

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Anna Schumacher Eder Fuão

**PERFORMANCES DE TEMPOS E ESPAÇOS NA ESCOLA:
um estudo com professoras da rede pública**

Porto Alegre

2015

Anna Schumacher Eder Fuão

**PERFORMANCES DE TEMPOS E ESPAÇOS NA ESCOLA:
um estudo com professoras da rede pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: Arte Linguagem
Tecnologia

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Fuão, Anna Schumacher Eder
Performances de Tempos e Espaços na Escola: um
estudo com professoras da rede pública / Anna
Schumacher Eder Fuão. -- 2015.
109 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Teatro. 2. Pedagogia Teatral. 3. Performance.
4. Escola. 5. Currículo. I. Icle, Gilberto, orient.
II. Título.

Anna Schumacher Eder Fuão

**PERFORMANCES DE TEMPOS E ESPAÇOS NA ESCOLA:
um estudo com professoras da rede pública**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle (PPGEDU)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro: Prof. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (PPGEDU)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro: Prof. Dra. Celina Nunes de Alcântara
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro: Prof. Dr. Daniel Reis Plá
Universidade Federal de Santa Maria

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ingrid, por ter me levado ao teatro desde pequena, por ter me inscrito no primeiro curso de teatro e por ter me apoiado incondicionalmente em minhas escolhas;

à minha irmã Rebeca, pelo incentivo e pelas dicas necessárias para inserir-me no mundo acadêmico;

ao meu filho Miatã, pela paciência e compreensão do extenso tempo que deixei e deixo de estar com ele, não só durante a fase final de escrita da dissertação, mas ao longo da vida, já que teatro e educação não tem hora certa de trabalho, nem finais de semana totalmente disponíveis;

ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Icle, por acreditar em minha pesquisa e por me conduzir com precisão, dedicação e paciência;

às minhas colegas de orientação, Cibele, Lu, Maria, Milena, Rossana e Tati, pela escuta e pela partilha, e, em especial, à Mônica, pela ajuda prestativa em diversos momentos, mesmo estando tão atarefada quanto todas nós;

aos amigos e companheiros de trabalho da Usina do Trabalho do Ator, Celina, Ciça, Dedy, Gisela, Gilberto, Shirley e Thiago, por tudo que já realizamos juntos e pela compreensão com relação ao tempo que estive ausente para a conclusão desta pesquisa;

às amigas Ana Paula e Lívia, pelos ouvidos atentos em diversos momentos e por terem me incentivado a seguir adiante e não desistir;

às amigas, colegas de trabalho e professoras, Adriana, Fernanda, Mariana, Nadia e Neusa, que se dispuseram a participar desta pesquisa e foram extremamente prestativas em todos os momentos em que as solicitei;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por me oportunizarem uma formação ética, de qualidade e gratuita;

aos alunos que tive, tenho e terei, que são a motivação principal deste trabalho e que me instigam diariamente a encontrar caminhos para driblar todas as barreiras ainda presentes na educação.

Igualmente maravilhoso seria um espetáculo teatral onde no primeiro ato os artistas nos mostrassem sua visão do mundo, e no segundo a plateia pudesse inventar um mundo novo (BOAL, 2000, p. 43).

RESUMO

Esta dissertação trata sobre o modo como o currículo, o tempo, o espaço e a relação entre professor e aluno estão presentes na escola pública hoje e como as aulas de teatro se inserem nesse contexto. O trabalho parte dos estudos de Michel Foucault a respeito da constituição do sistema escolar como um sistema fechado e problematiza as suas possibilidades de escape, por intermédio do trabalho teatral. A partir disso, são utilizadas as práticas de quatro professoras para refletir a respeito da busca pelo rompimento dessa lógica fechada e estagnada em direção a um trabalho que é de outra ordem, que parte do coletivo, e que procura outras formas de utilização do espaço e do tempo escolar, ao mesmo tempo em que propõe uma relação diferenciada entre professor e aluno. Baseia-se nos Estudos da Performance para identificar a repetição e a ruptura dos elementos presentes no sistema escolar e para visualizar os espaços e os tempos intermediários capazes de criar com os alunos experiências subjetivas. Por intermédio de entrevistas e observações de aulas, apresentam-se os caminhos encontrados pelas entrevistadas para solucionar os impasses do cotidiano escolar no que diz respeito às limitações impostas pelo tempo e pelo espaço designado ao teatro na escola.

Palavras-chave: **Teatro. Pedagogia Teatral. Performance. Escola. Currículo. Professor e Aluno.**

ABSTRACT

This dissertation deals with the way the curriculum, time, space, and the relationship between teacher and student are present in public schools today and how theatre lessons fit in this context. The work draws on Michel Foucault's studies on the constitution of the school system as a closed system, questioning the possibilities of escape through theatrical practice. From this, the practices of four teachers are used to reflect on the attempt to break with this closed and stagnant logic towards a work of another order, fundamented in the collective, seeking other ways to use the school space and time, and proposing a different relationship between teacher and student. This text is based on Performance Studies in order to identify the repetition of and break with elements present in the school system and to visualise the intermediate spaces and times which create subjective experiences with the students. Through interviews and classroom observations, we present the ways found by the interviewees to solve the dilemmas of school life with regard to restrictions imposed by the time and space assigned to theatre in schools.

Keywords: **Theatre. Theatre Pedagogy. Performance. School. Curriculum. Teacher and Student.**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exercício com a Casinha do Pátio.....	55
Figura 2 – O Espaço Tradicional.....	55
Figura 3 – O Espaço Transformado.....	56
Figura 4 – A Sala de Teatro.....	62
Figura 5 – A Sala de Teatro.....	62
Figura 6 – A Sala de Teatro.....	62
Tabela 1 – Horário de uma turma de 8º ano em Porto Alegre/RS.....	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	O PERCURSO DA PESQUISADORA	11
1.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	16
1.3	A PESQUISA.....	18
1.4	A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA.....	20
2	PERFORMANCE E CURRÍCULO	23
2.1	O CURRÍCULO COMO REPETIÇÃO PERFORMÁTICA	24
2.2	O TEATRO INSERIDO NO CURRÍCULO, PERFORMANCES SUBJETIVAS EM MEIO À REPETIÇÃO.....	30
2.3	UMA PERFORMANCE PERTURBADORA, CONFLITOS E DESENTENDIMENTOS.....	35
3	PERFORMANCES DE ESPAÇOS	40
3.1	O ESPAÇO POLÍTICO DA ESCOLA, CENÁRIO DOS ACONTECIMENTOS COTIDIANOS	40
3.2	A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO, TORNAR O ESPAÇO PERFORMÁTICO.....	45
3.3	O ESPAÇO EXPANDIDO, OCUPANDO OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES.....	51
3.4	O ESPAÇO TEATRAL COMO HETEROTOPIA.....	57
4	O TEMPO FRAGMENTADO E REPETIDO	65
4.1	O TEMPO ESCOLAR, RITUAIS COTIDIANOS	65
4.2	O TEMPO DAS AULAS DE TEATRO	72
4.3	PERFORMANCES DE OUTROS TEMPOS	76
5	PROFESSOR E ALUNO – PERFORMANCES EM DISPUTA	81
5.1	PROFESSOR, FUNÇÃO-EDUCADOR.....	81
5.2	ALUNO: CORPO CONTIDO, CORPO EXTRAVASADO.....	88
5.3	OS JOGOS DE PODER PERMEIAM AS PERFORMANCES.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas.....	108

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de pensar como o trabalho com o teatro se insere no contexto da escola pública. Ao partir das dificuldades presentes na minha prática como professora de teatro, procurei observar e entrevistar outras professoras de teatro, com o intuito de pensar em suas performances diárias e refletir sobre as possibilidades de trabalho circunscritas pelas dificuldades e pelos desafios da escola.

Trago os estudos da Performance para pensar tanto no comportamento cotidiano e nas repetições que a rotina escolar estabelece quanto nas rupturas possíveis que as aulas de teatro propõem no espaço da escola.

A performance tem origem nos *happenings* dos anos 1960-1970, que abrangiam o teatro, a dança, as artes visuais e a música em cenas que eram compartilhadas com o público nos mais diversos espaços. Como linguagem artística, a performance possui o caráter de “[...] obra em progresso, contingente e fluida” (CARLSON, 2009, p. 141). Essas características mostram que o seu surgimento causou diversas mudanças no campo das artes. O público, até então acostumado a assistir o produto artístico pronto, acomodado em seu lugar de plateia, sem ter qualquer contato com o artista, é convidado a participar do processo de criação da obra e, em alguns casos, a interagir com essa obra. Outra característica importante é que, através da performance, as diferentes linguagens artísticas passam a colaborar umas com as outras, ao invés de estarem separadas, desenvolvendo aspectos de cada uma de maneira isolada.

No entanto, existem outras relações possíveis de se fazer, a partir do conceito de performance, que se deslocam para além do acontecimento artístico, e estão presentes na vida cotidiana, no comportamento e na linguagem.

Ao mesmo tempo, a performance indica o rompimento de algo, uma ruptura no meio da repetição. Imagino, então, que essas questões têm relação direta no enfrentamento do que está estabelecido a respeito do tempo e do espaço dentro da escola. Se levarmos em conta o comportamento repetitivo que o aluno e o professor assumem em uma sala de aula, poderíamos, então, dizer que espaço, tempo e os papéis de aluno e professor estão relacionados a uma performance ao mesmo tempo repetida e com possibilidade de ruptura. Assim, o que mais me chama a atenção, e onde realmente encontro relação com a pesquisa, é essa possibilidade do rompimento desse cotidiano por intermédio de outras possibilidades do uso do espaço e do tempo na sala de aula de teatro.

Propositadamente, nesta pesquisa, a noção de Performance será tomada desde diferentes conceitos complementares: como sinônimo de teatro, como modalidade de arte da presença; como arte da performance, como modalidade de arte que rompe com o modo palco e plateia, criando outras possibilidades de interação artística e, por fim, como prática social, como o comportamento dos sujeitos que atuam no cenário estudado.

1.1 O PERCURSO DA PESQUISADORA

Minha relação com o ensino do teatro começou em 2005, quando iniciei como professora em dois colégios particulares de Santiago, no Chile, ministrando oficinas nos finais de semana para alunos de uma escola e realizando, em conjunto com um grupo de norte-americanos, *The Lighthouse Troupe*, uma oficina de duas semanas com encontros diários em uma escola integrada. Foram experiências importantes que evidenciaram a necessidade de concluir minha formação em Licenciatura em Teatro. Fui morar no Chile com a intenção de transferir minha graduação para lá, pois já havia cursado dois anos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No entanto, não fui aprovada na seleção, que era bastante rigorosa, da Universidad de Chile. Assim, depois de um ano vivendo por lá, voltei a morar no Brasil.

Contudo, considero que minha estreia como professora de teatro aconteceu no ano de 2006, em uma oficina aberta e livre que ministrei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Goulart Loureiro, em Porto Alegre, e que fazia parte do projeto Escola Aberta, do Governo Federal. Eu trabalhava com uma turma de alunos, de 8 a 17 anos, que compareciam, com bastante frequência, por gostar da atividade. Eu estava terminando minha graduação e eles fizeram parte do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Sinto que com esses alunos compartilhei momentos realmente importantes e transformadores. Possuíamos um tempo disponível dedicado somente à atividade teatral, uma sala espaçosa na qual era possível correr e desenvolver atividades com amplos movimentos, e todos tínhamos muita vontade de estar naquele ambiente. Com essa experiência, percebi que quando unimos estes três fatores – tempo, espaço e vontade –, conseguimos fazer com que o Teatro realmente aconteça. Considero esse *acontecer* algo que seja vivenciado por ambas as partes, professor e aluno, a ponto de transformar nossos cotidianos.

O tempo que tínhamos nessa oficina era de uma vez por semana, inicialmente aos domingos, depois passamos aos sábados, das 14 às 17 horas. Era um tempo necessário para desenvolver uma espécie de ritual, que se repetia em todos os encontros: começávamos com o aquecimento, em seguida realizávamos um jogo teatral, que na maioria das vezes já emendava nas improvisações, e terminávamos o encontro com um círculo de avaliação coletiva, no qual analisávamos o que *funcionava* e o que poderíamos melhorar. Dessa maneira, eu organizava meu planejamento e cada aula rendia bons improvisos que, depois, eram reensaiados, reelaborados e apresentados para a comunidade.

Produzimos um espetáculo que falava da gravidez na adolescência e que foi baseado em um texto escrito por uma das alunas. Uma funcionária da SMED (Secretaria Municipal da Educação) havia assistido essa apresentação e propôs que o espetáculo fosse apresentado em diversos eventos. Em um desses eventos estava uma organizadora da Festa do Pescador¹, de Arroio do Sal, que providenciou uma apresentação do nosso espetáculo na mesma. Convivemos juntos, durante três dias, dormindo, acordando e comendo no mesmo espaço, e realizamos uma apresentação que ficou marcada na memória dos alunos por ter sido realizada em um evento com bastante gente e fora da cidade de Porto Alegre.

Outro fator fundamental para que nossas aulas tivessem um bom andamento era o espaço. Ele era amplo e o número de alunos variava entre 10 e 15 a cada encontro. Assim, o trabalho era realizado tranquilamente, sem impedimento físico de nenhum objeto, com uma proporção espacial adequada ao número de alunos. Além de ter o tempo e o espaço propícios para a atividade teatral, os alunos vinham às aulas sempre com muita vontade. Fizesse chuva ou sol, eles estavam ali, em pleno sábado ou domingo de tarde, porque queriam realmente. Eles deixavam de estar em casa jogando videogame, ou na rua com os amigos jogando bola, para estarem ali, fazendo teatro. E chegavam sempre dispostos, com vontade, ideias, propostas, entregues à atividade teatral.

A partir do ano de 2009 comecei a lecionar em uma escola estadual de ensino fundamental através de um contrato temporário. Habilitada a ser a professora de Artes da escola, já no primeiro dia de reunião com a vice-diretora me foi solicitado que eu não trabalhasse somente com o teatro, mas que também trabalhasse com as outras linguagens artísticas, como artes visuais e música.

¹ A Festa do Pescador faz homenagem às origens de Arroio do Sal e ao pescador que nos idos dos anos 1900 fervia a água do mar, próximo ao arroio central da cidade, para obter o sal, para assim armazenar e temperar alimentos como o peixe. Foi a partir deste costume que surgiu o nome do município, o Arroio do Sal. O evento turístico da baixa temporada do município acontece de 24 de julho a 03 de agosto, no Parque Municipal de Eventos, na entrada da cidade de Arroio do Sal (ARROIO DO SAL, 2014).

Antes do meu primeiro dia de aula, preparei um breve roteiro dos jogos que iria realizar. Recém-formada e com os discursos fervorosos de defesa do ensino do teatro nas escolas bastante presente, fiz um roteiro semelhante ao de uma oficina de teatro, adaptado para mais alunos. No plano de artes da escola, que me foi entregue, constavam apenas atividades de artes visuais, mas eu insistia que iria trabalhar apenas com o teatro e me propus a elaborar um novo planejamento para a disciplina.

Meu primeiro dia de aula foi um verdadeiro horror. Fiquei feliz ao saber que tínhamos uma sala ampla e com poucas cadeiras para realizar as atividades. No entanto, colocar de 25 a 35 adolescentes em uma sala dessas, e pedir que dessem as mãos, fizessem um círculo e batessem palmas para *passar energia* uns para os outros, foi estarrecedor. Além de me *testarem*, já que eu era nova na escola, havia um clima de deboche por desconhecer completamente o que eu estava fazendo ali. Nessa aula devo ter tentado uns três tipos de jogos teatrais. Nenhum deles durou mais do que 2 minutos. Todos se transformavam em uma bagunça geral. Os alunos se implicavam, se batiam durante os jogos, cadeiras voavam e ninguém me escutava.

Terminei essa aula exausta e era apenas o primeiro período de um dia inteiro de aula, com mais quatro períodos pela manhã e cinco períodos à tarde. Entrei em desespero ao perceber que não iria conseguir trabalhar daquele jeito. Na saída da escola, uma professora de geografia (que lecionava artes em outra escola), vendo meu desânimo, me passou um livro de história da arte dizendo que era isso que ela dava aos alunos.

Segui tentando trabalhar com o teatro na escola. Em casa, estudava o livro que a professora havia me dado e fui me interessando bastante pela história da arte. Pensei então que poderia aproximar a história do teatro, dando uma aula mais teórica e com algumas experimentações práticas. Fiz uma especialização em artes visuais e, desde então, venho mesclando artes visuais com teatro e com a história de ambos em minhas aulas. No entanto, sempre me questiono e entro em pequenas *crises* existenciais ao perceber o quanto é difícil executar e manter o trabalho com a linguagem teatral dentro do currículo escolar, na maneira como ele está organizado hoje na maioria das escolas.

Continuo lecionando na mesma escola estadual, na qual tenho dois períodos de artes por turma uma vez por semana. Nossa escola sofreu uma mudança de espaço físico, devido à construção de um estádio de futebol nas proximidades. No novo espaço, não existe mais aquela ampla sala onde era *quase* possível trabalhar com o teatro, se não fosse o grande número de alunos. Em compensação, temos um pátio que pode ser usado quando não chove. Também trabalho em uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Gravataí. Nesta, tenho apenas

um período semanal, com duração de 45 minutos. Não existe uma sala adequada para o trabalho com o teatro e as salas de aula são quase a metade do tamanho das salas da escola estadual. O pátio da escola também pode ser utilizado quando não chove.

Somado a esses dois trabalhos, ministro uma oficina de teatro para os alunos de uma escola particular de Porto Alegre. As aulas acontecem uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos. O número de alunos varia entre cinco e dez, a faixa etária é de 10 a 13 anos e o espaço utilizado alterna-se entre a sala de aula ou o auditório da escola. Todos os alunos que participam dessas aulas têm muita vontade de fazer teatro e, inclusive, pensam em *seguir a profissão* no futuro. Uns motivam os outros, a aula se torna especial por ser fora do espaço e do tempo tradicional do currículo e por proporcionar o convívio com colegas diferentes, de outras faixas etárias e de outras turmas. São chamadas de aulas extracurriculares. A presença não é obrigatória e não há boletins com notas a serem preenchidos. As aulas são planejadas, mas o planejamento não é imutável. Ele vai se moldando com o desenrolar da aula, vai sendo proposto por ambas as partes, aluno e professor, e vai tomando um rumo inesperado, que surpreende pela espontaneidade e satisfação.

Com base no que vivencio diariamente nas escolas públicas, percebo que os dois fatores – espaço e tempo – estão imbricados e são obstáculos para a realização do trabalho com o teatro. O espaço, que é pequeno para o número de alunos, possui cadeiras e mesas que precisam ser deslocadas. Com isso, entramos na questão do tempo, que é curto, considerando que é preciso organizar o espaço e depois deixá-lo do jeito que estava para a próxima aula, mas pode parecer longo demais se os alunos não fazem as atividades ou se dispersam.

Somado a isso, vem a vontade. Se tivéssemos dez alunos com vontade de fazer teatro, talvez o espaço e o tempo não fossem problemas tão difíceis de serem resolvidos. No entanto, a realidade é que tenho de 25 a 35 alunos por turma. Além do ruído que o número grande de alunos com idade entre 10 e 16 anos provoca em um espaço físico fechado, não são todos os alunos que se dispõem a realizar as aulas. Alguns são extremamente tímidos e uma parcela dos colegas dificulta o processo de desinibição por aproveitarem-se da fragilidade do colega exposto para colocar apelidos ou realizar comentários inconvenientes. A timidez é

[...] definida como um ‘bloqueio’, ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa ‘timidez’ difícil de superar impede toda manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que normalmente não o são (RYNGAERT, 2009, p. 45).

Isso pode tornar a exposição do aluno ao grande grupo desastrosa e traumática.

Os efeitos psicológicos nocivos desse tipo de abordagem (a exposição das crianças, a violência simbólica de que são vítimas e a impossibilidade de criação), somados à ausência de iniciativas que visem o desenvolvimento do senso estético e da expressividade do aluno, revelam o desconhecimento acerca do processo de construção do teatro pela criança (SANTOS, 2005, p. 239).

Às vezes, a palavra teatro, quando pronunciada por mim em sala de aula, causa um verdadeiro mal-estar em alguns alunos, pois eles já a associam a uma apresentação ou a alguma experiência desastrosa. Também acredito que o aluno tem todo o direito a não se identificar com a atividade ou interessar-se por outra expressão artística. Então, como tornar essa participação obrigatória? Mostrar que a atividade teatral envolve outras funções pode ser uma alternativa, como a criação e confecção de adereços cênicos, máscaras, desenhos de cenários ou criação e execução de uma trilha sonora.

Ao pensar nos fatores – espaço e tempo – de maneira isolada, observo que um influencia o outro concomitantemente. No entanto, o descontentamento com a forma que o espaço e o tempo adquirem nas escolas em que trabalho é o principal ponto de partida desta pesquisa.

A outra questão, a vontade, estará naturalmente interligada, pois ela é a *mola propulsora*, seja no espaço ou tempo que tivermos disponível para a realização de uma aula de teatro. Se tivermos 20 alunos com muita vontade de fazer teatro sem um espaço e tempo adequados para lidar com toda essa vontade, corremos o risco de transformá-la em algo frustrante para o aluno. A frustração de que falo aqui seria no sentido de muitas vezes sentir que o aluno está vibrando por fazer a aula de teatro, mas, mesmo assim, nem sempre ser possível realizá-la, por não conseguir sala adequada, ou por estar chovendo no pátio, ou pelo tempo da aula ter sido tomado por outra atividade da escola.

Com essas questões limitadoras de tempo e espaço, sinto, como professora, que tenho que adaptar minhas aulas constantemente. Com apenas um período semanal com cada turma, o desafio torna-se ainda maior. Dentro dessa adaptação, acabo introduzindo elementos da história da arte e do teatro, realizando trabalhos manuais ou criando cenas teatrais a partir de temas propostos. Com isso, tenho total conhecimento de que privo meus alunos de vários fatores importantes de uma aula, como o jogo teatral, um dos elementos mais significativos na construção do conhecimento em teatro. Experimento trabalhos com fotografia, ligados à construção de cenas, como a fotonovela, procuro fazer com que se expressem através de outros materiais, além de seus corpos, e que conheçam os principais artistas de diferentes períodos e escolas.

No entanto, sigo com o desejo de um dia poder trabalhar somente com o teatro com meus alunos, tendo um número reduzido de alunos e um espaço e tempo apropriados para uma experiência mais aprofundada na linguagem cênica. E é desse desejo que nasceu esta pesquisa. Além de saber como outras professoras trabalham, procuro meios de visualizar o modo como o teatro está se inserindo no currículo escolar. A cada ano, uma nova leva de professores de teatro está se graduando e muitos ainda encontrarão o mesmo contexto que eu e as entrevistadas encontramos quando entramos nas escolas.

Assim, esta pesquisa vai nesse caminho. Em busca de performances de tempos e espaços, nesse sistema tão fechado que é a escola, para poder trabalhar com essa experiência subjetiva que é o teatro e que, muitas vezes, se depara com a solidez do currículo e com a maneira como está estabelecido o ensinar e o aprender.

Com efeito, a questão que norteou a minha busca na pesquisa que ora apresento pode ser assim formulada: como as professoras, sujeitos dessa pesquisa, resolvem em sala de aula os desafios e as limitações de tempo e espaço na Escola?

1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA²

Para a realização da pesquisa, escolhi professoras que trabalhassem há mais de cinco anos na rede pública de ensino com o intuito de observar práticas mais ou menos consolidadas, e, sobretudo, práticas de sucesso no interior da escola.

Fernanda Marília é professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Ela trabalha na Escola Porto Alegre há seis anos. Além das 20 (vinte) horas em sala de aula, como professora de Artes, ela possui uma convocação³ de mais 20 (vinte) horas, como coordenadora do Programa Mais Educação, um programa do Ministério da Educação instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, instituído para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

² O uso dos nomes das professoras foi autorizado pelas mesmas através do termo de consentimento informado. Optei por utilizar seus nomes reais por estar fazendo uso de suas experiências e práticas como material fundamental da pesquisa já que, sem esse material, não seria possível debater acerca das questões com as quais me proponho.

³ Além da nomeação de 20 (vinte) horas, o professor pode optar, sempre que houver disponibilidade em sua escola ou em outra da mesma rede pública, por uma ampliação de sua carga horária, chamada de convocação. Ele pode cumprir as horas dessa convocação em sala de aula ou exercendo outras funções, como de coordenação de projetos, biblioteca, atividades administrativas, etc.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades de educação ambiental, esporte, lazer, cultura e artes, entre outras.

Nadia Mancuso trabalha há dez anos como professora da rede pública. Inicialmente, trabalhava no município de Alvorada como professora de Artes. Hoje, é professora nomeada de Teatro da Rede Municipal de Porto Alegre, onde está há oito anos. Em sua escola atual, trabalha 40 (quarenta) horas com turmas regulares e com um projeto de oficina de vídeo no contra turno.

Adriana Serrão trabalha há cinco anos como professora da rede pública. Já trabalhou no município de Gravataí, onde foi nomeada professora de Artes. Hoje, é professora de Teatro da Rede Municipal de Porto Alegre, onde trabalha 30 (trinta) horas.

Mariana Vellinho também trabalha há cinco anos na rede pública. É professora de Artes da Rede Municipal de Gravataí e recentemente ingressou como professora nomeada da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Possui vinte horas em cada escola.

Neusa Rocha é professora de Teatro da Rede Municipal de Porto Alegre. Ela trabalha em uma escola que já possui a disciplina inserida no currículo há bastante tempo. Assim, a escola tem uma sala de Teatro bastante adequada, com refletores, piso confortável e espaço para figurinos e acessórios cênicos. Além disso, ela trabalha com uma média de 15 alunos por turma e só os que desejam fazer teatro participam. As turmas são divididas de acordo com a escolha de cada aluno, que opta por fazer artes visuais, teatro ou música.

Assim como eu, todas as professoras entrevistadas trabalham com alunos do 6º ao 9º ano, antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental. São alunos que passam por uma das principais transições na escola, pois é nesse período que eles deixam de ter apenas uma professora para ter várias e começam a aprender os conteúdos de maneira fragmentada, divididos em disciplinas.

1.3 A PESQUISA

Fernanda, Nadia, Adriana e Mariana foram as professoras escolhidas para serem entrevistadas. As entrevistas foram realizadas em suas casas ao longo do ano de 2014. Todas as entrevistas foram registradas em um gravador de voz e duraram entre 1h (uma hora), 1h45 (uma hora e quarenta e cinco minutos).

Procurei perguntar sobre as principais dificuldades com relação ao currículo, ao espaço e ao tempo das aulas. Também pedi que falassem de suas práticas e performances em busca de visualizar meios de trabalhar nesse espaço tão limitado. Todas as entrevistas foram realizadas com o mesmo roteiro de perguntas, sofrendo algumas alterações conforme a necessidade de esclarecimento com relação a algum relato. O roteiro das perguntas encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

Após a realização das entrevistas, fiz a transcrição na íntegra de todas elas e elaborei um quadro de análise do material. Nesse quadro, procurei colocar os pontos em comum no relato das professoras com relação ao contexto de suas escolas, a chegada das mesmas nesse espaço, as principais dificuldades com relação ao espaço e ao tempo e as soluções para se trabalhar com o espaço e com o tempo disponível para a disciplina de Teatro. Também encontrei equidade em suas falas com relação à divisão do tempo e do espaço da escola com os outros professores e com relação à recepção e interação dos alunos com as outras disciplinas e com a disciplina de Teatro.

Achei importante identificar as entrevistadas, pois a pesquisa está diretamente ligada às suas práticas. Optei por utilizar o primeiro nome delas na identificação de suas falas e práticas, por ser uma referência mais direta. Na transcrição de suas falas, fiz pequenas alterações para que as mesmas não apresentassem um tom excessivamente coloquial.

Além das entrevistas, também observei algumas aulas de Fernanda, acompanhando inclusive processos de ensaios e apresentações. Essas observações foram realizadas no último trimestre de 2013. Acompanhei a rotina da professora durante três dias, presenciando diferentes propostas de trabalho para o encerramento do trimestre com diferentes turmas. Foram observações nas quais pude presenciar sua maneira de trabalhar nesse espaço e sua performance na criação e condução dessas propostas. Também foi possível observar a reação dos alunos às propostas e aos estímulos da professora, a criação dos mesmos a partir disso e a finalização de uma das propostas de trabalho com uma das turmas.

Com a professora Neusa, realizei uma observação. Optei por não entrevistá-la por preferir focar a pesquisa nas performances das professoras que trabalham em escolas sem as condições ideais para o trabalho com o Teatro. Ao observar a aula de Neusa, vi um espaço

adequado à realização das aulas de teatro com um número de alunos adequado. Sua aula se assemelhava a uma oficina de Teatro, inclusive na maneira como ela a conduzia. Percebi que a sua situação não apresentava grandes dificuldades e fui em busca então de outras professoras que trabalhassem em ambientes nos quais é preciso encontrar alternativas para poder realizar o trabalho.

Todas as observações foram registradas em uma espécie de “diário de bordo”. Um caderninho que eu levava comigo e no qual anotava passo a passo do que estava observando, tanto com relação ao espaço onde a aula acontecia, como com relação à prática das professoras e dos alunos. Também fotografei o espaço e as aulas observadas.

Ao entrar nas escolas onde realizei as observações, foquei inicialmente no espaço geral, na distribuição das salas de aula e nos espaços de convívio, como pátio e refeitório. A partir daí, direcionei meu olhar ao espaço da aula de teatro. Na escola de Fernanda, o espaço era o mesmo das aulas de História. Cada sala de aula comportava uma ou duas disciplinas e os alunos circulavam pela escola entrando em cada sala de acordo com a aula que se teria conforme a grade de horário. Na escola da professora Neusa, as aulas acontecem na sala de Teatro, um espaço da escola destinado apenas para a atividade teatral.

Assim, as observações serviram para, entre outras coisas, consolidar o roteiro de perguntas para as entrevistas. Ao longo desse trabalho, minha performance como pesquisadora foi a de observar, descrever e problematizar os processos responsáveis pelos significados e saberes específicos que são produzidos no contexto escolar (MEYER, 2012). Longe de procurar respostas, o foco deste trabalho foi o contato com o trabalho de outras professoras, identificando as formas de relação com o currículo, o tempo e o espaço na escola.

Por intermédio das descrições das observações e da análise das entrevistas, estabeleci relações com os textos lidos, com os discursos e com os enunciados. Também identifiquei os mecanismos responsáveis por delimitar os elementos analisados e como os discursos em torno desses elementos foram constituídos. A partir daí, foi possível observar “[...] como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem para indicarmos novas formas de pensar sobre o nosso objeto” (PARAÍSO, 2012, p. 38), no caso da presente pesquisa: o currículo, o tempo, o espaço e a relação entre professor e aluno.

1.4 A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA

Proponho aqui imaginar o dia a dia do aluno dentro da escola como se fosse uma performance artística. Podemos então pensar nos elementos que fazem parte dessa rotina como se fossem peças-chave para que esse acontecimento artístico se realize. Uma performance precisa de um roteiro, um espaço, um tempo, atores/artistas e público. O roteiro será o currículo; o espaço; a escola. O tempo seria a grade curricular, o tempo que deve durar uma aula equivalente ao tempo que deve durar uma performance. E, por último, as pessoas que fazem parte desse lugar. Os personagens que agem sobre esse espaço: alunos e professores.

Assim, o primeiro capítulo pensa o currículo como mecanismo que representa o espaço e o tempo que cada disciplina possui dentro da rotina escolar do aluno. Através dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999; 2011) foi possível visualizar que o currículo não é neutro, já que ele seleciona os saberes que farão parte da vida escolar do aluno e, através de uma hierarquia que divide os períodos de maneira desigual, prioriza o saber de determinados assuntos acima de outros. Esses saberes estão localizados em uma grade de horários, no qual o próprio nome já nos remete à prisão.

Trabalho então com os estudos de Michel Foucault (2010), em *Vigiar e Punir*, que aborda a história do sistema prisional através da descrição do encarceramento para relacionar com o sistema que aparece nas escolas.

Por intermédio dos Estudos da Performance, é possível pensar em um rompimento dessa repetição que a grade curricular apresenta (ICLE, 2013). Falo, então, das aulas de teatro e da maneira como elas estão inseridas nos currículos das escolas onde as entrevistadas trabalham. Através das entrevistas realizadas, das observações e da minha prática como professora de teatro na escola pública, é possível encontrar uma série de dificuldades para poder realizar uma aula de teatro dentro das condições em que a mesma se encontra e diante da maneira como a disciplina Teatro insere-se no currículo escolar, distribuída junto com as outras disciplinas em uma grade curricular, dividindo tempos e espaços, de acordo com o planejamento pedagógico de cada escola. Mesmo com todo esse *cercamento* que o currículo instaura, as aulas de teatro surgem como um *respiro*, já que proporcionam outros modos de ser e de estar nas aulas, além de trabalhar com a subjetividade do ser humano.

Em seguida, no capítulo posterior, abordo a questão espacial. Mais uma vez, uso os estudos de Foucault (2010) para falar desse *espaço vigiado* que é a escola e foco nas salas de aula, onde o corpo do aluno se encontra em um posicionamento individualizado, que limita suas ações e o obriga a ser e estar apenas de uma maneira. Trago ainda as experiências das professoras nos modos de transformar esse espaço em um espaço teatral, um espaço que

possibilite o movimento corporal e que construa um saber coletivo. Além de transformar a sala de aula, as professoras vão atrás de outros espaços em suas escolas, em busca de outras possibilidades de relação com esses espaços. Aqui, as observações das aulas da professora Fernanda foram extremamente importantes, pois foi por intermédio das quais presenciei essas transformações da sala de aula e essas “invasões cênicas” em outros espaços da escola.

Os Estudos da Performance ajudam a compreender melhor essa transformação espacial. A Performance rompe com a linha divisória entre palco e plateia e propõe outros espaços de encenação e um contato mais direto entre público e espectador (SCHECHNER, 2000; 2012). Ao transformar a configuração espacial da sala de aula, eliminando a barreira entre aluno e professor, o espaço adquire características de um espaço performático, no qual ambos participam da ação.

Pelo relato das professoras e pela minha experiência, vê-se que grande parte das escolas não possui uma estrutura física adequada para a realização de uma aula de teatro e isso resulta em algumas adaptações e alterações nos planejamentos diários dos professores.

O ensino de teatro na escola pública está sujeito a uma diversidade de fatores, que vão desde o número de alunos por turma, tempo, espaço disponível, até questões administrativas da própria escola que condicionam a relação ensino-aprendizagem (SOARES, 2010, p. 25).

Uma aula de teatro exige um espaço físico diferente de uma sala de aula com classes e cadeiras, principalmente porque é uma atividade que trabalha com o corpo em movimento. Também é necessário um tempo mínimo para a realização das atividades, justamente para que esse corpo seja preparado para o trabalho. No entanto, se percebe que o

[...] processo de trabalho com a linguagem teatral em sala de aula ainda apresenta inúmeros obstáculos. Considera-se que, a pouca importância dada ao teatro nas escolas é visível por meio da ausência de espaços e materiais adequados para a aprendizagem dos saberes específicos dessa forma artística (LOBO, 2012, p. 141).

Ao falar desse espaço teatral que se constrói nas aulas de teatro, uso o conceito de heterotopia, de Foucault (2006), que procura pensar a constituição dos espaços na sociedade humana a partir de posições de relacionamentos. De acordo com a maneira como me relaciono com um espaço ou outro, abrem-se possibilidades de pensar e agir nesse espaço. Também é possível que o espaço em si provoque distintas sensações de estar e não estar no mundo, de sair do modo real e entrar em um outro modo, distinto do real. Essas possibilidades surgem em vários relatos das entrevistadas e casam com os princípios desse conceito.

No capítulo seguinte, o tempo surge como um elemento responsável por marcar o compasso que as aulas assumem dentro da grade curricular. O entra e sai de professores, o sinal que toca, tudo lembra um ambiente de produção. Associo então esse tempo ao tempo do trabalho, a um tempo eficaz, que deve manter uma linha de produção para que os conteúdos sejam todos vencidos em cada série. As professoras entrevistadas afirmam que esse tempo é insuficiente diante de suas vontades e planejamentos. Elas então relatam o que é possível fazer com o tempo que se tem e que outras performances de tempos elas criam com os alunos.

Por último, no quarto capítulo, falo dos personagens principais desse cenário: professor e aluno. Aproximo o professor da função-educador, conceito criado por Alexandre Filordi de Carvalho (2011) baseado na função-autor de Foucault (2009), para pensar nessa posição como um condutor de discontinuidades e de criação de subjetividades em sala de aula. Ao falar do aluno, faço uma análise do corpo contido presente na maior parte das disciplinas e do corpo extravasado que surge nas aulas de teatro. Procuo também abordar as relações de poder/saber que se estabelecem entre professor e aluno, além dos elementos que permeiam esse espaço, delimitando o que é permitido a cada função.

Assim, este trabalho é o resultado de uma pesquisa a respeito da performance de quatro professoras de teatro da rede pública em busca de outros espaços e tempos dentro do currículo escolar, dentro do espaço físico da sala de aula, dentro do cronograma da grade de horários e na relação que elas estabelecem com seus alunos. Através dos dados obtidos na análise das entrevistas, das observações e da relação de suas práticas com os autores estudados, foi possível identificar elementos limitadores nessas questões e possíveis brechas capazes de abrir espaços de trabalho dentro da escola.

2 PERFORMANCE E CURRÍCULO

O currículo, tradicionalmente, é pensado como o conjunto de disciplinas oferecidas ao aluno durante sua vida escolar. Nas escolas nas quais trabalham as entrevistadas desta pesquisa, ele é elaborado pela equipe pedagógica da escola, com o aval da Secretaria de Educação (pois se trata de escolas públicas). Percebe-se, pelo que as entrevistadas relatam e pelas escolas nas quais já trabalhei, que o currículo é praticamente o mesmo. Ele obedece a uma ordem e a uma funcionalidade que é linear, sequencial e estática.

Ao partir de uma perspectiva na qual se questionam as “[...] formas de organização do conhecimento escolar” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13), podemos dizer que “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13). Assim, o currículo escolar divide os conhecimentos e determina o que será ensinado em qual série. Ele engaveta as disciplinas em grades de horários que se repetem semanalmente.

Neste capítulo, pretendo aproximá-lo da performance pela ideia de repetição. Vivemos em uma sociedade que impõe formas de ser para cada lugar. Comportamo-nos de acordo com o esperado. O currículo assume a ideia de repetição a partir do momento em que ele divide os conhecimentos e determina uma forma de ser e estar para cada um desses conhecimentos. Ele dita um tempo que é repetitivo, dividindo os tempos e os espaços de cada disciplina.

Através das entrevistas realizadas com as professoras, procuro traçar um panorama de como a disciplina teatro está inserida nesse currículo e de que modo os outros professores, alunos e equipe pedagógica interagem com essa disciplina, que é nova na maioria das escolas. Também aproximo a pedagogia teatral da performance no momento em que as aulas provocam rupturas dentro dessa rotina ao trabalhar com possibilidades de outros tempos e outros espaços.

Por último, proponho uma reflexão acerca das dificuldades que as professoras enfrentam em função da falta de compreensão do trabalho com o teatro na escola e de como isso interfere em suas rotinas.

2.1 O CURRÍCULO COMO REPETIÇÃO PERFORMÁTICA

O currículo é uma construção social, ele “[...] é o resultado de um processo histórico. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente” (SILVA, 1999, p. 153). Por intermédio do currículo, determinam-se quais serão os conhecimentos que farão parte da vida escolar do aluno. De acordo com as preferências da escola e do que ela julga mais ou menos importante, o aluno está programado a tornar-se um determinado ser humano e a liberdade da escolha e da decisão individual é colocada em jogo por essa relação de poder que o currículo estabelece.

Toda essa espécie de programação socialmente determinada se expressa, por exemplo, no que chamamos *grade de horários*. As escolas nas quais trabalham as entrevistadas seguem o mesmo cronograma semanalmente. Os períodos ou blocos são distribuídos conforme a disponibilidade de cada professor, já que raramente se trabalha em apenas uma escola. O próprio nome, “grade”, nos remete à prisão, a algo fechado, sem possibilidade de escape.

A relação entre escola e prisão é fácil de ser pensada. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2010) faz um estudo sobre a história da violência nas prisões. O autor apresenta os métodos de punição aplicados nos sistemas carcerários responsáveis por tolher a liberdade humana, descrevendo torturas aplicadas desde o século XVIII até as formas de punição mais brandas, “[...] com menos sofrimento, mais suavidade, mais respeito e ‘humanidade’” (FOUCAULT, 2010, p. 21), quando diminui a aplicação da pena ao corpo e começa a se tentar atingir a “alma”. Nesse período descrito por Foucault, se busca por um “[...] castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade e as disposições” (FOUCAULT, 2010, p. 21). Ao mesmo tempo, o que é considerado crime muda com o passar dos anos. Furtos domésticos e contrabandos perdem a importância e já não existe uma autoridade religiosa capaz de condenar uma pessoa por blasfêmia. No entanto, a divisão entre o que é permitido e o que é proibido manteve certa constância com o decorrer do tempo e tudo o que foge da “normalidade” deve ser julgado. Segundo o filósofo francês,

[...] julgam-se também as paixões, os instintos, as anomalias, as enfermidades, as inaptações, os efeitos de meio ambiente ou de hereditariedade. Punem-se as agressões, mas por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são também impulsos e desejos (FOUCAULT, 2010, p. 22).

Outra questão importante que o autor levanta a respeito da história das condenações é a presença da loucura na prática penal. Não se pode condenar um “louco” da mesma maneira que uma pessoa “normal”. Ele diz que “[...] o diagnóstico de loucura uma vez declarado não podia ser integrado no juízo; ele interrompia o processo e retirava o poder da justiça sobre o autor do ato” (FOUCAULT, 2010, p. 24). De qualquer forma, se alguém que não estivesse dentro da “normalidade” cometesse um crime, o mesmo era considerado culpado e deveria se afastar da sociedade, ficar enclausurado e ser tratado. Peritos psiquiátricos ou psicológicos, educadores, funcionários da administração penal são responsáveis por decidir, junto com os juízes, o quanto o condenado representa de perigo para a sociedade e qual será o seu destino: se será internado em um hospício ou em uma prisão, quanto tempo vai permanecer nesse espaço e que tipo de tratamento precisará receber.

Ao longo da história desse sistema carcerário, é possível identificar que os sistemas punitivos atingem diretamente o corpo. Ele comenta que

[...] ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão (FOUCAULT, 2010, p. 28).

Coloca-se o corpo em um encarceramento que o torna produtivo e útil. Esse encarceramento é capaz de intimidar a pessoa com o auxílio de armamentos ou métodos de tortura, mas também o faz de modo sutil, submetendo o indivíduo a uma vontade maior, a *vontade de produção* que existe em nossa sociedade. É o caso de tornar o corpo útil para que ele possa produzir e render mais. Assim,

[...] o interesse de Foucault pelo tema da prisão se articula em torno da mesma questão, isso quer dizer, ao funcionamento das formas de saber-poder. A prisão tem sido o modelo institucional da sociedade de exame e seu funcionamento tem sido o modelo institucional da sociedade disciplinar ⁴ (CASTRO, 2004, p. 275).

Existe, então, uma forma política de manipulação controlada dos gestos e do comportamento humano que torna o corpo obediente e útil, que está presente não somente nos sistemas carcerários, mas também nos espaços hospitalares, nas organizações militares e nos colégios. Essa forma recebe o nome de disciplina:

⁴ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “Como veremos, el interés de Foucault por el tema de la prisión se articula en torno de la misma cuestión, es decir, al funcionamiento de las formas de saber-poder. La prisión ha sido el modelo institucional de la sociedad disciplinaria” (CASTRO, 2004, p. 275).

[...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2010, p. 134).

E, coincidentemente, ou propositalmente, nomeamos as diversas áreas de conhecimento de uma instituição escolar como *disciplina*, fazendo com que essa palavra adquira duplo significado: o de organizar o conhecimento e o de atuar sobre os corpos em busca do indivíduo que produz.

A disciplina atua sobre o corpo no momento que exige dele um comportamento que se diz adequado para determinado ambiente. Nos quartéis existe uma disciplina específica de treinamento para que se produza um corpo pronto para a batalha. Nas escolas, a disciplina está direcionada à produção de um corpo pronto para o estudo. O aluno deve comportar-se dentro de um padrão para que possa produzir o que for solicitado pelo professor. Nessa disciplina do corpo, que é imposta em uma sala de aula, inclui-se o silêncio, o corpo virado para frente, a atenção voltada ao quadro e a mente direcionada aos trabalhos realizados. Não deve haver dispersão, conversa ou circulação pela sala. Todos devem permanecer sentados até o sinal tocar.

Além disso, a disciplina também é o nome que se dá às matérias que devem ser estudadas ao longo da vida escolar. Podemos dizer que “[...] as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 2010, p. 206). Dessa forma, se ordena todo o conhecimento através dessa divisão das diversas áreas de conhecimento como Matemática, Ciências ou Artes, nomes dados às disciplinas. De acordo com a “[...] forma como foram criadas pelo saber moderno, pela ciência cartesiana, e na forma como acabaram influenciando no mundo” (VEIGA-NETO, 1997, p. 92), as disciplinas/matérias acabam representando “[...] um retrocesso na maneira de conhecer, pois é delas que vem a especialização que separa os homens entre si e separa-os em relação ao mundo” (VEIGA-NETO, 1997, p. 92).

A relação que esses dois modos de disciplina estabelecem é que ambos possuem o objetivo de tornar o tempo produtivo, fixando um modo de ser e estar no mundo, produzindo o sujeito disciplinar.

Ao imprimir em cada um de nós uma maneira de conhecer – que facilita tanto o estabelecimento de limites de uma formação discursiva quanto à separação, dentro dessa formação, entre o que é verdadeiro daquilo que não o é –, a disciplinaridade produz um tipo de sujeito (VEIGA-NETO, 1997, p. 93).

Ao enquadrar as áreas de conhecimento, otimiza-se o tempo tornando-o rentável. Ao mesmo tempo, se introduz a disciplina nos corpos para que eles também se enquadrem nesse ambiente de produção. “No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

Na escola, o tempo se molda e se ajusta pela grade de horários, responsável pela divisão das disciplinas. De acordo com as entrevistadas, o quadro curricular das séries finais do Ensino Fundamental, que contempla do sexto ao nono ano, apresenta como disciplinas obrigatórias a matemática, o português, a história, a geografia, as ciências, a língua inglesa, a educação física e as artes. Algumas escolas ainda possuem um período de religião. Em um dia só, a carga horária pode contemplar cinco períodos diferentes ou quatro períodos da mesma disciplina (normalmente Português e Matemática) e um período de outra disciplina. Nenhuma das duas formas facilita o aprendizado, pois ou ele vem completamente fragmentado, ou ele se torna pesado, obrigando o aluno a ficar grande parte de seu tempo na escola focado em apenas uma disciplina. As disciplinas de Português e Matemática possuem uma maior quantidade de períodos semanais. Artes, Educação Física e Língua Estrangeira são as que possuem menor carga horária.

Tradicionalmente, o currículo foi pensado como o programa que organiza os conhecimentos em tempos e espaços escolares. Trata-se do compartilhar o conhecimento na sua especificidade, no horário em que deve ser oferecido e apreendido e no compartilhamento específico de determinado grupo. A partir disso, ele hierarquiza os conhecimentos, colocando em evidência aquilo que é mais ou menos importante na formação dos sujeitos, ligado, com efeito, a um projeto de Educação de mundo que lhe confere sentido (ICLE, 2013, p. 18).

Em uma das escolas onde trabalho, no município de Gravataí, tenho apenas um período semanal de 45 minutos com cada turma. Além de ficar extremamente sobrecarregada, pois são 15 turmas que atendo na mesma escola, para completar minha carga horária, não é possível aprofundar praticamente nada e, a cada dia de aula, tenho a sensação de que sempre retomo do ponto de partida, já que tudo fica esquecido na memória dos alunos ao longo da semana. A diferença é *gritante* se comparada à quantidade de períodos que Português e Matemática possuem, no caso, cinco períodos semanais.

Na escola de Nadia, Português, Matemática, História, Ciências e Geografia possuem três períodos semanais, enquanto Artes, Educação Física, Filosofia e Língua Estrangeira possuem dois. Na escola de Fernanda, a divisão de períodos é a mesma que na escola estadual onde trabalho: Português e Matemática possuem cinco períodos semanais, História, Geografia,

Ciências e Educação Física possuem três períodos semanais, enquanto Artes e Língua Estrangeira possuem dois períodos semanais. Nas escolas de Adriana e Mariana, a divisão é diferenciada. Os períodos estão divididos em blocos e cada disciplina possui um ou dois blocos semanais.

Ao dividir os espaços e tempos escolares, determinando o lugar de cada um nesse ambiente, o currículo cumpre o papel de roteirizar, de organizar e ordenar o que será executado. Podemos aproximar então esse currículo a uma performance no momento em que ele propõe essa repetição semanal, fazendo com que o aluno deva comportar-se conforme o esperado em cada um desses tempos e espaços. Se pensarmos que “[...] nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados [...]”, podemos levantar “[...] a possibilidade de que qualquer atividade humana possa ser considerada como performance” (CARLSON, 2009, p. 15).

Ao pensar no comportamento cotidiano, a performance pode estar relacionada a dois fatores: o da repetição e o do rompimento. Se por um lado ela é o ritual cotidiano, ou seja, os movimentos repetitivos que fazemos na vida social, quase que automaticamente, assumindo papéis e interagindo de uma maneira pré-determinada, seguindo um padrão; por outro, ela é a possibilidade do rompimento desse padrão, dessa ordem repetitiva. Mas ela seria o rompimento justamente porque repetimos esses movimentos, só que fora do *piloto automático* e com a consciência dos nossos próprios atos. São “[...] comportamentos e práticas da ‘segunda vez’, ou seja, trata-se sempre de um tipo de repetição – reorganizada, reconfigurada, ressignificada em muitos casos, mas, ainda sim, uma repetição” (SCHECHNER, 1985 apud ICLE, 2013, p. 18).

Segundo Schechner⁵, as performances são feitas de comportamentos duplamente agidos, restaurados e ações performadas que as pessoas treinam para executar, que praticam e ensaiam. A maneira como o ser humano se comporta não é inata, mas sempre apreendida, construída e instruída. Assim, cada performance é única porque acontece no momento presente, estabelecendo uma relação de singularidade e repetição. Ou seja, essa repetição acontece de forma a manter-se a originalidade do momento (FÈRAL, 2009).

Schechner define “comportamento restaurado” como as

⁵ Richard Schechner é professor de Estudos da Performance (*Performance Studies*) na *Tisch School of the Arts* da Universidade de Nova Iorque e editor da Revista *Theatre Drama Review*. “Como teórico e praticante de teatro, Richard Schechner é responsável por uma ampliação da ideia de teatro para outros domínios, além do estético-artístico. Por intermédio do conceito de Performance ele conecta diferentes formas de ação humana, fazendo-nos repensar conceitos como realidade, ficção, representação, identidade, alteridade, cena, entre outros” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 23).

[...] atividades que não realizamos da primeira vez, mas na segunda e infinitamente. Esse processo de repetição, de construção (ausência de originalidade ou espontaneidade) é a marca diferenciada da performance, seja nas artes, na vida cotidiana, na cerimônia, no ritual ou no jogo⁶ (SCHECHNER, 2000, p. 13).

Assim, por mais que se repitam os comportamentos, por mais que nossas ações estejam pré-estabelecidas de acordo com as funções que cumprimos em nossas rotinas, essas mesmas ações, ou seja, esses acontecimentos nunca serão iguais, pois tudo está em constante movimento, em um fluxo interminável.

Poderíamos então aproximar a performance do currículo, através desse outro viés, em uma perspectiva que fugiria desse contexto da repetição, desses padrões estabelecidos por ele dentro da normalidade do cotidiano. Essa normalidade que exclui e que não dá o devido espaço para a diferença.

Esses currículos – tradicionais, formais ou culturais – estão baseados, em geral, na seleção de saberes que devemos acessar e em elementos já estereotipados da cultura. [...] No que tange a tais modelos, eles são modelos que ordinariamente silenciam tudo aquilo que está fora do modelo-padrão mais aceito e hierarquicamente colocado como *normal*. Assim, as minorias, por exemplo, estão fora do normal (ICLE, 2013, p. 19).

A performance pode significar, para esse currículo, a possibilidade de ruptura da repetição desses padrões, já que “[...] ela abre a possibilidade de uma experiência nova, com a qual a chance de romper os estereótipos é sempre evidente” (ICLE, 2013, p. 19). Na rotina escolar, as aulas estão estruturadas em um cronograma que se repete semanalmente, que leva os alunos e professores a repetirem praticamente as mesmas ações. Se pensarmos em aulas, como as aulas de teatro, que rompem com esse padrão de repetição, principalmente no que se refere às experiências subjetivas capazes de propor outros tempos e espaços aos alunos, podemos dizer que elas são uma possibilidade de escape dessa grade curricular no que diz respeito ao trabalho com o aluno, a outros tipos de propostas para ele ser e estar dentro desse espaço escolar.

No entanto, muitas vezes, todo o contexto da escola impede que essas aulas aconteçam com a concretude necessária que proporcione essas experiências de ordem subjetiva. Trata-se de um esforço diário, retratado nas falas das professoras entrevistadas, de adaptações, de busca

⁶ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “[...] actividades que no se realizan por primera vez sino por segunda vez y *ad infinitum*. Ese proceso de repetición, de construcción (ausencia de “originalidad” o “espontaneidad”) es la marca distintiva de la performance, sea en las artes, en la vida cotidiana, la ceremonia, el ritual o el juego” (SCHECHNER, 2000, p. 13).

pelo entendimento dos demais professores, de compreensão da equipe diretiva, desses elementos que tratarei de esmiuçar aqui, neste capítulo.

2.2 O TEATRO INSERIDO NO CURRÍCULO, PERFORMANCES SUBJETIVAS EM MEIO À REPETIÇÃO

No contexto atual, o teatro ainda aparece de maneira muito tímida no currículo escolar das escolas públicas. Através dos relatos das professoras, é possível chegar a essa constatação, já que nenhuma das entrevistadas afirma que a escola já tinha tido outro professor de teatro. Nas cinco escolas da rede pública, em que já trabalhei, nenhuma havia tido professor de teatro antes de mim. O último concurso para professor do município de Porto Alegre, realizado em janeiro de 2014, ofereceu vagas apenas para professor de Artes Visuais. Esta mesma prefeitura realizou em 2008 um concurso no qual abriu vagas para professor de teatro. Dos mais de cem candidatos chamados para ocupar as vagas de professor de dança, teatro, artes visuais e música, apenas seis eram do teatro. Nas escolas estaduais a situação não muda muito. A grande maioria dos professores de artes possui formação nas artes visuais ou são formados em outras áreas e preenchem sua carga horária ministrando aulas de artes.

Dessa maneira, o terreno ainda é instável para os professores de teatro e a sensação é a de que ainda não se enxerga a pedagogia teatral como um importante e transformador elemento na formação do ser humano. Ao sair do contexto das escolas públicas, a situação não é muito diferente. É possível contar de memória o número de escolas particulares em Porto Alegre que trabalham com o Teatro inserido no currículo como disciplina obrigatória. Na maioria delas, o Teatro é oferecido apenas como disciplina extracurricular, de modo recreativo, em que participa da atividade apenas o aluno que quer e que pode pagar pela oficina, quando a escola não arca com esse custo. O conhecimento fica então limitado a alguns poucos, impedindo que a grande maioria tenha contato com essa linguagem artística.

Como não são todas as escolas que oferecem a disciplina Teatro no currículo, às vezes pode ser um problema apresentar-se como professora licenciada nessa área. A maioria das escolas entendem que a disciplina de Artes vai ensinar o aluno a desenhar, recortar, colar e pintar, ou seja, vai ensinar apenas alguns elementos das artes visuais. Meu primeiro contato com a escola onde daria aula na rede estadual foi assim. Ao apresentar-me para a equipe

diretiva, perguntaram-me o que eu iria trabalhar com os alunos. Respondi que era licenciada em Teatro e que pretendia trabalhar com essa linguagem artística com eles. Entregaram-me então o planejamento da última professora de Artes da escola e pediram que eu seguisse pelo menos alguns itens desse planejamento, para que os alunos não perdessem o contato com as artes visuais.

Com as entrevistadas também foi possível perceber certo desconforto, por parte da equipe diretiva, quando se apresentaram nas escolas como professoras de teatro. Adriana reproduz uma fala muito parecida com a situação que enfrentei quando entrou na escola do município de Gravataí.

Quando eu cheguei, me apresentei como professora de teatro e a escola me pediu que eu fosse a professora de artes da escola. Que eu podia dar meu conteúdo de teatro, não entraram muito nos pormenores sobre o que eu ia dar, deixaram comigo. Mas eles me pediram que eu desse, também, Artes Visuais, que eu trabalhasse um pouco com música (Adriana, 2014)⁷.

Além de uma falta de entendimento a respeito das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro), e da importância do aluno passar por cada uma delas com um profissional formado na área, existe uma falta de conhecimento do que vem a ser uma aula de teatro dentro da escola e do que vai ser trabalhado com o aluno. Parece haver, então, um contexto bastante desfavorável, não somente aqui, mas em outras regiões do País, pois,

[...] ainda hoje, o ensino de arte é trabalhado de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas artísticas fossem uma só (STRAZZACAPPA; VIANNA, 2001, p. 118).

Inicialmente, a equipe diretiva imagina que o profissional vai executar seu trabalho priorizando as artes visuais. Ou, pior ainda, vai preparar as exposições de final de ano ou vai confeccionar os letreiros e enfeites das datas comemorativas para decoração da escola, dentre outras funções. Isso se apresenta de várias formas nas entrevistas. Nádia, por exemplo, diz: “[...] eu já tinha vindo de Alvorada onde era um horror, da diretora não entender que existia teatro no currículo, de como eu fui parar lá e como não trabalhava com o pincel” (Nádia, 2014). Trata-se, portanto, de uma concepção reduzida de artes visuais que, por sua vez, não tem nada a ver com esse tipo de atividade plástica.

⁷ As descrições longas das falas das professoras entrevistadas serão apresentadas nesse formato, sem recuo de parágrafo, de modo a se distinguirem graficamente das citações bibliográficas.

Mariana também não foi bem recebida na escola quando se apresentou como professora de teatro, e isso lhe deixou uma série de dúvidas a respeito de como seria o seu trabalho ali. Mesmo depois do tempo em que está trabalhando na mesma escola, ainda lhe são solicitados trabalhos relacionados às artes visuais. Ela diz:

Eu estou há cinco anos lá, 'brigando', lutando por um espaço. Que as pessoas entendam o teatro dentro da escola [...] eu não sei desenhar, eu não sei fazer flor. Eu quero fazer o meu trabalho que eu sei fazer [...] eu sei ministrar um jogo, sei sensibilizar os alunos para trabalhar de uma outra maneira, enxergar as coisas de uma outra maneira (Mariana, 2014).

Independente do nome que a disciplina possui, Teatro ou Artes, as professoras lidam diariamente com essa questão de estar dentro de uma grade curricular, dividindo o tempo e o espaço de sua área de conhecimento com o tempo e o espaço das outras áreas de conhecimento. Assim como a equipe pedagógica das escolas das entrevistadas não tinha muito conhecimento do que seria uma aula de teatro, os alunos também demonstram certa dificuldade em lidar com esse desconhecido.

Por ser uma aula mais livre, existe uma agitação exagerada da turma que, muitas vezes, interfere no andamento do trabalho e força as professoras a procurarem alternativas, mudar planejamentos, realizar as atividades de outra forma. Adriana diz:

[...] eu mudei meu planejamento inicial em função de uma necessidade da turma mesmo, de não estar conseguindo se escutar. [...] então o planejamento foi mudado para isso, para que haja uma conversa, de a gente poder ouvi-los também. Que eles falem, que digam o que estão pensando [...] (Adriana, 2014).

Fernanda conta que já passou por situação semelhante, na qual, ao sentir o estado da turma, percebeu que deveria mudar o planejamento para conseguir trabalhar. Ela afirma: “[...] eu planejo alguma coisa e chega no dia e eu percebo que não vai rolar. Eu sinto que aquilo ali não vai funcionar com aquela turma naquele dia” (Fernanda, 2014).

O grau de agitação da turma depende de fatores externos, como, por exemplo, quando está chovendo e eles são obrigados a passar o recreio dentro da sala, e de fatores internos, como as aulas que eles tiveram anteriormente ou que ainda vão ter depois da aula de teatro. Naturalmente, ao ir para outro espaço para realizar uma atividade que envolva o jogo e o lúdico, a euforia será maior, pois aquele será o único momento dentro da rotina escolar onde o aluno vai poder extravasar um pouco a energia acumulada.

Não há dúvida de que,

[...] os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para ‘esquecer’ seus corpos quando adentrarem na sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente (PINEAU, 2013, p. 43).

Assim, nessas aulas, nas quais os alunos ocupam outros espaços e experimentam outros tempos, eles são convidados a *lembrar* que possuem um corpo e que é possível construir conhecimento através dele. O problema é que, muitas vezes, essa energia que estava contida no cotidiano da sala de aula, quando extrapolada, é muito grande e realmente fica quase impossível orientar uma atividade. São vários corpos dentro do mesmo espaço fechado com vontade de correr, gritar, pular. Corpos acostumados com a estagnação diária e que, ao se soltarem, produzem esse efeito de explosão coletiva que muitas vezes o professor não consegue conter. E, mais uma vez, a aula de teatro sofre adaptações. Mais uma vez o roteiro inicial precisa ser repensado e improvisado para que se consiga realizar algum trabalho e para que a aula de teatro na escola não resulte em apenas um momento recreativo no meio dessa rotina.

As dificuldades em dividir o espaço e o tempo com as outras disciplinas, em manter o planejamento, em adaptar as aulas às propostas exigidas pela escola ou pelas secretarias de educação, fazem com que ocorram pequenas rupturas no meio desse ritual cotidiano de repetição imposto pelo currículo escolar. Essas rupturas ameaçam a estabilidade, mas também proporcionam outros olhares diante desse espaço e tempo que o currículo delimita.

Cada dia é um dia na escola. Independente da ordem dos períodos e dos acontecimentos programados para ocorrer nesse lugar, está o inusitado. Um olhar atento a esse espaço de repetição possibilita a mudança. A escola é um ambiente vivo e a atenção do professor aos acontecimentos diários faz com que esse espaço possa se tornar para o aluno mais do que um lugar no qual ele vai aprender fórmulas matemáticas ou conjugações verbais. Faz com que esse espaço seja um lugar de experiências marcantes, de encontros e desencontros e de possibilidades de se constituir sujeito atuante no mundo que o espera lá fora, um sujeito para além do sujeito disciplinar. Um sujeito onde suas subjetividades, anseios e vontades tenham um espaço para se manifestar.

O currículo se materializa na repetição das ações. Mas ação significa movimento. Ao enxergar essa estrutura curricular como algo móvel, tangível de transformações, as sensações temporais e espaciais fixas a respeito dessa estrutura podem se dissolver e interagir com as outras áreas, criando uma infinidade de *microacontecimentos* que Foucault (2011, p. 82) define como sendo “[...] milhares de pequenos acontecimentos que pouco a pouco, tal como gotas de chuva, escavam nosso corpo, nossa maneira de pensar”. Esses *microacontecimentos* fazem

parte de nosso inconsciente histórico, daquilo que já trazemos emaranhado no corpo. Nossa história, nossos currículos, não dão o espaço para essas experiências.

Ao perceber que uma mudança curricular parece estar bem longe de nossas escolas públicas, as professoras de teatro estão sempre em busca de novas configurações, novas formas de trabalhar, de encontrar alternativas dentro desse espaço tão concreto que é esse currículo atual. Como diz Fernanda, estamos:

[...] sempre tentando reconfigurar o que a gente tem de possibilidades. E, dentro dessas possibilidades, tentar conviver com as dificuldades, porque elas estão ali, enfim, utilizando elas para ir além [...] buscar as alternativas que tem dentro dessas possibilidades, mas fazendo coisas, mudando, fazendo esse movimento (Fernanda, 2014).

Assim, se é solicitada a participação da professora de teatro em um evento padrão da escola, marcado sempre pelas mesmas ações, é na preparação, nos improvisos, em todos os pequenos acontecimentos que antecedem esse evento que podem surgir momentos únicos de criação e de ruptura. Como Mariana fez ao ser convocada a participar do desfile do 7 de Setembro. Ela conta como recriou o próprio contexto adverso com a performance dos alunos:

E nós fizemos o bloco ‘Reciclarte’. Ai, já tem que marchar, então vamos se divertir? [...] com os lacres de latas de alumínio fizemos vários colares [...] fizemos uma faixa linda [...] então teve figurino e estávamos na rua, marchando [...] usando aqueles rolinhos de papel higiênico, fazendo tipo uma manta [...] os alunos foram colocando na cintura [...] ‘ah, tu parece um soldado romano’ [...]. O pretexto não era muito bom, mas depois, no final, ficou engraçado, ficou divertido (Mariana, 2014).

Nadia também conta duas experiências semelhantes à de Mariana, em função de preparar algo que tenha sido exigido pela escola ou pela Secretaria de Educação. Quando ela estava recém entrando, acabava sempre cedendo às propostas das outras professoras. “Aí outra professora fala que vai fazer isso e aquilo e aponta para mim: ‘E tu vai fazer um teatro’, e eu baixava a cabeça: ‘Faço, faço’” (Nadia, 2014). Hoje ela conta que conquistou autonomia na escola e só realiza alguma apresentação quando esta abre a possibilidade de convidar o aluno a pensar sobre o assunto, a dar sua opinião a respeito. Ela fala: “[...] agora inventaram que a gente tem que trabalhar a Copa⁸, porque a SMED obrigou. [...] Eu vou trabalhar um pouco, [...] quais são os prós e os contras, [...] o que tem de legal da Copa no Brasil, o que afeta sua vida” (Nadia, 2014).

⁸ No ano da entrevista, 2014, estava sendo realizada a Copa do Mundo de futebol em Porto Alegre, Brasil.

Trata-se de enxergar essas aulas de teatro na escola como um mecanismo vivo e pulsante, capaz de agir e reagir ao que surge dos alunos, acompanhando o movimento diário do cotidiano no qual eles estão inseridos e procurando brechas de criação no meio disso. É o caso “[...] de repensar os currículos, desfazer os tempos, recolocar os espaços de produção dos saberes e conhecimento” (ICLE, 2013, p. 20). A performance mais uma vez se aproxima desse currículo, pois “[...]ela convoca outros sujeitos para o ato de conhecimento, ela instaura novos lugares até então impensados para o aprendizado. Ela institucionaliza a fissura, a diferença, a ruptura como forma de pensamento-ação” (ICLE, 2013, p. 20). E essas brechas são possíveis se tivermos um olhar mais atento e transformador sobre os espaços, sobre os tempos e sobre o que o nosso papel, de professor, representa diante desse cenário.

2.3 UMA PERFORMANCE PERTURBADORA, CONFLITOS E DESENTENDIMENTOS

As disciplinas inseridas no currículo escolar se aproximam ou se afastam umas das outras devido às semelhanças ou diferenças entre os espaços e tempos que cada uma possui dentro do currículo escolar. De acordo com as entrevistadas e com o que vivencio nas escolas onde trabalho, o tempo e o espaço das aulas de teatro pode, de certa forma, ser comparado ao tempo e ao espaço das aulas de Educação Física. São atividades que movimentam o corpo, que trabalham, dentre outros espaços, no pátio da escola, e que possuem dois ou três períodos semanais.

Adriana fala dessa divisão de espaço com as aulas de Educação Física. “Às vezes a gente saía para o pátio também. Tem uma área coberta que muitas vezes a Educação Física que usa. Quando eu via que estava desocupada, [...] a gente ia e jogava ali. Poucas vezes, não é sempre que é possível usar” (Adriana, 2014). No entanto, como Adriana fala, ela só pode usar esse espaço se a aula de Educação Física não estiver sendo realizada ali. Ou seja, a prioridade no uso dos espaços abertos, na maioria das vezes, é para as atividades esportivas da escola.

Trabalhar na sala de aula também interfere na rotina dos professores das outras disciplinas, principalmente nas que exigem maior concentração. O barulho da aula de teatro incomoda os colegas. O arrastar de mesas e cadeiras e os jogos nos quais a turma participa com euforia produzem um som que, para muitos, prejudica o andamento de suas aulas. Nádía diz que “[...] as pessoas reclamam muito do barulho [...]. Tem professor que não dá aula mais do

meu lado porque é uma gritaria... [...] Aí eles entram lá para reclamar e acham uma bagunça. Mas não, a gente tá fazendo teatro [...]” (Nadia, 2014).

Adriana conta que enfrenta o mesmo problema com as salas que estão próximas a sua.

Tem salas de aula ao meu redor que estão tendo uma aula mais silenciosa, mais calma, e aí, de repente da minha sala sai aquele barulho, sai aquele momento de explosão coletiva. Isso eu acho muito difícil em termos de estar ali junto com as outras salas (Adriana, 2014).

É possível então perceber certa diferença de comportamento que os alunos apresentam em uma aula ou outra. E o que se observa é que o aluno entende que para as aulas de Português e Matemática, por exemplo, ele precisa estar concentrado, em silêncio, mas nas aulas de Teatro ele pode se soltar, se movimentar e falar quando quiser. Esse acaba sendo, então, o lugar para extravasar e, por outro lado, os momentos de concentração dentro desse espaço ficam extremamente difíceis de obter. Fernanda fala um pouco dessa diferença de comportamento, dizendo:

[...] eu percebo assim, passando pelas salas, vendo, que eles não abrem a boca para nada, um silêncio, uma concentração, é uma coisa super respeitosa sabe, eles não ficam se implicando, entre eles também, parece que tudo é mais tranquilo. [...] na minha aula eles são bem mais agitados. Eles falam bem mais alto, eles acabam se agitando e aí se implicam mais (Fernanda, 2014).

Além do barulho, os outros professores costumam não dar muita importância para as aulas de teatro, considerando as outras áreas mais relevantes na vida do aluno. Mariana conta que já passou por isso quando alguns de seus alunos se ausentaram de suas aulas para participar de uma atividade de outra disciplina. “Eu estava ensaiando e aí três não estavam porque foram jogar não sei aonde com o professor de educação física” (Mariana, 2014). Ela reclama da falta de comunicação entre os colegas, pois poderiam ter avisado a ela que alguns alunos se ausentariam, e que isso reflete a desconsideração com sua disciplina.

A sensação, então, é de que se trabalha isolado. Mariana fala um pouco do quanto é difícil que os outros professores ou que a equipe pedagógica aceite ou entenda o que acontece em suas aulas. Pois,

[...] as pessoas, de uma forma geral, estou dizendo assim da escola, direção, supervisão, às vezes elas não sabem do que eu estou falando, entende? Eu me sinto uma ET dentro da escola. [...] Às vezes no conselho de classe falam que na minha aula eles fazem o que querem. Não senhora, não senhora, não, porque na minha aula eu tenho normas [...] (Mariana, 2014).

Essas normas, na verdade, são combinações que ela estabelece com os alunos para que o trabalho transcorra de maneira organizada. O problema é que os outros professores não enxergam essa organização. Para a maioria deles, tudo não passa de uma grande bagunça na qual o professor perde o controle da turma.

No terceiro ano em que eu estava trabalhando na escola, realizei uma montagem com os alunos da antiga oitava série, atualmente seria o nono ano. Era um musical que falava dos conflitos da adolescência e da violência no entorno da escola. A montagem ficou muito interessante e resolvi inscrevê-los no Festival Internacional de Teatro Estudantil (FILTE), organizado pela Prefeitura de Porto Alegre. Três dias antes da apresentação, depois de ter agendado com o ônibus, de ter recebido a autorização dos pais, de ter divulgação da apresentação no material do evento, a diretora e a vice-diretora da escola me chamaram para conversar. As duas então me pediram que eu cancelasse a apresentação, pois acreditavam que estava tudo muito bagunçado e que eu não teria condições de sair com a turma. Tive então que convencer que o barulho fazia parte de algumas cenas, que estava tudo pronto, organizado e que não tinha a menor possibilidade de cancelar, principalmente porque eles estavam com muita vontade de se apresentar e eu não iria transformar essa vontade em frustração. Uso esse exemplo para reforçar então essa falta de entendimento que a equipe pedagógica tem com relação às aulas de teatro na escola.

No dia a dia, essa falta de entendimento da escola como um todo, atingem o planejamento das professoras que contam que, muitas vezes, precisam improvisar em função de dividir esse tempo e esse espaço com as outras disciplinas. Por mais que se tente planejar o que vai ser realizado em uma aula, mesmo que se procure manter um ritual diário, corre-se o risco de alguma atividade interferir nesse planejamento a ponto de modificá-lo de última hora. As entrevistadas, no geral, relatam diversos momentos em que precisaram adaptar suas aulas devido à falta de espaço, ao tempo que foi reduzido em função de outra atividade ou até mesmo em função das datas comemorativas da escola. Mariana fala dessa constante adaptação: “É que cada dia é um improviso na verdade. [...] Prepara alguma coisa na rua e chove. Tem alguma comemoração da escola que tu não estava nem sabendo, mas os alunos têm que ir” (Mariana, 2014). Nesse caso, além do tempo cronológico, as professoras também enfrentam as variações do clima quando programam suas aulas na rua.

Ainda com relação à divisão dos espaços e tempos com as outras disciplinas, Nadia conta que também precisa improvisar quando não pode realizar a aula onde foi planejado.

Tu marcaste o auditório e está a três ou quatro semanas esperando aquele dia para fazer uma aula com os alunos. Daí vem a supervisora e diz que tu vais ter que liberar o auditório porque não veio uma professora e nós vamos ter que colocar os alunos aqui para ver um filme. Isso é muito comum (Nadia, 2014).

Mariana conta algo muito semelhante com relação a reservar um espaço e não poder usá-lo na hora que havia programado em função de outra disciplina: “[...] um dia eu preparei uma aula que primeiramente a gente ia ver um vídeo do Romeu e Julieta do Galpão⁹ [...]. Aí reservei o vídeo e a professora de português pegou o vídeo” (Mariana, 2014). Nesse dia, então, Mariana teve que pensar rapidamente em outra proposta de trabalho, já que o vídeo fazia parte de toda uma sequência já planejada.

Essas adaptações são feitas em função da pouca importância que se dá ao ensino de Teatro. Por que a professora de português tem prioridade na sala de vídeo? Por que usam o auditório durante a aula de Teatro? Enfim, percebe-se certo desdém com relação ao que foi preparado para ser trabalhado com os alunos. Talvez pelo fato de considerarem uma aula mais *livre*, que pode ser facilmente adaptada ou remanejada. Ou talvez pelo fato de não enxergarem a possibilidade de construir conhecimento através dessa linguagem e ainda associar as aulas de teatro a uma atividade de diversão e entretenimento, na qual o aluno encontra espaço para dar uma *espairecida* entre uma disciplina e outra.

Apesar das diferenças entre as áreas de conhecimento, as especificidades que caracterizam essa linguagem artística requerem que a escola considere o teatro tão importante quanto a matemática, o português, a química. A partir do momento em que reconhecer o aprendizado dessa linguagem artística como um dos instrumentos de construção de conhecimento do indivíduo, a escola cessará de considerá-lo apenas uma atividade recreativa (STRAZZACAPPA; VIANNA, 2001, p. 123).

Entretanto, essa visão recreativa do teatro na escola funciona para os momentos nos quais é necessário que o aluno se solte e realmente encare aquele momento como algo divertido, prazeroso e produtivo. De outro modo, essa mesma visão pode desqualificar o trabalho, principalmente no que diz respeito ao olhar de alguns professores ou equipe pedagógica, que não visualizam a construção de conhecimento que se dá nesses momentos e do quanto o prazer deve caminhar junto nas aulas para que o aluno tenha, pelo menos, vontade de estar ali, presente, naquele espaço e naquela hora.

⁹ O Grupo Galpão é uma das companhias mais importantes do cenário teatral brasileiro, cuja origem está ligada à tradição do teatro popular e de rua. Criado em 1982, o grupo desenvolve um teatro que alia rigor, pesquisa, busca de linguagem, com montagem de peças que possuem grande poder de comunicação com o público. O grupo está sediado na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Romeu e Julieta foi um espetáculo de rua criado a partir do texto de William Shakespeare que foi apresentado pelo grupo de 1992 a 2013 (GRUPO GALPÃO, 2014).

Ao analisar as questões referentes ao currículo escolar e a maneira como o teatro está inserido nele, é possível perceber que grande parte das dificuldades e das adaptações necessárias se dão em função do tempo e do espaço que esse mesmo currículo oferece para cada disciplina na escola.

A luta diária das professoras e minha experiência em sala de aula mostram que o caminho da inserção do teatro no currículo escolar é recente e está repleto de concepções equivocadas, pois vai de encontro a um sistema que ainda está muito limitado a cadernos de chamada, grade de horários e avaliações centradas na escrita, vai de encontro a esse sujeito disciplinar que se constrói dentro das escolas. Este quadro constitui um movimento que muitas vezes torna-se desgastante e desestimulador.

No entanto, as brechas de criação são possíveis e através delas o campo do teatro se expande na educação e chama a atenção daqueles que estão mais sensíveis às experiências singulares que se constroem no ambiente escolar. Assim, pretendo agora focar nessas questões espaciais e temporais, tendo em vista a importância de discutir esses fatores que estão tão presentes em uma aula de teatro, seja como algo físico, imposto pela estrutura, seja como algo subjetivo em torno da experiência teatral.

3 PERFORMANCES DE ESPAÇOS

Neste capítulo, pretendo abordar a questão do espaço da escola. Primeiro, faço uma reflexão a respeito do espaço político que a constitui. A configuração das salas de aula é responsável por tolher a liberdade do aluno dentro desse espaço já que a medida que limita seu corpo a uma área de espaço bem determinado, limita também as ações desse sujeito. Ao mesmo tempo, procuro fazer uma comparação com o espaço do teatro tradicional, cuja delimitação espacial aproxima-se de uma sala de aula.

Dentro desse espaço da sala de aula, trago a experiência das professoras entrevistadas ao transformá-lo em um espaço teatral, um espaço performático que proponha ao aluno outros modos de ser e estar. Esse espaço adquire as características da performance ao trabalhar com uma ruptura na configuração tradicional da sala de aula e por propor algo da ordem do coletivo em lugar do individual.

Em seguida, utilizando as vivências das professoras com seus alunos, falo da ocupação de outros espaços na escola para a realização das aulas de teatro e do quanto essas ocupações, muitas vezes, interferem na rotina e proporcionam um outro olhar aos que ali estão.

Por último, apresento o conceito de heterotopia, desenvolvido por Michel Foucault (2006), para fazer uma análise desse espaço teatral que se constrói dentro das escolas, como um espaço capaz de sobrepor o real e o imaginário, o cotidiano e o ficcional, o dia a dia dos alunos transformado em cena. Um espaço concreto e real, penetrável de experiências subjetivas.

3.1 O ESPAÇO POLÍTICO DA ESCOLA, CENÁRIO DOS ACONTECIMENTOS COTIDIANOS

O espaço escolar é constituído – guardando as características de cada escola - de diversos ambientes e cada ambiente está destinado a um tipo de atividade na rotina que o aluno vivencia na escola pública. Temos as salas de aula, o espaço de entrada (chamado de saguão em algumas escolas), os corredores, as salas administrativas, a sala dos professores, o pátio, o refeitório. Cada espaço condiciona as pessoas que ali trabalham e estudam a realizar as ações características do uso de cada lugar. O saguão é um espaço de passagem; o refeitório é o espaço da merenda; o pátio é o espaço do jogo, da brincadeira, do tempo livre; a sala dos professores

é o espaço de descanso e trabalho dos professores. As atividades cotidianas estão completamente interligadas ao espaço que as abriga. Assim, a escola é o cenário dos acontecimentos cotidianos.

Diante desses diversos ambientes que a escola cria, podemos dizer que as salas de aula são os espaços que predominam dentro da escola. Além de ocuparem a maior parte da estrutura física, elas também representam o espaço de maior tempo de permanência do aluno. É dentro da sala de aula, o espaço de estudar, de sentar, de ler e de escrever, que o aluno passa grande parte do tempo, desde o momento em que entra na escola até a saída. E esse espaço está coberto de significados que apontam uma hierarquia de acordo com os objetos ali presentes e de como eles estão posicionados.

Quando o aluno entra na sala de aula, ele senta em seu lugar e coloca-se em uma posição de espera, com a classe à sua frente. O quadro, a mesa do professor, todos os objetos presentes no espaço determinam as performances cotidianas esperadas do indivíduo que entra naquele local. Essa sala de aula, tão conhecida por todos nós, que em algum momento de nossas vidas já passamos por ela, possui uma geografia que distribui os objetos ali presentes uniformemente. Nas salas de aula das escolas onde já trabalhei, e nas das professoras entrevistadas, as classes e cadeiras ainda aparecem umas atrás das outras, em fileiras individuais ou em duplas, voltadas à mesa do professor.

Essa ordenação por fileiras está presente em outros momentos da rotina escolar do aluno. Ele não só está sentado em fila, como também deve fazer fila para ir ao recreio, fila para sair da sala, fila para ir para a merenda. Essa configuração de andar em filas aparece mais nos menores, nos alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), mas é algo que há bastante tempo já está impresso nas escolas. “A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 141). As fileiras impõem, além de uma forma de locomover-se pela escola, uma ordem e uma distribuição de acordo com o tamanho ou o sexo do aluno. Ainda vejo, nos corredores das escolas onde trabalho, as professoras dos menores levando seus alunos em duas filas, a dos meninos e a das meninas, para o recreio, para a merenda ou para qualquer outro lugar fora da sala de aula. Ou seja, ao sair da sala de aula, onde estava sentado em fila, o aluno permanece nesse estado *enfileirado* para poder se dirigir a outro ambiente da escola.

A configuração espacial focada na distribuição dos corpos, de maneira a ser possível discipliná-los, evitando a dispersão, é uma das práticas “[...] que se estabeleceram nas escolas

e funcionaram como dispositivos disciplinares de modo a que cada um apreenda (de modo sutil, indelével e econômico) o seu lugar e o que pode ou não pode fazer, numa sociedade segmentada e hierarquizada”¹⁰ (VEIGA-NETO, 2000b, p. 200). Esses dispositivos disciplinares funcionam como artefatos responsáveis por conter o aluno e colocá-lo em seu devido lugar. O comportamento é vigiado e o que importa é:

[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, irromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Ao falar da “arte das distribuições” em *Vigiar e Punir*, Foucault (2010) aborda a questão da disciplina presente nos quartéis, colégios, conventos, indústrias e outros ambientes responsáveis por encarcerar o corpo e torná-lo produtivo. A distribuição dos corpos nesses espaços é intencional e direcionada à formação de *corpos dóceis*. O sentido de *corpo dócil* é o de um corpo facilmente *moldável*, pois “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Esses espaços, nos quais a disciplina está presente, são espaços de enquadramento com “localizações funcionais” (FOUCAULT, 2010, p. 139) que, além de vigiar, possuem a função de fazer desse espaço um espaço útil. Um espaço de produtividade aliado à disciplina. Disciplina aqui como “[...] um método que permite o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição constante de suas forças e impondo uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Nas escolas, além desse enquadramento visível do espaço físico, presente nas classes, cadeiras, quadro e mesa do professor, há um enquadramento classificatório que o aluno recebe a cada ano, diante de seu desempenho. São espaços constituídos pelas divisões dos anos. Cada ano representa uma etapa a ser cumprida e são os professores que determinam, nos conselhos de classe, se o aluno muda ou permanece nessa mesma etapa.

E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perplexo onde os

¹⁰ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “[...] que se establecieron em las escuelas y funcionaron como dispositivos disciplinarios para que cada uno aprendiera (de modo sutil, indeleble y económico) su lugar y lo que podía o no hacer, en una sociedad segmentada y jerarquizada” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 200).

indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2010, p. 141).

Foi um lugar muito semelhante a esse, descrito por Foucault como um cenário que se repete desde o século XVIII, que a maioria das entrevistadas se deparou ao entrar em suas respectivas escolas. Trabalhar com o teatro dentro desse espaço impregnado de significados, em torno dos objetos que o circundam e diante das posições que cada indivíduo se coloca, torna-se um desafio para as professoras. Na sala de aula, o saber se dá através do poder pelo qual os indivíduos são submetidos ou submetem os outros. Para Foucault, “[...] o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação, o receba, aceite e tome como natural, necessário” (VEIGA-NETO, 2011, p. 119).

De acordo com o relato das entrevistadas, existe a necessidade de tirar do campo de visão dos alunos esses elementos que são constitutivos dessa relação de poder/saber, já que “[...] a própria presença das classes inibe muito” observa Fernanda. Ela salienta a dificuldade de trabalhar com os alunos dentro desse espaço, pois esses objetos comunicam constantemente que eles continuam em uma sala de aula. “[...] eles economizam muito a energia deles, até onde eles poderiam ir, até onde eles poderiam se entregar [...] por esse espaço não ser só físico, ser também um espaço político da escola” (Fernanda, 2014).

Ao referir-se à escola como um espaço político, Fernanda expõe uma questão bem importante que faz parte dessa estrutura educacional. Professor, aluno, diretor, todos ali presentes ocupam performances distintas nesse espaço que “[...] revelam princípios que organizam o sistema de ensino que, por sua vez, tendem a reproduzir a ordem social e a estrutura das relações entre os grupos nela inscrita que implicam relações de força e sentido” (PENNA, 2008, p. 566). Assim, a sala de aula é palco dessas relações de força que se materializam nas posições, discursos e atitudes, tanto dos professores quanto dos alunos.

O aluno sabe até onde pode ir de acordo com a hierarquia existente nesse espaço, ou seja, com a posição social que ele ocupa na escola. Existe a figura de autoridade maior, refletida no diretor, de autoridade mediana, presente no professor, e de autoridade nula, presente no aluno. Assim, o aluno espera que o professor diga o que ele deve fazer e como deve ser feito. A economia de energia presente no corpo do aluno, citada por Fernanda, pode demonstrar a insegurança e a falta de autonomia que essa relação estabelece nesse espaço escolar. Tanto professor, como aluno, agem e reagem de acordo com esses posicionamentos determinados a partir dessa hierarquia.

Na sala de aula, professor e aluno estão tomados dessas funções que o espaço determina, pois,

[...] não vivemos em uma espécie de vazio no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossíveis de serem sobrepostos (FOUCAULT, 2006, p. 414).

Assim como as relações entre professor e aluno estão entranhadas nos corpos dos indivíduos que estão na sala de aula, outras relações também se instauram nos corpos dos indivíduos em outros espaços. Podemos então pensar no teatro. O espaço da cena, ou seja, o palco como um lugar possível de poder que confere a palavra ao ator que encena um espetáculo aos espectadores ali presentes.

Se aproximarmos essas funções à sala de aula, poderíamos comparar a função do ator à do professor. Na plateia, vemos os alunos, espectadores desse espetáculo, obrigados a permanecer em silêncio, escutando tudo que os atores/professores têm a dizer. A grande diferença talvez seja a de que eles não escolheram essa peça e, por eles, o assunto seria outro. O espetáculo de teatro considerado tradicional pelo senso comum é apresentado em um palco a italiana, centrado em um texto e sem que haja interação da plateia. Os espectadores sentam em suas poltronas e se colocam em posição de espera. Os atores entram em cena e são eles que possuem o poder da palavra e da ação, pelo menos enquanto durar o espetáculo. Na grande maioria desses espetáculos, os espectadores não participam da cena, eles escutam e devem permanecer em silêncio. Esse comportamento é exatamente o que a maioria dos professores espera ou deseja de seus alunos em uma sala de aula. Que eles permaneçam em silêncio enquanto o conteúdo é ministrado e que de preferência não interfiram durante a explicação do mesmo.

Assim, como é possível propor outra lógica espacial, disseminando esse poder/saber concentrado em uma pessoa e direcionando-o para o coletivo? Nesse espaço escolar, no qual os alunos não se olham e não são convocados a interagir, pelo contrário, ainda são reprimidos quando interagem uns com os outros, uma atitude performática poderia propor outra organização espacial para tornar o olhar presente na sala de aula e valorizar a participação com os colegas. Ou seja, transformar a sala de aula em um espaço de ação mútua, expandindo as fronteiras existentes entre professor e aluno e anulando as delimitações espaciais que os

dividem. “Em performances rituais e estéticas, o espaço sutil do *limen*¹¹ é expandido em um amplo espaço, de forma real, bem como conceitual. O que normalmente é um estar entre, torna-se o local da ação” (SCHECHNER, 2012, p. 64).

Ao que tudo indica, o espaço da sala de aula adquire as características desse espaço expandido quando ocorre uma experiência performática. O envolvimento dos alunos no aqui e no agora, no tempo presente, faz com que o espaço seja esse local da ação, um lugar que pertence tanto ao professor quanto ao aluno, um lugar no qual ambos propõem e ambos escutam, um lugar sem protagonistas. A partir dos relatos das entrevistadas, é possível visualizar essa transformação através de suas práticas performáticas, ou seja, suas práticas em busca da ressignificação do espaço escolar, mais especificamente, do espaço da sala de aula numa experiência teatral. E essa busca se dá não só através das mudanças no espaço físico, mas também através das propostas direcionadas ao coletivo e à imersão dos alunos em experiências que os mobilizem para além da memorização de algumas informações, que trabalhem a subjetividade e um modo mais solidário, performático e transformador de ser e estar nesse espaço.

3.2 A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO, TORNAR O ESPAÇO PERFORMÁTICO

Mexer na configuração espacial da sala de aula, afastando classes e cadeiras para obter um espaço vazio é o primeiro passo. Segundo a experiência das professoras entrevistadas, a conquista de um espaço destinado às aulas de teatro ou de artes na escola pode acontecer, mas leva um tempo até que haja o entendimento da equipe diretiva, dos colegas e dos alunos, da importância desse espaço na escola. Esse entendimento passa pela compreensão das necessidades de cada disciplina, a fim de que o aluno possa realmente *experienciar* cada área de conhecimento. Se existe a sala de vídeo, o ginásio ou a quadra para a prática de esportes, o laboratório de ciências, a biblioteca, por que não há espaço para uma sala de teatro? Ou simplesmente um espaço vazio?

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo,

¹¹ “Literalmente, um limiar ou peitoril, uma característica arquitetural ligando um espaço a outro – uma passagem entre lugares, antes que um lugar em si mesmo. [...] Na teoria da performance, algo limiar refere-se a ações ou comportamentos ‘em/entre’ [...]” (SCHECHNER, 2012, p. 64).

significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la (BROOK, 2008, p. 4).

Os espaços existentes dentro da escola já estão repletos de significados, pois foram constituídos a fim de abrigar uma atividade específica e isso está implícito em todos os cantos. Um espaço vazio dentro de uma escola romperia com essa lógica, pois mesmo que tivesse os significados pertencentes a uma aula de teatro ou dança, ele estaria propício ao exercício da criação, a uma experiência nova, como diz Brook (2008).

Adriana fala desse espaço que a aula de teatro cria dentro da escola como um “[...] espaço de liberdade, de poder criar cenas, de poder falar, se movimentar, sair da posição de aluno de classe, cadeira, caderno e quadro”. No entanto, além da dificuldade de sair desse espaço composto por classes, cadeiras, cadernos e quadro, ou seja, além da dificuldade em encontrar um espaço sem a influência desses elementos no campo de visão, existe a dificuldade de tirar a concepção tradicional de espaço de *dentro* do aluno. O aluno precisa permitir-se ser e estar de outros modos nesse espaço que sempre o obrigou a estar de uma maneira e, quase sempre, da mesma maneira.

A importância do espaço nas aulas de teatro está intrinsecamente ligada à qualidade das mesmas. Sabemos que hoje o teatro não ocupa mais apenas o espaço convencional, aquele destinado ao espetáculo de teatro tradicional. Atualmente, o teatro ocupa outros espaços da cidade, é realizado na rua, nas praças, em construções antigas, em espaços nunca antes pensados para receber uma atividade do gênero. Com isso, podemos pensar que uma aula de teatro pode ser realizada em qualquer lugar que tenha as mínimas condições espaciais, ou seja, um espaço liberado, sem objetos. De qualquer forma, ao planejar uma aula, o professor precisa sempre levar em conta o espaço no qual ela será realizada. Ele precisa ter uma ideia do espaço necessário para a realização de cada atividade. Mesmo que lide com improvisos a toda hora, de acordo com as adaptações espaciais que ele enfrenta no dia a dia, é preciso “[...] pensar em seu desenvolvimento no espaço, na sua projeção concreta no local” (RYNGAERT, 2009, p. 127).

Na ausência de um espaço vazio adequado ao número de alunos presentes na aula, se faz o que se consegue fazer dentro do espaço que se tem ou se procura realizar as aulas em outros espaços alternativos dentro da escola. Nadia e Mariana possuem uma sala de artes em suas respectivas escolas. No entanto, ela é preparada para trabalhar com as artes visuais. As salas possuem mesas compridas com cadeiras altas, que ocupam o espaço da mesma maneira que as mesas e classes da sala de aula, sendo necessária a mobilização dos alunos e professora para arrastar os móveis, de modo a se obter o espaço vazio. Mariana descreve como é essa sala

de artes na sua escola: “[...] tem esses mesões, esses bancos que atrapalham bastante. Sempre que a gente vai fazer a aula de teatro tem aquela coisa: ‘Vamos arredar as mesas, colocar os bancos para cima’” (Mariana, 2014). Não é uma sala destinada ao trabalho com teatro, pois o espaço não está livre. Ele está igualmente abarrotado de objetos e sem as condições adequadas para que o corpo se movimente pelo espaço utilizando os diversos níveis, como o chão, por exemplo. Alguns exercícios são realizados deitados e isso se torna impossível nessa sala, pois “[...] o chão é de lajota, é frio. Não tem um colchonete [...] e o espaço é pequeno” (Mariana, 2014). Nadia também enfrenta o mesmo problema em sua escola.

[...] tem uma sala que é a sala de artes. É uma sala com mesas compridas e cadeiras, para trabalhar com tinta e essas coisas. Também é um outro espaço que dá para trabalhar e que é um pouco melhor que a sala de aula, mas de qualquer maneira está toda arrumada para artes visuais (Nadia, 2014).

Além da dificuldade em lidar com esses ‘mesões’ e cadeiras, as professoras enfrentam alguns percalços ao dividir essa sala com outro professor de artes, que a ocupa em outro turno. Nadia vivencia essa dificuldade ao dividir esse espaço com o professor de artes visuais do turno da noite.

Eu tenho cinco períodos por dia e não dou conta de chegar antes das sete e meia da manhã para arrumar o espaço, porque é o professor da noite que usa muito. E ele reclama se eu não deixo organizado para as artes visuais. Eu já falei para ele, é uma sala de artes, o teatro também usa. Mas ele disse que gostaria que eu deixasse organizado o espaço. E eu: ‘organizado para ti...’, ou seja, organizado para as artes visuais (Nadia, 2014).

No caso de Nadia são poucas as vantagens em ter uma sala de artes dentro da escola, pois o espaço está configurado de acordo com as necessidades das Artes Visuais e ela, nomeada professora de Teatro e disposta a trabalhar com o Teatro dentro da escola, não vê grandes possibilidades nesse espaço. Ele cumpre a função de guardar o material usado em aula, de estipular com os alunos outro ambiente de trabalho, mas em função da presença de mesas e cadeiras, não funciona como uma sala de teatro, porque não tem o mínimo espaço vazio necessário.

Em uma das escolas onde trabalho, também existe uma sala de artes com a mesma configuração descrita pelas professoras entrevistadas e prefiro, muitas vezes, fazer a aula dentro da sala ordinária, pois ganho tempo ao evitar o deslocamento dos alunos. Se for necessário arrastar classes e cadeiras da mesma maneira, não há por que mudar de espaço, já que o tempo da aula, na maioria das vezes, é curto e insuficiente. Como Nadia (2014) afirma, “[...] é aquela

coisa, arreda as cadeiras para trás e às vezes não dá tempo de fazer grandes mudanças porque tu sabes que vai perder teu tempo de aula arrumando cadeiras [...]”.

Da mesma forma que Nadia, Mariana divide sua sala com uma professora. No entanto, a diferença entre as duas entrevistadas é que a professora com quem Mariana divide a sala não tem formação em nenhuma das artes. Mariana ocupa então esse espaço com mais propriedade já que, no caso, ela é a professora nomeada em Artes dentro da escola. Em função disso, de sua nomeação e da sala onde ela trabalha, ela utiliza a sala não só para o exercício cênico, mas também para trabalhos de confecção de elementos da linguagem visual, pois, como ela ressalta, “[...] não são todas as turmas que eu consigo trabalhar o teatro e isso é importante falar” (Mariana, 2014). Para ela, o deslocamento com os alunos a esse espaço diferenciado conta pontos e torna a aula especial.

Então eu não trabalho mais em uma sala comum, com classes, nós trabalhamos na sala de artes. [...] tem a professora que dá aula à tarde, a formação dela não é em Artes, nenhuma das Artes. [...] a sala tem aquelas mesas compridas, com bancos. Mas é uma sala, não é muito espaçosa, mas é um espaço nosso. Então eu tento fazer dali um espaço sagrado, um espaço de trabalho, um espaço de bom convívio, embora tenha essas mesas que eu também utilizo. É a sala de artes e os alunos ficam felizes: ‘Ah, hoje tem Artes, hoje nós vamos para aquela sala’ (Mariana, 2014).

Sem essa sala de artes ou outro espaço livre de objetos, as professoras contam quais são suas performances diárias em busca de outros espaços na escola ou nos processos de transformação e ressignificação desse espaço da sala de aula.

Eu arredava cadeiras e classes. Algumas vezes quando a gente ia trabalhar uma outra proposta em dupla ou em grupo eu até fazia um outro esquema. Às vezes eu fazia um *U*, muitas vezes fiz a roda com cadeiras. Às vezes algum jogo no qual a gente podia estar sentados (Adriana, 2014).

De qualquer forma, mesmo arrastando para um canto da sala, as classes e cadeiras continuam lá, dentro desse espaço.

Fernanda dá aula em um espaço ordinário, uma sala de aula com classes e cadeiras. Diariamente ela mobiliza a turma, seja para sair da sala para realizar a aula em outros espaços da escola, seja para arrastar a mobília da sala de aula em busca do espaço vazio. Ao mesmo tempo, ela conta o que é possível fazer com os objetos presentes nessa sala, propondo outras relações que já transformam a configuração desse ambiente.

[...] uma das etapas do trabalho era pegar os objetos da sala para criar alguma coisa, usando aqueles materiais da sala. Então eles acabaram usando classes e cadeiras, que é o que eles tinham mais a mão. Só o fato de empilhar aquelas classes e botar de cabeça para baixo, pegar as cadeiras e subir em cima, [...] só em eles mexerem com aquilo tudo e se colocarem no meio e subirem em cima, [...] eu percebi

bem isso, que aquilo ali ressignificou o espaço a partir de um novo uso, [...] eu vi o quanto eles conseguiram ver um significado artístico daqueles objetos que eles usam todo dia, do quanto aquilo ali era transgressor. Subir em cima já é algo, porque eles não podem subir em cima das classes, né, é uma coisa super sagrada, [...] o fato de estar subindo na cadeira já gera um frisson. Porque desconstrói e ao mesmo tempo transcende o espaço ali formatado (Fernanda, 2014).

Quando Fernanda propõe a seus alunos que subam em um objeto que possui outra finalidade, o aluno sai do estado de passividade para uma postura mais ativa e participativa já que “[...] os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles” (RYNGAERT, 2009, p. 129). É possível perceber que o espaço se configura de outra forma, assume outro sentido. “Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique” (RYNGAERT, 2009, p. 127).

O prazer despertado pelo jogo que Fernanda propôs, de subir nas classes e cadeiras, de manipular esses objetos de diferentes formas, sugeriu aos alunos uma “[...] espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente” (RYNGAERT, 2009, p. 39). Esse envolvimento em aula é fundamental para que ela se desenvolva com a participação de todos os alunos, principalmente quando se trabalha com um número grande, como Fernanda, que tem uma média de 20 a 25 alunos por turma. Como ela mesma diz: “Tem que botar um movimento no espaço” e a importância de colocar um movimento nesse espaço da sala de aula surge.

Na medida em que é no local habitual de trabalho que menos nos movimentamos e onde o corpo é negado, proibido em benefício do intelecto, é importante jogar na sala de aula. [...] Visto que, de qualquer modo, o espaço de que dispõe a maior parte dos professores é apenas uma sala banal, velha e barulhenta, porque não provocar a imaginação a partir desse local, inventar outras relações entre os corpos, subverter a organização ritual do mobiliário [...] (RYNGAERT, 1981, p. 28).

Fernanda já pensou também em utilizar uma cortina preta na sala de aula, na busca de uma neutralidade espacial, para proporcionar ao aluno a inserção em outros ambientes que não o da sala de aula. “[...] colocar uma cortina preta só para tapar o quadro, porque isso não iria dar uma diferença concreta no espaço, [...] mas iria neutralizar o espaço, porque eu acho que a presença do quadro como fundo, [...] parece que fica tudo dentro daquele cenário do ambiente escolar” (Fernanda, 2014). Mariana faz o uso da cortina no seu espaço de trabalho, ou seja, na sala de Artes. No entanto, o uso desse elemento não está destinado à neutralidade do espaço e, sim, à sua função no teatro, de marcar as entradas e saídas de cena. Ao mexer com o resto da

mobília presente na sala, ela consegue delimitar palco e plateia, dando uma configuração cênica ao espaço.

Uso a cortina para ter isso de preparar-se para entrar em cena, para sair. Estou em cena, não estou. Então essa configuração espacial que a gente faz dentro da sala, isso mexe com os alunos. E tem os bancos que fazem parte das mesas, então as mesas arrastadas para um canto e às vezes eu coloco esses bancos como plateia mesmo, para que alguns assistam. Já fica uma configuração mais teatral (Mariana, 2014).

Nadia também trabalha com essa separação entre palco e plateia. Ela conta uma experiência na qual ao marcar o chão com um giz, dividindo ambas as partes e trazendo objetos que não os presentes em sala de aula, conseguiu criar outras situações cotidianas em sua aula. Ela diz:

[...] organizei tudo, marquei com giz, aqui é o palco, aqui são as coxias e daí coloquei uma mesa e outras coisas que achei, uma TV, um computador, tipo, hoje vou trabalhar com cenário e o cenário é esse. Eu falo que eles podem transformar o espaço, os alunos. Nossa, eles amaram aquilo, parecia que estavam em um palco mesmo. O giz marcava no chão quando saíam do palco, as cadeiras estavam colocadas de outra forma, coloquei objetos para eles criarem o cenário e isso mudou muito. Eles sempre pedem para fazer de novo, para ir de novo para esse espaço [...] (Nadia, 2014).

Percebe-se pela narrativa dessas experiências propostas pelas professoras que, ao transformar os espaços de suas salas de aula, elas pretendem transportar,

[...] o olhar do aluno para uma nova dimensão, diferente da habitual, o que lhe permite romper com uma visão pré-determinada e estabelecida da realidade. Nesse movimento de deslocamento do olhar proporcionado pelo jogo teatral, o aluno passa a ver o mundo e a si próprio com outros olhos, ampliando o seu campo de experimentação criativa da realidade (SOARES, 2010, p. 41).

As situações do cotidiano parecem ser o tema que mais surge nas improvisações. Fernanda diz: “[...] acho que esse espaço acaba sendo usado muito mais de uma forma realista, de uma forma cotidiana, as cenas acabam sendo muito dessa realidade que eles vivem mesmo” (Fernanda, 2014). Assim, inserir outras realidades, que não as do cotidiano dos alunos dentro desse espaço da sala de aula, parece ser mais complicado na rotina das professoras. De acordo com o número de alunos presentes e dependendo do espaço em que se está e da disponibilidade da turma naquele dia, o trabalho pode tornar-se mais dificultoso. E muito dessa dificuldade vem do espaço que o professor tem para trabalhar. É possível perceber essa dificuldade latente no discurso de Fernanda, que não possui o espaço adequado às aulas de Teatro na escola.

A gente não consegue criar um outro espaço, para as aulas, parece que a gente está sempre ali na escola, a gente não consegue esquecer que está na escola.[...] Eu tenho um pouco de dificuldade de instaurar climas diferentes, que levem eles para outros ambientes, que tirem eles dessa coisa do cotidiano, que faça eles viajarem, imaginarem coisas, eu acho difícil no ambiente da sala de aula, [...] criar um clima totalmente imaginário,[...] que todos entrem também, porque aí quando uns entram outros não entram, então é difícil fazer com que todos embarquem nisso e conseguir conduzir uma aula com esse salto qualitativo para algo totalmente absurdo, totalmente novo, totalmente fora do racional (Fernanda, 2014).

Com o auxílio de objetos e figurinos, parece ficar mais fácil essa inserção. São elementos externos que ajudam na busca por cenários diferentes do cenário da sala de aula. Nadia utiliza o espaço da sala de artes para guardar figurinos e adereços que contribuem para a criação desses outros espaços. “Quando eles estão trabalhando com figurinos, com adereços, [...] levo alguns objetos para eles trabalharem, que já podem remeter a outras coisas, bem mais legais. Porque se não eles trabalham muito com o cotidiano” (Nadia, 2014).

Percebe-se, então, através da fala das professoras, que as transformações no espaço da sala de aula são extremamente importantes. A preparação do espaço para o início da aula é fundamental e está incorporada na rotina de trabalho. O aluno participa desse processo e, através dessa ação, pode adquirir uma nova forma de relacionar-se com esse mesmo espaço que antes o limitava e o obrigava a apenas agir de um determinado jeito. Deste modo, a sala de aula torna-se um espaço performático, pois se transforma no lugar do coletivo, no qual os saberes se constroem com o outro e não individualmente.

3.3 O ESPAÇO EXPANDIDO, OCUPANDO OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES

Muitas vezes, em busca de um lugar neutro, sem classes e cadeiras, realiza-se a aula de teatro no pátio da escola. Um espaço que dificulta a concentração dos alunos, mas que oferece a possibilidade de uma movimentação mais livre. Mesmo com as pessoas circulando em volta, parando para olhar a aula ou até mesmo querendo participar, esse espaço produz no aluno um estado de jogo, de brincadeira com o colega, que é fundamental para a improvisação e criação de cenas. No entanto, nem sempre o pátio está disponível. A aula de Educação Física, o período que os alunos estão sem um professor que faltou ou o recreio dos alunos menores ocupam esse espaço, fazendo com que o pátio livre, sem ninguém, seja um momento raro na escola.

É importante também observar que o pátio não é um espaço vazio. Ao contrário, ele está carregado de significados. Ele é o lugar do tempo livre, do jogo, da brincadeira. São significados

que o preenchem. É preciso considerar, então, as dificuldades que surgem da quantidade de informações presentes nesse ambiente, que muitas vezes não contribui para que se construa o momento de concentração e o silêncio necessários para certas atividades, que parecem opostas à agitação que *a rua* desperta. Essa dificuldade provém justamente da transformação desse espaço de lazer em um espaço de trabalho.

Por representar um espaço de prazer e de desfrute do tempo livre, os alunos acabam reagindo como tal. É no recreio que eles podem finalmente usar o celular à vontade, conversar, jogar bola e brincar de pega-pega, no caso dos menores. São atividades paralelas, que não estariam relacionadas à aula. É possível então perceber essa dificuldade em manter combinações necessárias para que a atividade possa ser realizada. Adriana fala de acordos que tenta fazer com eles antes de ir para a rua e que nem sempre são respeitados. O aluno aproveita a oportunidade de estar no pátio para fazer aquilo que ele mais gosta. Se ele não estiver envolvido na atividade, ele vai conversar e vai usar o celular.

Não é muito fácil, não vou dizer que é fácil porque não é. Porque ainda se confunde muito essa coisa de criar outros espaços de trabalho [...]. É uma construção que eu vejo que alguns pegam aquilo, alguns se apropriam daquilo e vivenciam de verdade. Outros não, outros optam por estar ali para conversar com o colega e eu acho isso um pouco difícil, a gente criar a consciência neles, não é tão simples (Adriana, 2014).

Em função do número de alunos ser grande, Fernanda também opta, às vezes, por realizar as aulas na rua. Mesmo arrastando as classes e cadeiras para um canto, o espaço disponível que sobra para a movimentação dos alunos é pequeno. Ela fala então dessa experiência de sair da sala, das dificuldades de manter a concentração e dos acordos necessários, presentes também na fala de Adriana.

Eu geralmente, quando vou dar aula para uma turma grande, acabo não conseguindo trabalhar tão bem dentro da sala, fica muito pequeno, muito apertado o ambiente. Então eu acabo levando eles para o pátio. É mais um espaço livre. Tem um saguãozinho coberto, que daí a gente não fica no sol a pino, fica mais protegido. [...] tem interferência toda hora, mas é um espaço bem possível de dar aula ali. Geralmente acaba rolando uma dispersão, assim, estar no pátio. Então eu tento fazer toda a combinação com a turma antes de sair da sala. [...] só que assim, sempre rola alguma coisa, uma brincadeira, tem a árvore, daí um já se pendura na árvore, tem aquela coisa assim de estar em um espaço um pouco mais livre [...] (Fernanda, 2014).

Uma vez que “[...] cada espaço enquadrado comporta um gesto diferente, alterando ou reforçando o seu sentido original” (SOARES, 2010, p. 143), é preciso criar alternativas para o uso de outros ambientes escolares, incorporando as possibilidades que esses espaços proporcionam à atividade. Em uma de suas aulas na rua, Nadia aproveitou os elementos desse

ambiente externo para criar com os alunos. Ela diz: “[...] eles estavam fazendo o rap da escola, estava muito legal o trabalho, com o nono ano. A gente ficava dançando, saía pela escola com o sonzinho, gravando, mostrando os ambientes bacanas e os nem tanto da escola” (Nadia, 2014). A sensação aqui é de que os alunos estavam todos envolvidos na atividade e isso fez com que evitassem a dispersão ao longo da atividade.

Além disso, quando se leva os alunos para a rua, surge uma interação com as outras pessoas que circulam pelo espaço escolar. O trabalho se faz visível e uma intervenção cênica acontece no meio desse cotidiano. Outras ações são propostas que mudam a configuração dos espaços, mesmo que por um curto espaço de tempo.

Jogar fora da sala de aula rompe com a rotina diária dos alunos confinados a esse espaço, provoca um certo estranhamento de quem passa, alguns olham com suspeita, outros, com prazer e encantamento diante de um acontecimento cheio de vida e alegria. No entanto, antes de sair para jogar fora da sala, é necessário saber se os alunos estão preparados para tal desafio [...] (SOARES, 2010, p. 141).

Assim, um simples exercício realizado fora da sala, com o olhar do outro presente, gera um acontecimento. Fernanda conta como isso acontece:

[...] quando eu faço o exercício de cego e guia. Aí eles se vendam, trabalham em duplas, um está vendado e o outro está guiando. E aí eles ficam em várias duplas, um vendado, que é uma coisa totalmente inédita dentro do espaço da escola, alguém vendado assim e alguém conduzindo e eles todos caminhando tipo zumbis, em várias duplas, perambulando por toda escola. Então aquilo vira um evento, as outras crianças todas falam: ‘profe, vamos fazer aquilo?’. Eles ficam afim, perguntam: ‘o que é aquilo? Você não vai fazer aquilo com a gente, aquele negócio de vendas?’ Eles então passam pela sala da direção, pelo saguão da escola, as outras turmas veem também e então gera algum movimento, alguma provocação. Acaba, sem querer, virando uma performance (Fernanda, 2014).

Esse acontecimento inédito em meio ao cotidiano repetitivo da escola está diretamente relacionado a uma das características da Performance, a de intervir e provocar algo distinto do que vinha acontecendo nesse ambiente. “A Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para reproduzir o inusitado” (ICLE, 2013, p. 20). No exercício de Fernanda, a intervenção realmente acontece e provoca as pessoas com algo que não era esperado para aquele ambiente. Como ela mesma reforça, nesse exercício, seus alunos “[...] resignificam o espaço e rompem com a fronteira do cotidiano, com as ações do cotidiano, realizando uma ação abstrata, uma ação extracotidiana” (Fernanda, 2014).

Ao falar de uma ação extracotidiana, Fernanda está se referindo a uma ação que não está situada no contexto do cotidiano, no qual nosso corpo está condicionado a realizar as ações correspondentes a cada situação.

As técnicas cotidianas do corpo são em geral caracterizadas pelo princípio do esforço mínimo, ou seja, alcançar o rendimento máximo com o mínimo uso de energia. As técnicas extra cotidianas baseiam-se pelo contrário, no esbanjamento de energia. [...] estas, literalmente *põem-em-forma* o corpo, tornando-o artístico/artificial, porém *crível* (BARBA, 1994, p. 31).

O corpo que os alunos criam, fazendo-se de cegos, é um corpo artificial e propõe uma transformação espacial que rompe com a lógica das ações esperadas para aquele espaço: a escola. Quem assiste ao exercício é interpelado pelo que está vendo e, inclusive, sente-se instigado a realizar a mesma atividade, tanto que pedem à professora que faça o mesmo com eles.

Fernanda também já levou seus alunos para uma praça que fica perto da escola para simplesmente criar diferentes imagens com outros objetos que não os da sala de aula e da escola. Não existia uma história, nem um roteiro, a ideia era apenas sentir o que os objetos sugeriam e experimentar diferentes relações com eles.

A mesma entrevistada fala:

[...] tem uma pracinha lá na escola e eu disse: ‘Vamos criar imagens com os corpos de vocês atuando nessa praça, atuando sobre a praça, sobre esses elementos da praça’. E aí eles foram criando imagens, figuras no balanço, naqueles tuneis de concreto que eles entram, que passam ali por dentro, criando imagens das mais loucas possíveis, rompendo com a ideia de narrativa, com qualquer perspectiva de história, sem abordar nada disso, só pedindo cruamente para eles atuarem com os corpos sobre o espaço (Fernanda, 2014).

Durante as observações das aulas da professora Fernanda, pude acompanhar a execução de um trabalho que tinha justamente como proposta a criação de outros espaços dentro da escola, utilizando elementos visuais como panos, cabos de vassoura e efeitos de luz e projeção com o *Datashow*, um projetor multimídia. Fernanda dividiu a turma em quatro grupos. Cada grupo elaborou uma proposta. Acompanhei a preparação do trabalho e a apresentação final.

No princípio os alunos pareciam sem ideias, pois tinham um pouco de dificuldade em visualizar essa experimentação com outros elementos que normalmente não fazem parte do cotidiano da sala de aula. Fernanda começou então a sugerir ideias e mostrar com seu corpo o que poderia ser feito com alguns dos elementos que os próprios alunos levaram para a aula,

com exceção do *Datashow*, que já se encontrava na escola. Assim, as ideias foram surgindo e, pouco a pouco, os alunos foram pensando em maneiras distintas de se relacionar com esses objetos, que não fosse a forma usual.

Um dos grupos propôs uma interação com o público, fazendo com que esse tocasse em diferentes superfícies sem enxergar o que estava tocando. Apenas sentindo na mão a sensação da textura dos objetos. O exercício aconteceu no pátio da escola, em uma casinha de bonecas, como mostra a figura abaixo.

Figura 1 – Exercício com a Casinha do Pátio



Fonte: fotografia retirada na Escola Porto Alegre, em 06 dez. 2013. Foto: Anna Fuão.

O grupo que trabalhou com o *Datashow* também transformou o ambiente da sala de aula de maneira bastante significativa. A luz azul sobre a sala, as sombras projetadas, os corpos movimentando-se de diversas formas. Isso causou um efeito, criando uma atmosfera diferenciada na sala, como mostra a figura abaixo. Se levarmos em conta a sala antes e durante o exercício, notamos o quanto essa transformação modificou o ambiente.

Figura 2 – O Espaço Tradicional



Fonte: fotografia retirada na Escola Porto Alegre, em 06 dez. 2013. Foto: Anna Fuão.

Figura 3 – O Espaço Transformado



Fonte: fotografia retirada na Escola Porto Alegre, em 06 dez. 2013. Foto: Anna Fuão.

Por intermédio dessas ações, criadas em meio a esse ambiente tão marcado pela repetição, as pessoas presentes são provocadas por uma espécie de *respiro* do cotidiano. É como se a ação tivesse força sobre o espaço, é como se ela penetrasse essa atmosfera e propusesse novas formas. Se pensarmos que são as ações que constituem o espaço, propor outros tipos de ações nesse espaço pode vir a resultar em uma transformação do mesmo como um todo, incluindo as pessoas que estão ali presentes. Tanto que, ao voltarem para suas salas, para seus respectivos espaços convencionais, alguma coisa fica reverberando. Como a vontade de repetir ou de fazer aquilo que os outros estavam fazendo, como disse Fernanda quando um aluno lhe abordou após realizar o exercício dos cegos.

3.4 O ESPAÇO TEATRAL COMO HETEROTOPIA

Nas aulas de teatro descritas pelas professoras, é possível visualizar que se constrói um espaço diferenciado que seria o espaço da criação, um espaço intermediário entre a vida real e a imaginação. Em *Outros Espaços*, Foucault (2006) nos traz uma reflexão acerca da constituição dos espaços em nossa sociedade. Ele prioriza a análise dos espaços de fora como sendo o “[...] espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história” (FOUCAULT, 2006, p. 414).

Os espaços de fora criam relações de posicionamentos. Esses posicionamentos podem ser de passagem, como nos espaços públicos nos quais transitam pessoas; mas podem também ser “[...] de parada provisória, que são os cafés, os cinemas, as praias” (FOUCAULT, 2006, p. 414) ou, ainda, de “[...] repouso [...] que constituem a casa, o quarto, o leito” (FOUCAULT, 2006, p. 414). Todos esses posicionamentos parecem ser fixos, pois os espaços nos quais eles se dão permitem apenas relações próprias a eles. Se estamos, por exemplo, em uma estação de metrô, estabelecemos uma relação com esse espaço e com as pessoas que transitam por ele, de passagem, de circulação, de entrar e sair do trem, de entrar e sair da estação. O mesmo ocorre com os espaços de parada provisória. Vamos ao cinema, entramos na sala para assistir um filme, sabendo que, ao terminar, todos deixaremos esse espaço. O *objetivo* do espaço é passar o filme. E as pessoas vão a esse espaço com vontades e desejos distintos talvez, mas com o mesmo objetivo em comum: ver um filme. A relação prioritária que se dá com esse espaço, digamos assim, é a de sentar para ver um filme. É um espaço que induz a um posicionamento com tempo de início e de término. É um espaço com um tempo provisório.

Os outros espaços que Foucault apresenta no texto são os espaços que permitem posicionamentos “[...] que tem a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas” (FOUCAULT, 2006, p. 414). Ou seja, espaços concretos nos quais se está de um jeito, mas se pode estar de outro. As mudanças de relações e as trocas são permitidas. São espaços que produzem e que *ressignificam* as relações. Diante disso, esses posicionamentos podem estar divididos em dois grupos. As utopias, que seriam “[...] posicionamentos sem lugar real, [...] que mantêm com o

espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 414). E as heterotopias, que seriam:

[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis que se podem encontrar no interior da cultura (FOUCAULT, 2006, p. 415).

As heterotopias seguem seis princípios. O primeiro deles é que, “[...] provavelmente não há uma única cultura no mundo que não se constitua de heterotopias” (FOUCAULT, 2006, p. 416). As heterotopias estão presentes desde as sociedades primitivas, onde existe um espaço para o sagrado, no qual a pessoa deve se resguardar em um determinado lugar para passar por rituais de transições; até a nossa sociedade atual, onde os indivíduos que não se ajustam ao contexto de *normalidade* devem ser isolados das sociedades em sanatórios, por exemplo.

O segundo princípio é o de que “[...] cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura na qual ela se encontra, ter um funcionamento ou outro” (FOUCAULT, 2006, p. 417). E Foucault traz o exemplo dos cemitérios, que passaram por mudanças de localização nas cidades, de acordo com o significado que a morte teve para a sociedade em diferentes momentos da história e em diferentes civilizações.

O terceiro princípio é o de que a heterotopia “[...] tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis” (FOUCAULT, 2006, p. 418). Aqui, Foucault usa como exemplo os teatros que colocam em um cenário, em um único espaço, uma série de lugares estranhos uns aos outros.

No quarto princípio, o autor propõe a relação do conceito de heterotopia com o tempo, dizendo que ela está ligada a “[...] recortes de tempo” e que “[...] se põe a funcionar plenamente quando os homens se encontram em uma espécie de ruptura absoluta com seu tempo tradicional [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 418). Elas podem representar a acumulação do tempo através de uma biblioteca ou um museu, por exemplo, que guardam a história da humanidade em pequenos recortes de tempo (como os livros ou as peças do museu), mas também podem estar associadas ao que o tempo “[...] tem de mais fútil, de mais passageiro, de mais precário, e isso sob a forma de festa” (FOUCAULT, 2006, p. 419).

No quinto princípio, Foucault afirma que as heterotopias “[...] supõem sempre um sistema de abertura e fechamento que, simultaneamente, as isola e as torna penetráveis”

(FOUCAULT, 2006, p. 420). Aqui ele usa como exemplo os lugares nos quais a pessoa entra e deve permanecer um tempo, cumprir uma espécie de ritual, para depois poder sair. Ela está fechada nesse ambiente, mas, ao mesmo tempo, aberta à experiência que esse lugar proporciona.

O último princípio diz que as heterotopias possuem “[...] em relação ao espaço restante, uma função” (FOUCAULT, 2006, p. 420). Essa função está em criar um espaço de ilusão “[...] que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real” (FOUCAULT, 2006, p. 420), ou um espaço real “[...] tão perfeito, tão meticuloso, tão bem arrumado quanto o nosso é desorganizado, mal disposto e confuso” (FOUCAULT, 2006, p. 421).

Como uma heterotopia, o espaço teatral na escola abre uma porta para o aluno entrar em outra situação. Esse espaço o isola do mundo lá fora, mas, ao mesmo tempo, traz esse mundo para dentro da sala. Ocorre então uma situação de abertura e fechamento, cujas experiências cotidianas penetram sucessivas vezes nesse espaço. E elas surgem como recortes do tempo, como momentos vividos em algum espaço da memória do aluno ou como instantes de algum acontecimento que ele viu ou ouviu falar. Como Mariana descreve abaixo, quando através de suas aulas os alunos vivenciam

[...] desde uma coisa cotidiana como um supermercado até uma nave espacial. Estamos no espaço e aí, o caminhar, como é que é no espaço. A fala. [...] ‘agora vocês estão no cemitério’. Aí vão três lá, não tem fala, não tem nada, estão no cemitério. ‘Parada de ônibus’, aí eu vou propondo umas ideias bem loucas para eles, de lugar mesmo e eles vão mudando corporalmente, reagindo àqueles lugares e estando naqueles lugares. Tem gente que tu vêes que está naquele lugar por causa da ação que te mostra que tu estás naquele lugar e é sobre isso que eu trabalho. Com as ações deles. Não com demonstração, mas tentar trabalhar a ação que eu faria nesse determinado lugar (Mariana, 2014).

Nesse exercício, percebemos várias realidades, várias situações se sobrepondo umas às outras em um mesmo espaço, que adquire características de um espaço múltiplo. Mesmo sem a sala de teatro, sem um espaço vazio, Mariana possibilitou ao aluno, através desse exercício, a inserção em outras realidades, graças às ações que eles realizaram, que foram resgatadas em suas lembranças e que são características a esses outros espaços.

Adriana trabalha, hoje, em sua escola, em uma sala de teatro. Na verdade, a escola não possuía esse espaço. Foi por influência de Adriana que a escola transformou um espaço que estava sobrando em uma sala de teatro. Ela conta como foi essa conquista:

Esse ano, por conta de um ‘mexe’ que fizeram nas salas, sobrou uma sala. Já tinha essa sala que às vezes era usada, às vezes não. Então a gente transformou aquela sala na sala de Teatro. Claro que eu pedi isso um monte, desde o ano passado, falei que não dava, que tinha hora que não tinha o espaço. A gente usava muito a sala de vídeo, só que a sala de vídeo os outros *profes* queriam também. Então ficou essa

sala. É uma sala pequena, não é uma sala grande. É uma sala onde a gente acomodou figurinos ali, [...] tem duas araras, uma arara grande que a escola tinha toda quebrada, mas que funciona, e uma arara pequenininha que eu comprei [...] (Adriana, 2014).

Nessa sala, Adriana fala sobre o que é possível fazer:

Então uma turma pequena lá seria de 10 a 14 alunos. São turmas pequenas realmente que dá para levar ali e trabalhar super bem nessa sala. Inclusive coordenando eles com a função dos figurinos, [...] deixo eles brincarem mais à vontade, deixo eles pegar e experimentar. A gente nem sempre cria cenas em cima daquilo, algumas vezes experimentamos algumas situações teatrais mais abertas. Porque eles são loucos por isso. Eu acho isso muito bacana, que eu venho descobrindo para mim, que é uma descoberta da teatralidade entre eles. Porque você botar uma fantasia, você olhar para o seu amigo, você tirar uma foto e se enxergar com aqueles personagens que eles vão criando, esboçando, é um aprendizado, eu vejo isso. Eles se enxergarem, a autoestima deles, tudo isso, eu tenho dado mais esse espaço. Então com as turmas pequenas funciona (Adriana, 2014).

A vantagem de trabalhar nesse espaço, segundo Adriana, é quando realmente se consegue ir com turmas menores, graças a uma docência compartilhada em que se divide a turma com outra professora. Com as turmas maiores e de alunos mais velhos, que ocupam mais espaço, digamos assim, a situação é diferente. “Com as turmas maiores eu penso bem, [...] eu procuro antes de ir para a sala, a gente já fazer um combinado, [...] e nem sempre, mesmo fazendo todo esse combinado, nem sempre a gente chega lá e consegue organizar tudo aquilo que foi proposto” (Adriana, 2014).

Através da fala de Adriana, percebe-se a importância desse espaço dentro da escola e do quanto ele contribui para que os alunos adentrem nos momentos de criação e de improvisação com mais intensidade, usando temas mais variados, que atingem um outro universo que não o habitual, com o qual eles convivem diariamente. E Adriana usa um exemplo de um momento no qual o espaço e os objetos presentes nele contribuíram para esse *mergulho* em um lugar diferente da sala de aula, que proporcionou a criação de uma cena que não fazia parte de seus cotidianos.

E aí eles fizeram o casamento da Lili, ela estava de noiva, a colega, e aí todos eram o público, o padre, e o noivo já queria fazer strip-tease. Então eles piraram naquele dia na sala de teatro, não teve muita combinação, foi bem assim, vamos criar então uma situação, uma cena, de a gente experimentar os figurinos e conseguir criar personagens com aqueles figurinos e aí saiu essa cena. Então ali eu acho que se criou um espaço diferenciado sim, naquele momento (Adriana, 2014).

Mais uma vez, podemos aproximar o conceito de heterotopia a esse espaço que a aula de teatro cria. Todos os alunos conseguiram se imaginar em um lugar diferente do lugar real onde eles estavam: a sala da aula de teatro. Todos se transportaram a esse outro espaço, a esse espaço da imaginação de cada um. A ideia que cada aluno teve a respeito do espaço desse

casamento pertence ao imaginário individual. No entanto, esses imaginários se encontram, se justapõem e constroem um lugar situado em uma zona intermediária. Ryngaert descreve essas zonas como um lugar “[...] entre o dentro e o fora, sobre a manifestação das subjetividades que vão ao encontro de imagens do mundo, por ocasião do processo de criação” (RYNGAERT, 2009, p. 42).

Sem objetos de outra ordem no campo de visão e com elementos que facilitem o despertar da imaginação no aluno como figurinos, acessórios ou mobílias, se cria um mecanismo “[...] para *fazer acreditar* no sentido literal; para ajudar o ator a tornar-se outra pessoa ou outro ser que exista em outro tempo e em outro lugar, e manifestar essa presença aqui e agora, nesse teatro, de modo que o tempo e o lugar pelo menos se dupliquem”¹² (SCHECHNER, 2000, p. 89).

Podemos relacionar essa ideia de espaço duplicado ao evento ocorrido na aula de Adriana. A sala de aula se torna o espaço do casamento. O tempo de aula se transforma no tempo de uma cerimônia nupcial. Esse espaço diferenciado que Adriana cita é, na verdade, esse espaço duplicado. O espaço não deixa de ser a sala de aula. Ele sugere outro espaço a partir da imaginação dos alunos e aos olhos de quem assiste. Enxerga-se o casamento, mas a sala de aula continua ali.

A professora Neusa também trabalha em uma sala de teatro na sua escola. O espaço dessa sala possui as condições adequadas para a realização da aula. Como mostram as imagens abaixo, o chão é de madeira, propício à movimentação em todos os níveis. Existem araras com figurinos e um espaço pequeno, separado do espaço maior por muretas e cortinas, que cumpre a função de uma coxia e possibilita o entrar e sair de cena. O espaço também possui equipamentos de iluminação, que ambientam as aulas, criando um clima diferenciado nas improvisações e apresentações das cenas.

Figuras 4, 5 e 6 – A Sala de Teatro

¹² Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “[...] para ‘hacer creer’ en el sentido literal; para ayudar al actor a volverse otra persona u otro ser que existe em outro tempo y em outro lugar, y manifestar esa presencia aqui y ahora, em ese teatro, de modo que el tempo y el lugar por lo menos se dupliquen” (SCHECHNER, 2000, p. 89).



Fonte: fotografias retiradas na EMEF Vila Monte Cristo, em 01 abr. 2013. Fotos: Anna Fuão.

Neusa trabalha com um número de alunos reduzido. Da mesma forma que nas aulas de Adriana, eles são divididos em grupos. No entanto, a divisão ocorre de maneira distinta. No caso de Adriana, algumas turmas são divididas com a professora de Educação Física. Assim, ela trabalha com metade da turma em um dia e com a outra metade em outro dia. Na escola de Neusa, os alunos optam no início do ano por cursar uma das três linguagens artísticas. De acordo com sua vontade, ele poderá ter aulas de artes visuais, música ou teatro. Só participa da aula quem quer fazer teatro. A sala de teatro de sua escola proporciona ao aluno um contato mais aprofundado da linguagem teatral. Ele experimenta os efeitos de entrar e sair de cena com mais intensidade, pois, além da divisão natural do espaço, ainda existe a iluminação teatral, que instaura todo um clima na sala.

Ao longo da aula que observei, não houve resistência de nenhum aluno. Todos manifestavam disponibilidade e vontade de participar dos jogos propostos. A aula assumia um caráter de oficina de teatro em função do espaço e da quantidade de alunos. A própria maneira de a professora Neusa dar aula nesse espaço se difere das demais. Ela participa o tempo todo das atividades, está presente do início ao fim, jogando sempre junto com os alunos. Não a vi chamando a atenção dos alunos para o jogo, não vi dispersão na aula e não vi o celular em nenhum momento na mão de um aluno. Os alunos entram nesse espaço e despem-se de todas as *roupagens* características de seus comportamentos.

Na ausência desse espaço, as outras professoras acabam incorporando essas adaptações espaciais em suas rotinas de trabalho. Como Nadia coloca:

A gente vem há tanto tempo trabalhando assim, trabalhando onde dá, que a gente acostuma e aprende a adaptar. Eu acho que se fizerem uma sala de teatro linda e maravilhosa, com luz e tudo mais, eu não vou nem saber o que fazer. Porque eu já estou tão acostumada a isso (Nadia, 2014).

No entanto, por mais que tenhamos nos acostumado a dar aula em qualquer lugar, e me coloco junto com as entrevistadas, pois também não possuo uma sala de teatro dentro das escolas onde trabalho, seria extremamente vantajoso possuir o espaço adequado para o teatro

na escola. Adequado no sentido de ter uma sala proporcional ao número de alunos, que possibilite a movimentação da turma. De ter um piso confortável para o trabalho no chão, um espaço para guardar os figurinos e objetos de cena. Adaptamo-nos aos imprevistos, improvisamos maneiras de superar as dificuldades espaciais e, com isso, perdemos tempo e energia, pois muitas vezes não conseguimos direcionar nossas aulas ao fazer exclusivamente teatral, trabalhando com elementos específicos da linguagem cênica.

É claro que os momentos de interação com o ambiente escolar são extremamente importantes, mas alguns entendimentos, principalmente com relação a estar presente em cena, com foco e concentração, ainda ficam muito aquém do esperado. Fernanda fala disso quando pergunto a ela sobre o espaço ideal para uma aula de teatro. “Será que isso não iria contribuir para criar um estado de cena maior? Porque eles quebram muito com esse estado de cena, eles estão na cena e daqui a pouco eles se desconcentram e comentam, e falam como eles mesmos, quebram o jogo” (Fernanda, 2014). Com essa fala, ela se pergunta se um espaço ideal poderia ou não auxiliar no processo de compreensão do *estar em cena*. Acredito que, no que condiz a concentração da turma, ao manter-se em estado de jogo, de atenção e percepção com o outro ao longo das aulas, o espaço é sim um dos fatores mais importantes, pois ele é a base para a conquista desses elementos nas aulas de teatro na escola.

Neste capítulo, procurei analisar a maneira pela qual o espaço teatral se insere e se constitui nas aulas das professoras entrevistadas. O espaço da sala de aula é um espaço político, no qual professor e aluno estão condicionados a poucas ações, produzindo somente algumas possibilidades de ser e estar. Todas as professoras afirmaram que, em algum momento de suas práticas, ou na maioria de suas aulas, transformaram esse espaço, mudando a configuração dos objetos em busca de um espaço vazio e em busca de outros modos de relação, tanto com o outro, como com o espaço em si.

É possível perceber, através dos relatos das mesmas, que algumas práticas em sala de aula conseguem romper com a maneira tradicional de se relacionar com esse espaço e com os objetos presentes, como o relato de Fernanda ao propor que os alunos subissem nas cadeiras. Ao mesmo tempo, as professoras relataram momentos nos quais buscaram outros espaços da escola para realizar suas aulas. Surgem então elementos da performance nessas aulas, no que diz respeito ao inusitado, ao acontecimento artístico em meio ao cotidiano e à invenção de outros modos de se relacionar com os espaços escolares.

Utilizei o conceito de heterotopia para me ajudar a pensar no modo subjetivo de olhar para esse espaço que se cria nas aulas de teatro. É um espaço que não está situado do lado real

ou do lado imaginário. É um espaço intermediário e está preenchido das vivências cotidianas e das memórias dos alunos. E suas memórias e experiências são trazidas para campo de discussão e para uma *vivificação corporal*, através do resgate corporal de ações praticadas em outros espaços que não o da sala de aula, como a aula de Mariana, cujos alunos vão de um supermercado a uma nave espacial. Ou através de elementos como figurinos e acessórios que inserem o aluno em outros ambientes, como o casamento da Lili, na aula de Adriana.

Sobre o espaço físico real da sala de aula são sobrepostos outros espaços que surgem ao longo das improvisações e das propostas das professoras. Abre-se uma *fenda* para a vivência do aluno em um espaço que, embora possua essa localização real na escola, é capaz de transportar o aluno para outros espaços para viver outras possibilidades além das impostas.

Nem sempre esse espaço se constrói. Muitas vezes as professoras se deparam com dificuldades em seus processos. Essas dificuldades surgem tanto no diálogo com os outros espaços que constituem a escola e que trabalham com outras formas de ser e estar em aula, quanto no trabalho dentro de seu espaço, da sua sala, que poderia ser bem menos tumultuado se houvesse menos alunos ou se existisse um espaço adequado para o número de alunos presentes por turma.

No entanto, percebe-se uma caminhada e uma luta em busca desse reconhecimento. Não só na conquista por um espaço físico adequado, mas de um espaço simbólico que redunde na compreensão do trabalho que está sendo realizado. Entramos, então, na questão do tempo no currículo, que contribui muito para o enquadramento de tais espaços no sistema escolar.

4 O TEMPO FRAGMENTADO E REPETIDO

Neste capítulo, pretendo expandir a questão do tempo, procurando desenvolver algumas reflexões acerca da maneira de como ele é constituído e como os alunos se relacionam com ele dentro da escola.

Primeiro apresento o tempo na escola. O modo como ele é marcado, devido à sucessão de períodos que o aluno enfrenta em um dia, faz com que esse tempo adquira características de um ritual. Esse ritual impõe um ritmo que é responsável por tornar esse tempo produtivo. Na escola, o tempo está organizado para que não ocorram lacunas. Não há desperdício de tempo. Todo e qualquer horário deve ser aproveitado para que o aluno não fique ocioso e para que não ocorra dispersão.

Em seguida, abordo sobre o tempo da aula de teatro, que está incorporado à grade curricular. Segundo as professoras entrevistadas, esse tempo parece ser sempre insuficiente e é preciso encontrar alternativas para poder trabalhar com o tempo que se tem. Assim, trago suas performances diárias a respeito da organização do tempo, desde o momento de arrumar a sala de aula ou encontrar um espaço adequado para a realização da aula, até os momentos de improvisação e criação de cenas.

Por último, falo dos outros tempos que se constroem nas aulas de teatro em função das subjetividades que são trabalhadas com os alunos. Junto, proponho uma reflexão acerca desse tempo presente que se faz nas aulas de teatro e do quanto a prática se constitui como metodologia. Em função dessas práticas e das avaliações das professoras entrevistadas, o tempo da aula de teatro parece ser o tempo do aqui e do agora.

4.1 O TEMPO ESCOLAR, RITUAIS COTIDIANOS

O tempo é um dos fatores mais importantes dentro da escola. Ele funciona como uma espécie de aprisionamento do espaço, já que todo conhecimento é enquadrado em uma grade de horários que divide e segmenta o que será ensinado aos alunos. Assim, além do espaço escolar, vemos o tempo fechado e sem possibilidade de escape.

Numa escala intermediária, está a programação semanal ou mensal, cuja materialidade mais gritante se dá na agenda, esse cronograma que, espacializando o tempo, tanto nos coloca quanto permite que coloquemos as crianças, desde cedo, num duplo aprisionamento (VEIGA-NETO, 2000a, p. 16).

Na escola, esse tempo é marcado pelo sinal que toca para entrada e saída da escola. Nas escolas que observei e nas escolas onde trabalhei esse sinal é, com efeito, uma sirene estridente e, muitas vezes, agressiva ao ouvido quando estamos mais próximos dela. O sinal toca não só para a entrada e a saída da escola, ele toca para a troca de períodos e para o início e final do recreio. Trata-se de um elemento presente na rotina do aluno, já que tudo está cronometrado para que os acontecimentos sigam uma ordem.

O aluno possui, em sua carga horária semanal, um aglomerado de matérias que devem ser deglutidas em curtos ou longos espaços de tempo, já que os conteúdos de cada disciplina chegam aos poucos, de forma totalmente fragmentada ou em uma enxurrada de três períodos seguidos. O tempo necessário para estabelecer conexões com sua vida, o tempo de interagir com os colegas, o tempo livre é quase nulo diante do número de períodos necessários para cada disciplina. Dessa forma, o tempo da escola é um tempo padronizado que se repete anualmente de acordo com a série que o aluno vai cursar, pois o

[...] o modelo de organização escolar predominante no ensino fundamental, a organização seriada, prevê que as séries sejam formadas por um conteúdo que, diferente para cada série, seja ministrado em um mesmo tempo para todos os alunos. Ao propor isso, organizam-se um tempo padrão, currículos universais, avaliações padronizadas e uma didática que traduz o ensino como o ministrar de conteúdos, pelo professor, pela professora, para o conjunto dos alunos (FETZNER, 2009, p. 52).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2010) descreve o tempo como um elemento que controla a atividade humana, tornando o corpo o mais produtivo possível. Ele usa exemplos de como o tempo era controlado nas fábricas de produção no início do século XIX, que poderiam se aproximar do modo como o tempo é controlado na sala de aula. O tempo produtivo exige um comportamento passivo, de obediência e sem dispersão. Na transcrição do regulamento de uma fábrica, aparece que: “É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias” (FOUCAULT, 2010, p. 145).

Essas proibições me levam a lembrar da vice-diretora de uma das escolas na qual trabalhei que vez que outra invadia minha aula para falar com um aluno na frente da turma inteira. Qualquer riso, qualquer brincadeira que os alunos fizessem durante a sua fala, ela reprimia imediatamente, tratando de deixar o responsável pelo agito em uma situação de

constrangimento e inibição, já que essas brincadeiras eram uma “perda de tempo”. Trata-se de uma pessoa que desempenha o cargo de vice-direção da escola há anos e não entra em uma sala de aula há muito tempo, mas infelizmente ainda reproduz um comportamento repressor que esteve e ainda está presente em várias práticas.

Na escola, o tempo está destinado ao aprendizado. Escola e trabalho assemelham-se em função desse tempo marcado para entrar e para sair. O tempo que uma pessoa permanece na escola, de maneira obrigatória, é similar ao tempo do trabalhador que cumpre o expediente em seu trabalho.

Ao mesmo tempo, a escola contemporânea requer um tempo produtivo. Um tempo no qual o aluno não pode ficar ocioso. A aprendizagem está voltada aos resultados que devem ser produzidos em curtos espaços de tempo. No *Em defesa da escola*, Masschelein e Simons (2013) trazem essa visão do “tribunal econômico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 17), no qual o foco da escola,

[...] deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem – de preferência, competências – que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho [...]. Que virtudes, de acordo com os acusadores, faltam às escolas e aos professores? Um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 18).

Tais “virtudes” ligadas à eficácia, à eficiência e ao desempenho, estão diretamente relacionadas a esse ambiente de produção que se encontra no trabalho. No entanto, os autores procuram desvincular essa associação da escola do mundo do trabalho. “A escola é o lugar onde o trabalho ‘não é real’. Isso significa que ele é transformado em um exercício que, como um jogo, é realizado para o seu próprio bem, mas ainda requer disciplina” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 42). Diferente desse ambiente de trabalho, que Foucault também aborda quando fala das fábricas, desse lugar de produção no qual algo será vendido, a produção do aluno não passa por essa finalização, pois não se está fabricando nenhum produto. Sua produção está ligada ao intelecto, à aprendizagem dos saberes que se dizem necessários para a vida.

E para que essa aprendizagem se concretize, surge a sucessão de períodos que impõem um ritmo que “[...] penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 146). Quando Masschelein e Simons (2013) falam desse jogo que acontece na escola, eles estão justamente abordando a perpetuação desse poder nesse espaço. “A divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para

perpetuar o poder” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15). A divisão do conhecimento em forma de disciplinas é fundamental então, pois são essas disciplinas “[...] que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2010, p. 152).

A forma como o tempo está organizado procura controlar as atividades em busca de um conhecimento eficiente, que, no fundo, torna-se um conhecimento superficial, já que a maneira como os conteúdos são dados nesse tempo fragmentado não permite um aprofundamento.

Daí a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas; a organização de grades curriculares predefinidas; o estabelecimento de horários de aulas/disciplinares; a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar (PARENTE, 2010, p. 144).

Essa sedimentação sustenta a ideia de um tempo congelado. Um tempo parado no tempo. Existe um ritmo na mudança constante de períodos, mas também existe uma estagnação no que é permitido fazer diante do conteúdo a ser ensinado. Os planejamentos de cada trimestre são os responsáveis por determinar o que fará parte desse conteúdo. A meta é atingida quando todo conteúdo é dado.

A forma mais comum de repasse desses conteúdos sustenta-se na ideia de transmissão simultânea, pela qual um professor ou uma professora, em uma sala de aula, ensina um mesmo conteúdo, com as mesmas atividades, para todos os alunos ao mesmo tempo. Ao final de um período de dois ou de três meses, esse professor ou professora avalia a aquisição desses conteúdos por meio de provas que resultam em notas ou conceitos (FETZNER, 2009, p. 52).

Além disso, o tempo da escola é distinto do tempo “normal”. Uma hora/aula equivale de 45 a 50 minutos. Esse tempo produz um mundo à parte. Masschelein e Simons (2013) apresentam então o modelo da escola grega, no qual a abordagem do tempo parecia ser diferenciada. Eles colocam que a escola “[...] surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica [...] e para dentro do luxo de um tempo igualitário” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29). Esse tempo igualitário está relacionado ao conceito de tempo profano como “[...] algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39).

O que acontece com a contagem do tempo nas escolas das entrevistadas e nas escolas onde trabalho, é que não se trabalha com a (re) apropriação dos significados do modelo da escola grega. No momento em que se busca reproduzir um mesmo tempo cronometrado e associado a essa produção, se cria um ritual de repetição que segue se instaurando na vida do sujeito mesmo depois, fora da escola, no mundo do trabalho. O tempo da escola reduz-se, na maioria das vezes, a reproduzir informações que serão memorizadas pelo aluno que deverá comprovar essa assimilação para poder ser aprovado.

É como um ritual de repetição que possui um ritmo e direciona os acontecimentos a uma ordem a ser seguida. Assim, “[...] as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais” (McLAREN, 1991, p. 29), já que esses rituais “[...] representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da existência do estudante; e que as dimensões variadas do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da cultura da escola” (McLAREN, 1991, p. 29). São esses rituais diários, que constituem a escola, os responsáveis por transformar esse ambiente em um espaço produtor de “[...] ideologias sociais e culturais, e que é possível se saber como as ideologias ‘funcionam’” (McLAREN, 1991, p. 29). Os rituais cotidianos escolares firmam os papéis e as responsabilidades de cada indivíduo que habita esse lugar. Ao firmar esses papéis, mais uma vez nos deparamos com o espaço político que fundamenta a escola, já que um papel se sobrepõe ao outro de acordo com as relações de posicionamentos que se instauram nesse ambiente.

Diante do ritmo de produção, o aluno deve permanecer o mais silencioso e obediente possível, para que o conteúdo da aula possa ser vencido, para que o professor cumpra sua tarefa. Ao mesmo tempo, esse tempo faz transparecer as diferenças entre o ritmo de produção dos próprios alunos. Essas diferenças se estabelecem de acordo com a capacidade de cada aluno de dar conta desse conteúdo. Aquele aluno que não acompanha o ritmo dos demais é diferente, está fora do ritmo, e, portanto, fora do padrão de normalidade aplicado nas escolas.

Esse tempo repetido também aparece nas performances rituais das tribos indígenas que Schechner aborda em *Performance, Teoria y Practicas Interculturales* (2000). Ao falar do ciclo denominado *egwura* da tribo dos Aruntas, o autor descreve uma prática ritual que trabalha com um tempo diferenciado.

Nos dias de performance não havia uma senão que várias atuações, com descanso e preparações entre cada uma. Cada performance durava uma média de dez minutos e, no geral, era um baile acompanhado de tambores e cantos. Terminada a performance, os atores descansavam umas duas horas; logo, começavam as preparações para a próxima, que levavam outras duas horas¹³ (SCHECHNER, 2000, p. 25).

¹³ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “El día de performance no había una sino varias actuaciones, con descanso y preparaciones entre cada una. Cada performance duraba un promedio de diez

Nessas performances, as atuações seguem um ritmo intercalado com tempos de descanso. Elas são apresentadas sucessivamente e em grande quantidade, segundo o autor. Mas há um tempo maior entre uma e outra performance. Um tempo de descanso, livre e necessário para quem está envolvido na mesma. Em meio à sucessão dos acontecimentos existe uma pausa.

Se aproximarmos essa sucessão de acontecimentos que ocorrem nos rituais dessa tribo ao espaço escolar, podemos pensar na sequência de aulas que os professores ministram em um dia, por exemplo. Em sua rotina diária, o professor entra e sai das salas de aula. Dependendo da série das turmas para quem ele vai dar aula, ele trabalhará com o mesmo ou com distintos conteúdos. Alguns rituais se repetem, outros são diferentes.

Os alunos que estão assistindo às aulas também recebem de forma contínua e sucessiva os conteúdos ensinados. Diariamente, ele assiste a uma aula após a outra enquanto os professores entram e saem das salas de aula. A cada troca de período, um novo conteúdo de outra disciplina será ensinado. A diferença entre esse ritual diário da sala de aula e o ritual performático descrito por Schechner é que na sala de aula não existem intervalos. Existe um intervalo, o do recreio, mas não existem intervalos entre uma disciplina e outra. Com exceção das escolas que trabalham com blocos de ensino, como é o caso das escolas de Mariana e Adriana, as escolas onde as outras professoras trabalham e as escolas onde trabalho e já trabalhei, seguem ainda esse roteiro de disciplinas que compõem a grade horária do aluno. Não há um tempo de descanso, um tempo de ausência de atividade, um tempo entre os tempos. Ocorrem sim, distensões desse tempo com as idas ao banheiro e as conversas nos corredores. No entanto não são intervalos fixos e direcionados ao descanso entre uma atividade e outra. O horário, por exemplo, de uma das escolas onde trabalho está dividido da seguinte forma:

Tabela 1 – Horário de uma turma de 8º ano em Porto Alegre/RS

<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>
História	Português	Matemática	Ciências	Inglês
História	Português	Matemática	Ciências	Matemática
Artes	Ed. Física	Português	Religião	Ciências
Artes	Ed. Física	Português	Matemática	Geografia

minutos y por lo general era un baile acompañado de tambores y cantos. Terminada la performance, los actores descansaban unas dos horas; luego, empezaban las preparaciones para la próxima, que llevaban otras dos horas” (SCHECHNER, 2000, p. 25).

Ed. Física	Inglês	Português	Matemática	Geografia
------------	--------	-----------	------------	-----------

É possível perceber, na divisão dos períodos dentro desse tempo repetido semanalmente, o tempo destinado a cada disciplina. A disciplina de Artes/Teatro está inserida dentro desse contexto repetitivo, mas pode significar um *respiro* diante dessa grade sufocante de horários, de acordo com a maneira como o professor conduz sua aula. Na verdade, não só a disciplina de Artes/Teatro. Outros professores também poderiam propor o uso de outros espaços e outras metodologias para realizar suas aulas. O que acontece, é que o Teatro trabalha com essa variação de tempos e espaços que oportuniza ao aluno outra vivência diante da repetição.

Com relação às sensações de tempo, cada aula pode ser percebida de distintas maneiras. Quando falo em sensações de tempo, estou me referindo ao sentimento ligado à passagem do tempo, aos momentos nos quais sentimos o tempo passar mais depressa ou mais lentamente. Essas sensações transparecem de acordo com o espaço no qual a aula vai acontecer e de acordo com o que cada disciplina/matéria representa para o aluno. Assim, uma aula de teatro pode parecer interminável para um aluno que não gosta de se expor ou pode parecer rápida demais para um aluno que esteja envolvido do início ao fim do encontro.

De forma similar, uma proposta de trabalho na rua ou em um espaço fora da sala de aula, por exemplo, muitas vezes provoca no aluno a sensação do “tempo que voa”, diferente de uma atividade realizada em um espaço fechado, ordenado por classes e cadeiras, que pode gerar a impressão de “tempo que se arrasta”, fazendo com que cada minuto “pareça uma eternidade”. Mais do que espaços abertos ou fechados, podemos dizer que a grande questão seria o modo como os espaços são significados. Mariana (2014) conta como eles verbalizam essas queixas com relação a algumas disciplinas. “Eles se queixam, eles se cansam. Reclamam que é sempre a mesma coisa, que a professora só manda ler dicionário [...] Reclamam até da metodologia”.

No entanto, em alguns momentos, o tempo de uma aula pode ser tão divertido quanto o tempo do recreio.

Ah eles falam, eles verbalizam. ‘Bah sôra, mas já bateu? Nem senti o tempo passar, que pena’. Eles falam isso [...] às vezes eles querem até ficar na hora do recreio na sala. Alguns não teriam nem recreio porque estão gostando do que estão fazendo e isso me deixa feliz, claro (Mariana, 2014).

Nadia reproduz a fala de um aluno que é muito semelhante à fala do aluno de Mariana. O trabalho que ela realizou com os alunos no pátio descrito no capítulo anterior, no qual eles compuseram um rap para a escola, reverberou nos alunos como um tempo especial. Ela conta que, depois do trabalho, os alunos comentaram: “‘Ai sôra coisa boa a gente estar em uma aula

onde a gente pode dançar, porque a gente não tem mais disso e menos matemática?’ E vários comentam: ‘Porque tem poucos períodos de artes, porque não pode ter mais?’” (Nadia, 2014).

A reação dos alunos de Mariana e Nadia demonstra a preferência por uma aula mais livre, na qual existe o espaço para o seu pensamento, na qual ele participa de maneira mais ativa, na qual ele sai do estado de passividade e letargia imposto pela repetição. Assim, o tempo das aulas de teatro é uma possibilidade de instaurar, na sala de aula, outros tempos dentro dos rituais cotidianos.

4.2 O TEMPO DAS AULAS DE TEATRO

O tempo reservado para uma aula de teatro varia muito de uma escola para outra, no entanto, as quatro entrevistadas reclamam que o tempo é insuficiente. Fernanda conta que possui dois períodos semanais de 50 minutos cada, com as turmas do 6º ao 8º ano, e um período semanal, com as turmas de 9º ano. Com algumas turmas, é possível manter os períodos juntos em um encontro semanal. Com outras, os períodos estão separados, fazendo então com que se encontrem duas vezes na mesma semana. De qualquer forma, separados ou juntos, Fernanda considera que o tempo não é o mais adequado para a realização do trabalho. “É insuficiente dois períodos para a gente ter um trabalho aprofundado com eles, eu sinto que acaba ficando muito superficial, a gente não consegue aprofundar muito e os resultados não são aqueles que a gente gostaria” (Fernanda, 2014).

Nadia também possui dois períodos semanais com as turmas. No entanto, ela afirma que nem sempre foi assim. Logo que ela entrou em sua escola, havia uma proposta da prefeitura de Porto Alegre de oferecer três períodos de cada disciplina aos alunos. Assim, o tempo era dividido de forma igual entre as disciplinas. No entanto, essa divisão não existe mais, pois,

[...] resolveram mudar, mexeram lá e ficou dois períodos para artes e a gente tem que dar uma oficina no turno inverso, que não é obrigatória. Eu acho super ruim. Uma que desvaloriza um monte a tua disciplina, acho que a gente tinha alcançado um nível bacana com todas as disciplinas iguais (Nadia, 2014).

Dessa forma, percebe-se o quanto as escolas valorizam umas disciplinas e outras não, priorizando o ensino de determinados conhecimentos em seus currículos e deixando outros de lado.

Nas escolas de Adriana e Mariana, a divisão do tempo de cada disciplina ocorre de maneira distinta. Cada disciplina possui um ou dois blocos de 1h45min (uma hora e quarenta e cinco minutos). Artes Visuais e Teatro tem um bloco semanal no meio dessa divisão curricular. O aluno chega à escola, assiste a uma aula, vai para o recreio, e depois assiste à outra aula. Dessa forma, o ensino das disciplinas parece não estar tão fragmentado, pois não acontece, por exemplo, de o aluno ter cinco períodos de matérias diferentes em um mesmo dia. No entanto, mesmo possuindo esse tempo ‘diferenciado’, elas admitem que o trabalho fica muito aquém do que poderia. Adriana fala um pouco dessa dificuldade. “Parece que o tempo, quando chega lá pela metade da aula, aí sim estava pronto para a gente começar o trabalho e aí a gente tem que se encaminhar para o final da aula” (Adriana, 2014).

O tempo torna-se menor ainda em função da organização da turma e do espaço para a realização da aula. “O tempo é de uma hora e quarenta e cinco. Sendo que, nunca se começa às oito horas. O fulano chega atrasado, [...] tem que fazer chamada, tem que arredar a mesa. Então eu fico com uma hora e quinze pra o trabalho” (Mariana, 2014). A organização da sala, a chegada dos alunos, a chamada, a espera pelo silêncio para poder começar a aula, tudo precisa de um tempo. Considera-se, também, e muito, o tempo da concentração. O tempo de o aluno parar, sentir a turma e o espaço. Mariana fala desse tempo necessário para todos estarem de corpo e mente presentes na sala de aula.

Teatro precisa de um tempo de concentração, precisa do tempo de saber que a gente vai trabalhar com imaginação. Não é assim: ‘agora imagina que tu tá na praia, tá quente’, só um pouquinho, tá frio, eu vim da minha casa, estou sem tênis, meu pai tá lá no hospital, cada um com os seus problemas. Para esquecer o cotidiano se precisa de um tempo também, e todo mundo tem as suas vidas fora (Mariana, 2014).

Quando Mariana fala desse tempo para esquecer o cotidiano, poderíamos dizer que esse tempo também está destinado a deixar de lado o cotidiano da sala de aula, os papéis que se estabeleceram nas outras disciplinas e o papel que o aluno vai desempenhar na aula de teatro. Seria o tempo necessário para entrar em outro tempo. Fernanda também fala dessa dificuldade em obter a concentração da turma e da influência do tempo nessa questão, já que,

[...] com relação ao tempo da aula, se não tivesse tanta dispersão, se tivesse mais concentração também, as aulas iam ser melhor aproveitadas, só que eles dispersam muito entre uma coisa e outra, então toda hora tu tens que estar voltando para concentrar de novo, para retomar e aí isso também perde o tempo de aula que poderia ser melhor aproveitado (Fernanda, 2014).

De todas as formas e jeitos, o tempo parece sempre ser curto, insuficiente. Tanto em relação à grade curricular, à frequência de um ou dois períodos semanais, quanto com relação

à duração, ao tempo cronológico de uma hora e quarenta e cinco minutos. Ambos limitam a aula de teatro e as possibilidades que poderiam surgir dentro dela. Adriana fala dessa questão do tempo na grade curricular.

Para mim, a maior dificuldade não é o tempo de relógio, meia hora, uma hora. É esse tempo estar entre outros tempos tão diferentes [...]. É que eles (os alunos) saem de uma aula de português, super calma, onde eles estão lendo e aí eles vão ali para aquele espaço do teatro e eles entram em um outro tempo, realmente (Adriana, 2014).

Ao aproximar o tempo da aula ao tempo de uma performance, poderíamos dizer que os 45 a 50 minutos destinados a um período é um tempo bastante insuficiente para que haja uma performance eficaz. Com esse tempo limitado, a aula não passaria de mero entretenimento.

Quando domina a eficácia, as performances são universalistas, alegóricas, unidas a uma ordem estável; essa classe de teatro dura um tempo relativamente longo. Quando domina o entretenimento, as performances se individualizam, se dirigem a uma classe social, se transformam em espetáculos comerciais, adaptando-se ao gosto de um público volúvel¹⁴ (SCHECHNER, 2000, p. 39).

Quando o autor faz essa relação entre eficácia e entretenimento em uma performance, ele está trazendo para a discussão o quanto uma performance pode ou não ser transformadora, já que “[...] o propósito da performance é efetuar transformações – ser eficaz [...]”¹⁵ (SCHECHNER, 2000, p. 36). Para o autor, uma performance na ordem do entretenimento propõe ao público uma participação passiva. Ele assiste e aprecia o espetáculo, está lá para divertir-se. Uma performance eficaz propõe ao público uma participação ativa. Ele acredita no que está assistindo e se envolve com a apresentação de alguma forma. A criação é coletiva, ao contrário do entretenimento, que propõe uma criação individual (SCHECHNER, 2000).

Se aproximarmos os estudos de Schechner ao tempo de uma aula dentro dessa grade curricular, observamos que esse tempo é um tempo comercial, voltado à produção. Na aula de teatro, notamos que o tempo, quando curto, de um período apenas, por exemplo, pode transformar a atividade em um momento de entretenimento. Esse tempo da diversão é sentido pelos próprios alunos que entendem que os jogos e as brincadeiras das aulas de teatro fazem parte de um tempo relativamente livre, no qual é possível fazer o que cada um tem vontade.

¹⁴ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “Cuando domina la eficacia, las performances son universalistas, alegóricas, unidas a un orden estable; esa clase de teatro dura un tempo relativamente largo. Cuando domina el entretenimiento, las performances se individualizan, se dirigen a una clase social, se vuelven espectáculos comerciales, adaptándose constantemente al gusto de un publico voluble” (SCHECHNER, 2000, p. 39).

¹⁵ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “[...] el propósito de la performance es efectuar transformaciones – ser eficaz [...]” (SCHECHNER, 2000, p. 36).

Esse tempo livre é um tempo necessário. No entanto, se o objetivo for focar na construção e na criação, se a aula está destinada a um exercício de concentração, essas reações dos alunos fazem com que ocorra a dispersão, como Fernanda citou acima.

Quando os dois períodos estão juntos, parece que as possibilidades são um pouco maiores. É possível realizar um jogo teatral com a turma inteira e articular um tema para improvisar. Ou, ainda, elaborar e apresentar uma cena para a turma. Em um encontro semanal de 1h45 temos o equivalente a um bloco de aula das escolas de Adriana e Mariana. Conforme Fernanda conta:

Quando eu tenho dois períodos juntos, eu consigo, por exemplo, fazer um jogo, [...] trabalho um jogo no início, com toda turma, uma coisa mais integrativa e aí depois dou a proposta e aí geralmente dá tempo de ensaiar, mas não dá tempo para apresentar, daí fica meio articulado para a semana seguinte. Aí na semana seguinte eles não estão ensaiados. Aí já tem que começar a aula ensaiando para retomar o que estava sendo feito na semana anterior. Aí geralmente eu dou o primeiro período para ensaiar e no segundo a gente apresenta (Fernanda, 2014).

Nadia realiza sua aula de maneira bem semelhante quando possui os dois períodos juntos.

Geralmente eu vou trabalhar com improvisação, algum jogo. Eu chego, proponho a ideia e reúno a turma em grupos. Em um período é o tempo de arrumar, dos grupos debaterem as ideias e no outro apresenta. Às vezes em um período nós vamos debater um determinado assunto e no outro vamos pensar em cenas que podemos fazer em cima disso (Nadia, 2014).

O tempo de uma aula de teatro é um tempo presente. A maneira como os alunos se envolvem nas atividades, as relações que se estabelecem, os temas que surgem para improvisar, as apresentações. São todas atividades que envolvem o aqui e o agora. “A única vida da performance transcorre no tempo presente. [...] A performance acontece em um tempo que não se repetirá. Pode realizar-se de novo, mas essa repetição nunca será igual”¹⁶ (PHELLAN, 2011, p. 97). Da mesma forma, as aulas de teatro nunca serão iguais. O que acontece em um dia, as experimentações, as criações, podem até repetir-se em outros dias, mas será sempre diferente. O *estado de ânimo* da turma será outro. O grupo pode não ser o mesmo da aula anterior, pois alguns alunos podem faltar. O espaço que estava disponível em uma aula pode não estar mais na próxima. São diversos fatores que influenciam nessas mudanças e que fazem com que cada dia resulte em uma experiência, sempre diferente da outra.

¹⁶ Citação traduzida pela pesquisadora. No original, em espanhol: “La única vida del performance transcurre en el presente. [...] El performance se da en un tiempo que no se repetirá. Puede realizarse de nuevo, pero esta repetición ya lo vuelve otra cosa” (PHELLAN, 2011, p. 97).

O tempo das aulas de teatro parece ser então um tempo diferente do tempo da maioria das outras disciplinas, principalmente aquelas nas quais os professores trabalham com a metodologia e as formas de avaliação focadas no futuro e no passado, ou seja, o aluno aprende o que aconteceu e o que já foi feito para, no futuro, realizar uma avaliação em busca de um resultado que o aprove. O processo das aulas de teatro se dá no encontro entre alunos e professor naquela sala de aula. E é sobre esse processo, com relação ao que o aluno realiza em aula, que o professor realiza suas avaliações.

4.3 PERFORMANCES DE OUTROS TEMPOS

Diante desse tempo fragmentado, as professoras relatam as dificuldades em apropriar-se desse tempo e de criar outros tempos nas aulas de teatro. Quando falo em outros tempos, estou me referindo a tempos distintos do tempo cronológico da sala de aula. São tempos subjetivos, nos quais se percebe que a passagem do mesmo dá-se de outra forma, tornando-o mais rápido ou mais lento que o tempo cronológico.

Nadia fala, por exemplo, do quanto a busca por esse outro tempo se torna complicada diante da maneira como as aulas de teatro estão inseridas no currículo escolar. Ela traz o exemplo de uma aula de teatro em uma oficina, na qual o fato de o tempo estar inserido em outro contexto faz com que seja mais fácil a criação entre os alunos.

Em uma oficina, vai quem está a fim, tem mais tempo, é mais livre. Como é desvinculado daquele horário, daquela grade. Tipo, os alunos têm em um dia, matemática, ciências, teatro e aí depois tem a prova de ciências. Então eles ficam nervosos. Na oficina não tem isso, é um turno livre, eles estão mais leves. Parece que a gente pode fazer o que a gente quer. E quando é aula parece que temos que cumprir um protocolo, aquela burocracia. Tem que dar nota (Nadia, 2014).

Ao partir da ideia de cumprir um protocolo, parece que o aluno entra nessa atmosfera e acaba realizando as atividades da aula de teatro apenas com o intuito de finalizar uma tarefa para poder obter a nota. Fernanda fala desse tempo que surge ao longo das improvisações:

[...] em relação ao tempo, eu percebo que eles fazem tudo muito rápido, as cenas que poderiam durar cinco minutos não duram nem um minuto. Eles passam voando pelas ações [...] é como se existisse um descuido com o tempo e uma pressa em terminar, porque já começa querendo terminar. [...] Falta de cuidado realmente com o que tá fazendo, com o que tá mostrando, com cada ação. O tempo é usado de uma forma descuidada sabe e com uma pressa, poderia ser muito mais aproveitado (Fernanda, 2014).

Essa pressa poderia ser comparada à vontade do aluno em terminar um exercício de matemática ou português para poder ter mais tempo livre. Diante disso, nos deparamos com um desafio ainda maior, o de trazer para as cenas, para os improvisos, para os jogos realizados nas aulas, um tempo diferente do tempo do cotidiano. E, de tornar esse tempo, um tempo de qualidade. Um tempo no qual algo diferente acontece. Assim, talvez o teatro possa entrar “[...] na escola como um espaço diferenciado das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposições ao espaço de aquisição e fixação de acontecimentos” (ANDRE, 2011, p. 193).

Sabemos que o jogo teatral é responsável por instaurar esses tempos diferenciados em aula, principalmente quando todos os alunos estão envolvidos na atividade. Fernanda relata momentos nos quais se estabelece essa outra atmosfera,

[...] quando é criado um vínculo real entre os alunos-atores e os alunos da plateia, quando todos estão concentrados no mesmo foco, é possível perceber que nesse momento se estabeleceu um tempo e um espaço cênico. É um espaço subjetivo, mas possível de ver e sentir (Fernanda, 2014).

O foco dos alunos na atividade e a inserção nesse ambiente de jogo, no qual todos acreditam que estão vivenciando outra situação, faz com que nesses espaços subjetivos surjam outros tempos. Essa experiência de viver um tempo e um espaço cênico, fora do tempo e do espaço ordinário da sala de aula, aproxima-se do que acontece em um ritual. Ao vivenciar essa outra realidade, os alunos se despem desse personagem fixo que eles vivem em sala de aula para viver outros personagens. No ritual, as

[...] pessoas são despojadas de suas antigas identidades e lugares determinados no mundo social; elas entram num tempo-espaço onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social a outro. Durante esse tempo, elas são literalmente desprovidas de poder e, muitas vezes, de identidade (SCHECHNER, 2012, p. 63).

No entanto, é bem real a dificuldade em instaurar esse ambiente subjetivo, o que faz com que esses momentos sejam raros, momentos únicos de criação e experimentação que fogem da realidade amortecedora da sala de aula. Adriana fala um pouco a respeito:

[...] o teatro trabalha com uma questão sensível, uma questão de autoexpressão, e que dentro dessa organização, muito metódica, de tempos e espaços muito contidos, enquanto professora artista, eu tenho uma grande angústia. Porque eu tenho vontade, eu não digo nem de extrapolar o horário, mas de conseguir vivenciar isso de uma outra forma com aqueles alunos. [...] de aprofundar questões que a gente não consegue aprofundar. Por falta, às vezes, até de apoio, de recursos humanos, e também de tempo e espaço. Naquele curto espaço que a gente começa a ensaiar, aí de repente dá um momento de conflito, de confusão, porque sempre tem esse momento, e aí acaba o tempo e depois a gente vai retomar tudo do zero (Adriana, 2014).

Essa retomada do zero que Adriana relata, talvez seja o ponto no qual se torna evidente a diferença entre esses encontros teatrais na escola e os encontros nas oficinas de teatro. É preciso criar sobre o tempo disponível, tornando a aula um acontecimento teatral e único, sem que seja imprescindível a conexão com a aula do dia seguinte.

No contexto do ensino público, a aula de teatro transcorre muitas vezes dentro de um clima de agitação e confusão. No entanto, quando o jogo teatral acontece, mesmo na sua tessitura indefinida, cria-se um espaço de suspensão, de silêncio, e a atenção de todos é dirigida para um mesmo ponto: o acontecimento teatral (SOARES, 2010, p. 44).

O espaço de suspensão poderia ser entendido como um espaço que abriga outro tempo e produz uma atmosfera diferenciada. “O jogo é realizado em um campo previamente delimitado, ensaiado ou espontâneo, presentificando um ‘mundo temporário’ dentro do mundo habitual” (ANDRE, 2011, p. 144).

Podemos então dizer que, independente do tempo curto ou longo, existe a possibilidade de criação e envolvimento dos alunos na aula de teatro quando se instauram esses eventos ritualizados. Ao falar desses eventos, podemos pensar nos modos das professoras de conduzir suas aulas, a fim de que os alunos possam exercer autonomia e liberdade nos processos de criação. Adriana fala um pouco desse ritual diário e de como ele é adaptado de acordo com a reação da turma.

Em Gravataí, eu sempre começava fazendo a chamada porque eu acreditava que era um momento em que eu dizia isso para eles: ‘Gente, é o meu bom dia, eu vou olhar para cada um, chamar pelo nome, vamos procurar fazer silêncio, ouvir’, então tinha essa construção, não como uma coisa burocrática, mas uma construção de a gente sentar juntos, se olhar, se acalmar. Mas assim, aqui (na escola atual), não funciona sempre assim, é diferente. Tem umas turmas em que a chamada funciona bem, tem outras que não, então alguns rituais eu mudei, às vezes dependendo do momento daquela turma eu mantenho a chamada, com outros não (Adriana, 2014).

Quando a professora Adriana fala desse espaço criado em cada aula, ela está convidando os alunos a direcionar um novo olhar sobre o tempo. Talvez essa seja uma das formas de evitar que um exercício cênico se transforme em apenas mais uma tarefa que os alunos devem realizar em aula para poder obter sua nota. Na fala de Adriana, existe um exercício de escuta da turma que faz com que ela repense a organização do tempo de sua aula. Assim, ela dá voz aos seus alunos no momento que ela enxerga as necessidades de mudanças na forma de conduzir suas aulas.

É possível pensar então em uma metodologia e numa disciplina focadas no tempo presente. E isso não é próprio apenas do teatro, pode se passar com outras disciplinas. Com efeito, o

[...] professor pode pedir a seus alunos para praticarem, se prepararem, tentarem se engajar. Pode dar instruções, estabelecer regras, exigir estudo, prática, perseverança e dedicação de seus alunos. E, nesse sentido, podemos falar também de uma espécie de disciplina. Disciplina que permite que algo aconteça e que traz tanto o professor quanto o aluno para o presente, fechando a porta da sala de aula por um tempo para tornar possível essa temporalidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 81).

A ideia aqui é a de uma disciplina que funciona como uma espécie de acordo entre professor e aluno a fim de trazer os alunos para dentro da sala de aula, tornando corpo e mente presentes. Assim, é possível fazer com que as interações aconteçam e o jogo seja possível, sem interferências para conter a dispersão, já que estão todos entregues à atividade. Dessa forma, o tempo, mesmo que seja curto, pode parecer longo, pois proporciona uma experiência que realmente significa algo para o aluno, uma vez que ele pode deixar de ser uma figura passiva em sala de aula para ser alguém com voz, corpo e opinião.

Ao analisar o tempo na escola, percebo o quanto esta noção, de tempo, adquire nuances e é determinante no andamento da rotina dos alunos. Esse tempo produtivo, associado ao tempo das fábricas, ao tempo do trabalho, é um tempo que não permite escapatórias e que parece aprisionar o aluno ainda mais nesse espaço.

Através dos relatos das professoras, se observa algo diferente com relação às sensações que os alunos têm acerca do tempo das aulas de teatro. Existe uma associação ao tempo produtivo no momento no qual ele apresenta certa pressa em terminar uma cena, conforme relatou a professora Fernanda, mas existe um aproveitamento distinto desse tempo. É possível sentir, pela fala dos próprios alunos reproduzida pelas professoras, que eles sentem prazer nessas aulas e que, em função disso, o tempo parece passar mais rápido do que nas outras disciplinas.

Assim, ao que tudo indica, foram criados tempos extracotidianos nas aulas de teatro. Trata-se de um tempo no qual é possível viver outros tempos e um tempo onde é possível perceber o tempo cronológico de outra forma. Esse tempo produz estados distintos nos alunos. A princípio se percebe certa euforia individual, associada ao entretenimento, que Schechner aborda nos estudos da performance. No entanto, existem momentos únicos nos quais os alunos parecem estar entregues à proposta e focados na criação coletiva.

Esses momentos parecem ser então eficazes, produtivos, mas no sentido mais amplo da palavra, desassociada da produtividade das fábricas, do tempo comercial. A produção, aqui, não estaria focada no resultado, mas, sim, no processo, no momento das aulas. Aulas produtivas nas quais o aluno está construindo, junto com os colegas e professor, outras possibilidades de viver esse tempo tão fechado que está presente nessas escolas.

5 PROFESSOR E ALUNO – PERFORMANCES EM DISPUTA

Nos capítulos anteriores, abordei questões relacionadas ao currículo, ao espaço e ao tempo escolar. Passo agora para os principais personagens que habitam esse ambiente: o professor e o aluno.

O primeiro passo é definir quem são esses personagens e como se dá a constituição desses papéis dentro da escola. Para falar da figura do professor, abordo a questão da função-educador, que Alexandre Filordi de Carvalho (2011) traz em seu texto, evidenciando as práticas das professoras entrevistadas que relatam a construção de experiências que reforçam a subjetividade de seus trabalhos em sala de aula.

Em seguida, proponho uma reflexão a respeito do corpo do aluno, com o foco no estado contido e no estado extravasado. Ambos os estados estão presentes em diferentes momentos nas rotinas escolares e nas aulas de teatro e são portadores de verdades que estão instauradas nesse ambiente escolar.

Por último, encerro este capítulo trazendo para a discussão o jogo das relações de poder que surgem entre professor e aluno e do quanto essas funções parecem estar separadas pela conquista do foco na sala de aula.

5.1 PROFESSOR, FUNÇÃO-EDUCADOR

Todos que estão dentro do espaço escolar cumprem suas performances a partir de funções que podemos chamar de papéis. Ao chegar à escola, o indivíduo assume o papel de aluno ou de professor e encontra seus pares, que também assumem esse mesmo papel. Nesse mesmo espaço escolar, existem outros indivíduos cumprindo outros papéis, como a merendeira, as serventes, o porteiro ou a diretora. Cada um performa a função para a qual foi designado. “Cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29).

Cada função segue uma hierarquia nesse espaço responsável por criar relações permeadas pelo poder. Ou seja, existem os papéis fundamentais, existem os coadjuvantes, existem diferenças de cargo, diferenças salariais e diferenças de responsabilidades na tomada

de decisões. Algumas funções, nesse espaço, recebem ordens para executar seu serviço. Outras possuem mais autonomia para determinar o modo como vão executar os seus trabalhos. E, outras, são responsáveis por manter a ordem, regulamentar, comunicar-se com os órgãos superiores e avaliar o desempenho de cada um que trabalha nesse espaço.

Como a sala de aula é um espaço predominante dentro da escola, podemos dizer que os protagonistas, ou seja, os principais personagens, são os professores e os alunos, já que são eles que, junto com as classes, cadeiras e quadro, ocupam esse espaço. É no professor e no aluno que se centram todas as outras funções, pois são eles os responsáveis por conduzir o principal acontecimento desse espaço, as aulas que fazem parte do dia a dia, da rotina escolar. Todas as outras funções da escola voltam-se ao atendimento desses personagens. A merendeira cuida da alimentação dos alunos, a secretaria é responsável pela documentação que envolve a vida pessoal dos alunos e dos funcionários da escola, direção e vice-direção estão permanentemente em contato com professor e aluno a fim de garantir o bom andamento dessa rotina.

Dentro da sala de aula, estabeleceu-se que ao professor é dada a função de ensinar e, aos alunos, a de aprender. “No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor* que pode variar de circunstância a circunstância” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30). Definido esse papel, “[...] existe já uma expectativa em relação ao que podemos esperar da performance do professor, dentro, evidentemente, de determinadas margens com as quais aceitamos, ou não, o que é e o que não é atuar como professor e aluno” (PEREIRA, 2014, p. 507). Existe um comportamento que é o esperado para cada uma dessas funções.

Conforme falei em capítulo anterior, podemos dizer que essas relações que se estabelecem entre professor e aluno aproximam-se a uma representação teatral. Essa representação poderia estar associada ao modo mais tradicional do teatro, no qual os papéis de ator e plateia são bem definidos, separados pelo espaço e obedecem a uma ordem, como em um “[...] arco do proscênio do teatro antigo, no qual a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é enviado pelos atores (professores)” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29). Mas essa representação também poderia estar associada a uma performance¹⁷, na qual os papéis se mesclam, na qual *os espaços podem se fundir* e ambos os papéis são responsáveis pelos acontecimentos que ali se estabelecem.

Se levarmos em conta esse espaço do teatro tradicional, os professores ainda são os responsáveis por determinar o que o aluno vai aprender. Na verdade, a palavra correta não seria

¹⁷ Neste caso, estou me referindo à arte da performance, ao acontecimento artístico.

determinar, já que o professor cumpre com um planejamento que é elaborado por ele, mas sempre precisa ter o aval da Secretaria de Educação, como é o caso das escolas das professoras entrevistadas. Talvez a palavra correta fosse transmitir: aos professores lhes é incumbida a missão de transmitir aos alunos aquilo que foi determinado, o saber que se julga necessário.

Conforme abordei no capítulo a respeito do currículo, a imagem de cada professor está intrinsecamente ligada à sua disciplina. O professor é a disciplina que ensina dentro da escola. Alguns professores desdobram suas funções lecionando mais de uma disciplina. As entrevistadas, por exemplo, mencionaram casos de um professor lecionar artes sem ser habilitado, ou seja, sem possuir licenciatura em qualquer uma das artes. Nas escolas nas quais trabalho, a professora de ciências também leciona matemática, assim como a professora de história está habilitada a lecionar geografia. Assim, cada professor tem a função de ensinar aquilo que, de acordo com um ponto de vista, ele está habilitado. Supõe-se, então, que, ao indicar um professor que não seja formado na área para dar aula de artes, não é necessário que o mesmo possua uma habilitação para isso. Parece, às vezes, que para dar aula de artes basta ter boa vontade e criatividade.

Mas que função é esta, a de ensinar? Em *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*, Alexandre Filordi de Carvalho (2011) propõe uma reflexão acerca da função-educador no texto *Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas*. O autor apresenta e desenvolve a noção de função-educador como “[...] operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saberes-poderes, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas” (CARVALHO, 2011, p. 9). Assim, ele propõe que é possível “[...] a partir dessa função, diagnosticar e problematizar novos campos de experiências que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação” (CARVALHO, 2011, p. 9).

O termo função-educador deriva de função-autor, que Michel Foucault aborda na conferência de 1969, “O que é um autor?” (2009). Nessa conferência, o filósofo contextualiza a noção de autor como um “[...] momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências” (FOUCAULT, 2009, p. 33). Assim, no momento em que se dá o nome de uma pessoa a uma obra, se delimita aquele conhecimento a um determinado contexto que faz parte da vida daquele indivíduo naquela época e, com isso, o conhecimento tende a se encerrar nesse lugar.

Em suma, o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso ter um nome de autor, [...] indica que esse discurso não é um discurso

cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 2009, p. 45).

A função-autor então estaria relacionada “[...] a um tipo específico de objeto de apropriação” (CARVALHO, 2011, p. 10), pois ela instaura algo novo, a possibilidade de transgressão. Ao mesmo tempo, a função-autor “[...] relaciona-se com a intensificação da multiplicidade de possibilidades de alocação da função-autor” (CARVALHO, 2011, p. 11), ou seja, o discurso dos autores comporta uma pluralidade que leva em conta a quantidade de informações presentes em cada época e o que cada cultura tratou de colocar em destaque, criando assim uma relação de descontinuidade. Assim, esse posicionamento é sempre mutável. Há uma variação nos papéis do sujeito, que deixa de ser originário para entrar em uma dimensão variável através de uma relação de atribuição.

A função-educador se constitui através dessas relações de apropriação, de criação de descontinuidade e de atribuição, nas quais o educador proporciona experiências de libertação dos domínios constantes e lineares a partir de sua prática. “A relação de apropriação na função-educador é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de forças” (CARVALHO, 2011, p. 13). Nesse sentido, a função-educador seria um meio de “[...] intensificar as rupturas nas redes e circuitos de saberes-poderes hegemônicos, a fim de atuar na composição de novas áreas de subjetivação humana” (CARVALHO, 2011, p. 13).

Fernanda trabalha muito com o momento. De acordo com a maneira como a turma vai receber essa ou aquela proposta, ela pode mudar seu planejamento.

Por algum motivo, é meio que intuitivo. [...] me vem outra coisa eu acabo propondo alguma outra ideia, [...]. Às vezes, por exemplo, vou te dizer uma coisa que já aconteceu, eu planejei uma aula de teatro com todas as etapas, jogos e tal, e aí chega no dia [...] chegou naquele momento e eu vejo que a turma não está muito receptiva e a aula não vai fluir [...]. Então de repente eu proponho uma coisa mais simples naquele dia, [...] trabalho um outro tipo de coisa e daí na aula seguinte eu retomo aquela mesma proposta que eu estava. Mas geralmente eu tenho assim uma sequência de aulas alinhavadas, planejadas, meio que já pré-combinadas comigo mesma. Daí se eu não vou dar aquela aula hoje, eu posso dar outro dia, que só vai trocar a ordem dos fatos, digamos assim, dos fatores, então às vezes acontece isso, substituir uma aula pela outra (Fernanda, 2014).

Fernanda, então, se apropria dessa sequência de aulas e as conduz de acordo com a reação dos alunos, criando uma conexão diferenciada do modo tradicional, já que ela está aberta a essa mudança de planejamento, ela está agindo e reagindo de acordo com os impulsos dos

alunos. Podemos dizer que ela está trabalhando com a subjetividade desses encontros, do que acontece nas entrelinhas, nas rupturas.

Com relação às metodologias, cada professora tem o seu modo de organizar suas aulas. Através das entrevistas, observei que todas são responsáveis pelo seu planejamento e isso inclui a criação de um planejamento em teatro, já que antes não existia professora com essa habilitação nas escolas. Passa-se então por um processo de apropriação, presente também na função-educador, pois cada professora está lidando com o novo ao criar esse planejamento e está elaborando uma forma que foge do padrão de uma aula de artes.

Aí a gente vai se reunir no início do ano para fazer as reuniões de planejamento com as outras professoras de artes, uma não é formada em artes, nem artes plásticas. ‘Tá, mas então vamos trabalhar o Van Gogh’, tudo cópia do ano anterior, para colocar lá porque tem que colocar. ‘Tá, mas eu quero trabalhar o espaço, o tempo, o ritmo, concentração’, enfim, as coisas que eu acho que eu deva trabalhar como professora de teatro (Mariana, 2014).

Na fala de Mariana, percebemos a busca por um trabalho subjetivo, de criação sobre as possibilidades que possam surgir a partir dos estímulos que ela sugere. É como se ela estivesse criando uma área de conhecimento que abrangesse a subjetividade humana, tal qual a relação de apropriação da função-educador. Ela está rompendo com a hegemonia do ensino das artes na escola, focada, quase sempre, no ensino das artes visuais, e está trazendo elementos de outras áreas de conhecimento, elementos que trabalham com o corpo, com o espaço, com tempos e ritmos diferenciados.

Com relação à criação de descontinuidades, a função-educador seria capaz de considerar todo o saber que o aluno traz consigo já que essa função está relacionada a levar em conta a quantidade de saberes de cada época. Ou seja, o lugar é a sala de aula e os saberes são os que estão ali presentes, através do mundo que cada aluno traz de casa, através de suas experiências pessoais de vida.

Quando entrevistei as professoras, havia uma equidade em seus discursos em relação ao modo como levavam em consideração a fala do aluno, os assuntos por ele sugeridos para serem abordados na cena, bem como o que estava incomodando naquele momento. Ao considerar que a função do aluno na sala de aula é a de escutar, poderíamos dizer que, nas aulas de teatro dessas professoras, sua função se inverte e ele passa a ser então o porta-voz da situação: o aluno, o protagonista da ação, o que movimenta o espaço, o que age, o que fala. As professoras os escutam.

Eu gosto muito de conversar com os alunos. Acho importante eles colocarem suas ideias, se expressarem, organizarem o pensamento deles, ser crítico. [...] Eles já passam o tempo todo sendo obrigados a fazer as coisas de matemática, de português, então eu acho que nesses momentos eu gosto de ser um pouco mais livre. O que eles querem falar, sabe? O que o jovem quer falar? E abrir espaço para isso. Então o que muda muito é isso (Nadia, 2014).

Mariana também costuma aproximar-se do mundo do aluno para introduzir a fala e o pensamento deles na metodologia de suas aulas. Ela diz: “[...] sobre a minha metodologia, eu trabalho muito a valorização do indivíduo na sala de aula. [...] Eu avalio o aluno como um todo, eu tento avaliar o aluno como um todo. [...] eu não posso esquecer que ali eu tenho seres humanos na minha frente” (Mariana, 2014).

Percebemos aqui que as práticas de Mariana e Nadia criam um vínculo com o aluno que possibilita uma relação de troca e não uma imposição. Ao valorizar o indivíduo, elas estão considerando o que o aluno traz para a sala de aula e é sobre esse processo que nascem ou que modificam suas propostas de trabalho. Suas práticas estariam relacionadas à função-educador no âmbito da descontinuidade que, no caso, “[...] viria da capacidade de o educador compreender que no ato da formação prevalece também uma pluralidade de *egos*. [...] Educar seria assim, colocar-se sob um umbral de uma relação prático-discursiva na qual o outro também é levado em consideração” (CARVALHO, 2011, p. 14). Quando Mariana fala da avaliação, verifica-se que ela está valorizando o processo de cada aluno e a sua avaliação nasce disso.

Por último, a relação de atribuição poderia permitir a “[...] produção de funções distintas das que os sujeitos se encontram, vivem e experimentam o mundo” (CARVALHO, 2011, p. 14). Para isso, “[...] a função-educador é convidada a tornar-se instrumento em favor da criação de outras conexões para as relações de si a si, de si ao(s) outros, de outro (s) ao(s) outro (s)” (CARVALHO, 2011, p. 15).

Ao perguntar sobre sua metodologia, Fernanda trouxe a questão da valorização do processo. E aí, mais uma vez, aproximamos da função-educador no sentido de atribuição, já que a professora aqui está procurando provocar no aluno reflexões artísticas e sociais a partir de suas experiências, do que eles trazem. Ela está sendo um instrumento a favor da criação de outras conexões nas relações dos alunos com o mundo. Independente do resultado, se será apresentado ou não, é o exercício de reflexão que constitui a prática, uma vez que,

[...] o próprio processo em si já vale a pena [...] tá trazendo reflexões artísticas e reflexões sociais e coisas que instigam eles de uma forma bem ampla, tanto como artistas como cidadãos, como estudantes, como pensadores do mundo, enfim, [...] aquilo ali que a gente tá propondo, mesmo que não chegue a

algum lugar em termos de produto final, acho que já valeu a pena ter feito, ter abordado e ter tentado (Fernanda, 2014).

O foco da função-educador seria o de considerar as experiências presentes na sala de aula através das respostas dos alunos, de suas práticas e vivências. Não há como pautar todo um conhecimento a partir de questões objetivas e fechadas em uma verdade única se a vida, em si, com todas as experiências que nos cercam é extremamente subjetiva e dá-se ali, no convívio, no dia a dia, nas construções que se faz em sala de aula através das relações que se estabelecem entre o saber e o fazer. São verdades que se criam e se estabelecem a partir dessas relações.

Ao mesmo tempo, quando Fernanda fala em valorizar o processo, percebemos que há “[...] um deslocamento do produto à produtividade e, de igual modo, da metáfora à metodologia. [...] Por fim, é o processo dialético de experimentar e interpretar que distingue a metodologia da performance do mero atuar” (PINEAU, 2010, p. 103). Assim, o foco das aulas de teatro não são as avaliações e as provas finais como nas outras disciplinas, ou seja, o produto. O foco das aulas de teatro é o que acontece no dia a dia, no convívio entre alunos e professores, nas relações que se estabelecem naquele ambiente e no que se cria a partir disso.

O “aprender pelo fazer” (PINEAU, 2013, p. 51) significa “[...] mais do que pedir aos estudantes para demonstrar fisicamente o que eles aprenderam” (PINEAU, 2010, p. 104). Significa enxergar o corpo como o protagonista da ação, responsável pelas construções dos saberes e pelas relações que se estabelecem a partir dele. Ao aproximar a docência da performance, podemos pensar justamente nessa experiência de troca e construção coletiva que se dá em uma aula de teatro. Poderíamos dizer que a aula de teatro em si poderia ser pensada como performance e que as outras aulas, quando ministradas de modo tradicional, sem interação do aluno e com o poder da palavra centrado no professor, seriam o mero atuar que Pineau aborda na citação acima, ou seja, o teatro tradicional. Mas o teatro tradicional no sentido do atuar e do assistir, ou seja, das funções estabelecidas para ator e plateia e do que se espera de cada sujeito nessa função.

5.2 ALUNO: CORPO CONTIDO, CORPO EXTRAVASADO

O espaço da sala de aula está programado para receber um corpo contido. Ao cercar o corpo do aluno com uma classe atrás da outra, direcionando-o obrigatoriamente ao quadro onde estará a figura do professor, esse espaço está proporcionando ao aluno apenas uma forma de estar, apenas um modo de ser, preso dentro de suas próprias ações de sentar, escutar e escrever. Podemos dizer que esse corpo contido está muito próximo do *corpo dócil* que Michel Foucault (2010) nos apresenta em *Vigiar e Punir*.

O corpo dócil seria um corpo constituído a partir de dois conceitos distintos: o corpo submisso e o corpo útil. O autor discute então a formação desse corpo que se deu no momento em que se descobriu o “[...] corpo como um objeto e alvo de poder”, ou seja, “[...] um corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Em nossa sociedade, podemos dizer que existem diversos órgãos públicos, espaços particulares, espaços nos quais “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Cria-se um corpo condicionado a essas forças, a esses poderes, que exigem uma espécie de comportamento que siga regras específicas e necessárias para poder fazer-se presente nesses espaços.

Ao trazer os conceitos de corpo dócil para dentro da sala de aula, podemos dizer que a força maior seria a disciplina que impõe um modo esperado de o aluno se comportar. Se comportar nada mais é que submeter-se a determinadas regras impostas.

Todo o corpo carrega uma história de opressão, um resíduo de dominação, preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. Os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que se expandem em significados e que são desdobrados nos músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos (McLAREN, 1991, p. 229).

O ambiente escolar constrói a produção desses corpos contidos. Para sair dessa posição, é preciso burlar as regras ou pedir autorização a alguém, no caso o professor, que dentro desse espaço tem autonomia para movimentar-se, sentar e levantar a hora que desejar e, inclusive, sair da sala sem pedir permissão a ninguém. É como se fosse um ser livre diante da massa de corpos que deve permanecer sentada.

Ao depararem-se com uma professora de Teatro que é diferente, surge uma resistência inicial dos alunos, pois essa professora pede para eles se levantarem, propõe um outro modo de trabalho que não o do caderno, da escrita, ou da folha em branco para a realização de um desenho. Alguns sentem medo, preguiça, insegurança, por justamente desconhecer do que se trata essa aula que vai desacomodá-los, que vai tirá-los de seus lugares marcados de alunos

sentados atrás das classes, que vai propor-lhes outro papel. Fernanda fala um pouco dessa resistência dos alunos.

Até hoje acontece com algumas turmas de tu propor a atividade e aí por exemplo: ‘a gente vai começar fazendo um círculo, todo mundo de pé’. Aí só ficar de pé, sair das cadeiras, [...] tirar as classes, isso tudo já gera um certo movimento e em alguns um certo incômodo. Aí tem aqueles alunos que parece que estão colados na cadeira, que só em levantar dali já é muito difícil. Então já é um movimento que tu tem que fazer, de mobilizar a turma, de fazer toda a turma *comprar a ideia* junto. E ao mesmo tempo, tu começa um jogo teatral e daqui a pouco uns começam a ficar cansados de ficar de pé e começam a se encostar, se sentar nas classes [...] (Fernanda, 2014).

Nadia conta que, no primeiro dia de aula “[...] chegam todos com aqueles cadernos de desenho e com seus lápis de cor. Então eu digo que não vamos utilizar um caderno, apenas algumas folhas, porque eu não vou ficar passando coisas no quadro” (Nadia, 2014). A expectativa inicial dos alunos com relação a essas aulas é a mesma de todas as outras aulas. Eles chegam preparados para encarar mais uma disciplina, acreditando que ao abrir o caderno ele estará se posicionando em seu espaço e comodamente começará a exercer as ações esperadas para esse lugar.

Com os meus alunos, a situação sempre foi e até hoje ainda é muito parecida. Ao entrar na aula, a primeira coisa que eles fazem é abrir o caderno, pegar a caneta e aguardar o que será passado no quadro. E mesmo conhecendo meu trabalho, sabendo que provavelmente faremos algo diferente, eles ainda agem da mesma maneira. Ao pedir que guardem os materiais, que afastem as classes e cadeiras ou propor que façamos a aula no pátio, inicialmente sinto um certo desconforto por parte de alguns alunos. No entanto, na maioria das vezes, esse desconforto desaparece ao longo da aula.

Corporalmente, é visível a segurança e a estabilidade nos alunos nas aulas nas quais eles ficam sentados, aguardando o que o professor vai dizer ou mostrar. Dentro de sua zona de conforto, o aluno tem elementos à sua volta, como as classes e cadeiras, que definem exatamente o que ele deve fazer e o que o professor espera que ele faça. Copiar, realizar os trabalhos, prestar atenção. Adriana fala um pouco dessa sensação:

No geral eu vejo que o aluno se sente mais seguro e organizado em uma aula de quadro, caderno, ele sentado, ali, naquele espaço, na maior parte do tempo ele passa sendo disciplinado. [...] eles ficam lá, copiando nos seus caderninhos, mais tranquilos, ele sabe de antemão que a coisa vai para aquele rumo e não para outro (Adriana, 2014).

Esse espaço pertence a ele e ele pertence a esse espaço. Essa configuração espacial da sala de aula está estabelecida há muito tempo e é esse tempo que provoca a segurança que eles

demonstram. Exatamente como Adriana fala, ele sabe que dali ele não vai sair e que não vão lhe solicitar nada além do que está programado para ele fazer. O aluno permanecerá sentado até o final do período. Com os alunos mais novos, essa insegurança parece aumentar, já que,

[...] eles saíram de uma situação de professora referência, agora eles estão tendo vários professores, a gente tem só aquele tempo reduzido uma vez por semana, no caso duas, [...] assim, até a gente criar essa relação mais forte de cumplicidade e combinados, exige (Adriana, 2014).

Em função disso, os alunos, então, apresentam o comportamento esperado pelo professor das disciplinas que exigem maior concentração. Existe uma expectativa social com relação a esses papéis. São performances cotidianas que determinam modos de ser e estar para cada lugar.

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem [...]. De maneira análoga, os estudantes também têm de interpretar seus papéis. É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de antemão (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 31).

Repetem-se os mesmos padrões no que é permitido ou não de acordo com a exigência de cada disciplina e é possível perceber certa falta de consideração com o Teatro. Por ser uma aula diferente, na qual o aluno posiciona-se de outro modo, observa-se um comprometimento diferenciado. Segundo Fernanda,

[...] eles acabam sendo mais comprometidos com as outras aulas por terem mais períodos e por ser uma aula que eles percebem que tem um peso maior dentro do currículo, então eles acabam se comprometendo mais com as outras disciplinas (Fernanda, 2014).

Assim, na busca por um comprometimento maior e uma participação mais significativa nas aulas de teatro, Nadia fala da importância de mudar de espaço para obter um trabalho diferenciado com os alunos.

Na sala de aula eles estão ali, com os caderninhos deles, com a classe deles, com aquela *bolha* deles ali, e parece que eu estou no espaço deles. Se eles entram no auditório eles estão em outro espaço, no meu espaço, em um espaço teatral, é diferente, por isso muda completamente (Nadia, 2014).

Quando o aluno experimenta outros espaços da escola, quando a configuração das aulas muda e é preciso tomar decisões em conjunto, o aluno perde esse lugar seguro e assume um lugar de risco, no qual ele não sabe como essa aula vai terminar. Adriana observa:

[...] eu vejo a diferença de postura de aluno comigo e com os outros professores de português, de matemática, em que eles sabem que eles têm uma coisa mais concreta em termos de objetivos e mais individualista também, porque cada um vai ter que cumprir aquela etapa para consigo mesmo. Quando é para cumprir em grupo, envolve muitas questões que às vezes a cada um não tem como ter essa sensação de segurança e controle, que vai realizar, que vai completar logo, pelo menos. Ou da maneira que se imaginar (Adriana, 2014).

Fernanda também percebe um estranhamento inicial dos alunos com esse espaço novo que a aula de teatro cria dentro da escola e do quanto esse comportamento, muitas vezes, limita o trabalho.

A escola, enquanto instituição, cria neles certa postura pouco permissiva, pouco espaço para a liberdade corporal, para a liberdade de expressão. Então eu acho que o corpo deles vai ficando bem tímido, bem limitado, as possibilidades corporais deles vão sendo tolhidas e aí quando chega numa aula em que eles poderiam se expressar, poderiam se colocar mais, eu acho que eles economizam nessa entrega, economizam nessa expressividade em função de um certo medo, um certo receio, uma vergonha entre eles e acho que tem a ver com esse espaço político da escola, esse ambiente que a escola tem, por ser dentro da escola, por ser uma aula dentro do currículo. É mais uma aula que eles têm ali [...] eles estão ali por obrigação de uma forma ou de outra, por mais que eles estejam gostando da aula, então eu acho que isso tudo limita o trabalho (Fernanda, 2014).

O fato de a disciplina ser obrigatória envolve uma série de questões que acabam por delimitar uma atividade que, para acontecer, precisa da disponibilidade dos alunos para o jogo e a troca com os colegas. Sem essa disponibilidade, que eu poderia chamar de vontade, a relação não se estabelece e a aula pode produzir um efeito contrário no aluno. Ao invés de despertar o prazer, por se tratar de uma atividade livre de classes, cadeiras e cadernos, o aluno acaba sentindo desconforto e medo do olhar do outro e a aula pode se tornar um evento traumatizante na vida do mesmo.

Na escola, as turmas são formadas pelos alunos regulares, pelos repetentes e pelos alunos novos na escola. Quando se trata do primeiro dia de aula ou da primeira semana, tudo parece mais difícil, pois a turma é nova e nem todos se conhecem. Assim, as aulas de teatro constituem um

[...] lugar de encontros e trocas. Se o prazer de ver novas fisionomias, de cruzar outros corpos, outras imaginações existe, ele é negado por aqueles que se sentem ameaçados por essa novidade ou se preocupam com o tamanho do grupo. Uma massa de gente nova não desperta naturalmente reações positivas. Ela nos expõe ao risco de asfixia, e para os colegas mais inquietos, ao risco de dissolução do 'eu' dentro do grupo (RYNGAERT, 2009, p. 69).

O que o autor está dizendo é que os alunos mais seguros, que normalmente se afirmam diante da turma na sala de aula, quando expostos em um grande grupo e vistos de maneira igual

entre os demais, perdem o lugar de importância e destaque que tinham, esse lugar se dissolve e uma nova relação com os demais se estabelece. Nas aulas de teatro, todos são iguais, todos têm o mesmo direito de participar das atividades e a todos são dadas as mesmas oportunidades.

Para a maioria dos alunos, a aula de teatro ainda é algo novo, que desperta a curiosidade, o medo ou a insegurança. É uma disciplina diferente das outras, pois convoca o aluno a abandonar seu espaço entre classes e cadeiras e o convida a interagir com os colegas em outra configuração espacial. Ao longo do tempo, cada professora construiu com os alunos formas e meios de realizar a atividade através de acordos. Nem sempre todos participam e há que se encontrar alguma maneira de envolver o aluno para que ele vivencie a experiência. Adriana resalta essa dificuldade e compara com o trabalho realizado em uma oficina, por exemplo, com pessoas que estão presentes naquele espaço por livre e espontânea vontade. Ela diz que

[...] de uma forma ou de outra, na escola, esse espaço de aprendizado no teatro é diferente. Muitos vão aprender olhando, fazendo meio que timidamente, fazendo de vez em quando com seu grupo, e nem sempre vão se colocar tão dentro do processo criativo que a gente vê em oficina, que o aluno se coloca com prontidão, se coloca com mais participação mesmo (Adriana, 2014).

Quando Adriana fala desse espaço de aprendizado diferenciado que as aulas de teatro constroem, podemos associar a todos os elementos que, por “convenção”, se estabelecem nas outras disciplinas e que não são necessariamente obrigatórios nas aulas de teatro. Ou seja, a maneira do aluno estar, se relacionar com o professor, a forma como ele é avaliado, praticamente tudo muda em uma aula de teatro. Assim, é necessária certa entrega do aluno nessas aulas. Não há como o aluno permanecer omissivo do início ao fim. Sua participação se dá além da escrita, além do sentar e ouvir o que o professor está falando.

Diante disso, o que fazer com os alunos que se negam a participar da aula de teatro? O que fazer com o aluno que não quer se expor de jeito nenhum, que quase entra em pânico com o fato de ter vários colegas com o olhar voltado a ele? Fernanda procura fazer com que o aluno participe de outras maneiras.

Eu insisto para que eles façam. E eu vou conquistando, mas nessa proposta de parceria sabe, de tentar conquistar eles mesmo. Eu tento mostrar que eu entendo o lado deles, de daqui a pouco ser mais tímido, mas que todo mundo está ali no mesmo barco, todo mundo vai se expor, todo mundo vai fazer. Ou todo mundo faz ou ninguém faz. Então, geralmente dá certo (Fernanda, 2014).

Nadia e Mariana propõem outras formas do aluno se envolver na atividade, sem obrigar o mesmo a entrar em cena. São oferecidas então alternativas a ele, nas quais ele pode participar da cena, escrevendo o roteiro, escolhendo a trilha sonora, o figurino ou criando o cenário. De

qualquer foram, Mariana não deixa de observar a dificuldade na hora do jogo teatral, ou seja, quando o foco das aulas são as improvisações, quando não há intenção em criar uma cena para apresentar. “Eu não posso dar aula para cinco e deixar vinte, vinte e cinco fora, ou só assistindo e matando aula. Por mais que tenha essa coisa importante de tu ir formando plateia, espectador, mas se são sempre os mesmos cinco eu tenho que dar uma adaptada” (Mariana, 2014). Essa adaptação, da qual Mariana fala, inclui atividades relacionadas às Artes Visuais.

Na busca por um trabalho diferenciado na escola, no qual os alunos possam experimentar outras formas de participação, Adriana comenta que chegou a propor aos outros professores que

[...] possam ser feitas outras dinâmicas em outras aulas em termos de o aluno poder falar um pouco mais, trabalhar em grupo, interagindo, se movimentando, para que chegue na minha aula e não pareça assim, o momento de motim, de que eles vão soltar todas as feras e um pouco mais (Adriana, 2014).

O “motim”, de que Adriana fala, acontece no momento em que vários corpos presentes no espaço sentem-se livres para fazer o que quiser. O corpo que estava contido nas outras aulas, até então, passa a ser um corpo extravasado, um corpo *enlouquecido* no espaço com vontade de agir e de trocar com o outro. O que se percebe, no entanto, é que por serem corpos jovens, pré-adolescentes, existe certo descontrole desse corpo que acaba, muitas vezes, atingindo outro corpo sem querer. É bem comum, nos jogos de interação, que alguém se machuque pelo choque entre os corpos ou através de um movimento que o outro possa julgar intimidador. Diversas vezes me vi nessa situação de ter que acalmar a turma, controlar o caos, pois eles estavam a ponto de brigar mesmo.

Além disso, alguns alunos são tomados por manifestações de cabotinismo em meio ao agito da aula. Ryngaert descreve essas manifestações como algo em que o aluno é tomado “[...] por um desejo de ‘bancar o louco’ e por uma grande agitação, por uma expressão transbordante que nunca leva em conta a existência de parceiros. [...] trata-se de brilhar a qualquer preço” (RYNGAERT, 2009, p. 48). Essas manifestações provocam o riso nos demais e o jogo tende a cair sempre nessa mesma intenção, pois elas tanto “[...] destroem de modo quase certo toda possibilidade de jogo, como elas reduzem o jogo a mecanismos sumários que suprimem toda invenção” (RYNGAERT, 2009, p. 48).

Em *Rituais na Escola*, Peter McLaren (1991) aborda as questões referentes ao corpo do aluno e descreve os momentos no qual o aluno se coloca, no qual ele é o autor de seus próprios atos, como um “estado de esquina de rua”¹⁸ (McLAREN, 1991, p. 132). Nesse estado,

[...] os alunos são os donos de seu próprio tempo. Eles representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com os colegas e suas identidades [...]. O pátio da escola ou a rua torna-se, portanto, o palco onde o indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização. Quando estão nesse estado, os alunos frequentemente se soltam e dão vazão a suas frustrações reprimidas. O estado de esquina de rua é, portanto, catártico [...] (McLAREN, 1991, p. 132).

Podemos dizer então que esse “estado de esquina de rua”, catártico, ao qual o autor se refere, instala-se nas aulas de teatro nos momentos de jogo, de liberdade coletiva, de interação com os colegas. O corpo contido passa a ser um corpo propulsor de suas vontades, é um corpo que age e reage, um corpo vivo e ativo. Um corpo presente que se relaciona com esse espaço e com os demais de forma mais impulsiva.

Em alguns jogos teatrais, muitas vezes, nós, professoras, nos vemos propondo: “agora vai, faz, não pensa, vai lá e faz”. Com essas indicações, estamos em busca justamente dessa espontaneidade, que o aluno, sem medo das críticas ou da repressão do grande grupo, sinta-se à vontade para mostrar o que ele está sentindo naquele momento. É como se propuséssemos um estado diferenciado, um estado de “fazer sem pensar”, o oposto da maioria das outras disciplinas ou da metodologia usada pelas outras professoras que exigem o “pensar para fazer”.

Ao mesmo tempo, a espontaneidade do jogo proporciona essa relação coletiva de criação. Ali, nas cenas criadas, o aluno pode brincar de exercer sua autoridade sobre os demais, fazendo o papel do “chefe da boca de tráfico” ou do policial ou até mesmo do professor. Ele pode encenar e sentir na pele a revolta de um aluno que sofre *bullying* e que em determinado momento sai dessa situação e expressa sua indignação, ou do cidadão que sofre uma situação de racismo e vai atrás de seus direitos.

Esses momentos de improvisação, nos quais todos vivenciam essas experiências, talvez sejam um estado intermediário entre o corpo contido e o corpo extravasado. O equilíbrio entre

¹⁸ Em *Rituais na Escola*, o autor pensa a figura do aluno através de quatro estados que sugerem “[...] estilos de interação com o ambiente e com os outros, que poderiam talvez ser apropriadamente rotulados de conjuntos ou conglomerados de comportamentos” (McLAREN, 1991, p. 131). Esses estados seriam, além do estado de esquina de rua, o estado de estudante, no qual os alunos desempenham “[...] seus papéis de acordo com o script – padrão dos professores” (McLAREN, 1991, p. 137), ou seja, seria o estado que traduz o comportamento que ele deve ter em sala de aula; o estado de santidade, no qual os alunos, junto com os professores, realizam as orações diárias nas escolas católicas; e o estado de casa, no qual o aluno interage com os membros da família, seguindo a hierarquia presente na sala de aula, substituída, no caso, pela autoridade dos pais em casa.

esses dois corpos é capaz de provocar esse estado de cena, esse estado presente, “[...] disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la” (RYNGAERT, 2009, p. 55). Esse estado “[...] desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação” (RYNGAERT, 2009, p. 56). Trata-se de trazer a ideia do corpo no “estado de esquina de rua” para um corpo em situação consciente dessas vivências, capaz de reviver quantas vezes forem necessárias situações cotidianas ou não, com a ideia de *fazer-se visível*, de tornar cênico, comunicando ao outro que o está assistindo.

Podemos dizer que, nas aulas de teatro, o aluno volta o olhar para si mesmo. Aquilo que é parte do cotidiano, aquilo que às vezes parece não ter importância nas outras aulas, torna-se o foco nas aulas de teatro. A vida do aluno é colocada em destaque, ele é o protagonista da ação.

5.3 OS JOGOS DE PODER PERMEIAM AS PERFORMANCES

A sala de aula é o ambiente no qual se jogam relações de poder entre professor e aluno que são vivenciadas diariamente. Existe uma busca pelo foco que é incansável, uma busca pelo poder da palavra, uma busca pelo poder da ação, uma busca que permeia esse espaço e que faz com que muitas vezes o embate aconteça. Michel Foucault (1979) não limita o poder a algo somente repressivo, mas como um produtor de forças que induzem o homem a pensar ou agir de determinada forma. Para Foucault, “[...] o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 62). Assim, o que faz com que esse poder

[...] se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Assim, o poder sujeita o indivíduo, é produtivo e dá-se sobre os saberes. Na sala de aula, esses saberes estão calcados na disciplina através de duas acepções. Tanto como método de controle e de busca pelo *corpo dócil* e produtivo, quanto na nomenclatura das áreas de conhecimento que estão divididas pelo nome de disciplina. Assim, o poder “[...] ‘atua’ ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo

corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2011, p. 71).

O aluno está inserido em um contexto no qual ele precisa se submeter a essas formas de poder para obter os saberes que se dizem necessários para a vida. “O professor é constituído como o catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado” (DEACON; PARKER, 2008, p. 98). Dessa forma, não existe poder sem saber. O poder acontece com a colaboração do outro, quando o outro aceita submeter-se.

Estabelece-se uma relação em sala de aula, uma relação de poder que “[...] é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (DELEUZE, 2006, p. 37). O professor sabe o que deve ser ensinado aos alunos e os alunos sabem que precisam desses saberes para poder passar de ano. No entanto, o professor só ensina algo se tiver a quem ensinar e o aluno só aprende algo se tiver quem o ensine. Um precisa do outro para que algo aconteça nesse espaço.

Dessa forma, o aluno diversas vezes tenta posicionar-se diante do que está sendo falado. Ele quer manifestar suas vontades, ditar as regras, ser autor de seu próprio discurso. Na busca por essa *voz* na sala de aula é que ocorrem os jogos pelo poder.

A *voz* é um conceito pedagógico importante, porque alerta os professores para o fato que todo o discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte de seu significado deriva da interação com os outros. Apesar do termo *voz* referir-se a um discurso interiorizado, privado, tal discurso não pode ser entendido sem que se situe num universo de significados partilhados, isso é, nos símbolos, narrativas e práticas sociais da comunidade na qual o diálogo acontece. O termo *voz* refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência (McLAREN, 1977, p. 251).

Ao contestar esse *poder de voz* na sala de aula, o aluno coloca-se na posição daquele que é escutado. Parece-me que o embate com o professor ocorre, principalmente, quando este não tem a consciência do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula. É quando o professor desconsidera tudo isso que a disputa pelo poder se dá.

Já trabalhei em EJA (Educação de Jovens e Adultos) diurno em uma escola da rede estadual. Muitos dos alunos que estudam nessa escola vêm de um passado tumultuado: repetiram de ano diversas vezes, até atingir os 16 anos, e foram obrigados a sair do ensino regular para entrar nessa modalidade de ensino. A maioria deles entra nessa escola com uma *carga bastante pessimista* com relação ao ambiente e com pouquíssima vontade de realizar qualquer proposta ou tarefa diferenciada. A conquista desse público é bastante árdua e requer

um outro trabalho. É extremamente necessário considerar seus mundos e suas vivências para que eles se engajem nas propostas.

Considero que nessa escola ocorreram os principais embates entre os alunos e eu, principalmente por eu não ter conseguido encontrar o ponto em comum entre mim e eles para poder dar partida a um trabalho. Por estar acostumada com os mais jovens, que ainda possuem certo respeito pela figura do professor e aderem com mais facilidade às propostas, tive extrema dificuldade em adaptar-me a esse público específico. Foi preciso despir-me de diversos conceitos para inserir-me no contexto deles e propor algo que realmente lhes interessasse. A música foi um fator que nos uniu. Passei a levar o violão para as aulas, toquei algumas músicas que gostava para eles. Eles me apresentaram alguns cantores, a maioria funkeiros, me mostraram alguns passos, algumas danças e, a partir daí, começamos a criar algo.

No caminho desse jogo dos saberes e dos poderes, trata-se então de pensar no professor como “[...] uma figura sem propriedades – o seu status é um não status [...]. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 133).

Essa junção da imagem da figura do professor à figura do artista ocorre justamente quando o professor adquire essa consciência. Por ser uma figura pública, ele incorpora essa postura de mediador, de alguém que dialoga com a sociedade, tal qual o artista. O embate é desnecessário e ele precisa, de todas as formas, dar ouvidos a seus alunos. Nas entrevistas com as professoras, percebi que é só através da prática, dos anos de docência, que vai se adquirindo essa noção de que a troca é necessária, que entrar nesse embate é uma briga sem fim que vai acabar criando uma atmosfera de luta de forças no ambiente capaz de acabar com o trabalho que estava sendo realizado. Como diz Adriana,

[...] precisa realmente eles enxergarem que eles têm voz, que eles têm o que dizer. Eu bato muito nessa tecla com eles e eu também estou me encontrando muito nesse processo. Enfim, de a gente insuflar isso muito, porque eu também estou aprendendo muito na escola. Eu me coloco nessa posição de estar ali batalhando com eles, esse espaço para eles e para eu ajudar eles a fazer essa transformação, de enxergar a importância do teatro. O espaço do teatro (Adriana, 2014).

Esse espaço da aula de teatro é um espaço no qual eles possuem voz, um espaço no qual eles colocam seus pensamentos e suas vontades em prática. Em minha prática de seis anos de sala de aula acredito que já consiga entrar em situações de diálogo com meus alunos ao invés do embate e da imposição. No princípio, logo que comecei a lecionar, diversas vezes me vi nessa situação de impor um modo de trabalho ou um pensamento que, para eles, estava completamente distante de seus mundos e, por vezes, era incompreensível. O que eu tentava

nessas aulas era instaurar uma dinâmica centrada nas minhas vontades, no que eu gostaria de fazer com eles. Ao longo do tempo, percebi que eu precisava levantar as questões a serem trabalhadas junto com eles, precisava realizar acordos que dessem espaço a ambas as verdades, as minhas e as deles.

Trata-se de instaurar um ambiente no qual professores e alunos encontrem

[...] maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; [...] (GIROUX; SIMON, 2011, p. 121).

Uma vez que o poder existe e está presente nesse espaço, é preciso fazer com que ele mude de posição constantemente e não permaneça apenas de um lado. Ao construir esse espaço de diálogo em sala de aula, o saber se constitui de modo mais rico, pois ele está abarcando vários pensamentos e está sendo ampliado, multiplicado e tomando a forma da diversidade presente em nossa sociedade.

A tarefa não é derrubar ou transcender, mas, [...] subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência dos currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade (DEACON; PARKER, 2008, p. 107).

De acordo com o modo como cada professor elabora e conduz suas aulas, o trabalho com o teatro na escola pode promover essas formas de subjetividade, e mais do que isso: pode construir a possibilidade de uma relação diferenciada entre professor e aluno. As relações de poder se mobilizam e uma espécie de equidade se instaura na sala de aula. Ambos possuem vez em seus discursos e já não há uma verdade absoluta e, sim, várias, já que o saber se constrói coletivamente.

Ao propor uma discussão sobre esses papéis que se formam na escola, procurei primeiro pensar a respeito do professor e do que significa essa função, que ele cumpre na escola, de educar. Trouxe comigo os estudos sobre a função-educador, baseada na função-autor de Michel Foucault, para ampliar o debate e pensar nesse papel de forma a sair do lugar comum no qual ele se encontra.

Em seguida, trouxe a figura do aluno para ser pensada. Que personagem é esse que ocupa uma posição tão central, tanto no que condiz ao objetivo da instituição escolar, quanto na posição que ele ocupa fisicamente dentro da sala de aula? Através dos dados das

entrevistadas, procurei traçar uma análise sobre o comportamento do aluno nas aulas das outras disciplinas e o comportamento do aluno nas aulas de teatro. É possível perceber uma mudança bastante visível, principalmente no seu corpo, que passa de um estado contido para um estado que chamo de *extravasado*. São estados quase que opostos, presentes no mesmo sujeito e que se manifestam de acordo com o que lhes é permitido em cada momento.

Por último, procurei refletir sobre os jogos de poder que permeiam esse espaço da sala de aula. Quando falamos em poder na sala de aula pensamos logo na figura do professor, como o detentor do saber que tem o poder da palavra nesse espaço. No entanto, ao entrar na escola pública, as entrevistadas e eu, nos deparamos com um público ansioso por essa palavra, com ganas de ser escutado e sem o devido espaço para isso. Assim, me parece que as aulas de teatro, além de construírem esse espaço e esse tempo diferenciado na escola, ainda cumprem esse papel de dissolver esse poder, fazendo com que ele transite entre professor e aluno, na busca por uma forma mais subjetiva de lidar com essa rotina de saberes e comportamentos que se instaura na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio desta pesquisa, me propus a pensar a respeito de questões como o currículo, o espaço e o tempo, a partir da perspectiva de uma prática teatral na escola. São questões concretas, mas, ao mesmo tempo, permeadas de subjetividades, de acordo com o modo como elas se compõem e do que elas representam, tanto para o professor quanto para o aluno, personagens principais desse lugar chamado escola.

A composição da grade curricular, as salas de aula e o tempo escolar são elementos que se constituíram com o objetivo de conter o aluno, delimitar o seu conhecimento e estabelecer uma rotina que determina onde e quando ele deve estar em cada minuto presente na escola.

A cada capítulo, os estudos da Performance caminharam comigo, tanto para pensar nesse comportamento cotidiano e repetitivo que a rotina escolar impõe, quanto para pensar nas possibilidades de ruptura e de outros modos de relação com esses elementos presentes na escola.

As observações e as entrevistas com professoras de teatro foram o material fundamental para pensar a pedagogia teatral que vem se firmando como campo de conhecimento dentro das escolas públicas e que preenche um lugar essencial para o aluno dentro dessa rotina.

O que observei pelas entrevistas é que, o que elas vivenciam, eu igualmente vivencio, e acredito que outros professores também vivenciem. A sensação que tenho é a de que nos deparamos com um público de alunos que resistem à escola. São alunos que estão em uma fase de transição, deixando a infância para trás para entrar na adolescência, esse período conturbado, em todos os sentidos, que nos leva a vida adulta. Sou professora desses alunos, dessa faixa etária, e pesquisei professoras que trabalham com o mesmo público. Estamos falando dos alunos do 6º ao 9º ano, antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Além da transição da infância à puberdade, eles ainda enfrentam a transição escolar, e talvez a maior delas: o momento da ruptura, no qual eles deixam de ter uma única professora para ter várias. Eles começam a presenciar a educação de maneira fragmentada e complexa, através da divisão do conhecimento em disciplinas. Parece-me que a arte, de alguma forma, pode os reconectar consigo mesmos. Nas aulas de teatro, lhes é permitido voltar a ser crianças. É o espaço no qual eles resgatam o jogo e a brincadeira.

No entanto, quando o professor se depara com uma série de empecilhos para poder exercer sua profissão de professor de teatro ele, muitas vezes, acaba cedendo no sentido de buscar outras linguagens artísticas para poder executar seu trabalho no espaço e tempo que possui em sua escola. Não sou a única que se utiliza das artes visuais nas aulas. Ao longo das

entrevistas, percebi que, de alguma forma, as professoras também adaptam suas aulas, mesclando um pouco as linguagens.

Acredito que é muito potente a dissolução de limites entre uma manifestação artística e a outra, principalmente quando o aluno tem apenas uma professora de Artes. Mas seria realmente vantajoso se ele tivesse um acesso mais aprofundado nas artes visuais, na dança, no teatro e na música, com professores habilitados em cada uma dessas áreas. Bem como já acontece nas escolas pertencentes à Rede Municipal de Porto Alegre, nas quais as professoras Neusa, Nadia e Adriana atuam como professoras de Teatro. Com professores devidamente habilitados, o aluno realmente vive a experiência de cada linguagem e é capaz de produzir no campo das artes com a orientação e a condução adequadas.

Ao longo desta pesquisa, meu olhar sobre a escola ampliou-se e consegui enxergar com maior clareza as possibilidades existentes para que o trabalho com o teatro seja uma experiência transformadora para o aluno. A partir da prática pedagógica de cada uma das professoras participantes dessa pesquisa, procurei mostrar esse ambiente diverso no qual cada uma está inserida. Suas práticas ilustraram esse lugar e, junto com as referências, foi possível fazer um recorte desse panorama e identificar em que consistem as principais dificuldades e como é possível romper com determinados paradigmas em busca de um trabalho diferenciado, que possa oportunizar ao aluno um outro tipo de vivência na escola, focada no tempo presente, no tempo da experiência. Acredito que nas aulas de teatro, pode-se criar o espaço limiar entre o real e o imaginário, no qual o aluno tem o lugar para mostrar e transformar o seu mundo.

Sigo com vontade de pesquisar as práticas que se constituem nas escolas e que sejam capazes de proporcionar ao aluno outras formas de ser e estar nesse espaço. Penso que essas práticas não fazem parte somente das aulas de teatro. Na verdade, elas poderiam estar presentes em qualquer disciplina. Oportunizar ao aluno uma vivência voltada ao presente, através de experiências capazes de exercer seu lado crítico e criativo, depende das escolhas do professor, do modo como ele vai elaborar suas aulas e conduzi-las.

Quando comecei a trabalhar como professora da rede pública, fui atrás dos livros de história da arte e, através deles, passei a reproduzir o conteúdo que ali estava. Parecia uma forma mais fácil de conseguir trabalhar com as turmas, pois eles ficavam em silêncio, na maioria das vezes, copiando o que eu passava e realizando as atividades sentados, sozinhos ou em grupo. Quase desisti da profissão de professora diversas vezes, pois me sentia um mero instrumento de reprodução e percebia que os alunos não se envolviam com as minhas propostas. Percebi então que meu trabalho estava sendo exatamente igual ao das outras professoras e que

toda a crítica que eu havia construído a respeito da escola ao longo da graduação havia se perdido.

Ao longo dessa pesquisa e dos anos de prática em sala de aula, sinto que estou em um processo de resgate de minhas convicções, pois volto a acreditar em meu trabalho como docente. Ao entrar em contato com as professoras entrevistadas, foi possível rever minhas propostas e investigar formas de mobilizar os alunos, através de criações coletivas nas quais eles se sintam desafiados. Percebo que, em diversos momentos, as aulas parecem ser conduzidas por ambas as partes, professor e aluno. Essa troca possibilita a ampliação do meu repertório de professora, já que as propostas que lanço para as turmas se adaptam e se transformam.

Não penso que as aulas de teatro são a *salvação*, mas sim que, práticas diferenciadas que ocupem outros espaços e tempos nos currículos escolares e nas salas de aula podem provocar uma mudança significativa na educação, transformando as escolas em lugares atrativos e acolhedores, propícios a vivências significativas nas vidas dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Carminda Mendes. **Teatro Pós-dramático na Escola**: inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ARROIO DO SAL. Site da Festa do Pescador. Disponível em: <<http://www.festadopescadorarroiodosal.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BROOK, Peter. **A Porta Aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARLSON, Marvin A. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 9-23.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 97-110.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FÉRAL, Josette. Performance e Performatividade: o que são os *Performance Studies*? In: MOSTAÇO, Edécio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera (Org.). **Sobre Performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. P. 49-86.

FETZNER, Andréa Rosana. A Implementação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan./abr. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. (Ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. P. 411 – 422.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. (Ditos e escritos III). Rio de Janeiro: Forense, 2009. P. 29-87.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O Retorno de Pierre Rivière. In: FOUCAULT, Michel. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense, 2011. P. 79-90.

GIROUX, Henry, A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-140.

GRUPO GALPÃO. Site do Grupo Galpão. Disponível em: <<http://www.grupogalpao.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 9-22.

LOBO, Andréa Maria Favilla. O Espaço da Sala de Aula no Jogo do Teatro na Escola. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. P. 127-142.

McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens Pós-Estruturalistas de Pesquisa na Interface Educação, Saúde e Gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 47-61.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. P. 13-47.

MINISTÉRIO PÚBLICO, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3839.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 23-45.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A Construção dos Tempos Escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício Docente na Escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set./dez. 2008.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: configurações parateatrais da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, set./dez. 2014.

PELLAN, Peggy. Ontología del Performance: representación sin reproducción. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela (Org.). **Estudios Avanzados de Performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política, Tisch School of the Arts, New York University, 2011. P. 91-121.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo Andrade (Org.). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 37-58.

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

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experiência Urbana e Conhecimento Teatral: romper limites e ampliar espaços. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 229-242, jul./dez. 2005.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría y prácticas interculturales**. Buenos Aires: Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires, 2000.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**; seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que Pode a Performance na Educação? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia; VIANNA, Tiche. Teatro na Educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001. P. 115-138.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo, Questões Atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. P. 59-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a, P. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espacios que Producen. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). **Textos para Repensar el Día a Día Escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000b. P. 195-212.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

- 1) Há quanto tempo você trabalha em sua escola?
- 2) Quantas horas você trabalha na Escola?
- 3) Quantas turmas possui e quantos períodos semanais você trabalha com cada turma?
- 4) Como foi a sua chegada na escola? Você se apresentou como professora de Teatro? Como foi a recepção da direção? Eles aceitaram que você trabalhasse somente com o Teatro?
- 5) E com os alunos? Como você fez para trabalhar Teatro com eles? Qual foi a reação deles ao saber que teriam Teatro na disciplina de Artes?
- 6) Com relação ao espaço onde as aulas são realizadas, como se deu a obtenção do mesmo? Desde que entrou, você já tinha essa sala onde trabalha atualmente?
- 7) Que situações de adaptação espacial você já enfrentou na escola para poder realizar suas aulas?
- 8) Como você planeja o tempo de suas aulas? Que tipo de atividade é possível diante do tempo que possui? Existe algum tipo de ritual?
- 9) Os planejamentos se mantêm ou é preciso improvisar? O que faz com que os planejamentos não se mantenham?
- 10) Quais as dificuldades impostas pelo tempo e pelo espaço do teatro no currículo escolar?
- 11) Como você percebe a relação dos alunos com o tempo e o espaço das outras disciplinas e com o tempo e o espaço das aulas de Teatro?
- 12) Que mudanças você observa ao longo dos anos na escola depois de ter introduzido o Teatro no currículo escolar?
- 13) Como se deu a passagem desse tempo para você e para o contexto escolar após a inserção do teatro?
- 14) Como o espaço é transformado para a realização da atividade? Ou, existe outro espaço para as aulas de teatro? Como ele é?
- 15) Como os alunos se relacionam com esse espaço novo ou com o espaço habitual transformado? Ele é efetivamente transformado? Surgem outros significados?
- 16) Quais são as estratégias que você usa em sua performance docente para resolver impasses em relação ao tempo e ao espaço das aulas de teatro?
- 17) Como se dá a performance dos alunos na criação de outras estratégias de tempos e espaços?
- 18) Que espaços e tempos fictícios são citados nessas aulas?

- 19) Que performances de tempo e espaço você cria durante seu dia a dia na escola?
- 20) São realizadas apresentações na escola? Como elas acontecem?