alunas conversavam com a coordenadora local e pareceram um tanto surpresas com a minha chegada. Eu me apresentei, disse que era o professor enviado pela universidade e pedi que me levassem até à sala onde iríamos trabalhar. Percebi um ar de desconforto, talvez, uma irritação, e não entendi o motivo.

- “Sente aqui, professor!”, disse uma das professoras, após se entreolharem.

Começaram a me explicar que não tinham concordado com os módulos do curso no mês de julho, único mês de férias que tinham. Tentaram conversar com a coordenadora do programa para que as aulas não ocorressem, pelo menos, nas duas primeiras semanas do mês. Não tiveram retorno da coordenadora e, então, haviam preparado um abaixo-assinado, que o motorista da prefeitura levaria naquela mesma manhã para a universidade.

Silêncio, cheio de interrogações, de minha parte. Penso. “O que eu vim fazer aqui?” “Perdi meu domingo, viajei centenas de quilômetros e agora não vai haver aula?” “Estou me sentindo desrespeitado”. “O que devo fazer?”

Eu precisava começar tomando consciência das emoções de frustração e de rejeição que iam, imediatamente, se instalando em mim. Sabemos, com Maturana (2002), que as emoções embasam o domínio das ações. Então, nesse caso, as possibilidades de eu reagir impulsiva e injustamente, em domínios de ações “que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência” (p. 26), eram bastante grandes.

Respirei, cruzei as pernas, alisei a barba. Era um modo de dizer a mim mesmo, que sou corpo, que era preciso serenar. Pensei: “o que Freire faria nessa situação?” Escutaria as professoras, com sensibilidade e com verdade. “Pensar certo” “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (FREIRE, 2021, p. 34). Continuei escutando, agora com um “coro de descontentes” mais volumoso, dado que outras professoras tinham chegado.

- “E é um desrespeito com o senhor também, professor, que tinha de ter sido avisado que não teríamos aula, porque nós estamos mandando e-mail e tentando conversar com o pessoal lá da universidade, desde a semana passada”, disse uma das professoras.

Eu precisava conseguir falar com elas, e não para elas. Tentei:

- “Bom, eu quero começar dizendo que vocês são minhas colegas de profissão, e eu sei o que é trabalhar na sala de aula durante todo um semestre e ter que estudar no mês de férias. Com isso, quero dizer que acho justa a reivindicação. Depois, vocês tentaram combinar com a coordenação do programa um intervalo, que seria apenas uma pausa, não foram escutadas, acho que nem receberam resposta. Isso não é justo. Por fim, vocês estão fazendo uma coisa muito bonita, ao se organizarem para buscar uma estratégia, elaborando um instrumento coletivo, que é um abaixo-assinado, para serem ouvidas. Isso é um exercício político, de cidadania, e eu quero parabenizar a vocês por isso”.

Elas ficaram surpresas. Talvez, esperassem não serem ouvidas novamente. Como professoras, como mulheres, como esposas, morando no interior do Ceará, o mais comum era a experiência da não-escuta e do silenciamento. Continuei.

- “Eu gostaria de fazer uma proposição a vocês. Primeiro, vocês cuidarem do documento, pegarem as assinaturas que faltam e entrega-lo ao motorista que o levará à universidade; depois, quero me comprometer com a decisão que for tomada pelo grupo. Para mim, não há nenhum problema em eu voltar no próximo mês para ministrar as aulas do módulo de arte/educação; e, por fim, dado que a resposta da universidade só deve chegar pelo fim do dia, eu queria aproveitar o dia de hoje com um momento de relaxamento e de cuidados com nosso corpo. O que vocês acham?”

Concordaram. Combinamos trinta minutos para elas resolverem o envio do documento e eu preparar a sala para a atividade.

Enquanto empilhava algumas cadeiras, eu reorganizava, mentalmente, o meu planejamento. Lembrei do Yoshi Oida (2007), quando fala da necessidade de limpar o ambiente, antes do trabalho, esvaziar(-se), desfazer(-se) do que é inútil, na sala e no corpo, incluindo os pensamentos, que também são corpo. Em outra situação, eu pediria ao grupo para se envolver no processo de limpeza; nesse momento, elas serem recebidas com uma sala preparada, com uma outra configuração do mobiliário, era um sinal de cuidado, de afeto, que poderia facilitar a diluição das tensões desse início da manhã e uma abertura para o trabalho que iríamos iniciar.

Pouco tempo depois, chegou o grupo. Eram sete professoras. Pedi que colocassem as bolsas e os calçados todos em um único canto da sala. Fizemos um círculo e sentamos. Começamos nos olhando, em silêncio. Pedi para percebermos a respiração e disse, “o importante é estarmos aqui, o importante é estarmos presentes”. Aquela respiração e aquele silêncio devia ser a marca da conclusão de um momento e do início de outro.

Não falei mais, peguei o violão e cantei Canto do povo de um lugar (VELOSO, 1975, s/p)<sup>92</sup>.

Todo dia o Sol levanta  
E a gente canta  
Ao Sol de todo dia

Fim da tarde, a terra cora  
E a gente chora  
Porque finda a tarde

Quando a noite a Lua mansa  
E a gente dança  
Venerando a noite

Eu pedi que, à medida em que fossem aprendendo melodia e letra, fossem cantando, baixinho, comigo.

- “Ah, professor, eu não sei cantar, não”, disse uma delas;

- “É por isso que eu estou pedindo pra você cantar bem baixinho”, brinquei e todas riram.

Quando todas tinham aprendido a melodia, indiquei que fizessem um ciclo de respiração – inspiração / breve pausa / expiração / breve pausa – ao final de cada estrofe da música. Em seguida, pedi que dançassem com as mãos, num diálogo com o ritmo e com o sentimento que a música propunha.

- “Agora, eu quero que vocês fechem os olhos e imaginem esse lugar, onde todo o dia o sol levanta, onde a terra cora no fim da tarde, onde a gente dança em homenagem à noite. Continuem cantando e dançando com as mãos e imaginem: ‘quais são as cores presentes nesse lugar?’ ‘Como são as pessoas que moram ali?’ ‘O que essas pessoas comunicam com as suas expressões faciais?’”.

Fiz uma pequena pausa, permitindo que a imaginação, que sempre vem junto de memórias, que sempre triadiza o que somos, o que não somos e o que queremos ser, como nos fala Boal (2002), fosse experimentada.

- “Vocês devem ir diminuindo o volume da voz ao tempo que vão se distanciando dessa cidade, despendido-se desse lugar imaginado, dessas pessoas imaginadas”.

Quando chegamos ao silêncio, pedi que cada uma escolhesse uma palavra que daria o tom do nosso dia de trabalho. Mas não deveriam dizer ainda qual seria essa palavra.

- “Faremos um jogo. E, como todo jogo, tem regras, certo? Primeira regra: vocês devem sentar, no círculo, voltadas para o lado esquerdo, ficando uma de costas para outra.

---

<sup>92</sup> Canto do povo de um lugar, de Caetano Veloso, no disco Jóia, de Caetano Veloso, 1975, gravadora Philips.

Segunda regra: vocês não podem dizer a palavra que vocês pensaram, tá bem? Mas, ao mesmo tempo, eu preciso escrever todas as palavras no quadro, para que elas nos guiem e, ao final do dia, a gente possa conferir se elas deram o tom do trabalho. Então, quem poderá dizer essa palavra? Terceira regra: a sua colega que está à sua frente poderá verbalizar essa palavra. Mas como ela vai saber, se você não poderá dizer para ela? Quarta regra: você vai escrever a palavra, apenas com os seus dedos, nas costas da sua colega. A sua colega vai sentir a palavra escrita em suas costas e, então, irá me dizer”.

Nem preciso dizer o quanto elas se divertiram com o jogo: brincaram, sentiram cócegas, riram, erraram a palavra, pediram para escrever novamente. Era nítido o quanto o corpo delas se mostrava mais leve, mais fluido, o quanto as suas expressões estavam aliviadas. A respiração, a música, as vozes cantando juntas, a imaginação, o jogo que continha subliminarmente uma “massagem” nas costas da colega, um toque que desenhava uma palavra bonita, a escuta, a colaboração, os rumos a serem trilhados. A nossa manhã findou com as sete palavras no quadro: força; alegria; arte; superação; aprendizado; paz; animado.

Fui para o hotel, pensando que em outro momento da vida, eu poderia não ter sido capaz de pensar eticamente, de modo a mediar a situação conflituosa na direção da autonomia do grupo; eu poderia não ter conseguido lidar com as minhas emoções, conter minha raivosidade, que me levaria a um “pensar errado”. Se assim o fosse, eu esperaria que o meu compromisso com uma educação libertadora, que me exige humildade e coragem, fizesse-me entender que eu não teria o que fazer, a não ser pedir licença, respeitosamente, e passar o caso a ser mediado por um outro ou uma outra, que, naquele momento, contasse com mais preparo.

Após o almoço, por volta das 13h, recebi uma ligação da coordenadora do programa, pedindo desculpas pela situação. Afirmou que estava desmarcando o outro módulo, que aconteceria na semana seguinte, e que nós decidíssemos como fazer com esse módulo. Eu disse a ela que a decisão caberia às professoras, e me mantinha à disposição.

Eu repensei a atividade da tarde, considerando as palavras escolhidas pelas professoras, organizei rapidamente um material, e retornei para a escola. Perguntei se poderíamos dar continuidade as atividades no turno da tarde e, ao final do dia, reservaríamos um tempo para elas se reunirem e tomarem a decisão acerca do módulo. De todo modo, ainda que elas decidissem adiar, nós já contabilizaríamos as oito horas de trabalho daquele dia. Elas concordaram.

Eu havia separado três curtas-metragens, que têm mulheres como protagonistas, para exibir ao grupo: a) Vida Maria<sup>93</sup>, animação sobre a reprodução da cultura nordestina que mantém a mulher circunscrita à vida doméstica; b) Kunhãrobá<sup>94</sup>, documentário sobre a primeira mulher cacique no Brasil; c) Canções de libertação<sup>95</sup>, documentário sobre a força de mulheres camponesas e seus cantos religiosos em defesa da terra e contra o poder de latifundiários.

Eu disse que exibiria os três filmes e que elas deveriam considerar observar, sentir e refletir sobre cada um deles. Em seguida, perguntei: “o que é observar?”, “o que é sentir?”, “o que é refletir?”. Cada uma, espontaneamente, deu uma resposta. Eu só queria que elas considerassem essas três habilidades, enquanto espectadoras. Após a exibição dos filmes, eu indiquei a atividade.

- “Agora, que vocês observaram, sentiram e refletiram, é hora de criar. Aqui tem papel e tem lápis. Vocês vão fazer três coisas. Primeiro, escolher um dos três vídeos e escolher uma das sete palavras ali do quadro. Depois, vocês vão encontrar o antônimo da palavra que vocês escolheram e vão pensar um pouco associando as palavras e o filme. Vou dar um exemplo: força é uma palavra que está ali no quadro; qual o antônimo de força? Fraqueza, fragilidade. Então, vocês vão pensar sobre força e fragilidade da mulher cacique. Outro exemplo: você escolheu alegria. Qual o antônimo? Tristeza. Então, alegria e tristeza na vida das mulheres que lutam pela terra. E, por fim, depois de pensarem sobre isso, vocês vão escrever um poema”.

- “Th, professor, eu não sou boa em escrever poema, não!”, afirmou uma professora.

- “Pois me prove!”, afirmei sorrindo.

Enquanto escreviam, fiquei a pensar. Precisávamos – e precisamos sempre! –, neste espaço da sala de aula, experimentar novas formas de ser e de estar, que fossem/sejam exercícios permanentes de descoberta e de auto-descoberta, por isso de educação e de política. Aquelas mulheres, se o quisessem, podiam tomar aquele momento para se (re)descobrirem mulher, se (re)descobrirem para além do papel que lhe é imposto na cultura que não lhes escuta, se (re)descobrirem bonitas, como uma “mulher no espelho”, daquele texto do Boal (2003).

- “Colegas, sabem o que aprendi com um amigo, muito querido?”.

<sup>93</sup> Vida Maria, 9 min., animação, dir.: Márcio Ramos, 2007. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4). Acesso em: 26 out. 2023.

<sup>94</sup> Kunhãrobá, 10 min., documentário, dir.: Augustiano Xavier e Marcos Rocha/ONG Fábrica de Imagens, 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PK82Cj2ZJFU&t=560s>. Acesso em: 26 out. 2023.

<sup>95</sup> Canções de libertação, 15 min., documentário, dir.: Coletivo / Turma Especialização Cultura Popular, Arte e Educação do Campo/UFCA, 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gTo05FgT-0c>. Acesso em: 26 out. 2023.

Eu me referia a Augusto Boal, que, embora não tendo conhecido pessoalmente, sentia-o como um grande amigo.

- “Não é necessário ser poeta para escrever um poema, mas quem escreve um poema torna-se poeta. É o fazer que nos faz” (BOAL, 2009).

Elas ficaram em silêncio, pensando sobre o que eu acabara de afirmar. Pedi que elas, ainda individualmente, escolhessem um lugar fora da sala e experimentassem ler o poema que haviam escrito em voz alta, de modo a perceberem a sonoridade das palavras.

- “Vocês escolheram as palavras certas? As frases têm um ritmo? Dá prazer ao ouvir o texto sendo falado? Quem sabe, uma frase esteja longa demais, ou duas palavras juntinhas são difíceis de serem pronunciadas, ou, se você usar aquela palavra em vez desta, possa gerar uma emoção diferente em quem a escuta? Vou dar mais uns minutinhos e já a gente retorna”.

Assim o fizeram e, alguns minutos depois, voltaram à sala para ler os seus textos. Algumas, demonstravam um contentamento nítido, estavam felizes com o resultado do exercício. E, realmente, tinham algumas boas reflexões e estruturas que poderiam ser desenvolvidas em obras literárias.

Cada uma, então, deveria apresentar o seu poema e comentar o poema da colega, que a antecedeu. Com exceção de um ou outro ponto, que eu fazia uma intervenção mais objetiva e direta – por exemplo, quando o poema ou o comentário se encaminhava por situações muito específicas, passíveis de revelar intimidades –, de modo geral, foram elas que criaram, que apresentaram, que apreciaram, que criticaram.

No segundo tempo da tarde, após um breve intervalo, ainda se dedicaram a recriar os poemas em cena. Por alguns instantes, experimentaram sentir-se a própria Cacique Pequena, dos Jenipapo-Kanindé<sup>96</sup>, com sua autonomia e sua força no meio dos homens; ousaram contrariar os costumes que exigiam que Maria fosse eternamente submissa, e sentiram alegria nesse ato; provaram sua coragem enfrentando os “cabras” armados, a mando dos fazendeiros, para defender o seu chão.

Após essa atividade, concluindo o momento da tarde, eu disse que deveríamos fazer uma avaliação do dia, olhando para o quadro onde estavam registradas as palavras que elas tinham definido, pela manhã: força, alegria, arte, superação, aprendizado, paz animado. Uma delas, pediu a fala.

- “Olhe, professor, eu quero dizer que, em todo esse curso, essa foi a melhor aula que a gente já teve. E o senhor tá pedindo pra a gente olhar essas palavras, e é verdade, teve

---

<sup>96</sup> Povo indígena do Ceará, que vive às margens da Lagoa Encantada, no município de Aquiraz.

tudo isso mesmo. E eu quero falar, em nome das minhas colegas, que a gente já conversou mais cedo, viu, e a gente decidiu que quer fazer esse curso até o fim da semana, com o senhor”.

Esse foi um dos momentos mais marcantes de minha trajetória como professor. O meu corpo experimentava uma sensação de força e de bem-estar muito concreta.

Lembrando o que dizem Sawaia (2000) e Pélbart (2008), esses corpos que se permitiram afetar e ser afetados, permeáveis à experiência da presença e da intuição, que ampliaram seus sentidos ao outro, no espaço-tempo do aqui-agora, que arriscaram ver o mundo e a si mesmos desassombradamente, que concordaram em sentir a vida em outras intensidades, geraram potência de ação, força de existir e alegria.

Fui para o hotel, pensando em tomar um banho e sair, em seguida, para comer. Cheguei no quarto, conectei o celular na caixinha de som *bluetooth*, coloquei minha *playlist* favorita em modo aleatório e fui para o chuveiro. Que delícia é tomar um banho frio e ouvir Ângela Linhares cantar: “deixa o teu abraço vir curvado, que eu conheço o peso desses tempos, e corre comigo como de primeiro, que meu corpo é leve como as primeiras chuvas do caju” (LINHARES; BEZERRA, 1980, s/p)<sup>97</sup>. Dançava com a água, cantava, sentia alegria. Tocaram, talvez, mais três ou quatro músicas e saí do banho. Não demorou nada e eu dormi.

### 7.3 Reflexões teórico-metodológicas sobre a dimensão Afetivo-Relacional

É significativo que a Dimensão Afetivo-Relacional da formação docente venha após a Dimensão Ético-Política, pois entendo esta como consequência das decisões e dos caminhos trilhados naquela. Se voltarmos ao tópico das reflexões acerca daquela dimensão, veremos que ela termina falando de amor, pois o amor aqui, nesta nova dimensão, é início, meio e fim.

Afirma Freire: “*es que yo no fui un burócrata para hablar, yo no fui un pragmático, yo hablé del amor, de la pasión, del deseo, del sentimiento, del dolor, del miedo, de la esperanza, del proyecto. Y esto es lo que soy, todo junto*” (FREIRE, 1990, p. 43). A frase de Paulo Freire, em conversa com Francisco Grossi, no Chile, é mostra de sua ousadia de entender o humano integralmente imerso no processo de formação, ao tempo em que também diz da complexidade do que é ser um(a) professor(a).

---

<sup>97</sup> Como as primeiras chuvas do caju, de Ângela Linhares e Ricardo Bezerra, no disco *Massafeira Livre*, de artistas diversos, 1980, gravadora Epic/CBS.

A formação profissional do/a professor(a) de teatro, como o vimos nas dimensões anteriores, passa por uma série de saberes, competências e habilidades técnicas, assim como por uma discussão e um comprometimento ético-político. Mas ainda vai além.

Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal (...) no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão (SEVERINO, 2003, p. 75).

A dimensão afetivo-relacional na formação do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional se baseia na PER (FIGUEIREDO, 2007), à medida em que a) assume as relações como principal fundamento de sua práxis, disposto num “ser-estar com o outro e com o mundo”; b) considera os princípios da dialogicidade e da amorosidade, em Paulo Freire (2021), c) dialoga com o conceito de afetividade ético-política, em Sawaia (2000), entendida como uma força – libertadora ou escravizadora – fundamental na transformação da sociedade e, por fim, d) tem como base a ideia da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, a partir de Maturana (2002).

Para Sawaia (2000), a afetividade está relacionada à capacidade de afetar e de ser afetado aos/por outros, em processos de composição de vida, podendo levar a potências de padecimento ou potências de ação.

Também Pelbart (2008) assim reconhece os afetos, e, em diálogo com o pensamento filosófico de Espinosa, chama esse poder de afetar e de ser afetado de “grau de potência”. Para ele,

somos um grau de potência, definido pelo poder de afetar e ser afetado. Mas jamais sabemos de antemão qual é nossa potência, de que afetos somos capazes. É sempre uma questão de experimentação. Não sabemos ainda o que pode o corpo, diz Espinosa, só o descobriremos no decorrer da existência. Ao sabor dos encontros. Só através de encontros aprendemos a selecionar o que convém com o nosso corpo, o que não convém, o que com ele se compõe, o que tende a decompô-lo, o que aumenta sua força de existir, o que a diminui, o que aumenta sua potência de agir, o que a diminui (p. 33).

É só a partir da abertura para a vida, com o outro e com o mundo, de experimentar a existência, como aquilo que nos dispomos, e da experiência daí advinda, como aquilo que nos acontece, é que descobrimos quem somos.

Nesse sentido é exemplar a música *Caminhos do coração*, de Gonzaguinha (1982, s/p)<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> *Caminhos do coração*, de Gonzaguinha, no disco *Caminhos do coração*, de Gonzaguinha, 1982, gravadora EMI-Odeon.

Há muito tempo que eu saí de casa  
 Há muito tempo que eu caí na estrada  
 Há muito tempo que eu estou na vida  
 Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar  
 A todos os lugares onde já cheguei  
 Pois lá deixei um prato de comida  
 Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre  
 De tanta, muita, diferente gente  
 Toda pessoa sempre é as marcas  
 Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende  
 Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
 É tão bonito quando a gente sente  
 Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme  
 Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
 É tão bonito quando a gente vai à vida  
 Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

Percebe-se, na letra da música, o movimento de “sair de casa”, no sentido do que é conhecido, para “estar na vida”, com todos os desafios que lhe impõe. Na segunda estrofe, o eu-narrador reconhece que a felicidade que ele experimenta tem a ver com o modo como chegou e como saiu dos muitos lugares em que esteve, sempre regido por solidariedade, amizade, acolhida. Nas duas estrofes seguintes, admirado, fala da descoberta de que o que nós somos é resultado das relações que tivemos. E, por fim, na última estrofe, anuncia, emocionado, a beleza de compreender que carregamos essas relações e as marcas que as pessoas nos deixaram em cada um dos passos corajosos que damos em nossos caminhos mais verdadeiros.

Para um(a) poeta, é fácil falar de amor. Aliás, as pessoas esperam mesmo isso dele/a. Para um(a) profissional, no âmbito do seu trabalho, mesmo no campo da educação, falar de amor ainda gera algum nível de conflito, de crise. Quantas vezes Freire foi criticado e rotulado de “sonhador”, de “utópico”? Embora Freire não visse demérito nesses adjetivos e, ao contrário, fizesse questão de afirmar que era mesmo “impossível existir sem sonhos” (FREIRE, 2014), seus detratores o acusavam enquanto um ideólogo de um modelo de educação irrealizável.

“Te perturba esse amor, amor de humanidade? Meu amor é amor de verdade. Te perturba esse amor, com todos ao redor? Meu amor é uma arte maior” (MILTINHO, 1997, s/p)

<sup>99</sup>. Os versos da tradução de Miltoninho para a canção dos cubanos Pablo Milanés e Silvio Rodríguez poderiam ter sido compostos por Paulo Freire. Ele, de algum modo, os reinterpretou em muitos de seus escritos e suas falas, em que denunciava o ensino pragmático e instrumental e seus agentes, enquanto anunciava sua abordagem amorosa e libertadora.

Para Freire, de acordo com Fernandes (2010), a noção de amorosidade esteve sempre relacionada a um compromisso consigo e com o outro, ou seja, uma promessa, um acordo mútuo com relação à dignidade humana, que inclui a sua emancipação, e à utopia de um mundo com justiça e com solidariedade. Nesse sentido, seria natural esperar que uma proposição coletiva, ética e estética, com “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2021, p. 33), gerasse uma reação negativa de quem assume a narrativa neoliberal, individualizante e imobilizadora, como caminho único para sobreviver nesse mundo.

Embora o mundo do trabalho, no sistema capitalista, compreenda o humano como um ser racional e exija profissionais que saibam “controlar” – ou seria anular? – as suas emoções, e paute suas decisões com base na cognição, a verdade é que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2002, p. 15).

Há um entrelaçamento permanente entre razão e emoção no viver humano, que acaba sendo invisibilizado por uma cultura que desconfia das emoções como algo capaz de negar a razão e, por isso, mais propício para caracterizar os animais “não-rationais”.

Para o biólogo e filósofo chileno Humberto Maturana (2002, p. 15), é importante compreender que, “do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Ou seja, as emoções determinam gostos, preferências, condutas e premissas que são aceitas porque sim, e se tornam a base onde se constitui os sistemas racionais.

Anteriormente, já tínhamos dialogado com Duarte Jr. (2008), acerca da construção do conhecimento humano, que se organiza em dois processos, em que primeiro se sente, experimenta-se uma percepção imediata do mundo para, em seguida, buscar compreender, refletir e atribuir significação por meio das palavras. Há, pois, um entendimento de que, na construção do conhecimento, a percepção emocional precede à compreensão racional.

Maturana (2002) vai mais longe ao propor que não qualquer emoção, mas uma emoção específica – o amor – foi indispensável na própria criação da linguagem. Exemplifica que ao vermos duas pessoas dialogando identificamos uma coordenação de ações consensuais; já ao vermos duas pessoas competindo, podemos até perceber uma coordenação de ações, mas

---

<sup>99</sup> Por quem merece amor, versão de Miltoninho para canção de Pablo Milanés e Silvio Rodríguez, no disco Por quem merece amor, de Miltoninho e MPB-4, 1997, gravadora Tiê Musical.

não consensuais. Ora, se as emoções são disposições corporais que determinam um certo domínio de ações em que os animais se movem, vamos entender que a emoção em que se baseia um diálogo é diferente daquela em que se apoia uma competição.

Afirma o autor: “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e interrompem a convivência” (MATURANA, 2002, p. 22). A conclusão a que chega, então, é que, embora se possa utilizar da linguagem para agredir ao outro, não se pode constituir a linguagem – que requer um domínio de coordenações consensuais – em uma emoção que contradiz e nega o outro, mas só naquela emoção que pode fundar um modo de vida baseado no estar junto, na convivência, e essa emoção é o amor.

É certo que a palavra amor, ao longo dos tempos, e em diferentes lugares e culturas, assumiu e assume diferentes conotações. Neste caso, convém destacar que Maturana (2002) compreende amor como sendo a emoção que nos dispõe a um domínio de ações e de condutas em que se dá a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. E esse é o domínio do social. Ou, nas palavras do autor, “nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua” (p. 26).

Para retomar a amorosidade freireana, enquanto potencialidade humana de ser social, portanto, de ser amorosa/o, de reconhecer e se importar com o outro, de assumir esse compromisso, afetuoso, consigo, com o outro e com o mundo, trago as palavras do próprio mestre:

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo? (...) [Esta abertura ao querer bem] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do humano. (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver (FREIRE, 2021, p. 152).

Vamos chegando, neste ponto, à compreensão de que a dimensão Afetivo-Relacional, pensada para o perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, deve ser fundada na ideia de que o espaço da formação, constituído por relações sociais, é um processo de composição de vidas e, por isso, deve ser alicerçado na emoção do amor, entendida, simplesmente, como a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Essa vivência é capaz de gerar uma potência de ação, cujo a sensação corpórea é de alegria.

Dialogando Pélbart (2008) e Sawaia (2000), os bons encontros, de afetar e de ser afetado, geram potências de ação, os corpos se compõem com aquilo que lhes convém (ideias, elementos, matérias, outros sujeitos, coletivos, etc), aumentam a sua força de existir, a sua potência de agir e a sua alegria. O contrário também é verdadeiro, os maus encontros produzem nos corpos potências de padecimento, diminuem-lhes a abertura para afetar e ser afetado e, ao fim, provocam-lhes tristeza.

Consideramos também que entre os bons e os maus encontros há um gradiente de níveis e de qualidades, que experimentamos em nosso cotidiano. Cada uma de nossas aulas, de nossas oficinas, de nossas práticas didáticas, que envolvem grupos de pessoas, são encontros de afetar e de ser afetados. Mas se não sabemos, a priori, de que afetos os nossos corpos são capazes, e precisamos nos abrir à experimentação, com os outros e com as outras, como, por um lado, diminuir o risco de produzir potências de padecimento e de tristeza e, por outro lado, ampliar as possibilidades de gerar potência de ação e de alegria?

Entendo que são três fatores: i) compromisso ético-político; ii) presença-ação afetiva e criadora; iii) intuição.

Pensarmos a dimensão afetivo-relacional na formação de professoras/es, especialmente, na área das artes da cena, onde os corpos experimentam a construção do conhecimento com outros corpos, exige responsabilidade. Daí, que temos de ter muito bem trabalhada a dimensão ético-política, anteriormente explicitada. O/A professor(a) deve sempre tomar decisões embasadas numa ética do humano, sendo prudentes e respeitosos/as com o espaço e com os corpos dos outros e das outras. Tal compromisso irá nos conduzir ao “pensar certo” (FREIRE, 2021, p. 52), que se alicerça em uma “vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras”. Para Freire, diante da “situação-limite”, o “pensar certo” é que dará a direção do passo para chegarmos ao “inédito-viável”.

O segundo fator está relacionado com “estar presente”. Para Ferracini (2013), há uma certa qualidade de presença que pode gerar uma tal experiência cujo efeito é um corpo potente e vivo. Mas de que presença ele fala? Não se trata de uma presença cênica, da perspectiva da/o artista do teatro, da dança ou da *performance*, que, após treinamento técnico-corporal, é capaz de prender a atenção do público; também não fala, numa perspectiva essencialista, de uma certa “dimensão do humano” presente em todos os corpos, e que pode gerar uma comunicação num nível não racional. A presença, de que fala Ferracini, tem um aspecto relacional e material: é presença-ação, no aqui-agora, afetiva, com o outro e com o mundo, e criadora, capaz de provocar um acontecimento.

Por fim, essa presença criadora pode abrir-se em intuição. Peter Brook (2000, p. 92) pensa que “a mente racional é um instrumento de descoberta muito menos potente do que as faculdades mais secretas da intuição”. Por isso, há que se buscar um tipo de presença, não apenas intelectual e física, mas, sobretudo, intuitiva.

Brook (1994, p. 19) afirma que, no início de cada processo de criação, o seu ponto de partida é “uma intuição profunda, amorfa, que é como um perfume, uma cor, uma sombra”. À medida em que ele cria – para si mesmo e para as demais pessoas envolvidas no projeto – uma atmosfera de liberdade para criar, sem qualquer julgamento de valor, com o único objetivo de encontrar as latências do objeto artístico a ser criado, aquela intuição vai se tornando mais concreta. Num segundo momento, ele, como diretor da criação, provoca o grupo a olhar para esse material criado, e revê-lo, questioná-lo, aprofundá-lo, de modo a separar aquilo que é superficial e aquilo que é profundo; aquilo que é cotidiano e aquilo que é poético e pertence à relação intuitiva da/ participante com a obra, com o outro. Ao fim do processo, o diretor, também intuitivamente, ilumina e dá sentido às formas que foram propostas por cada um(a). “Porque a forma não é um conjunto de ideias impostas à peça, é a peça iluminada, e a peça iluminada é a forma” (p. 21).

Que as nossas aulas sejam, em si, artísticas, poéticas. Para além da dedicação de realizar uma montagem teatral ou uma criação artística outra, que possamos compor, encenar, escrever, pintar, criar vidas, aceitando os outros e as suas criações com uma grande capacidade de liberdade, de respeito e de generosidade, estando presente no ato, assumindo a grandeza de gerar outros atos, em acordo comum com os outros e com o mundo, com a coragem de escutar a intuição porque pleno da disponibilidade de viver a alegria!

## 8 CONCLUSÃO

É uma fórmula de catorze palavras casuais (que parecem casuais) e me bastaria dizê-la em voz alta para ser Todo-Poderoso. Bastaria dizê-la para abolir este cárcere de pedra, para que o dia entrasse em minha noite, para ser jovem, para ser imortal, para que o tigre destruísse Alvarado, para afundar o santo punhal em peitos espanhóis, para reconstruir a pirâmide, para reconstruir o império. Quarenta sílabas, quatorze palavras, e eu, Tzinacan, regeria as terras que Montezuma regeu. Mas eu sei que nunca direi essas palavras, porque não me lembro de Tzinacan (BORGES, 1999, pos. 1324).

Retomo o conto de Borges (1999), que me inspirou para a organização desta tese, para falar de dois temas: o sonho – ou seria alucinação? –, que move a muitas/os de nós, de encontrar as palavras verdadeiras, capazes de produzir revoluções; as mudanças de propósitos face às transformações de si mesmo.

Não, as palavras encontradas e pronunciadas nesta tese não produzirão nenhuma revolução. Não interferirão nos rumos do Neoliberalismo, não conterão o crescimento da extrema direita no mundo e nem de células neonazistas no Brasil, não tornarão a educação pública e nem a formação e o ensino-aprendizagem em Artes mais afetivos e mais efetivos ética e esteticamente no país.

Mas, talvez, esta tese já tenha produzido, pelo menos, uma pequenina, minúscula, mas não irrelevante, revolução. Diferente de Tzinacan, eu lembro de quem fui antes da tese e, decididamente, sinto-me diferente. Sinto que fui me tecendo, à medida em que entrançava os fios das narrativas, em que compunha relações do vivido com as teorias, em que manejava o perfil do professor espect-a(u)tor eco-relacional, naquilo que almejo ser e, nisso, já fui sendo.

Afirma Ferreira (2020, p. 60) que “é artesanal não apenas o ato de narrar, mas o próprio pensamento narrativo, na medida em que exige certa ordenação de pensamento que considera o todo, que faz submeter aquilo que foi vivido ao próprio julgamento, às representações, memórias e emoções”. Pois essa artesanaria, simples, quase rudimentar, mostrou-me uma tal força para eu escapar de oferecer palavra-informação e, no lugar disso, compartilhar palavra-experiência, molhada de vida, que é também possível que ela provoque em outras e em outros, a partir desta tese, o desejo de fiar as suas próprias palavras, um querer assumir-se como artesãs/os epistêmicas/os. Quiçá, arquitetando outras pequeninas revoluções.

Fui percebendo ao longo da tese que as experiências, como toda a vida que vale ser vivida, são necessariamente relação, como diz Larrosa (2014, p. 66), “com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser”. E é, pois, na interpretação ou nos sentidos conferidos a essas

experiências que vamos definindo a direção e a velocidade dos passos que nos levarão a construir os nossos caminhos, enquanto caminhamos.

Eu não apenas encontrei o perfil do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional; eu, sobretudo, me dispus a construí-lo. No capítulo 3, ao explicar a gênese do perfil, eu falei das minhas descobertas, que, observadas, sentidas e refletidas de um certo modo, levavam-me aos caminhos de outras descobertas: assim foi do encontro com o teatro; daí ao encontro com o Teatro do Oprimido e com a educação, especialmente com a educação popular, em que me criei um professor espect-ator; depois, o encontro com a Perspectiva Eco-Relacional, num profundo vínculo com Paulo Freire, em que tenho me urdido um professor espect-a(u)tor eco-relacional.

Nos capítulos 04 a 07, em que apresento as narrativas e as considerações teórico-metodológicas acerca das quatro dimensões estruturantes da formação do/a professor(a), proponho um sentido eco-relacional a cada uma das dimensões, a partir do que chamei de “aforismos categoriais”.

Mas por que os aforismos categoriais enfeixam um sentido eco-relacional? Por dois motivos: porque a própria noção de aforismo é entendida como uma sentença filosófica que contém um horizonte, que circunscreve, mas sem perder a amplitude de associações com o todo (HOPPENOT, 2001); porque cada aforismo, embora associado a uma dimensão da formação do/a professor(a), pode ser lido a partir das demais dimensões. Assim, por exemplo, o aforismo “descobrir o mundo do teatro é descobrir o teatro como o mundo”, embora relacionado diretamente com a dimensão Artístico-Estética, possui reflexões para as dimensões Didático-Pedagógica, Ético-Política e Afetivo-Relacional.

Penso que foi possível apresentar os sentidos presentes na construção da práxis pedagógica do/a professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, que forma e se forma enquanto atua, também nos capítulos 04 a 07. Sem a pretensão de substituir ou apresentar uma novidade diante do conceito de “Que fazer” de Freire (1989; 2013), eu busquei tornar mais visível aquilo que estava apenas subentendido na obra do autor.

Desse modo, eu proponho uma práxis pedagógica para o/a professor(a) de teatro, que detalha e que esmiúça a relação reflexão-ação freireana, inscrevendo-a como aquela que parte de um corpo consciente, capaz de observar, sentir, refletir, criar e agir, considerando a criticidade, a dialogicidade, a amorosidade e a autonomia, como um modo de ser-estar com o outro e com o mundo.

Entendo que, desde o capítulo 02, em que apresento os caminhos metodológicos que me permitiram chegar ao conteúdo-forma da tese; passando pelo capítulo 03, em que trato

da gênese do perfil; percorrendo os capítulos seguintes, que contém as oito narrativas e as considerações teórico-metodológicas das quatro dimensões de formação; eu me disponho a apresentar caminhos para a formação de um(a) professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional.

Importante destacar que tais caminhos consideram o contexto da sociedade contemporânea, lida como “sociedade do desempenho” (HAN, 2019), caracterizada pela ideia de que o indivíduo depende apenas de sua iniciativa, seu projeto e sua ação para atingir o sucesso. Esse indivíduo de desempenho, então, prescinde do outro e não se permite a passividade e o tempo necessários para viver a experiência.

A tese, então, quer chamar atenção para a importância da reaproximação e para “a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 26), em meio a uma sociedade cada vez mais narcísica onde o outro está esmaecido.

As leituras de Han (2017; 2018; 2019; 2021; 2022) apresentam um panorama em que o indivíduo, na sociedade contemporânea, tem perdido todas as relações com o outro: do passado, visto que tem renunciado o lastro histórico e as referências para viver unicamente no presente; no presente, dado que a visão de empreendedor e de “empresa de si mesmo” o leva a um processo de autoexploração em que realização e autodestruição coincidem; no futuro, mesmo porque o futuro tem sido, muitas vezes, imaginado como sinônimo de ruína e/ou de distopia.

O teatro e os processos de ensino-aprendizagem em teatro, sob bases poéticas, críticas e emancipadoras, pelo seu caráter artesanal, presencial, coletivo e colaborativo é um modo de propormos outras direções a essa sociedade. Afirma o poeta T.S. Eliot: “numa terra de fugitivos, aquele que anda na direção contrária parece estar fugindo” (*apud* ALVES, 2003, p. 31). E nós queremos não só andar em uma única direção contrária, senão experimentarmos saídas diversas, rotas de fuga, por que o teatro nos permite, em seu próprio exercício, ver, escutar e sentir o outro, ativar os vários sentidos para experimentar ideias, compreensões e sentimentos que podem nos levar a outras interpretações acerca de si, do outro, do mundo, capaz de reconstruir sensibilidades, solidariedade e esperança.

Para tanto, fiz questão de destacar na denominação do perfil de professor(a) de teatro proposto na tese a função de autor(a), evidenciando a relevância da autoralidade e do “saber criar”, pressuposto no conceito de “espect-ator” de Boal (2002; 2019); bem como o acréscimo do qualificativo “eco-relacional”, que nos convida a ser-estar com o outro e com o mundo.

Parece-me que o termo “espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional” pode contribuir diretamente com reflexões pertinentes à prática e à teoria de pesquisadoras/es e praticantes do Teatro do Oprimido e das Oprimidas, com potencial para a atualização de princípios e de fundamentos do método; a ampliação do perfil e das possibilidades de atuação das/os “curingas”<sup>100</sup>, multiplicadoras/es e mediadoras/es; o estímulo a novas formas práticas do Teatro do Oprimido e das Oprimidas na Educação.

Também penso que o perfil de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, podendo ser alinhado com discussões acerca de artista-docente, pedagogias do ator, pedagogias do espectador, formação de espectadores/as, educação estésica e educação estética, formação ético-política, educação dos afetos, etc., pode oferecer contributos para programas, projetos e cursos de formação de professoras/es de teatro, seja para atuar na Educação Básica ou na educação não formal.

Por fim, a tese se dispõe a colocar um “tijolo” na bonita construção que é a Perspectiva Eco-Relacional, arquitetada pelo Prof. Dr. João Figueiredo, orientador deste trabalho. A aproximação da Perspectiva Eco-Relacional com o teatro, os diálogos com a obra de Augusto Boal, as analogias com as “redes da criação” de Cecília Salles, a ênfase ao conceito de “corpo consciente” de Paulo Freire, as reflexões sobre presença e intuição são temas que poderão ser úteis à elaboração permanente do conceito, especialmente, naquilo que o Prof. João Figueiredo tem chamado de os “Três As” da Perspectiva Eco-Relacional: Arte, Amor e Alegria.

É bem certo que o tempo de pesquisa, vinculada ao doutorado, bem como os meus limites como pesquisador, com lacunas teóricas consideráveis, são refletidos nas limitações desta tese. Aliás, nesse aspecto a tese me ensinou bastante sobre o que falta em mim. Compartilho: teoria e prática em pesquisa, que o meu perfil pouco acadêmico, até hoje, não me possibilitou; autores e autoras de diversos campos do saber que ainda não descobri – sobretudo, autoras; algumas discussões teóricas e políticas que me faltam leitura.

Aí está uma importante razão de ter me esquivado de algumas propostas metodológicas, de ter evitado de trazer aos textos um ou outro conceito, de ter cortado desta versão final da tese trechos inteiros que estavam incluídos nas versões dos exames de qualificação. Agora, professoras/es que estiveram nas qualificações e amigas/os com as/os quais conversei ao longo dos meses têm aqui uma explicação.

Por outro lado, algumas escolhas não foram definidas em razão dos meus limites como pesquisador. Foi só uma questão de emoção. Lembremos que Maturana (2002, p. 15)

---

<sup>100</sup> Ver A arte de Curingar, de Bárbara Santos. Disponível em <https://kuringa-barbarasantos.blogspot.com/2010/08/arte-de-curingar.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

afirma que as emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Ou, dito de outro modo, lembrando a resposta de Quintana (1987, p. 112) a um jovem, que havia lhe perguntado sobre que poetas ele deveria ler:

Simplesmente os poetas de que gostares e eles assim te ajudarão a compreender-te, em vez de tu a eles. (...) Já li poetas de renome universal e, mais grave ainda, de renome nacional, e que no entanto me deixaram indiferente. De quem a culpa? De ninguém. É que não eram da minha família.

Uma coisa é certa: o que coloquei nesta tese, por razão ou por emoção, pela biologia de Maturana ou pela poesia de Quintana, porque houve uma disposição corporal ou porque as/os escritoras/es eram de minha “família” e seus escritos permitiram que eu melhor me entendesse, foi algo que quis verdadeiramente compartilhar, dividir com a outra e com o outro.

Desde uma breve e simples análise de um parágrafo de um texto já esquecido, escrito aos 25 anos, onde pode ser encontrado uma série de proposições presentes na Perspectiva Eco-Relacional, como a busca por um horizonte democrático de diálogo, a dignidade e o afeto para com o outro, o estímulo a novas percepções e à reelaboração de sentidos, a valorização do saber local, a disposição à participação política; até o quadro-síntese do perfil de professor(a) espect-a(u)tor(a)/atriz eco-relacional, mais elaborado, que considera as funções experimentadas no teatro, os saberes docentes, a teia relacional, os princípios freireanos, as dimensões da formação docente e os aforismos categoriais; busquei permanentemente me dispor à comunicação, orientando a escrita para aquilo que pode oferecer uma reflexão pertinente à outra e ao outro, com a atenção, o respeito e o esmero – pelo menos, até onde alcança minhas habilidades – para com a construção frasal, com a fluência, com a inteligibilidade, com a presença da oralidade na escrita.

E, não menos importante, preciso confessar, parafraseando Manoel de Barros<sup>101</sup>, que de tudo o que escrevi só dez por cento é mentira, noventa por cento é invenção!

---

<sup>101</sup> Só dez por cento é mentira – A desbiografia oficial de Manoel de Barros. Documentário. Direção: Pedro Cezar. 2010. Disponível em: [https://youtu.be/ZdDmLBPqDvY?si=qD0\\_hmmoJKWIDTU](https://youtu.be/ZdDmLBPqDvY?si=qD0_hmmoJKWIDTU). Acesso em: 12 nov. 2023.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2016, pos.3261-3832. *Livro eletrônico*.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ALMEIDA, Elenice Machado de. **Presente de Grego**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002.
- ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- ALVES, Rubem. **A Selva e o Mar**. São Paulo: Paulus, 1987.
- ALVES, Rubem. A vida e a morte (crônica). **Folha de São Paulo**, coluna Cotidiano, em 16/05/2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1605200651.htm>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- ANDRADE, Oswald. **Oswald de Andrade** – Obras completas – v.8 – Teatro: A morta, O rei da vela, O homem e o cavalo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra poética**. Porto: Assírio & Alvim; Porto Editora, 2015. *Livro eletrônico*.
- ARRABAL, Fernando. **Fando e Lis**. Trad. Wilson Coelho. s/d. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4152321/mod\\_folder/content/0/PLAYS%20DRAMATIC%20READINGS/Fando%20e%20Lis%20-%20Fernando%20Arrabal.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4152321/mod_folder/content/0/PLAYS%20DRAMATIC%20READINGS/Fando%20e%20Lis%20-%20Fernando%20Arrabal.pdf?forcedownload=1). Acesso em 21 dez. 2022.
- AUCOUTURIER, Bernard; LAPIERRE, André. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. 3. ed. Curitiba: Filosofart; CIAR, 2004.
- BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2009.
- BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de Antropologia Teatral. Trad. Luís Otávio Burnier (supervisão). Campinas-SP: Editora HUCITEC/Editora da UNICAMP, 1995.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARROSO, Oswald. **Reis de congo**. Fortaleza: Editora UFC; Museu da Imagem e do Som, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. São Paulo: Boitempo, 2017. *Livro eletrônico*.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. *Livro eletrônico*.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Entrevista "Encontro marcado com a Arte"**, 1998. Youtube. Canal Instituto Augusto Boal. Disponível em: <https://youtu.be/VzR6ny0tbew?si=xWEmGI5Vgb3Pkvm3>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAL, Augusto; BOAL, Julian. **Julian Boal entrevista Augusto Boal (vídeo)**. YouTube, Canal Instituto Augusto Boal, 2018. Disponível em: [https://youtu.be/7MpW\\_A5BnCU](https://youtu.be/7MpW_A5BnCU). Acesso em: 15 nov. 2023.

BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. Obras completas de Jorge Luis Borges – v.1. Trad. Flávio José Cardozo. São Paulo: Globo, 1999. *Livro eletrônico*.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. São Paulo; Porto Alegre: Editora da Universidade de São Paulo; Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Edusc, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 04**, de 08 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01**, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 04**, de 17 de dezembro de 2018a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN42018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – vol. 1 – Introdução. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – vol. 3 – Conhecimento de mundo. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BRECHT, Bertolt. Terror e Miséria do Terceiro Reich. In: **Teatro Completo - v. 5**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987. Trad. Antônio Mercado e Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro. **O grande teatro do mundo**. Trad. Maria de Lourdes Martini. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v.8, n.1, 2010, p. 607-630.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, v. 9, n. 19, Porto Alegre, 2003.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ha/a/dpMjFJy3fQ83BMtYnVxzBkF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. *Livro eletrônico*.

CHANDA, Jacqueline. **Educação Artística a Serviço da Comunidade**: perspectiva histórica dos africanos e da diáspora. XV CONFAEB 2004: Trajetórias e políticas do ensino de arte no Brasil. Rio de Janeiro; Brasília: FUNARTE; FAEB. 2005. p. 113-122.

CHASSOT, Attico Inácio; CAMARGO, Camila Guidini. A interculturalidade e as intempéries de chronos e kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na universidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.34, 2015, p. 59-74.

COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CRAIG, Edward Gordon. O ator e a supermarionete. Trad.: Almir Ribeiro. **Sala Preta**, vol. 12, 2012, p. 101-124. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57551/60596>. Acesso em 12 nov. 2023.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, 2021, p. 1-23.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27. Belo Horizonte, 2011, p. 333-346. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Motivos pessoais e espaço de pesquisa. Ensaio de uma biografia de pesquisadora. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 55-79. *Livro eletrônico*.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 2. ed.. São Paulo: Hucitec, 2010.

DUARTE JR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. Campinas-SP: Papyrus, 2020. *Livro eletrônico*.

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade (verbetes). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. *Livro eletrônico*.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

FERRACINI, Renato. **Presença e Vida**: corpos em arte. *In*: Anais VII Reunião Científica ABRACE, v.14, n.1, 2013. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2761>. Acesso em: 05 nov. 2023.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e formação docente**: narrativas, inspirações e conversas. Curitiba: Appris, 2020. *Livro eletrônico*.

FERREIRA, Taís. Formação de professores-espectadores: como as licenciaturas em teatro e dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador?. **CADERNOS DO GIPE-CIT (UFBA)**, v.38, 2017, p. 11-24.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Pedagogia Dialógica Eco-Relacional e Matrística numa Dialogação com a Decolonialidade e a interculturalidade crítica. *In*: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra; PASINI, Giovanni (org.). **Cenas e Cenários Interculturais**: Pensando epistemologias a partir do Sul. Santa Maria-RS: Caxias, 2016, p. 79-104.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. *In*: **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, Anped, 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT22-4284--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Formação d@ educador(a) dialógic@ numa perspectiva decolonizante**. Porto Alegre: Livrologia, 2022.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Paradigmas epistemológicos emergentes em ciências da educação numa leitura sob a perspectiva eco-relacional e dialógica. *In*: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque *et al* (org.). **Educação como forma de**

**socialização**, v.2: educação, escola e sociabilidade. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 23-56. *Livro eletrônico*.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. Em FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da (org.). **Formação Humana e Dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 66-88.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Pedagogia Eco-Relacional e Formação Docente**: possibilidades para a superação de processos educativos subalternizantes. In: EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. *Livro eletrônico*.

FREGTMAN, Carlos Daniel; GISMONTI, Egberto. **Música Transpessoal**: Uma cartográfica holística da arte, da ciência e do misticismo. São Paulo: Cultrix, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Conversación de Paulo Freire con Francisco Vio Grossi. Em: **Paulo Freire en los 90**. 1990. Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/91276a20-922f-43dd-a980-7dd84fee1574/content>. Acesso em: 29 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire explica a Paulo Freire** (Subs en español). Youtube. Canal Vicente Panuccio. 2015b. Disponível em:

<https://youtu.be/VATtFLVwIic?si=OBluEIfuc6iPa2sWz>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2016. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *Livro eletrônico*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização (verbete). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. *Livro eletrônico*.

GHIRALDELLI JR, Paulo. O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” em uma perspectiva dialética. **Revista da ANDE**, Associação Nacional de Educação, São Paulo, 5(9), 1985.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que faremos trancados em casa?**. *YouTube*, Canal Filósofo Paulo Ghiraldelli. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/aKBR-zGQZLQ>. Acesso em 12 nov. 2023.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia política para educadores**: democracia e direitos de minorias. São Paulo: Editora Manole, 2013. *Livro eletrônico*.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015. *Livro eletrônico*.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GUILHERME, Ricardo. Teatro radical brasileiro. *In*: **Revista de Letras**, vol 14. Fortaleza: Editora UF, 1989, p. 161-165.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Trad. Lucas Machado. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. *Livro eletrônico*.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017. *Livro eletrônico*.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Trad. Lucas Machado. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021. *Livro eletrônico*.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018. *Livro eletrônico*.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019. *Livro eletrônico*.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (org.).

**Pesquisa narrativa:** interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2017. *Livro eletrônico*.

HILST, Hilda. **Teatro completo volume 1:** As aves da noite, O visitante. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HOPPENOT, Eric. **Maurice Blanchot et l'écriture fragmentaire:** "le temps de l'absence de temps". Colloque du GRES. Barcelone, 2001. Disponível em: [http://remue.net/cont/Blanchot\\_Hoppenot.pdf](http://remue.net/cont/Blanchot_Hoppenot.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

IBSEN, Henrik, **Um inimigo do povo.** Trad. Pedro Mantiqueira. Porto Alegre: L&PM, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. *Livro eletrônico*.

IONESCO, Eugène. **O rinoceronte.** Trad. Luís de Lima. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. *Livro eletrônico*.

LEÃO, Fernando Antônio Fontenele. Teatro, Educação e Política: Freire e Boal contracenam no CEDECA Ceará. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v.18, n. 2, 2022, p. 57–77.

LEÃO, Fernando Antônio Fontenele; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. PAULO FREIRE VIVO: liberdade e educação na pandemia e no ensino de teatro. **Revista Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino**, v.1, n.7, Dossiê Temático Nas Tramas do Ensino de Artes, 2021, p. 186-201.

LEÃO, Fernando Antônio Fontenele; SOUZA, Maria de Lourdes Macena. Arte/Educação Baseada na Comunidade: um estudo de caso na comunidade do Tomé, Chapada do Apodi, Ceará. In: DICKMANN, Ivânio (org.). **Vozes da Educação** (v.IV). São Paulo: Editora Dialogar, 2018, p. 202-220.

LIMA, Arthur Rodrigues de. **“A força de um ideal”:** a produção de uma memória institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC (dissertação). Campina Grande-PB: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 2019.

LOPES, Joana. **Conversando com Paulo Freire.** Youtube. Canal Joana Lopes – Arte Ampliada: Arte e Ciência. 2017. Disponível em <https://youtu.be/QjXtUWn6W0s?si=5WvQxYwMwAwQmoPu>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MARCOS, Plínio. **O ator.** Plínio Marcos – Sítio Oficial. 1986. Disponível em: <https://www.pliniomarcos.com/popup/livros-oator.htm>. Acesso em: 12 set. 2023.

MARCOS, Plínio. **Homens de Papel.** Barrela. São Paulo: Editora Parma, 1980.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MELO, Mayara Melo. **Das águas que calam às águas que falam: opressão e resistência no curso das representações da água na Chapada do Apodi** (dissertação de Mestrado). Fortaleza: UFC, 2013.

MORAES, Vinicius. O haver. In Vinicius de Moraes (site), 2004. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-haver>. Acesso em: 19 out. 2023.

NOGUEIRA, Adriano (org.). **Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté-SP: Cabral Editora/GEIC, 1996.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Admardo Serafim *et al.* (org.). **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Ana Amélia Néri. **O esporte como instrumento de inclusão social: um estudo na Vila Olímpica do Conjunto Ceará** (monografia/especialização). Universidade de Brasília – UnB, Centro de Educação à Distância, 2007.

OLIVEIRA, Renata Lopes de; BARRA, Tiago Bruno Areal; Figueiredo, João Batista de Albuquerque. A didática em diálogo com a pedagogia freireana. **Ensino Em Perspectivas**, v.2, n.4, 2021, p. 1–12.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. Trad. Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2001.

ORTEGA Y GASSET, José. **A ideia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v.41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em 04 jan. 2023.

PASSÔ, Grace. **Por Elise**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELBART, Peter Pál. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, Fátima e GARCIA, Silvana (org.). **Próximo ato: Questões da teatralidade contemporânea**. São Paulo: Itáu Cultural, 2008, p. 33-37.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. *Livro eletrônico*.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista Gearte**, Porto Alegre, v.5, n. 2, 2018, p. 220-231.

QUINTANA, Mario. **80 anos de poesia**. São Paulo: Editora Globo, 1987.

REDIN, Euclides. Silêncio (verbete). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. *Livro eletrônico*.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 130-140. *Livro eletrônico*.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** – v.1 – A intriga e a narrativa histórica. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIGOTTO, Raquel Maria (org.). **Agrotóxicos, trabalho e saúde**: vulnerabilidade e resistência no contexto da modernização agrícola no Baixo Jaguaribe/CE. Fortaleza: Edições UFC; Expressão Popular, 2011.

RIGOTTO, Raquel Maria; ROCHA, Mayara Melo. **Da crítica à ciência moderna à construção de novas práxis acadêmicas**: a pedagogia do território e a ecologia de saberes. International Colloquium Epistemologies Of The South, Coimbra (Mimeo), 2014.

ROGERS, Carl. **Sobre o poder pessoal**. Lisboa: Moraes, 1986.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe... *In*: ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 7-24.

SAWAIA, Bader Burihan. **Por que investigo afetividade?** Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para categoria de Professor Titular do Departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC/SP, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 71-89.

SILVA, Armando Sérgio da. **Oficina**: do Teatro ao Te-ato (Coleção Debates). São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira. A Formação Permanente relacional e seus desdobramentos para a prática pedagógica da educação Física Escolar. **The FIEP Bulletin**, v.84, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/62726>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SLOTEDIJK, Peter. **Le système occidental va se révéler aussi autoritaire que celui de la Chine**. Le Point. 2020. Disponível em: [https://www.lepoint.fr/politique/sloterdijk-le-systeme-occidental-va-se-reveler-aussi-autoritaire-que-celui-de-la-chine-18-03-2020-2367624\\_20.php#11](https://www.lepoint.fr/politique/sloterdijk-le-systeme-occidental-va-se-reveler-aussi-autoritaire-que-celui-de-la-chine-18-03-2020-2367624_20.php#11). Acesso em: 12 nov. 2023.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. *Livro eletrônico*.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. *Livro eletrônico*.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. *Livro eletrônico*.

TEIXEIRA, Francimara Nogueira. **Prazer e Crítica: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht**. São Paulo: Annablume, 2003.

TEJADA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freireano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora (tese de doutorado)**. Pelotas-RS: Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Pelotas-UFPel, 2011.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes populares. **Educação e Realidade**, v. 21, n.2, 1996, p. 177-190.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2011. *Livro eletrônico*.