

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ANTONIO CARLOS DA SILVA

**(RE)ESCREVENDO OS ROTEIROS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO:
TEATRO, PROTAGONISMO E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Recife

2020

ANTONIO CARLOS DA SILVA

**(RE)ESCREVENDO OS ROTEIROS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO:
TEATRO, PROTAGONISMO E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

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

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S586r Silva, Antonio Carlos da .
(Re) escrevendo os roteiros no cenário da educação: teatro, protagonismo e dinâmicas de subjetivação entre estudantes de escolas públicas. / Antonio Carlos da Silva. – Recife, 2020.
134 f.
- Orientador: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Teatro Escolar . 2. Protagonismo Juvenil. 3.Educação Popular. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de. (Orientador). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-013)

ANTONIO CARLOS DA SILVA

**(RE)ESCREVENDO OS ROTEIROS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO:
TEATRO, PROTAGONISMO E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE
ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

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

Aprovada em: 30/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares (Examinador Externo)
Universidade Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco

Dedico este trabalho à minha família, alicerce de todo meu caminhar.

Muito especialmente à minha mãe, Maria José Pereira da Silva, que tanto trabalhou para que tivéssemos uma vida digna.

Ao meu pai, Antônio José da Silva (*in memoriam*), com todo amor e respeito.

À minha irmã Lilian Conceição da Silva, inspiração de toda uma caminhada de luta, que me auxiliou a enxergar os propósitos da Educação.

Ao meu irmão Oberdan José da Silva, por sempre apoiar meus projetos e se fazer presente em minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Lilian Conceição da Silva, pelo incentivo aos estudos, por nunca desistir de me estimular, pela sensibilidade que teve comigo em perceber a minha aptidão para a educação e sempre está presente em meus projetos me apoiando.

Ao Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, pelo acolhimento e orientação ao longo do percurso deste trabalho, acreditando na pesquisa proposta e por mediar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da mesma.

À Profa. Jádriel Laudicéa Lopes da Costa, então diretora da Escola Edson Moury Fernandes, na qual cursei o Ensino Médio, que me oportunizou liderar o grupo de teatro, fruto de um projeto social; pelo exemplo de como uma educadora pode impactar positivamente a vida de um jovem estudante.

Ao meu antigo grupo de teatro, a Cia. Teatral Nova Era, pela importante e marcante contribuição para que eu me tornasse a pessoa que sou, e pelos anos de convivência e transformações conjuntas, assim como pelos obstáculos que vencemos juntos.

Ao Prof. José Rynaldo Miranda (*In memoriam*), por seu singular testemunho de adoção da Educação Popular através do teatro. À Profa. Celi Maria dos Santos e à Profa. Maria Aparecida da Silva Bezerra, por acreditarem no potencial da juventude.

À Profa. Ana Cristina Silva dos Santos Rocha, por propiciar a jovens de periferia a possibilidade de experimentarem a transformação de suas vidas através da Educação.

À Profa. Dra. Anna Lúcia A. R. Martins de Oliveira e ao Prof. Dr. Erisvelton Sávio Melo, pelas importantíssimas contribuições quando da banca de qualificação do projeto de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares e ao Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita, por aceitarem o convite para a avaliação deste trabalho quando no momento de defesa pública da banca final.

Ao grupo de pesquisa “Discurso, Subjetividade e Educação”, pelas trocas de conhecimentos e pelo acolhimento ofertado. Em especial, à Priscylla Karollyne Gomes da Silva, por sua presteza em compartilhar seus conhecimentos e incentivos fundamentais ao desenvolvimento da presente pesquisa; a Gilberto de Araújo Moreira por sua sensibilidade em partilhar seus conhecimentos e ofertando qualitativo suporte à esta pesquisa.

Às escolas e seus grupos de teatros pesquisados, sem os quais a presente pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

Ações educativas frutos da adesão de escolas públicas a programas e projetos sociais que fazem diferença na vida de adolescentes e jovens, à medida que lhes oportunizam novos aprendizados, através de atividades criativas proporcionadas pela Educação Popular, adotando oficinas de teatro, possibilita a movimentação de subjetividades e identidades, contribuindo com suas constituições. Os caminhos percorridos aqui vão desde o currículo escolar, passando pela afirmação da importância do teatro na Educação, fazendo uma breve incursão na história dos movimentos sociais, tendo na Educação Popular sua principal contribuição; identificando a construção das subjetividades e identidades de jovens partícipes dos grupos de teatro pesquisados, a construção do ethos, das lógicas sociais e das lógicas das fantasias presentes nos discursos das e dos estudantes partícipes dos grupos pesquisados. A presente pesquisa teve como principal objetivo, buscar compreender em que medida a participação de jovens nos grupos de teatro das duas escolas públicas pesquisadas contribuiu na constituição de suas subjetividades. Para desenvolvimento da pesquisa foram elaborados objetivos específicos que uma vez alcançados, compuseram o escopo do seu texto final. Ao constatar as movimentações das pessoas e dos grupos, e ao entender o funcionamento de suas engrenagens, pode-se compreender a importância desses projetos no protagonismo juvenil nos grupos de teatro e sua reverberação nas vidas desses e dessas jovens.

Palavras-chaves: Teatro. Discurso. Protagonismo Juvenil. Subjetividades.

ABSTRACT

Educational actions fruit of the adhesion of public schools to programs and social projects that make a difference in the lives of adolescents and young people, as they are given new opportunities to learn, through the creative leisure provided by Popular Education, adopting theater workshops, enables the movement of subjectivities and identities, contributing with their constitutions. The paths taken here range from the school curriculum to the affirmation of the importance of theater in Education, making a brief incursion in the history of social movements, having in Popular Education its main contribution; identifying the construction of subjectivities and identities of young participants of the theater groups researched, the construction of ethos, social logics and the logics of fantasies present in the discourses of the participants and students of the groups researched. The main objective of this research was to understand to what extent the participation of young people in the theater groups of the two public schools researched contributed to the constitution of their subjectivities. For the development of the research, specific objectives were elaborated that, once reached, composed the scope of its final text. By observing the movements of people and groups, and by understanding how their gears work, one can understand the importance of these projects in the protagonism of youth in the theater groups and their reverberation in the lives of these young people.

Keywords: Theater. Speech. Youth Protagonism. Subjectivities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudantes do GTAEC participantes da entrevista.....	18
Quadro 2 – Estudantes do GTAR participantes da entrevista.....	19

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	11
2 – TEATRO, CURRÍCULO E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO NO CAMPO ESCOLAR	28
2.1 – CURRÍCULO E SUBJETIVIDADE.....	28
2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) ensino fundamental e ensino médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Arte.....	34
2.2 – O TEATRO COMO ESPAÇO DE LIBERTAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL.....	36
2.3 – MOVIMENTOS SOCIAIS, CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO LIBERTÁRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	40
2.4 – EDUCAÇÃO POPULAR.....	42
2.5 – EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE.....	44
2.6 – O PROTAGONISMO JUVENIL.....	49
3 – ETHOS E PATHOS NOS RELATOS DE ESTUDANTES DOS GRUPOS DE TEATRO: DO GOZO AOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL	50
3.1 – O ETHOS E O PATHOS DO GOZO.....	51
3.2 – ETHOS DA SUPERAÇÃO E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL.....	55
3.3 – ETHOS E PERCEPÇÃO DE REALIZAÇÃO.....	57
4 – AS PRÁTICAS DOS GRUPOS DE TEATROS E AS LÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	63
4.1 – LÓGICAS E PRÁTICAS SOCIAIS NAS SALAS DE AULA.....	64
4.2 – LÓGICAS E HIERARQUIAS SOCIAIS.....	68
4.3 – LÓGICAS CURRICULARES E DIFERENÇA.....	72
4.4 – A MOVIMENTAÇÃO DAS LÓGICAS NAS DINÂMICAS DE GRUPO.....	81
4.5 – DINÂMICA APLICADA COM O GRUPO TEATRAL ARTEMCENAS [GTAEC].....	82
4.6 – DINÂMICA APLICADA COM O GRUPO TEATRAL ALANA R. [GTAR].....	83
5 – O TEATRO NA ESCOLA E SEUS DESAFIOS: FANTASIAS SOCIAIS E DINÂMICAS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES	86
5.1 – OS PROCESSOS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO.....	90
5.2 – UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO CRIATIVA NOS GRUPOS DE TEATRO.....	93

5.3 – FANTASIAS SOCIAIS E DINÂMICAS DE PRODUÇÃO SUBJETIVA.....	98
5.4 – AS FANTASIAS DE UMA ESCOLA MAIS RELEVANTE.....	104
5.5 – DO GOZO ÀS FANTASIAS DE UM PARAÍSO PERDIDO.....	114
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS.....	131
APÊNDICE.....	134

1 – INTRODUÇÃO

A escola como espaço de aprendizagens incide na formação de subjetividades e identidades. É necessário entender as dinâmicas que movimentam a escola, e como estas alimentam o processo estruturante da sociedade.

A escola pode ser um fator determinante para as dinâmicas de subjetivação pois, ao proporcionar o acesso a conhecimentos oficiais e um espaço de convivência e partilha de experiências com grupos sociais mais amplos, oportuniza a abertura de novos olhares e novas perspectivas de mundo. Contudo, a escola também pode fomentar a prática da exclusão, na medida em que não valorize outras possibilidades de aprendizagens e se encerre na padronização curricular, sem se abrir para dialogar com a multiplicidade dinâmica de trajetórias de vida e de campos de experiência que constituem a vida contemporânea, como buscam propor alguns projetos de Educação Popular.

O interesse dessa pesquisa surgiu a partir da minha história de vida. Aos dezesseis anos de idade, me vi inserido num projeto social na escola onde estudava. Inicialmente como educador popular numa oficina de teatro no Projeto “Férias na Escola”, dos anos 1992 a 1996. Após o término deste período, permaneci no grupo de teatro por um determinado tempo sem que houvesse qualquer projeto maior que sustentasse financeiramente as despesas do grupo.

A partir de 2001, a escola na qual ministrei aulas de teatro aderiu ao Projeto “Escola Aberta”, iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. A parceria se estendeu até o ano de 2012. Com pelo menos duas décadas envolvido com a Educação Popular, a partir de oficinas de teatro, sinto-me cada vez mais interessado pelas questões sociais. A participação nos projetos mencionados deixou marcas muito significativas em minha vida, influenciando as minhas escolhas profissionais.

Na ocasião, eu, um jovem da periferia de Jaboatão dos Guararapes/Pernambuco, assumi a liderança de outros jovens, tive a oportunidade singular de ampliar a minha capacidade de comunicação, bem como de experimentar a aceitação e a adesão de outros e outras jovens que se somaram ao grupo teatral da escola.

Naquela ocasião, cerca de cento e cinquenta estudantes foram cadastrados na oficina de teatro. O grande desafio era manter o grupo motivado. A experiência vivida com a oferta de escuta atenta e sem discriminação negativa, buscando promover aceitação das diversidades do grupo, foi, sem dúvida, a principal marca experimentada na vivência e na realização da oficina de teatro. Essa vivência assumiu lugar de destaque na minha formação como pessoa e como sujeito político, fazendo-me assumir a liderança do grupo durante intensos vinte anos.

Liderança essa que se reverberou positivamente na minha escolha quanto à formação acadêmica, bem como na desenvoltura das experiências profissionais assumidas como forma de autossustento.

A importância da Educação Popular experimentada a partir das oficinas de teatro, na minha vida, tornou-se meu interesse de pesquisa na Licenciatura em Pedagogia, ao ponto de que o trabalho de conclusão de curso teve como tema o impacto das ações educativas da Companhia Teatral Nova Era (nome dado ao grupo de teatro que assumi por duas décadas) na vida de jovens egressos da escola, como consequência do Projeto Férias na Escola e do Projeto Escola Aberta.

A formação em Pedagogia e as leituras sobre a pedagogia crítica e libertária do educador pernambucano Paulo Freire fez-me enxergar que a vivência do respeito aos saberes das e dos jovens partícipes, quando da realização das oficinas de teatro, foram uma intuitiva expressão do que mais adiante conheci conceitualmente como Educação Popular.

Os projetos sociais que oportunizaram a realização das oficinas de teatro como instrumentos da Educação Popular foram experiências pedagógicas da vivência do respeito, que servia de combustível para engrenagem da Cia. Teatral Nova Era, fazendo sua proposta “cair no gosto popular”. Não demorou muito e as apresentações do grupo, inicialmente apenas no espaço escolar do bairro, se expandiram para fora dos limites da escola, atingindo bairros circunvizinhos.

A iniciativa da escola em oportunizar um espaço criativo para seus e suas discentes foi uma constante, mesmo na ausência de investimento governamental. Interessante ressaltar que as ações educativas geradas naquele contexto possibilitaram a adesão de pessoas de várias gerações no bairro que, por reconhecerem as ações como benéficas para a comunidade local, engajaram-se ativamente e comprometidamente nas ações dos projetos Férias na Escola e Escola Aberta, gerando um movimento social no bairro de ação cultural e promoção da cidadania.

Os dois projetos renderam bons frutos, gerando um sentimento coletivo de orgulho e respeito para a escola e para a comunidade local. O reconhecimento resultou em parcerias com a Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, a partir da qual foi proposta a produção da peça 5S¹ (.), inspirada nos princípios de *qualidade total* adotados pela então gestão municipal. A peça foi especialmente escrita para atender a demanda da Prefeitura e possibilitou ao grupo

¹ Referência aos termos: *Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu, Shitsuke*. Palavras de origem japonesa que significam: Classificação, Ordem, Limpeza, Padronização e Disciplina.

maior visibilidade, tornando-se objeto de uma matéria especial publicada no site da Secretaria Municipal de Educação².

O impacto desses dois projetos na minha vida despertou em mim uma curiosidade epistemológica, na perspectiva freireana, em pesquisar experiências de projetos semelhantes, mais recentes e, especialmente, em investigar até que ponto houve desdobramentos desses projetos nas dinâmicas de subjetivação dos sujeitos partícipes. O interesse nessas questões resultou na presente pesquisa de mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular”.

A partir de um desenho inicial da pesquisa, então, foram identificadas duas escolas públicas do ensino médio, nas quais existem grupos de teatro frutos de projetos educativos. Uma das escolas se localiza no bairro Cajueiro Seco e a outra escola no bairro de Sucupira, ambas no município de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco. Ambas são escolas inseridas em contextos de acúmulo de vulnerabilidades sociais, sobretudo no que tange às questões de pobreza, circulação de drogas ilegais e violências múltiplas. O que exigia da gestão das escolas o permanente diálogo com os seus egressos e egressas, com vistas à promoção de ações educativas, na perspectiva da educação popular, que oportunizassem programações que atraíssem crianças, adolescentes e jovens estudantes da escola, em turnos anversos aos de sua matrícula regular.

Para chegar às escolas nas quais os grupos de teatro foram pesquisados fiz, inicialmente, um mapeamento das escolas que possuem grupos de teatro no município Jaboatão dos Guararapes. Procurei informações junto à Secretaria de Educação de Pernambuco, em agosto de 2018, na qual fui informado sobre a reformulação do Departamento de Cultura pelo então governo, no qual o quadro de funcionários e funcionárias estava bastante reduzido, sendo composto de apenas três funcionários.

A partir do primeiro contato, fiz um mapeamento das vinte e nove de escolas de ensino médio existentes no município de Jaboatão dos Guararapes. Dentre as quais vinte escolas aderiram ao Projeto “Escola Aberta”, da UNESCO. Após o término do Projeto “Escola Aberta”, nenhuma escola da rede municipal deu continuidade às ações. Das vinte e nove escolas municipais, apenas duas escolas, uma no bairro Cajueiro Seco e outra no bairro Sucupira, possuem projeto educativo de oficinas de teatro como atividade criativa para jovens estudantes dessas escolas. É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) obriga a contratação de professores/as de Artes nas escolas, entretanto, faltam projetos que

² Matéria publicada no dia 06 de junho de 2003.

estimulem essa prática. O recurso do teatro, por exemplo, é subutilizado em algumas datas comemorativas, apenas.

A partir do mapeamento foi possível um primeiro contato com as escolas em questão. Inicialmente por telefone e posteriormente com visitas que se deram a partir de setembro de 2018. Na fase exploratória de campo, busquei resgatar a trajetória desses grupos através de relatos e de depoimentos de jovens egressos e egressas desses projetos para, em seguida, proceder com a análise desses relatos, buscando evidenciar em suas vivências, em que medida sua participação no projeto foi impactante para sua vida, e quais têm sido as consequências dessa participação para suas vidas hoje.

Diante do cenário apresentado, e, sobretudo, por ter participado muito intensamente de dois projetos sociais, na condição de jovem beneficiado e de educador popular, senti despertar uma curiosidade ingênua que se transformou em curiosidade epistemológica, como indica Paulo Freire, e que se configurou na proposta de pesquisa que teve como ponto de partida três perguntas geradoras: 1. Quando e como foram criados os grupos de teatro? 2. Quantas e quantos, bem como quais os perfis das e dos jovens que participaram do grupo? 3. Que impacto a participação nesses grupos tem nas vidas desses e dessas jovens?

Para responder às questões suscitadas, foi elaborada uma proposta de projeto de pesquisa que, durante o decorrer das disciplinas cursadas no Mestrado, foi submetida a modificações e reformulações, e que muito especialmente a partir da análise da banca de qualificação do projeto, passou a assumir como objetivo geral “compreender em que medida a participação de jovens nos grupos de teatro das duas escolas públicas pesquisadas contribuíram na constituição de suas subjetividades”.

Com intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa, foram formulados os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar a relação entre os discursos produzidos nos grupos de teatro das duas escolas públicas e o contexto micro e macro social dentro do campo escolar; 2. Investigar como se constitui o ethos subjetivo e quais as lógicas sociais que estruturam os grupos pesquisados; 3. Buscar reconhecer as possíveis fantasias sociais que mobilizam os discursos e as dinâmicas de identificação e subjetivação das/os estudantes partícipes dos grupos em questão.

Estratégias metodológicas e delineamento da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, tem caráter exploratório-descritivo e buscou aporte teórico na teoria e análise do discurso, nas teorias do currículo, e em teóricos

do teatro, da Educação Popular, do protagonismo juvenil e das subjetividades e identidades para sua fundamentação. Foi entregue à cada pessoa entrevistada o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as reuniões e apresentações foram gravadas para assegurar o registro complementar as entrevistas.

A escolha dos dois grupos escolares de teatro que foram acompanhados ao longo dessa pesquisa se deu, como foi indicado anteriormente, a partir de um mapeamento iniciado em setembro de 2018, junto à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A partir desse mapeamento, foi possível constatar que não existiam mais projetos educacionais oficiais de teatro nas escolas, constando apenas eventos esporádicos em algumas delas.

Como *lócus* da pesquisa foi selecionado o município de Jaboatão dos Guararapes, por ser o lugar onde resido e onde vivenciei semelhante experiência de projetos sociais de teatro em escola formal, na condição de educador popular. Ainda em setembro de 2018, acessei o site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde obtive a lista das escolas que faziam parte do Projeto Escola Aberta. Constatei as escolas da lista e nenhuma delas permanecia com grupo de teatro.

Quando da visita à Secretaria de Educação, identifiquei duas escolas de Ensino Médio em Jaboatão dos Guararapes na quais existiam movimentos interdisciplinares que utilizavam o teatro em datas comemorativas. Mas, mesmo essas não constavam na lista de escolas que aderiram ao Projeto Escola Aberta. Em outubro do mesmo ano (2018), visitei as escolas escolhidas como objeto de pesquisa: uma localizada no bairro de Cajueiro Seco e outra no bairro de Sucupira.

Em diálogo com o meu orientador, decidimos utilizar algumas ferramentas da etnografia para a realização da pesquisa de campo. A entrevista narrativa possibilitaria fazer a análise dos discursos dos e das estudantes partícipes dos dois grupos. A utilização da observação direta das práticas, registradas em diário de campo, possibilitou colher informações ao longo das visitas às escolas, buscando entender o funcionamento das engrenagens que fazem os grupos funcionarem. Assim foi possível produzir dados que se somaram às entrevistas realizadas, permitindo identificar, por exemplo, que em cada escola não havia um projeto escrito com o registro da origem do grupo, não havia cadastro das e dos estudantes partícipes, e menos ainda o registro de presença das e dos integrantes. As entrevistas narrativas possibilitaram respostas espontâneas, assim como a dinâmica de grupo, aplicada nos dois grupos, oportunizaram condições favoráveis para a exposição dos sentimentos de pertencimento aos respectivos grupos.

Escola em Cajueiro Seco

A primeira escola a ser visitada, em outubro de 2018, foi a escola localizada no bairro Cajueiro Seco, com a seguinte infraestrutura: alimentação escolar para as e os estudantes; água filtrada; água da rede pública; energia elétrica da rede pública; esgoto da rede pública, com fossa; lixo destinado à coleta periódica; acesso à Internet banda larga. A instalação de ensino está composta por: dez salas de aulas; sala de diretoria; sala de professoras e professores; laboratório de Ciências; quadra de esportes descoberta; cozinha; biblioteca; banheiro adequado à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; despensa; almoxarifado; auditório; pátio coberto e pátio descoberto; área verde. Na ocasião, dispunha dos seguintes equipamentos: TV; DVD; impressora; aparelho de som; computadores; projetor multimídia (data show).

A instituição de ensino descrita é considerada uma escola de referência para o Governo do Estado. Possui: 4 turmas da 1ª série do Ensino Médio, cada turma com 44 estudantes em média por turma; 3 turmas da 2ª série do Ensino Médio, com 42 estudantes em média por turma; 3 turmas da 3ª série do Ensino Médio, com 34 estudantes em média por turma. As aulas são realizadas nos turnos da manhã e tarde.

Uma vez descrita a infraestrutura da primeira escola, cujas informações foram coletadas durante a observação da prática, passo a descrever agora o funcionamento do grupo de teatro conhecido como Artemcena, que a partir de agora passa a ser citado com a sigla GTAEC. O grupo possui 15 estudantes fixos, entre as faixas etárias de 15 a 24 anos. O GTAEC foi criado por um professor de Biologia, uma professora de História e uma Bibliotecária, os quais serão referidos pelos seguintes nomes fictícios: Prof. Rodolfo, Profa. Roberta e Profa. Neide, no ano de 2010.

Em outubro de 2018 verifiquei junto a um amigo, que é diretor de uma escola pública em Jabotão dos Guararapes, se ele conhecia o diretor da escola em Cajueiro Seco. O que facilitou o agendamento da visita ainda em outubro. Fui bem acolhido pelo Prof. João, que me recebeu sob a recomendação do diretor de outra escola, como já mencionado. O Prof. João fez questão de dizer como a escola era bem sucedida, elogiou os projetos em curso, ressaltando a parceria da direção com o projeto de teatro na escola.

O professor Rodolfo, responsável direto pelos projetos em execução na escola, falou sobre os projetos com muito orgulho. Ele se apresentou como professor de Biologia, e informou que o grupo de teatro tem dez anos de existência. Falou com entusiasmo que

estudantes egressos retornam à escola para ministrar oficinas nos projetos, afirma que o grupo de teatro foi inicialmente pensado para oportunizar a vivência interdisciplinar nas aulas de Biologia e de História, e que a iniciativa foi tão exitosa, tornando-se tão grande que desbordou os limites da sala de aula. Ele informou ainda que além do grupo de teatro, a escola também tem um grupo de percussão e capoeira, no qual ele e mais duas professoras também estão responsáveis pela gestão dos grupos. Em diálogo com as duas professoras, soube que a professora Neide trabalha na biblioteca e me informou ter formação em psicopedagogia. A professora Roberta é licenciada e pós-graduada em História.

O professor Rodolfo informa que o grupo funciona com os recursos próprios da escola e com patrocínio esporádico do sindicato de professores e professoras. O grupo se encontra nas quartas-feiras, no turno da tarde, das 13h às 14h, semanalmente. A escolha dos personagens é feita pelo próprio grupo e não pela gestão. A quantidade de membros permanentes do grupo é de 15 estudantes, atualmente, contando ainda com a participação esporádica de egressos comoicineiros. Ele relatou também que, geralmente, no mês de março, são abertas inscrições para novos integrantes. Ele destacou que o grupo vive uma ambiência de respeito à diversidade, citou, com orgulho, que teve aluna transgênero no grupo e que todos e todas a respeitavam. O grupo tem uma logomarca, embora não possua o projeto do grupo escrito, no qual conste a história do grupo de teatro e nem o cadastro de estudantes que já participaram.

Embora tenham sido coletadas as assinaturas do termo de livre consentimento de todas as e os estudantes integrantes do grupo de teatro, optei por adotar nomes fictícios para preservar suas identidades.

Com a morte do Prof. Rodolfo, em março de 2019, Júlio, egresso da escola, retornou e assumiu a liderança do grupo, que passou a viver um processo de reformulação das práticas, parando temporariamente as atividades em agosto de 2019, focando na atuação do grupo apenas na escola, não mais com apresentações externas. No planejamento do grupo as atividades passariam a ser retomadas a partir de 2020.

Uma característica peculiar ao grupo: quando das atividades, o grupo contava com o apoio de todo o corpo docente da escola. Certamente porque foi criado por um professor e duas professoras da escola, tendo ainda o suporte da bibliotecária da escola.

Quadro 1 – Estudantes do GTAEC participantes da entrevista

NOME	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE GRUPO
Júlio	24	Masculino	9 anos
Pedro	18	Masculino	1 ano
Roberta	16	Feminino	1 ano
Gustavo	17	masculino	3 anos
Marcos	18	masculino	3 anos
Paula	17	feminino	1 ano
José	16	masculino	1 ano

Fonte: Notas de campo do autor.

Escola em Sucupira

A segunda escola visitada está localizada no bairro Sucupira e também é considerada uma escola de referência pelo Governo do Estado. Para entendermos melhor seu funcionamento, descrevo sua infraestrutura: alimentação escolar para os e as estudantes; água filtrada; água da rede pública; energia da rede pública; fossa; lixo destinado à coleta periódica; acesso à Internet com banda larga; contando ainda com as seguintes instalações: 19 salas de aulas; sala de diretoria; sala de professoras e professores; laboratório de informática; laboratório de Ciências; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); cozinha; biblioteca; contando ainda com os seguintes equipamentos: impressora e computadores.

A escola é composta por: 5 turmas do primeiro ano do ensino médio, contendo 46 estudantes em média cada turma; 6 turmas do segundo ano médio, com 39 estudantes em média; 5 turmas do terceiro ano médio, contendo 36 estudantes em média; 3 turmas da EJA – anos finais do ensino fundamental, com 29 estudantes em média; 5 turmas da EJA – ensino médio, com 33 estudantes em média cada turma. As turmas do ensino médio funcionam nos três turnos, manhã, tarde e noite. A EJA, anos finais do ensino fundamental, funciona nos turnos da tarde e noite. A EJA, ensino médio, só funciona no turno da noite.

Assim como fiz em relação a primeira escola, também aqui utilizamos nomes fictícios para identificar as e os participantes da pesquisa.

A visita se deu na segunda semana de outubro de 2018. Fui recebido pelo Prof. Renan, diretor da escola, que também me recebeu muito bem. De pronto, apresentou-me à Profa. Alana, responsável pela coordenação do grupo. Ela, por sua vez, apresentou-me ao estudante Breno, criador do grupo. Apresentei a pesquisa para ambos. Nesta primeira

conversa fiquei sabendo sobre como o grupo foi criado, quantos componentes tinham atualmente e como se dão os ensaios.

O grupo do teatro da escola de sucupira chamaremos de Grupo Teatral Alana R., em homenagem à professora Alana. Assumo a sigla GTAR para me referir a esse grupo a partir desse momento.

O GTAR possui atualmente 20 participantes. O grupo foi criado em março de 2018, sendo bem mais recente do que o grupo da escola de Cajueiro Seco. Seu idealizador foi o estudante Breno, a partir de um trabalho de português ministrado pela professora Alana que, em sua homenagem, adotou seu nome. Esse grupo tem uma característica diferente do grupo de Cajueiro Seco: enquanto o GTEAC conta com o apoio de todo corpo docente da escola, o GTAR somente conta com o apoio da gestora e da professora de português, não tendo a aceitação dos demais docentes, que achavam que o grupo atrapalhava o desempenho dos/as estudantes em sala de aula.

Quadro 2 – Estudantes do GTAR participantes da entrevista

NOME	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE GRUPO
Breno	21	masculino	2 anos
Rafael	18	masculino	2 anos
Renata	16	feminino	1 ano
Bianca	16	feminino	2 anos
Ricardo	17	masculino	2 anos
Otávio	17	masculino	1 ano
Rebeca	16	feminino	1 ano

Fonte: Notas de campo do autor.

Indicamos que o Roteiro Semiestruturado utilizado para a realização das entrevistas com as participantes e os modelos dos Termos de autorização de uso de imagem e de consentimento para a realização das entrevistas estão incluídos como anexos desta dissertação.

Entrevistas Narrativas

A entrevista narrativa é utilizada, aqui, como instrumento para a produção de artefatos enunciativos que permitam a análise dos discursos que atravessam, estruturam e tensionam as práticas dos grupos de teatro estudados. As narrativas também possibilitam a

reconstrução e elaboração simbólica da vivência de cada estudante entrevistado/a na trajetória de seu grupo de teatro específico, fazendo emergir conteúdos e formulações que podem ajudar a evidenciar as dinâmicas de constituição das subjetividades nesses contextos.

A entrevista narrativa traz, como ideia básica, o estímulo do informante a descrever/reconstruir um evento significativo em sua vida e/ou em um contexto social a partir da sua própria perspectiva (MOREIRA, 2017, p.54).

A condução da entrevista propiciou fluidez nas respostas. Inicialmente, quando do contato inicial com cada estudante, durante a visita à escola, foi agendada a entrevista para o dia acordado, solicitei que cada estudante levasse consigo um objeto que representasse/simbolizasse o grupo de teatro que participava. No dia da entrevista agendada, a primeira pergunta feita fez menção ao pedido que havia feito: “1. O que esse objeto significa pra você?”. Percebi que o formato da entrevista, com essa prévia solicitação, propiciou fluidez no desenvolvimento da entrevista, que mexeu com o imaginário e a ludicidade de cada entrevistado/a, valorizando suas respectivas respostas.

Constatai que a entrevista narrativa deu um novo sentido ao processo e até mesmo a forma da elaborar as respostas se tornam mais ágeis, devido à flexibilidade das questões, estimulando a introspecção e a espontaneidade, como bem afirma Ravagnoli:

A entrevista narrativa é um procedimento de construção de dados que busca compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada. Assim, privilegia a introspecção do entrevistado que, pela linguagem, atribui significado às suas experiências, por meio de narrativas construídas segundo seus próprios critérios de utilização e relevância (RAVAGNOLI, 2018, p.9).

Ao privilegiar a introspecção de cada participante, a entrevista propiciou que as respostas fossem claras e sem ruídos, valorizando com isso as experiências adquiridas no projeto. Esse tipo de entrevista permitiu-me, como entrevistador, conduzir o processo sem muitas interrupções.

Ao pensar nas expectativas entre entrevistador e entrevistado, na perspectiva que assumi, como entrevistador, considero que a interação se deu de maneira satisfatória. Embora tenha percebido nas e nos entrevistados, certa postura de defesa, o que já era esperado. Mas, uma vez deflagrado o processo, as entrevistas narrativas fluíram confortavelmente.

Diante da infinidade de narrativas, da multiplicidade de pontos de vista pelos quais podem abordá-las (histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etc.), o analista encontra-se quase na mesma situação que Saussure, posto diante do heteróclito da linguagem e procurando retirar da anarquia aparente das mensagens um princípio de classificação e um foco de descrição (BARTHES, 2013, p.20).

Os desdobramentos das mais diversas narrativas poderão levar também as várias interpretações dentro de um mesmo discurso, portanto, faz-se necessária atenção a movimentação das narrativas para que não haja leituras excessivamente arbitrarias na interpretação. Para que isso não aconteça, cada detalhe deve ser registrado, sendo importante e necessário que a análise seja honesta, cuidadosa e criteriosa.

Dinâmicas de grupo como recurso de investigação

Escolhi realizar uma dinâmica de grupo, com cada grupo teatral, como ferramenta de investigação, dentro da perspectiva da estrutura narrativa e técnicas projetivas, em diálogo com o meu orientador. A dinâmica elaborada buscou trabalhar a dimensão da projeção por meio do teatro. Foi realizada de forma independente com cada um dos dois grupos, em sua escola, em um dia especificamente programado com os participantes. Solicitei aos/as estudantes que criassem uma peça de improviso, tendo como mote “o que o grupo de teatro significa pra vocês?”. Acordamos 15 min para a duração da atividade. Por meio desta técnica, baseada na estrutura da narrativa e técnicas projetivas, foi possível acessar informações ocultas que se desvelaram a partir das interpretações de pertencimento ao grupo.

O fundamento teórico da hipótese projetiva, explicitada por Frank (1939), deve ser creditado ao conceito de projeção, que teve um longo percurso na obra de Freud. Este autor vai trabalhar o conceito em momentos distintos, com perspectivas bastante diferentes, incorporando conteúdos conscientes e inconscientes. Esta perspectiva é de grande importância, pois retira do conceito sua carga negativa (PINTO, 2014, p.137).

Como elucidado por Pinto, através das técnicas projetivas foi possível acessar conteúdos conscientes e inconscientes. As pessoas entrevistadas poderiam projetar seus sentimentos quanto ao que foi proposto.

A técnica do objeto projetivo, também adotada nas entrevistas individuais, tem o mesmo propósito, com a intenção de descontrair e deixar o ambiente mais favorável para as respostas às questões apresentadas.

Teoria e Análise do discurso

A análise do discurso se desenvolveu a partir da observação direta, através das entrevistas narrativas e da dinâmica teatral (onde cada pessoa poderia projetar seus sentimentos de pertencimento ao respectivo grupo).

O aporte teórico construído nos estudos de Glynos e Howarth (2018), Laclau e Mouffe (1987), Mainguineau (2015; 2020), Amossy (2016) e Oliveira (2018) dão subsídios para embasar a pesquisa, possibilitando a investigação das estruturas e processos discursivos. Como formula Oliveira (2018):

A abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação, de forma densamente imbricada, como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos / contradições e intrinsecamente contingentes. Mais que isso, oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas, contínuas e coextensivas, de (re) produção, estabilização e constatação dessas práticas. Ao mesmo tempo, a perspectiva discursiva pós-estruturalista tem buscado caminhos para realizar uma crítica das realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista, essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade (OLIVEIRA, 2018, p.170).

Por meio destas análises poderemos acompanhar a dinâmica discursiva dos grupos e a discussão das subjetividades das e dos jovens, bem como entender o meio no qual cada qual está inserido/a, bem como o funcionamento do grupo seus desdobramentos. Para uma melhor compreensão sobre a análise do discurso façamos um pequeno recorte temporal, buscando entender sua importância na contemporaneidade:

De maneira mais ampla, a reflexão sobre o discurso se beneficiou de contribuições provenientes da filosofia e da linguística. Ao longo do século XX, a filosofia se preocupou com a questão da linguagem. Falou-se de um *linguistic turn*, de uma “virada linguística”, baseada na ideia, defendida particularmente por L. Wittgenstein, de que o trabalho conceitual da filosofia supõe uma análise prévia da linguagem; os trabalhos de J. Austin sobre os “atos de fala” se inscrevem nessa perspectiva. Por sua vez, a linguística foi sendo cada vez mais impregnada pelas correntes pragmáticas, que abordavam a fala como uma atividade e acentuavam o caráter radicalmente contextual da construção do sentido (MAINGUENEAU, 2015, p.17).

A França se tornou um dos principais lugares do desenvolvimento da teoria e análise do discurso, sendo a partir daí a adoção da expressão “análise do discurso”, compreendida da forma que conhecemos hoje:

A França foi um dos principais lugares de desenvolvimento da análise do discurso, talvez o lugar em que, pela primeira vez, a análise do discurso foi definida, sob esse nome, como um empreendimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico (MAINGUENEAU, 2015, p.18).

Dado este recorte, seguiremos afirmando a importância da teoria do discurso, pois nela buscamos o embasamento para a investigação das dinâmicas de constituição das subjetividades a partir da participação nos grupos de teatro formados nos espaços escolares:

Esta “teoria do discurso” agrupa projetos intelectuais que combinam de diversas maneiras preocupações advindas do pós-estruturalismo, do “cultural studies” e do construtivismo. Eles questionam os pressupostos das ciências humanas e sociais, em particular sobre a subjetividade, o sentido, o poder, a diferença sexual, a escrita, a dissidência, o pós-colonialismo... A principal referência, nesse sentido, é, sem dúvida, Michael Foucault. Podem-se também mencionar os trabalhos de J. Butler (1990, 1997) ou de G.C. Spivak (1987, 1990, 1999) que, no cruzamento da filosofia, do feminismo e do marxismo, se dedicam a criticar os paradigmas ocidentais. No domínio das ciências políticas, evocaremos a teoria pós-marxista da “hegemonia”, defendida por E. Laclau e C. Mouffe (1985), muito influenciados por L. Althusser e J. Lacan (MAINGUENEAU, 2015, p.32).

Conforme Maingueneau, o domínio das Ciências Políticas, a partir da teoria do discurso, a partir das perspectivas de Laclau e Mouffe (1987), possibilita o entendimento do conceito de hegemonia no discurso, e, por decorrência, a compreensão de como o discurso transita pelo poder e como a hegemonia se estrutura no campo da discursividade produzindo, perpetuando ou desafiando relações de poder.

Assim, a teoria do discurso dá suporte para a produção de estratégias na análise dos discursos. Este aporte teórico dará subsídios para que a análise entenda as nuances encontradas nas mais diversas temáticas. Aqui nesta pesquisa, por exemplo, dando suporte à discussão sobre temáticas como: currículo, Educação Popular, teatro, lógicas sociais, lógicas fantasmáticas, subjetividades e identidades.

Para incorporar os conceitos e lógicas das correntes políticas de Análise do Discurso em suas estratégias de investigação, portanto, as pesquisas que trabalham com a teoria de Laclau e Mouffe precisam deslocar parcialmente esses elementos de sua elaboração inicial e rearticulá-los de forma consciente com seu próprio quadro referencial. Esse esforço pode ser bastante compensador, porém, na medida em que esses conceitos e lógicas podem oferecer recursos valiosos para a interpelação da realidade investigada e para a construção da análise (OLIVEIRA, 2018, p.173).

Ethos

O desenvolvimento da reflexão sobre o ethos dos enunciadores, em nossa pesquisa, possibilitou a investigação sobre os processos de constituição das subjetividades na trajetória de cada participante de cada um dos dois grupos. O primeiro passo para essa reflexão implica em buscar entender as cenas enunciativas a partir dos quais os discursos desses grupos são elaborados., A análise precisa considerar, por exemplo, que essas escolas são localizadas em bairros de periferia, atendendo um população com fortes situações de vulnerabilidade.

Podemos buscar entender a formação do ethos individual de cada entrevistado/a, como se desenvolveu cada estrutura, o que motivou a sua constituição. Sua análise foi necessária para a compreensão da formação do ethos em projetos sociais de Educação

Popular, mesmo num espaço de educação formal, as escolas permitiram um projeto extra curricular, em horário de contra turno às aulas dos partícipes.

Amossy (2016), nos faz refletir quanto ao posicionamento do ethos discursivo, como se dá a palavra dentro do discurso, e como se dá a associação. Logo,

Parece, portanto, que a eficácia da palavra não é puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguagreira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o ethos discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). A passagem do sujeito falante como ser empírico ou “ser no mundo” para o locutor como uma pura instância de discurso se efetua por série de mediações (AMOSSY, 2016, p.136).

Assim, este ser no mundo, a percepção que o/a indivíduo/a tem do mundo, possibilita acessos a vários discursos; e estes mesmos discursos podem ser mediados. O ethos na pesquisa, por exemplo, só foi possível a identificação devido a valorização dada ao processo de escuta e apreciação e respeito ao saber de mundo de cada estudante.

A meu ver, para além da persuasão por meio de argumentos, a noção do ethos permite refletir sobre a adesão dos sujeitos ao universo configurado pelo locutor. Escolher o ethos conveniente, aliás, é decisivo nos gêneros do discurso em que os locutores têm de conquistar um público ainda não ganho para sua causa (MAINGUENEAU, 2020, p.14).

De certo a escolha do ethos apropriado faz toda diferença não só para assegurar o público, mais como também decodificar esses discursos a partir dessas escolhas. Portanto o sucesso do discurso depende da escolha do ethos almejado para se atingir o objetivo proposto, e tanto faz neste sentido se o público será de ouvintes, telespectadores ou leitores.

Lógicas Sociais

As estruturas da sociedade são produzidas e reproduzidas através das práticas e lógicas sociais que as sustentam, ou seja, das normas e regras que regulam o funcionamento das mesmas. Sendo a escola uma forte ferramenta de manutenção e veiculação das normais estruturais, oportuniza-nos singular lócus para a análise dos discursos ali instituídos.

Inúmeros são os discursos vindos dos projetos das escolas escolhidas como objetos da pesquisa. Mesmo os grupos não se enquadrando na educação formal, situam-se em um espaço escolar, que é formal. Usaremos os estudos de Oliveira (2018) que tem como base as

pesquisas de Laclau e Mouffe (1987), para aproximações do discurso dentro da educação, assim como ele aproveita os estudos de Glynos e Howarth (2018) e Maingueneau (2015):

As lógicas sociais dizem respeito aos sistemas de regras, padrões ou “sistemas rarefeitos” que possibilitam, limitam e regulam de um horizonte de realidade, estabelecendo o que é ou não representável e o que faz ou não sentido naquela realidade (OLIVEIRA, 2018, p.196-197).

Nesta pesquisa podemos perceber as lógicas sociais e como elas se apresentaram como lógicas de sala de aula, lógicas de hierarquia e lógicas de currículo. Percebemos também que todas elas lidam com a manutenção das regras e normas estabelecidas pela sociedade.

Nessas lógicas percebemos a importância de estarmos atentos a essa movimentação, para que não sejamos ingênuos em relação a seu desenvolvimento e para não permitirmos que elas se perpetuem como sistemas de dominação e exclusão. Não estamos aqui afirmando que regras e normas sejam só negativas, mas, na medida em que elas são impostas como relações de poder, privilegiando uns e desprivilegiando outros/as, elas precisam ser contestadas.

Lógicas Fantasmáticas

As lógicas fantasmáticas, conforme elaboradas por Glynos e Horwart (2018), possibilitam a investigação do mundo das subjetividades instituídas pelos/as indivíduos/as a partir de suas vivências. Elas lidam com a dimensão dos afetos e das fantasias:

Fantasia é compreendida como uma narrativa que encobre ou anula a falta do sujeito ao fornecer uma imagem de plenitude, completude ou harmonia, por um lado, enquanto conjura ameaças e obstáculos à sua realização, por outro. Quando instalada com sucesso, uma narrativa fantasmática captura o sujeito – através do gozo que ela produz – para uma determinada prática ou ordem, ou uma prática ou ordem prometida, conferindo assim identidade (Glynos e Howarth, 2007, p. 130).

Mesmo que a maioria dos enunciados instituídos a partir das lógicas fantasmáticas não sejam direta e plenamente assumidos pelos sujeitos, é possível reconhecer sua importância e seu papel na estruturação subjetiva e na mobilização de identificações com posições e propostas discursivas que instituem certas práticas e lógicas sociais e políticas. Entretanto, é necessário reconhecer que essas narrativas são, muitas vezes, disfarçadas, negadas ou ocultadas.

Raramente as narrativas fantasmáticas são apresentadas e/ou assumidas de forma clara e direta por um(a) enunciator(a). Na maioria das vezes, as narrativas partilhadas que caracterizam as lógicas fantasmáticas aparecem como discurso de um outro, específico ou difuso, ou através de gêneros e formas de enunciação que não reivindicam um estatuto de verdade ou mesmo não pretendem ser levados a sério. Como piadas, brincadeiras, paródias, provérbios, trovas, slogans, narrativas míticas, sonhos, pesadelos, ilações etc. (OLIVEIRA, 2018, p.210).

Assim, compreendem-se as experiências vivenciadas como fantasias de um futuro melhor a partir da ressignificação da negação vivenciada em processos anteriores por meio da satisfação e do gozo da nova experiência. Bem como as fantasias de uma escola plural, onde as experiências vividas por meio da movimentação do currículo expressam os preconceitos estruturais onde os mesmos não se dão conta, embora convivam em harmonia.

Contudo, as fantasias de um experimento social dentre as detectadas no grupo talvez seja a que mais tenha o sentido de epifania. As experiências ali vivenciadas, tidas como um processo de libertação e descoberta, possibilitam acesso a fantasias onde o sentimento de gratidão ali instaurados ocultem a realidade dos/as partícipes entrevistados nos dois grupos.

Etnografia

A utilização de elementos da etnografia, como a observação direta ou mesmo participante das práticas sociais, possibilita a imersão profunda na realidade vivenciada pelos grupos pesquisados. A observação enriquece a pesquisa, pois, possibilita a produção de informações que, talvez, mesmo a entrevista narrativa não tenha suscitado:

Etnografia é também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta e por período determinado de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, 2011, p.51).

Logo, o processo de observação da prática garantiu acesso a práticas e falas que enriqueceram esta pesquisa. A observação era feita através de visitas realizadas pelo menos uma vez por mês, nas quais o processo investigativo consistia em acompanhar os ensaios e preparativos de apresentações, bem como fazer o levantamento de informações junto aos coordenadores e diretores das escolas, bem como entender como se dava a prática de liderança dos grupos de teatro de cada escola.

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupo. Em etnografia, holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (MATTOS, 2011, p.51).

Uma vez observadas às práticas, foi possível entender o cotidiano destes/as jovens, podendo ainda documentar seus costumes; bem como entender o que precisavam para obterem experiências de práticas exitosas.

A combinação das estratégias de pesquisa com entrevista narrativa, dinâmica de grupo e observação direta, trabalhadas a partir do referencial da teoria e da análise do discurso, como proposta de investigação, possibilitou o desenvolvimento deste trabalho no sentido desejado e nos permitiu explorar de forma satisfatória as questões levantadas em nosso projeto.

2 – TEATRO, CURRÍCULO E DINÂMICAS DE SUBJETIVAÇÃO NO CAMPO ESCOLAR

A estruturação da pesquisa se deu em diálogo com as contribuições de autoras e autores dos campos da Educação, da Teoria e Análise do Discurso e do Teatro. O estudo sobre o currículo possibilita que enxerguemos as dinâmicas que envolvem os processos de subjetivação e identificação, os quais se relacionam aos jogos de estruturação das relações de poder no campo da educação e na realidade social.

A percepção de como se dão os processos de subjetivação e articulação de identidades nos grupos de teatro possibilita o entendimento da movimentação ocorrida na escola formal a partir da abertura para a utilização do teatro como estratégia de formação. A entrevista narrativa e dinâmicas atividades de grupo que foram desenvolvidas possibilitaram uma produção de dados ricos para a ampliação dessa discussão.

2.1 – CURRÍCULO E SUBJETIVIDADE

Nesta sessão abordaremos o conceito de currículo, buscando explorar quais suas possíveis relações com as dinâmicas de constituição de subjetividade. A perspectiva pedagógica dominante na grande maioria das escolas e redes de ensino no Brasil se baseia em uma concepção fechada e conservadora de estrutura curricular, de conhecimento e de aprendizagem, no qual há pouco espaço para a proposição ou mesmo o reconhecimento de atividades consideradas extracurriculares. Porém, há casos, como no caso das duas escolas enfocadas nesta pesquisa, em que são formalmente desenvolvidos projetos educacionais que assumem diretamente grupos teatro e outras atividades artísticas e culturais como parte da atividade escolar.

Quando pensamos em currículo, logo nos vêm à memória algumas imagens: *curriculum vitae*, Currículo *Lattes*, grade de ensino. Entretanto, é possível e necessário pensar o currículo como algo muito mais abrangente. Como indicam Lopes e Macedo (2011):

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre tantos outros, a grade curricular com disciplinas, atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas, atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências vividas

pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem realizada por docentes, redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Dessa forma, conforme Lopes e Macedo (2011), entendemos que existe toda uma tradição de pensar o currículo como estrutura. A sistematização do currículo seria a base da organização do processo de educação e este, por sua vez, se encontraria a serviço da sociedade. Cada sociedade buscaria, então, desenhar sua estrutura curricular conforme suas necessidades.

Silva (2015) nos informa que o termo currículo foi abordado, da forma em que se conhece hoje, pela primeira vez em 1920, nos Estados Unidos da América, em pleno processo de industrialização:

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontraram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidava e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 2015, p.12).

Este modelo de currículo promoveu e ainda promove uma perpetuação de desigualdades sociais, onde a massa é desvalorizada e incentivada ao comodismo, não questionando a estrutura piramidal que perpetua as desigualdades. Pensemos nas diversas formas que o currículo tende a influenciar às pessoas. Se olharmos com atenção, perceberemos a influência do currículo em nossas escolhas, desde nossas posturas até mesmo na escolha de nossas profissões. Mas isso não quer dizer que ele nos deve servir de engessamento e que não possamos driblá-lo. O campo da Educação Popular está repleto de exemplos históricos de como seria possível, mesmo com dificuldades e desafios, pensar para a além do currículo formal.

A quem interessa um currículo centralizador, que limita o acesso ao reconhecimento, não levando em conta o que Freire chama de saber de mundo? Somos condicionados a repetir atitudes e ações convencionadas pelo poder hegemônico, que não aceita ser contestado. Cada vez que aprendemos a criar algo novo, amplia-se nossa percepção sobre nós mesmos e sobre o mundo no qual vivemos.

O desenvolvimento das análises sobre o papel da escolarização e do currículo nas sociedades modernas, conforme observam Lopes e Macedo (2011), produziram uma percepção cada vez mais crítica sobre dessas instituições enquanto participantes dos processos de reprodução das relações de desigualdade e dominação econômica, política e social. Althusser, por exemplo, apontou o sistema de educação moderno como um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado. Nessa perspectiva, a educação escolar era vista como um processo institucional cuja principal função seria a de constituir um sujeito estruturalmente posicionado em uma relação de submissão ao Estado burguês, ao sistema econômico capitalista e à sua ideologia.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que correspondência é total e exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível. Incluem trabalhos variados do campo da sociologia, alguns dos quais problematizando mais especificamente o currículo escolar (LOPES; MACEDO, 2011, p.27).

A distribuição dos papéis pré-estabelecidos pelo formato da escolarização e do currículo tradicional funciona de forma injusta, uma vez que aquelas pessoas que têm prestígio e acesso privilegiado à educação formal e a cultura reconhecida continuarão a ocupar posições de poder econômico e político, enquanto aquelas pessoas desprivilegiadas, que nascem nas classes subalternizadas, tendem a se perpetuarem nessa condição, e dificilmente terão condições de protestar ou questionar essa situação.

Althusser não trata especificamente da escola, ou dos mecanismos através dos quais ela atua como elemento de reprodução. Ao definir os mecanismos pelos quais o Estado contribui para a reprodução da estrutura de classes, cria o arcabouço básico de conceitos com os quais a teoria de reprodução opera. Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação de diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica (LOPES; MACEDO, 2011, p.27).

Trazidos estes detalhes da análise crítica do currículo podemos perceber como se encontra propagada essa estrutura desigual e desumana, pois a mesma vem negando oportunidades aos filhos da classe trabalhadora. Não bastasse essa dura realidade, lidar com o

chamado currículo oculto se constitui fator que intensifica as dificuldades das classes menos favorecidas. Vejamos:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagem sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são os aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2015, p.78-79).

O currículo, como pudemos perceber ao longo de nossa abordagem, tanto pode promover inclusão quanto exclusão. Atitudes, costumes e posicionamentos devem ser constantemente discutidos e criticados para que não perpetuemos modelos de exclusão social. É necessário, inclusive, avaliar permanentemente as práticas nos espaços escolares e nas salas de aula (seja na leitura, postura ou costumes), pois um simples gesto pode ser um diferencial na prática de inclusão ou de exclusão.

A reprodução de padrões sociais de hierarquização, dominação e exclusão ocorre tanto através de estruturas e práticas institucionais quanto através de materiais didáticos (seja de modo explícito ou implícito). Por exemplo, num livro do ensino fundamental, onde aparece um homem branco como médico e uma mulher como enfermeira, ali se encontram posições sociais estereotipadas implícitas, que reforçam os papéis sociais tradicionalmente destinados a cada gênero. Outro exemplo: se somente pessoas brancas aparecem nos livros em funções de prestígio, enquanto pessoas negras são retratadas em funções subalternas, tem-se aí a perpetuação das desigualdades de classe e raça, numa combinação cruel que precisa ser percebida e denunciada.

Assim como datas comemorativas, por exemplo, como o dia do índio, na qual é comum nas escolas que as crianças sejam pintadas/fantasiadas de indígenas, quando seria uma ótima oportunidade para revisitar a História do Brasil, denunciando a invasão portuguesa, a quase dizimação dos povos indígenas brasileiros, a desapropriação de suas terras, o extermínio de lideranças indígenas na atualidade, dentre outros temas necessários.

Não são apenas as perspectivas marxistas das teorias de reprodução que criticam as abordagens técnicas de currículo. Poder-se-ia mesmo dizer que os questionamentos a tais abordagens são, em grande medida, função de um novo contexto social. Em fins dos anos 1960, o mundo explode numa série de questionamento ao status quo (LOPES; MACEDO, 2011, p.33).

As perspectivas críticas marxistas quantos as teorias de reprodução, possibilitaram outro olhar sobre o currículo. Todavia, como dito por Lopes e Macedo, a partir dos anos de 1960 houve uma quebra de paradigmas através do surgimento dos questionamentos ao status quo. Estes questionamentos possibilitaram novas abordagens e perspectivas quantos às relações entre currículo e estrutura social:

Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ainda que influenciado pelo marxismo, Freire constrói uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo. Na pedagogia do oprimido, seu principal livro, datado de 1970, Freire parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução (LOPES; MACEDO, 2011, p34).

Ao se contrapor a educação bancária, Freire possibilitou o processo de escuta do/a estudante, e o/a professor/a passaria a intermediar o conhecimento de mundo discente. Freire nos ajudou a entendermos que o saber de mundo que cada pessoa traz consigo deve ser levado em consideração, e que isso poderá facilitar sua aprendizagem ao longo da sua vida escolar e social. O/a estudante deixaria de ser um depósito de informações (como é comum à educação bancária) e o/a professor/a passaria a orientar o conhecimento discente.

Entretanto o currículo ainda continua a ser contestado por inúmeros estudiosos da área, nos cabendo aqui analisar o currículo no âmbito escolar como aparelhamento social de controle. De acordo com Lopes e Macedo (2011), William Pinar em 1975 traz sua contribuição quanto à fenomenologia do currículo:

O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais de uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma presença pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é a parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituído de quatro momentos, regressivo, progressivo, analítico e sintético, pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual (LOPES; MACEDO, 2011, p.35).

Percebemos com isso que os estudos empíricos e teóricos sobre o currículo se intensificam de acordo com o tempo e sociedade vigentes. Desta forma, o desenho curricular se encontra num constante movimento. Nas abordagens tradicionais do currículo são focados o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a questão metodológica, bem como sua didática, sua estrutura organizacional, seus planejamentos, bem como sua eficiência e seus objetivos. A

partir das abordagens críticas, existe uma preocupação com a ideologia, como se dá a reprodução cultural e social. Suas análises passam pela questão do poder, bem como das classes sociais, do capitalismo, das relações de produção, da conscientização e da liberdade. Contestam o currículo oculto e propõem o desenvolvimento de estratégias de resistência no campo da educação. Entretanto, a partir das chamadas teorias pós-críticas, a ênfase se encontra nas questões da identidade, da subjetividade e dos processos discursivos, bem como nas discussões sobre o papel social e político de elementos como cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e religiosidade, entre outros.

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os modelos de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Como se sabe este currículo era herdeiro do currículo das chamadas artes “liberais” que, vindo da Antiguidade clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética). Obviamente, o currículo clássico humanista tinha uma “teoria” do currículo. Basicamente neste modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas (SILVA, 2015, p.26).

A crítica pós-estruturalista do currículo, que se desenvolve sob a influência dos trabalhos de Derrida, Foucault, Lacan e outros autores, tende a questionar o sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, conforme relata Silva (2015). Existe uma preocupação latente com a identidade, com o jogo do poder e seus desdobramentos nos campos de significação. Existe uma desconfiança com as verdades absolutas, assim como a própria estrutura dos processos institucionais e ensino e aprendizagem.

Buscamos, com essa reflexão, indicar a relevância das análises e debates sobre o currículo. A articulação do currículo como parte de um projeto e de um sistema de poder pode ser bastante nociva para as pessoas e grupos que buscam construir relações sociais mais justas e igualitárias, porém, esse jogo de poder é tão bem articulado que essa nocividade passa quase que sempre imperceptível, levando à submissão e à acomodação, fazendo com que as pessoas se conformem com as estruturas de dominação.

Ao entendermos como se dão os processos de poder, as estruturas de controle que se dão por meio do currículo, necessitamos desvelar o que se encontra oculto, entender os processos identitários, compreender as diferenças, respeitar as diversidades de gênero, raça, etnia e sexualidade, entender as estruturas sociais, entender os processos de subjetivação, compreender o discurso presente contexto curricular, para que assim seja possível a busca de

uma sociedade equânime, na qual cada sujeito seja, de fato, livre para viver e criar, não preso ao que lhe determinam desde o seu nascimento.

2.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs) ensino fundamental e ensino médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Arte

Em 1998, na gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, o então ministro da educação e desporto, Paulo Renato de Souza, instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, os chamados PCNs. Neles constam as diretrizes curriculares que deveriam ser seguidas em todo o território nacional. Os PCNs da área de Artes fazem um breve levantamento histórico das relações entre arte e educação no Brasil, do ensino de arte no currículo escolar, na legislação, na teoria e na prática da arte nas escolas brasileiras. Faz um levantamento da arte como conhecimento, assim como também das questões sociais que o estudo e ensino da arte podem levantar: como se deve aprender e ensinar a arte, bem como os objetivos do ensino da arte. Quais os conteúdos a serem abordados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, e quais devem ser os critérios de avaliação. O documento desmembra a área de Artes em: artes visuais (que corresponde a pinturas, colagem, esculturas, gravuras, cinema, artes gráficas etc.), dança, música e teatro. Mas aqui nos deteremos no que se refere ao teatro.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino fundamental:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções sobre criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção eles mesmos e sobre situações do cotidiano (BRASIL, 1998, p.88).

Explorar as oportunidades que o teatro pode proporcionar a adolescentes e jovens, pode se tornar um ganho singular para que essas pessoas experimentem, de forma criativa, o despertar de suas potencialidades a partir do uso da liberdade de expressão, da prática de criticidade e desenvoltura na comunicação. Entretanto, nas amarras que costuraram o currículo para a arte, percebe-se a redução da arte como recreação, não explorando todas as suas possibilidades.

Orientações didáticas para os cursos escolares de Arte referem-se ao modo de realizar as atividades e intervenções educativas junto aos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São ideias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos na área de Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos, e sim aqueles que possam

levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico (BRASIL, 1998, p.94).

No que se refere ao ensino médio as práticas não são muito diferentes, visto que a arte nessa etapa também tem, nas políticas de currículo propostas, o caráter predominante de recreação. Nossa crítica se dá na redução da arte à mera recreação, sem explorar suas qualidades que de modo interdisciplinar em muito poderia contribuir, mesmo para outras matérias curriculares (português, história, filosofia, geografia, química, matemática etc.). Pensar o conhecimento através da arte possibilita um aprendizado prazeroso e criativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico seguem a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 para a educação. Conforme a LDB no capítulo II, sessão I, no artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”.

Vale ressaltar que a obrigatoriedade do ensino da arte não garante seu funcionamento e nem sua manutenção, o que em muito compromete a sua execução. A LDB ao especificar o ensino da arte para o Ensino Médio ainda no capítulo II, seção IV, artigo 36, I parágrafo: “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.”.

Percebemos a reiteração do desenho curricular para o estudo da arte como prática recreativa e não como disciplina formal da grande curricular, podendo haver interdisciplinaridade dos conteúdos regulares do currículo com os conteúdos extracurriculares.

Os e as docentes de artes não estão mais se guiando pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental de 1998, e menos ainda pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio de 2000. Atualmente, os parâmetros seguidos se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que faz parte do Plano Nacional da Educação, discutido na Constituição Federal de 1988; e cuja primeira versão foi apresentada em 2014. Atualmente, a BNCC se encontra em sua terceira versão, reestruturada e homologada pelo MEC em dezembro de 2017. As instituições escolares, tinham a obrigação de implementar a BNCC até

o final de 2019. Vejamos o que diz a BNCC para a arte na educação, no que se refere ao ensino fundamental:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2017, p.194).

Como pode ser observado, a reformulação curricular proposta pelo conjunto de políticas que inclui a BNCC parece buscar favorecer a construção da criticidade de cada indivíduo, porém, na prática, ela perpetua as condições para que as atividades artísticas continuem sendo relegadas (no máximo) ao lugar de atividades extracurriculares, não fazendo parte do currículo real das escolas (sejam de ensino médio ou de ensino fundamental). Se a importância das atividades artísticas é afirmada como parte do modelo imaginário, mas, não aparece efetivamente como parte das práticas promovidas e valorizadas pelo conjunto das políticas, ela tende a permanecer como parte de uma fantasia que encobre o sentido realmente produzido por essas políticas. Vejamos, por exemplo, o que diz a BNCC do ensino médio sobre o tema e percebamos sua discrepância com a proposta de reforma do Ensino Médio atualmente vigente:

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a garantir o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros (BRASIL, 2017, p.474).

2.2 – O TEATRO COMO ESPAÇO DE LIBERTAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL

Desde os primórdios dos processos educacionais na África, na Grécia antiga, na China e outras civilizações, diferentes formas de representação similares ao que chamamos de teatro eram utilizadas informalmente como estratégias para educar e entreter. As histórias e costumes de cada sociedade eram passadas de geração em geração por meio desses recursos dramáticos e performáticos. De modo que é difícil entender por que recursos com tamanho potencial pedagógico tenham sido marginalizados e relegados a um caráter secundário ao longo da história da educação moderna.

Para os filósofos gregos Aristóteles e Platão, os jogos performáticos e a educação se encontravam entrelaçados, fazendo a formação do aprendiz fluir de maneira lúdica:

Aristóteles, assim como Platão, deu grande destaque ao jogo na educação, considerando-o de máxima importância, pois acreditava que educar era preparar para a vida, proporcionando ao mesmo tempo prazer. Para os romanos, o teatro era uma imitação que teria o propósito educacional se pudesse ensinar lições morais. Horácio considerava o teatro uma forma não só de entretenimento, mas também de educação: “todo louvor obtém o poeta que une informação com prazer, ao mesmo tempo iluminando e instruindo o leitor” (REVERBEL, 1997, p.12-13).

Desta forma, o teatro esteve recorrentemente associado a processos de formação e educação ao longo da História. Tanto o teatro como as artes foram frequentemente utilizados como ferramentas de aprendizagem em muitos contextos e períodos. O que pode ter acontecido para que o teatro fosse perdendo espaço na educação? Algumas pistas são apontadas por Reverbel (1997):

Na idade média, durante um longo período, os senhores da igreja condenaram severamente o teatro, fundamentando-se em três fatores: o mimo romano satirizava a igreja; os costumes pagãos continham um elemento mimético e dramático; o pensamento neoplatônico estabelecia um conflito entre o mundo e o espírito. Havia, portanto, três fortes objeções: uma emocional, uma religiosa e uma filosófica (REVERBEL, 1997, p.13).

Conforme observado, o crescimento da influência da igreja cristã teve um efeito negativo no livre desenvolvimento e na utilização do teatro na educação durante a chamada Idade Média, na Europa. As autoridades políticas e religiosas feudais temiam o poder das críticas que surgiam através da arte, impondo um permanente e intenso controle sobre a mesma. Esse ambiente de controle moral e religioso sobre a arte permaneceu bastante restrito, no contexto europeu, até a coroação de Carlos Magno, rei do Sacro Império Romano Germânico:

Carlos Magno, coroado rei do Sacro Império Romano – Germânico, por volta do século IX, fundou escolas e monastérios por toda Europa, a partir dos quais ocorreram mudanças gradativas. Os trabalhos de Aristóteles foram novamente estudados e o teatro foi reavaliado. São Tomás de Aquino adaptou a filosofia aristotélica à fé católica, dando então aprovação plena à representação, desde que fosse recreação pura. O ensino do teatro propagou-se pelas escolas. Por séculos, as encenações dos mistérios e das moralidades propiciaram às massas sua educação (REVERBEL, 1997, p.13).

Embora a utilização do teatro como estratégia educativa tenha sido novamente instituída nesse contexto, a censura ainda era bastante rígida, censura essa que perduraria ao

longo dos séculos. Embora tenha se instaurado de forma limitada nas escolas e nas ruas, o teatro desse período teve sua liberdade cênica severamente limitada:

A arte feudal procurava atingir os mesmos objetivos do clero e da nobreza: Imobilizar a sociedade, perpetuando o sistema vigente. A sua característica principal era a personalização, a desindividualização, a abstração (BOAL, 1991, p.73).

A perseguição ao teatro continuaria ainda por muitos séculos, era visto como uma arte mundana, que prejudicaria os bons costumes e convívio social. Conforme Reverbel (1997), embora para as escolas inglesas fosse considerada uma ótima atividade, principalmente no que diz respeito à questão da linguagem, na metade do século XVI houve uma perseguição provocada pelos puritanos, que achavam seus jogos impuros:

Da metade do século XVI à metade do século XVII, o teatro, atacado pelos puritanos, era apenas tolerado nas escolas, e ainda assim com a imposição de ser moralmente sadio e apresentado somente em latim. Na última metade do século XVI, com a expulsão dos puritanos, a educação tornou-se mais liberal, incluindo-se nas escolas inglesas, a exemplo da França, teatro e dança para as meninas (REVERBEL, 1997, p.13-14).

Feito esse recorte temporal, podemos entender como a arte e especialmente o teatro foram descredibilizados ou instrumentalizados pelas estruturas de poder ao longo da história, chegando a ser proibido e censurado por longos períodos. As consequências desses tempos parecem enraizadas até os dias atuais. No entanto, as práticas artísticas e culturais continuam se constituindo, reiteradamente, como importantes espaços de resistência e questionamento. Se outrora foi censurada e desvalorizada, suas contribuições para a educação são incontestáveis e relevantes.

Talvez a burguesia, no seu ímpeto inicial, tenha levado longe demais as fronteiras do teatro. O homem por ela instaurado ameaçava expandir-se. O próprio drama shakespeariano, embora ainda fortemente limitado, podia servir como faca de dois gumes, abrindo novos caminhos que não se sabia bem aonde poderiam conduzir. A burguesia cedo deu-se conta desse fato e, na medida em que assumiu o poder político, iniciou a tarefa de desarmar o teatro das armas que ela própria lhe dera, em seu benefício (BOAL, 1991, p.94).

No Brasil, a utilização do teatro na educação teve sempre um caráter marginal. O país buscava seguir os moldes da Europa moderna, embora que de forma bastante precária. Se o teatro não era valorizado nem mesmo lá, imaginemos como tem sido aqui. Os jesuítas, no início da educação do país, utilizavam o teatro para a educação dos povos indígenas, como forma de catequizar. Após serem expulsos, o teatro passaria por reformulações a partir do Reino de Portugal.

O advento da República não mudou a visão em relação à arte no país, que continuou a ser vista como forma de recreação. Sobretudo no período da ditadura militar, que se iniciou em 1964, a censura se tornou extremamente severa quanto as suas práticas. Dentre os autores que se destacaram na resistência à censura e à própria ditadura, cabe-nos destacar o dramaturgo brasileiro Augusto Boal que, já na década de 1960, produzia obras conhecidas como foco de resistência, nas quais as causas sociais e o olhar sensível ao povo sempre eram levados em consideração.

No trabalho de diversos atores e diretores, ao longo da história do teatro no século XX, percebemos a importância pedagógica: Stanislavski, Meyerhold, Lecoq, Barba, além dos brasileiros: Antunes Filho, Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Amir Haddad, Dulcina de Moraes, Augusto Boal, para citar alguns (TELLES, 2013, p.18-19).

A trajetória de Boal é marcada por sua preocupação política, abordava o teatro como resposta às questões sociais, analisava conflitos e mostrava alternativas. Teve suas obras literárias publicadas em vários países. Considerado um dos dramaturgos que criou uma metodologia teatral genuinamente brasileira e latina americana. Sua obra mais conhecida “O Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas”, segue sendo referência nos dias atuais:

Este livro procura mostrar que todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro, e esta é uma atitude política. Neste livro pretendo igualmente oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o “teatro”. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar (BOAL, 1991, p.13).

Destacamos essa explicação do próprio Boal para aprofundar a real importância do teatro como instrumento de libertação, pois o teatro transforma vidas e faz com que a venda que cobre nossos olhos, para que não olhemos as engrenagens sociais e seu funcionamento, caia e enxerguemos o mundo com outra perspectiva, desta maneira sejamos conhecedores de nossos direitos e possamos reivindicá-los. Eis aí a preocupação latente entre os governos de um modo geral, que essa venda ilusória caia, e a mesma caindo eles perdem o controle da dominação.

Para completar o ciclo, faltava o que está atualmente ocorrendo em tantos países da América Latina: a destruição das barreiras criadas pelas classes dominantes. Primeiro se destrói a barreira entre atores e espectadores: todos devem representar,

todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade. É o que conta “Uma experiência de Teatro Popular no Peru”. Depois, destrói-se a barreira entre os protagonistas e o Coro: todos devem ser, ao mesmo tempo, coro e protagonistas, é o “Sistema Coringa”. Assim tem que ser a “Poética do Oprimido”: a conquista dos meios de produção teatral (BOAL, 1991, p.14).

Encontramos na metodologia no teatro do oprimido uma resistência, estruturas de como utilizar o teatro como instrumento de transformação, de como o mesmo pode e deve ser utilizado pra chamar atenção para as causas políticas e sociais, tendo uma linguagem acessível ao povo, possibilitando através da arte da representação alternativas de libertação, propiciando que o povo seja ouvido.

O breve incurso na história do teatro nos revela que ele sempre foi marginalizado no país, sendo visto com preconceito até os dias atuais. O teatro no cotidiano escolar é utilizado como forma de recreação, sendo utilizado como apresentações comemorativas em datas específicas. Embora existam professores e professoras que utilizam o teatro de maneira interdisciplinar, como ferramenta que facilita o aprendizado dos/as estudantes.

É importante o registro da importância dos movimentos sociais para a liberdade de expressão das artes como um todo. Aqui no Brasil, através de movimentos sociais e populares, a arte tem recuperado seu fôlego, afirmando sua vivacidade e conquistado novos contornos.

2.3 – MOVIMENTOS SOCIAIS, CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO LIBERTÁRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Foi através dos movimentos sociais que a cultura popular se consolidou, com isso dando fôlego também a Educação Popular. Vários foram os movimentos que aconteceram e ainda acontecem no país, mantendo viva a chama da liberdade. Por meio dos movimentos sociais tem-se buscado afirmar a importância da equidade, onde todos e todas tenham as mesmas oportunidades e direitos.

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente. A junção dos dois termos tem se constituído em “novidade” em algumas áreas, como a própria educação, causando reações de júbilo pelo reconhecimento em alguns, ou espanto e estranhamento, nas visões ainda conservadoras de outros. No exterior, a articulação dos movimentos com a educação é antiga e constitutiva de alguns grupos de pesquisa, como na Internacional Sociological Association (ISA), Latin American Studies Association (LASA), Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) etc. (GOHN, 2011, p.334).

O Brasil é um país considerado jovem, saído há pouco tempo do regime monárquico para uma república, sendo este o fato que por muito tempo nos deixou com crise de identidade, visto que nosso país sempre quis reproduzir uma cultura europeia.

Brayner (2013) afirma que só a partir da década de 1920, uma elite intelectual passou a enxergar, ou melhor, descobriu a cultura popular. Portanto a década de 1920 expôs a questão de identidade nacional, onde o país começa a tomar consciência que não era parte da Europa. Embora o fascínio de sê-lo é percebido até os dias atuais.

A elite sempre menosprezou a cultura popular, não acreditava numa cultura que viesse do povo. Cultura negra? Cultura indígena? Como, se pessoas e grupos negros e indígenas não eram capazes de produzir cultura, para o entendimento racista de antes e dos dias atuais. Felizmente, a cultura popular, assim como os movimentos sociais, cada vez mais vem ganhando espaço, firmando sua presença, estabelecendo seu território, instituindo-se como um celeiro de novas identidades.

A Educação Popular como processo educacional oriundo dos movimentos sociais possibilita a construção das mais diversas subjetividades, possibilitando um reparo histórico quanto à marginalização das culturas populares. A articulação dos movimentos sociais com a cultura e a Educação Popular se dão de maneira natural quanto à identificação de pontos em comum quanto ao processo excludente existente na sociedade globalizada.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (GOHN, 2011, p.336).

Pensar em movimentos sociais é pensar em processos de lutas, de denúncia da negação de direitos e de exclusão social, numa busca constante por reconhecimento, para que as pessoas tenham seus direitos como cidadãs asseguradas. A Educação Popular parida pelos movimentos sociais possibilita o reconhecimento de cada sujeito como ser pensante da e na sociedade.

Entre as características da educação popular está a de acompanhar o movimento da sociedade, buscando sempre novos espaços para a sua realização. Sua origem, em muitos sentidos, confunde-se com os movimentos sociais da década de 1950 e 1960. No Brasil, sua história está vinculada, por exemplo, a grandes movimentos da área da educação e da cultura, como o Movimento de Cultura Popular, no Recife (Barbosa, 2009), e o Movimento de Educação de Base (Fávero, 1983). Mais tarde ela estará associada, entre outras, às lutas pela terra, pela moradia, por trabalho, pela educação e pela saúde (STRECK, 2013, p.356).

Os movimentos de luta pela educação têm grande relevância para o avanço e a valorização da Educação Popular. Como citado por Streck, um dos movimentos mais importantes é o Movimento de Cultura Popular do Recife, que surgiu na década de 1960, com a proposta de redesenhar todo o cenário da cultura popular. O fato é que, conforme Brayner (2013), este marco cultural coincidiu com a vontade de um gestor público, o então prefeito do Recife Miguel Arraes, e se configurou a partir dos ideais de intelectuais como Silker Weber, Abelardo da Hora, Paulo Freire, entre outros nomes.

Destacamos aqui a participação de Freire no MCP do Recife, com a educação para jovens e adultos, onde se respeitava o saber de mundo de cada indivíduo, respeitando seus tempos de aprendizagem. Destacamos também o livro “Leitura para Adultos: movimento de cultura popular”, de autoria de Josina Godoy e Norma Coelho.

O MCP do Recife fortaleceu os movimentos sociais e a Educação Popular, expandiu suas contribuições para além das fronteiras de Pernambuco, e sua propagação propiciou a fixação da cultura popular e da Educação Popular, fincando suas raízes para a tomada de consciência através da cultura popular, como fator singular na identidade de uma nação.

Gohn (2014) em sua obra “Teorias dos Movimentos Sociais, Paradigmas Clássicos e Contemporâneos”, faz um mapeamento dos movimentos sociais no Brasil, dividindo-os em ciclos. Segundo ela os ciclos são: 1º Ciclo – Lutas pela redemocratização do país e acesso a serviços públicos, 1972-1984; 2º Ciclo – Institucionalização de movimentos, 1985-1989; 3º Ciclo – emergência de novos atores e desmobilização dos movimentos populares urbanos, crescimento dos movimentos populares rurais, 1990-1997; 4º Ciclo – Novíssimos atores em cena: os movimentos transnacionais, alter ou antiglobalização, e as redes civis de mobilizações, 1998-2010.

Percebemos através das contribuições de Gohn que a caminhada dos movimentos sociais nos quatro ciclos por ela identificados, evidencia as lutas que abrangem várias pautas: educação, moradia, saúde, respeito à existência, respeito a liberdade sexual, lutas por equidade etc. Todas essas lutas possibilitam engrenagens para a utopia de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, despida de preconceitos.

2.4 – EDUCAÇÃO POPULAR

Se a educação escolar encontrou entraves desde sua instauração no Brasil, entraves estes dentre os quais persistem até os dias atuais, sendo a falta investimento dos recursos públicos seu principal obstáculo; imaginemos o que resta para a Educação Popular que resiste

por persistência e resistência dos movimentos populares, e mesmo forma precária continua viva nas ações de educadoras e educadores, em sua maioria voluntária.

A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal. Já no século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. Mas até mesmo a independência pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular; as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e toda sua ação potencial perdeu-se nas determinações do ato adicional. Somente a partir de 1870, começam a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da república. Derrubada a monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis à difusão do ensino popular, sobrevivera por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos do século passado (PAIVA, 2015, p.63-64).

Como Paiva (2015) apresenta, a Educação Popular já nasceu desvalorizada, servindo de instrumento de aculturação dos gentis a favor da coroa portuguesa. Ao longo do Brasil Colônia só serviu para catequizar e instruções para o trabalho. Ainda assim sua semente germinou de modo criativo no século XX. Muitos foram os entraves encontrados, porém o político é considerado o maior deles:

Os debates sobre o problema da educação popular, intensificados nos últimos anos do regime monárquico, são resumidos em grande parte nos debates dos projetos de reforma do ensino do município da Corte apresentados à assembleia geral legislativa. Tais projetos refletem as preocupações da época em matéria educativa e referem-se, quase sempre, aos mesmos problemas. As discussões se concentram na busca de uma estratégia através da qual em face da impossibilidade de modificar o preceito constitucional que descentraliza o ensino elementar, o Governo Central pudesse auxiliar as províncias na difusão da instrução popular sem entrar em choque com a interpretação corrente do artigo 10 do Ato Adicional (PAIVA, 2015, p.82)

A educação desde sua instauração foi vista e criada para a elite, a compreensão era de que para a massa bastava apenas o básico, que propiciasse ler e escrever para o desempenho das funções subalternizadas. Ficando a educação superior restrita à elite. Semelhante ao que vem sendo imposto pela atuação gestão do Estado brasileiro, que impõe um retrocesso educacional, que reafirma para a classe trabalhadora a formação técnica para melhor servir às elites:

O movimento em favor da difusão quantitativa do ensino, muito forte até meados da década dos 20, tem um caráter geral. Ele se refere ao ensino das crianças e, marginalmente, ao dos adultos; refere-se também à ampliação das oportunidades de instrução profissional. Mas todo o movimento partia de uma base real, pois em 1915, o nosso sistema de ensino popular mostrava-se, como sempre, profundamente insatisfatório (PAIVA, 2015, p.100).

Brayner, em seu artigo “O elixir da redenção – O movimento de cultura popular do Recife (1960-1964)”, menciona que só a partir da década de 1920 a elite intelectual descobriu a cultura popular. Portanto, à década de 1920 expôs a questão da identidade nacional, onde o país começava a tomar consciência que não era parte da Europa.

É aqui onde o MCP aparece como uma continuidade da discussão pedagógica e cultural dos anos 20 sobre a nossa identidade nacional. Valorizar a cultura popular através do teatro, do artesanato, das artes plásticas, da música, do cinema ou da alfabetização de adultos parece ter significado exatamente isto: escolher entre os diferentes, complexos e variados aspectos da “cultura adequada ao “projeto nacional”, e que podemos, brevemente, definir como “povo consciente” (não alienado), “povo autêntico” (contrastando com a massa) e “povo sujeito” (em oposição ao povo objeto) (BRAYNER, 2013, p.190).

Brayner, relata que o MCP serve de base para os movimentos sociais, pois seus ideais, por mais utópicos que sejam, ainda se mantêm vivos. Atualmente a Educação Popular se encontra sob forte ameaça diante do retrocesso educacional instaurado pelo atual poder hegemônico, com significativos cortes no orçamento de políticas públicas para a Educação. Não por acaso o atual governo federal tem atacado a memória de Paulo Freire, expoente da Educação Popular, reconhecido como Patrono da Educação Brasileira durante a gestão da Presidenta Dilma Rousseff, em 2012.

Merece destaque o fato de que no corrente ano de 2020 sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, celebra meio século, e segue sendo referência para a Educação não somente aqui no Brasil, sendo a terceira mais citada em pesquisas acadêmicas na Área das Ciências Humanas.

2.5 – EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Os sujeitos contemporâneos são atravessados por vários marcadores de identidade, sejam eles de gênero, raça, filiação política, religiosa, de nacionalidade, de orientação sexual etc. As formas de configuração e articulação dessas identidades vem sofrendo modificações, se readaptando, reformulando-se ou mesmo adquirindo novas configurações ao longo da história e, especialmente, a partir das últimas décadas do século XX.

As identidades e as lealdades políticas também têm sofrido mudanças: lealdades tradicionais, baseadas na classe social, cedem lugar à concepção de escolha de “estilo de vida” e à emergência da “política de identidade”. A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação. As relações familiares também têm mudado, especialmente com o impacto das mudanças na estrutura do emprego (SILVA, 2007, p.31).

Conforme Silva (2007), a identidade é mutável e reflete a dinâmica do cotidiano social. A globalização propicia aproximações de culturas e entre as nações. Como resultado, há, em alguns aspectos, o enfraquecimento das identidades nacionais. As identidades regionais vêm estruturando as sociedades, dando sentido ao desenvolvimento dos/as indivíduos/as. A globalização deu um novo viés à questão identitária.

O novo século trouxe a contestação sobre a hegemonia branca heterossexual europeia. Onde a minoria marginalizada passa a reivindicar seus direitos. Surge um novo paradigma, reformulações de identidades passam a fortalecer novos grupos, surgindo novos conceitos:

As crises da identidade têm a ver com aquilo que Ernesto Laclau chamou de deslocamento. As sociedades modernas, ele argumenta, não tem qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. Pode-se argumentar que um dos centros que foi deslocado é o da classe social, não a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais: a classe como a categoria “mestra”, que é como ela é descrita nas análises marxistas da estrutura social. Laclau argumenta que não existe mais uma única força, determinante ou totalizante, tal como a classe no paradigma marxista, que molde todas as relações sociais, mas, em vez disso, uma multiplicidade de centros. Ele sugere não somente que a luta de classes não é inevitável, mas que não é mais possível argumentar que a emancipação social esteja nas mãos de uma única classe (SILVA, 2007, p.29).

A questão “identidade”, para Stuart Hall, leva em conta três concepções: a) a identidade do sujeito do iluminismo, onde estava baseada numa concepção da pessoa humana como um/a indivíduo/a totalmente centrado/a continuaria sendo a mesma pessoa ao longo de sua vida; b) a identidade do sujeito sociológico, reflexo da complexidade do mundo moderno, levando em conta a tomada de consciência que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, era formado na relação com outras pessoas; c) a identidade do sujeito pós-moderno, que traz consigo o/a indivíduo/a contestador/a, não havendo uma identidade fixa, mas assumindo várias identidades.

Neste contexto pós-moderno podemos compreender o quanto a globalização mexe com a estrutura identitária, agregando novos valores. O que há de positivo nesta inter-relação

é o surgimento de novas identidades, podendo elas ser mais fortes e itinerantes do que as existentes, dando um novo rumo ao ser humano.

Portanto devemos estar atentos às engrenagens que possibilitam a construção da identidade, sendo a subjetividade um processo de transformação dessas identidades. Por meio das subjetividades toma-se o entendimento do próprio eu e sua visão quanto ao entendimento do que o rodeia:

Os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade (SILVA, 2007, p.55).

O entendimento do eu, é algo complexo, visto que estamos a todo momento recebendo bombardeio de informações e ficamos suscetíveis à imposição da vontade do poder hegemônico vigente. Sendo assim existem ruídos no entendimento do nosso próprio eu, comumente influenciado pelo contexto e pelo cenário no qual temos inserção:

A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. Podemos ser, ou gostaríamos de ser, pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (SILVA, 2007, p.55-56).

A busca de um padrão que regesse as engrenagens do funcionamento da sociedade permitiu, nos séculos XIX e XX, assim como nos séculos anteriores, ditar verdades e que estas fossem tidas como absolutas, estabelecendo padrões e construindo identidades manipuláveis:

Um das marcas do século XIX foi a busca de uma categoria da totalidade que procurou aplicar na complexa e intrincada rede dos atos humanos, uma racionalidade a priori, respondendo ou tentando responder pelos dados existentes. Na sociedade contemporânea que vivemos a marca da sua categoria máxima é a crise da razão moderna, isto é, a razão que era fundamental no século passado passa a ser questionada a viabilidade de uma ciência social objetiva que desse conta de um método e do estatuto das ciências naturais. A totalidade de propostas apresentadas até então não respondiam aos anseios de um novo tempo (AZEVEDO; GRINSPUN, 2006, p.2).

No século XX surge a valorização da autonomia e de uma subjetividade interligada à ciência. A subjetividade funciona aí como uma articuladora da modernidade, com isso

possibilitando novas engrenagens de funcionamento social, onde o que antes era incontestável poderia ser contestado de uma maneira mais livre:

No século XX, tanto nas ciências sociais quanto nas ciências físicas e naturais, começou a surgir a tentativa da valorização da autonomia e de uma subjetividade que ligasse, unisse ao objeto da ciência. Aparece, então no cenário da modernidade, a subjetividade como eixo articulador da mesma, devendo ser entendida como a questão do sujeito numa perspectiva social, cultural, portanto, coletiva. O sujeito deixa de ser visto, apenas, como o indivíduo com determinadas características pessoais para assumir o papel do sujeito social, fruto de uma cultura, de um espaço, de um momento histórico-social (AZEVEDO; GRINSPUN, 2006, p.2).

Entretanto isso não quer dizer que o processo da subjetividade coletiva seja menos controlável que o processo da subjetividade individual. Todo processo continua ligado às supostas verdades produzidas pela sociedade, com isso fortalecendo a servidão e a obediência:

Somente através de uma visão crítica e ampliada das transformações da dinâmica social, pode-se perceber que as “verdades” produzidas no seio de uma concepção da sociedade, e que a naturalizam, se referem a valores, interesses e ideais relativos, justamente, ao contexto em que são produzidos. Essa naturalização das relações mantém caladas, até certo ponto, as contradições entre as possibilidades materiais da sociedade e sua efetiva organização. Ou seja, as possibilidades de transformação progressista são abafadas pelas tentativas de legitimação ideológica (ALVES; ÁLVARO, 2006, p.3).

Ou seja, tanto a subjetividade individual quanto a subjetividade coletiva estão entrelaçadas à dinâmica de dominação social, no processo de construção de identidades. Pensemos seu funcionamento em espaços da educação (formal ou não). Perceberemos que a estruturação do currículo formal estreita a criticidade, delimitando e pondo amarras na construção do eu social, que se torna fiel e obediente ao que dita a sociedade. Embora exista no percurso da subjetividade individual o contato com o mundo e com a criação do seu próprio entendimento, no qual a pessoa vai assumindo diversas identidades.

A relação educação e sociedade, pensando a educação como um processo vital que se dá no cotidiano das relações sociais, tem influência direta na formação das subjetividades dos sujeitos. Embora seja necessário pontuar que a educação formal, na instituição escolar, é marcada pela configuração social:

Dito em outras palavras, a suposição é que a subjetividade hoje se produz diferentemente do que se produziu, por exemplo, no início do século XX. De modo não casual, a instituição escolar fez e faz parte dessa produção, uma vez que, se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro ela também está inserida num amplo contexto. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber (PRATA, 2005, p.108-109).

Como Prata mensura, a escola sempre fez parte da engrenagem da subjetividade, possibilitando caminhos para a produção de conhecimentos, mesmo que delimitando territórios da hegemonia, sendo estas marcações feitas através do currículo que lhe é imposto por quem dita às regras, desta forma possibilitando o controle.

Para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente (PRATA, 2005, p.109).

Este aparelhamento ideológico estruturado pela escola vem sendo contestado no século XXI, cada vez mais o/a indivíduo/a tem ciência de si e questiona o *status quo*.

Mesmo se considerarmos que os professores fazem parte dessa nova produção subjetiva, podemos perguntar se algumas vezes se seu discurso não se mantém amarrado em valores construídos na época em que eles próprios foram educados. Em outras palavras, o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que ele, professor, foi sujeitado. Porém, para os alunos, o professor pode aparecer como alguém desatualizado, seja em função das informações tecnológicas que eles rapidamente obtêm, ou mesmo em função da postura disciplinar creditada, em princípio, aos docentes (PRATA, 2005, p. 113).

A contestação do *status quo*, possibilita a construção de um novo processo ideológico mais justo, e com isso estruturando possibilidades diversas no processo educacional para que seja possível uma sociedade mais justa e crítica.

Atentemos para a movimentação constante das engrenagens dos processos de subjetividade oriundos da formação curricular, seja ela formal ou informal. Os entraves que determinam o posicionamento do/a indivíduo/a dentro da sociedade, podem e devem ser contestados. O conformismo leva a servidão, a um pertencimento e uma identificação ilusórios, perpetuando ferramentas de dominação seculares.

A primeira lição aprendida na escola: a educação se distribui naquilo que se permite e naquilo que se impede a determinadas classes/grupos sociais. A partir dela, apropria-se de um discurso pretensamente crítico de resistência aos sistemas de poder dominantes ou legitimam-se as práticas de controle, que anulam as histórias e as subjetividades que não se conformam a esses sistemas de poder (MOREIRA, 2017, p.09).

Logo, a escola como ferramenta de dominação tende a moldar os/as cidadãos/ãs conforme o desejo hegemônico. Entretanto, quando questiona o *status quo* permite uma integração justa, possibilitando o acesso para um futuro melhor.

2.6 – O PROTAGONISMO JUVENIL

Tendo experimentado, quando jovem, participar de grupos de teatro, e também tendo assumido a liderança de um deles, reconheço na minha própria experiência de vida, a importância da Educação Popular em projetos sociais como provedora de ambiência propícia para fomentar protagonismos sociais, sobretudo o protagonismo juvenil.

A partir do aporte do dicionarista Sacconi, a palavra “protagonismo” vem da ideia de protagonizar uma situação, o que é próprio de quem é protagonista. A etimologia do termo “protagonista” vem da língua grega: “prōtagōnistés: prōto=primeiro + agōnistés=ator”, e significa: personagem principal ou mais importante de uma obra literária, teatral, cinematográfica ou de televisão; pessoa que exerce papel relevante ou fundamental (SACCONI, 2010, p. 1685).

Costa (2006, p. 47) conceitua o protagonismo juvenil como uma atuação criativa, construtiva e solidária do ou da jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores e educadoras), na solução de problemas na escola, na comunidade e na vida cotidiana. O protagonismo juvenil é uma modalidade de ação educativa, por meio da qual se criam espaços e condições capazes de possibilitar às e aos jovens partícipes, o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2006, p. 47).

Para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413), autores do texto *Protagonismo Juvenil da Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*, o protagonismo juvenil é sinônimo de responsabilidade social, autonomia, identidade e cidadania.

Ribas Junior (2004, p. 03), conceitua o protagonismo juvenil a participação consciente de adolescentes e jovens em atividades ou projetos sociais públicos, desenvolvidos em espaço escolar formal ou não formal.

À luz das conceituações apresentadas, reconhecemos nos projetos sociais que ofertam oficinas de teatro como atividade criativa, oportunidades singulares de fomentar o protagonismo juvenil de adolescentes e jovens de periferias nas quais o acúmulo de vulnerabilidades tolhe suas potencialidades. De modo que entender a importância conceitual do protagonismo juvenil é fundamental para os desdobramentos da presente pesquisa.

3 – ETHOS E PATHOS NOS RELATOS DE ESTUDANTES DOS GRUPOS DE TEATRO: DO GOZO AOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL

Pesquisador e estudantes sujeitos da pesquisa se encontram em diferentes contextos da entrevista. Enquanto o pesquisador se encontra na prática de questionador e observador, os/as estudantes estão sendo interrogados e observados na sua prática dentro de um contexto social cotidiano até então naturalizado. Diante do encontro com o pesquisador, os/as estudantes, que também tornam-se sujeitos da pesquisa, são então desafiados a elaborar não somente a imagem que fazem de sua realidade mas, também, a imagem que fazem e buscam projetar de si mesmos, de sua voz e de seu lugar e papel desempenhado na realidade em que vivem. Nessa seção, buscaremos interrogar o ethos constituído pelos/as estudantes nas entrevistas e encontros com o pesquisador e com os demais participantes da pesquisa, discutindo como essa movimentação do ethos ajuda a perceber as dinâmicas de subjetivação mobilizadas pela participação nos grupos de teatro e suas relações com os discursos que atravessam o campo escolar.

Estudar o ethos é se apoiar em um dado simples, intuitivo, coextensivo a todo uso da linguagem: o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo. Deixe-me esclarecer: uma representação avaliada, pois falar é uma atividade erguida sobre valores supostamente partilhados. Ao tomar a palavra, o que o locutor faz, então, é pôr em risco sua imagem e tentar orientar, mais ou menos conscientemente e em sentido que lhe seja favorável, a interpretação e a avaliação dos signos que envia ao destinatário (MAINGUENEAU, 2020, p.9).

Da construção da imagem por meio da inter-relação dos mais diversos discursos aos quais os/as estudantes estão inseridos/as será analisada a enunciação do ethos de cada estudante, participante das entrevistas, dinâmicas e da observação da prática, sem deixar de levar em conta o meio ao qual cada qual está inserido.

Na perspectiva indicada por Glynos e Howarth (2018), as lógicas sociais ditam padrões, normas e costumes através da cultura e desta forma direcionam as regras de funcionamento da sociedade. Entretanto, as lógicas sociais possuem laços estreitos com as lógicas políticas, pois dessas últimas vem a percepção de como as lógicas sociais se formam. Todavia, é a partir das lógicas fantasmáticas que se estruturam as subjetividades e as identificações.

A abordagem propõe o agrupamento das lógicas em três tipos distintos: as lógicas sociais, que estruturam o funcionamento regular de um discurso; as lógicas políticas, especialmente da equivalência e da diferença, que indicam eixos de articulação durante um processo de deslocamento e emergência de novos discursos; as lógicas fantasmáticas, que indicam os padrões de fantasia social que mobilizam a identificação dos sujeitos com determinados discursos estabelecidos ou em formação (OLIVEIRA, 2018, p.188).

Contudo, para aspecto de análise pertinente a essa pesquisa, iremos nos ater à discussão sobre as lógicas sociais, com um olhar para as lógicas fantasmáticas, visto que delas são identificadas as possíveis subjetividades no ambiente pesquisado.

Serão analisados dois grupos de teatro oriundos de escolas públicas. Um grupo é pertencente à uma escola de ensino médio, localizada no bairro de Cajueiro Seco; o outro grupo, vinculado à uma escola de ensino médio localizada no bairro de Sucupira. Os dois bairros são considerados de populações de baixa renda, porém, com vivências específicas, a partir das quais os protagonismos desses/as jovens serão observados.

3.1 – O ETHOS E O PATHOS DO GOZO

Foram entrevistados 14 (catorze) estudantes, sendo 7 (sete) de cada escola. Como apresentado no capítulo anterior, modificamos os nomes dos/as participantes para garantir a anonimidade dos/as mesmos/as, desta forma, chamaremos as personagens do Grupo Teatral Artemcenas, do bairro Cajueiro Seco (GTAEC), pelos nomes fictícios: Júlio, Pedro, Roberta, José, Gustavo, Marcos e Paula; estudantes com faixa etária entre 16 a 24 anos; do Grupo Teatral Alana R. do bairro de Sucupira (GTAR), pelos nomes fictícios: Breno, Rafael, Renata, Bianca, Ricardo, Otávio e Rebeca, com faixa etária entre 16 a 21 anos. Uma vez citados os nomes, seguiremos apresentando as informações com a respectiva análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, para que não houvesse nenhuma interferência ou intimidação entre as/os estudantes. Entendemos que foi essa forma de entrevistar que possibilitou a fluidez das respostas. Reservamos uma sala à parte e explicamos aos/as entrevistados/as como seria feita a entrevista, informando que seria gravada para posterior análise das respostas.

Buscando promover uma ambiência de descontração solicitamos que cada participante trouxesse algo que a/o remetesse a algum momento especial de sua passagem nos respectivos grupos; pois entendemos que dessa forma poderíamos iniciar a entrevista a partir da afirmação do significado do objeto escolhido. Embora reconheçamos como variadas as respostas, todas evidenciaram as dimensões da fantasia e do gozo envolvido na participação das atividades em seu grupo.

Breno [GTAR]: Essa foto pra mim representa tudo: força, união, determinação, companheirismo, um pouco de tudo. Onde essas três pessoas fizeram de tudo, de tudo mesmo. Do meu espetáculo, de direção a coordenação, figurino, tudo, é três pessoas que amo, admiro e que eu tenho o maior carinho, são pessoas que dão orgulho, então essa foto, o motivo de trazer ela é como lembrança, é isso, é saber

quando eu mais precisei ou quando eu mais preciso, eu sempre vou ter três pessoas maravilhosas que vão está sempre ao meu lado, são pessoas que se entregam até o fim, até tudo está concluído.

Júlio [GTAEC]: A camisa do grupo do teatro tem uma importância muito grande porque ela foi a primeira conquista nossa depois de muitos anos de existência do grupo. O grupo passava por muita dificuldade, de logística, financeira, por ser um grupo de escola pública e também não ter apoio e incentivos financeiros, é, externas, assim, e aí o professor “Rodolfo”, coordenador do grupo, após quatro ou cinco anos de existência chega com essa camisa, que foi doada depois de muito tempo, ele conseguiu essa doação e a gente conseguiu fazer a camisa, umas quinze unidades, assim virou uma emoção muito grande para o grupo, era algo que a gente queria desde o início, essa identificação que o grupo não tinha.

As duas falas citadas inicialmente se remetem a expressão de um gozo relacionado a um sentimento de forte identificação com o grupo. Um sentimento de pertença coletiva, solidariedade e confiança muito importante em várias culturas juvenis e periféricas, mas, cada vez menos valorizado e menos viável nos modelos de sociedade e escolarização que se tornam dominantes no mundo contemporâneo. A elaboração das razões desse gozo podem ser percebidas tanto na reflexão sobre contar com as pessoas nos momentos fáceis e difíceis quanto no investimento afetivo na camisa que é tida como uma conquista identitária que há tempos era desejada pelo grupo.

Vale também salientar que os dois jovens cujas falas foram transcritas são os principais líderes de seus respectivos grupos, o que imprime um maior significado nas respostas apresentadas. Os discursos estão inseridos no contexto amplo de investimento que leva a uma estrutura de gozo, produzindo um compromisso que se reforça através de lembranças e sonhos, evocando o saudosismo de um passado recente e que provavelmente continuará na lembrança de cada qual.

Ainda referente à expressão do gozo como parte do ethos ou, mais precisamente, do pathos projetado pelos entrevistados, podemos perceber características semelhantes nas falas das estudantes a seguir, que apresentaram fotos de momentos distintos, mais cada qual com sua significância, onde são desvelados sentimentos de reconhecimento e gratidão:

Roberta [GTAEC]: Eu acho que mesmo com toda a burocracia né, o teatro permanecia na escola também, e chega no final do ano e a gente receber aquele certificado que pra muita gente hoje em dia não é nada né, pra mim é, acredito que pra todo mundo que conclui o Artemcenas foi um pouco, muito gratificante né, chegar ali e receber o certificado com o professor que sempre tratou a gente super bem, sempre esteve com a gente, então a palavra que eu me apego é gratidão por aquele momento.

Renata [GTAR]: É por causa também que a gente batalhou muito pra tá ali, nos ensaios. E por isso foi uma felicidade enorme apresentar num teatro pela primeira vez. Foi bom lá, eu me emocionei que só, foi bom.

Ambas as alunas, remetendo a situações específicas, apresentam a enunciação do gozo como parte do ethos e do pathos que buscam projetar. Roberta [GTAEC] trouxe uma fotografia onde a mesma recebia um certificado, relatando que mesmo com os entraves existentes, pôde ali ser reconhecida e ser premiada com o certificado, que atestava seu pertencimento ao grupo, no qual era aceita e podendo ser ela mesma. Renata trouxe uma fotografia da sua primeira apresentação num teatro profissional, que para ela é uma conquista tanto pelo esforço do coletivo, fruto de duro trabalhado nos ensaios. Essa enunciação do reconhecimento, que leva ao gozo, possibilitou uma sensação de êxito no qual ambas estão inseridas. O reconhecimento adquirido, nas duas situações, levou ao gozo, satisfação de participarem de atividades exitosas em suas respectivas escolas.

Os discursos de ambas, originárias de contextos de pobreza, buscam claramente indicar que sem os projetos educacionais nos quais estiveram inseridas, dificilmente teriam acesso a esse tipo de conquista. Desta forma, o exercício do gozo praticado nos dois contextos possibilita identificações nas quais as mesmas poderão se constituir como replicadoras desta experiência.

As relações entre o ethos e o pathos discursivo são um tema clássico das teorias da retórica e do discurso. Deve-se observar que o pathos projetado e observado em uma enunciação, para além de seu papel na construção de uma imagem de confiabilidade, na produção da empatia e no convencimento dos interlocutores ou coenunciadores, assume também um caráter revelador das dinâmicas da subjetividade e dos processos de identificação e posicionamento dos sujeitos em relação ao campo discursivo no qual está inserido e ao horizonte de realidade que aparece ao seu alcance. Como afirma Piris (2012):

Authier-Revuz (2004) articula sua teoria da heterogeneidade enunciativa a uma teoria do descentramento do sujeito, destacando que sujeito é um efeito de linguagem, de discurso, que não existe fora da ilusão de centralidade. [...] Nesse contexto teórico, compreendemos que o ethos e o pathos são noções que tendem a reforçar a ilusão de centralidade desse sujeito do discurso, uma vez que o ethos está associado à imagem do enunciador, da instância subjetiva responsável pela enunciação do discurso, enquanto que o pathos está relacionado com as emoções provocadas pelo enunciador em seu coenunciador, o que faz ressaltar o efeito de sentido de individuação dos participantes da enunciação. Todavia, em Análise do Discurso, ethos e pathos só podem ser entendidos como efeitos de sentido vinculados a um sujeito do discurso cindido e descentrado: ethos e pathos reforçam os traços de identificação do sujeito, mas somente são construídos por meio daquilo que é constitutivamente discursivo (PIRIS, 2012, p 60-61).

Sigamos com mais algumas situações nas quais as e os estudantes expõem sua satisfação e admiração em relação aos seus respectivos grupos. José [GTAEC], trouxe uma

foto onde ele e seus companheiros recebiam a certificação de conclusão de ano letivo do grupo de teatro. Bianca [GTAR] trouxe uma coroa africana de uma das personagens da peça que participou e cuja apresentação foi feita num teatro conhecido, sendo sua primeira vez num palco profissional:

José [GTAEC]: Bom, é, significou que a gente teve muitos momentos de luta, até porque no começo foi muito difícil para cada um aprender, cada um pegar seu papel e também que a escola ficou adiando muito a última apresentação, tanto é que foi dois meses depois do previsto, aí depois que a gente apresentou e tudo deu certo, aí adiou também a cerimônia de encerramento. Aí depois que a gente fez tudo certinho, pegou o certificado com os nossos professores, todos nos trataram muito bem, é, aí tiramos uma foto para lembrar desse momento.

Bianca [GTAR]: Este objeto tem um significado pra mim por conta da apresentação do Rei Leão, no começo aqui na escola e depois a gente foi apresentar ela no Teatro Samuel Campelo.

Em ambas as situações, assim como as citadas anteriormente, remetem-nos ao prazer de estarem cumprindo e encerrando um ciclo no qual trabalharam cada qual à sua maneira, para obterem o mérito do certificado e o mérito de estar num teatro profissional. O discurso de gratidão se encontra numa cena enunciativa carregada de simbolismo. O certificado, numa estrutura curricular, representa a conclusão de um ciclo onde o indivíduo/a é recompensado/a por seus esforços acadêmicos ao longo do ano ou ao longo de um curso. É simbólico porque faz parte de uma luta diária onde cada qual sabe o seu sacrifício de está ali, seja por problemas familiares, financeiros, acadêmicos (liberação de alguns professores para que estejam no ensaio), até mesmo problemas de saúde. Da mesma forma, fazer parte de um grupo de teatro amador, criado em uma escola pública, no qual durante anos de sua existência não tiveram oportunidade de apresentações fora da escola e muito menos em palcos de teatros, sempre improvisando suas apresentações na escola, e conquistar a apresentação em um palco de teatro profissional, se torna uma experiência de total gozo. Portanto, o discurso da conquista é algo prazeroso, pois a partir daí passaram a olhar adiante, para além dos muros da escola.

Essas experiências, em todos os casos citados, fazem com que as pessoas que participaram dos projetos em questão vivam uma experiência de superação dos limites estabelecidos pelos padrões de normalidade e quase de libertação, como uma fuga da realidade traumática vivida para uma experiência exitosa de gozo. Seus depoimentos vêm carregados de um discurso de conquista, o que os leva a fazerem questão de relatarem suas vivências com orgulho.

3.2 – ETHOS DA SUPERAÇÃO E PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL

Outro aspecto importante e recorrente nas entrevistas realizadas são as narrativas que relatam e enfatizam processos de transformação pessoal, existencial e social relacionados à participação das/dos estudantes nos grupos de teatro escolar. Essas narrativas, em geral, valorizam de forma positiva essas transformações e ajudam a construir um ethos, em conjunto com o pathos do prazer e do gozo, no qual as pessoas entrevistadas se apresentam como parte de um movimento de superação que, ao mesmo tempo, as habilita como participantes do mundo social estabelecido e lhes indica possibilidades e cria condições para o questionamento de aspectos e lógicas dessa realidade social.

Otávio [GTAR]: Na minha vida mudou muito, porque desde pequeno sempre fui calado, não interagia com ninguém, aí quando entrei num grupo de teatro assim comecei a ter mais amizade, saber tipo dialogar com as pessoas, e antes eu vivia naquele meu mundo preso, e depois que eu conheci os meninos aí fui me soltando ao poucos.

Júlio [GTAEC]: Antes do grupo eu não era tão social, eu não tinha essa visão que eu tenho hoje, isso modificou pra mim até pra minha carreira profissional, hoje em dia eu faço licenciatura. Porque eu tive a oportunidade de ir para uma sala de aula, ministrar oficina, é, as oficinas de teatro. Eu tive a oportunidade de conhecer outros lugares e abordar assuntos importantes, me conscientizar sobre diversos temas que o grupo abordava, é, como sexualidade, gravidez na adolescência, uso de drogas, entre outros assuntos sociais, que a gente teve a oportunidade de tá convivendo com aquilo ali junto com o teatro e pude aprender também que a arte educa, e ela me ensinou muito no teatro. Então a importância que eu tive quando eu comecei, hoje em dia é, chega um reflexo muito grande na minha vida.

Sabemos que a adolescência/juventude, no contexto moderno, é um período tipicamente caracterizado pela demanda por identidade, reconhecimento e inserção no mundo social. A todo momento os/as adolescentes são bombardeados de informações e, muitas vezes, para serem aceitos e não ficarem isolados/as, acabam se adaptando aos padrões dominantes em seu contexto ou grupo social. Nesse sentido, os grupos de teatro podem tornar-se espaços ricos para entrar em contato com o caráter plural e aberto da realidade social, assim como para refletir sobre os próprios processos de identificação, construção de identidades e mesmo de questionamento dessa realidade.

É possível observar algumas dessas dinâmicas quando Otávio, em seu relato, admite que sempre foi calado e não interagia, mas que, ao fazer parte do grupo, começou a ter mais amizades e que isso proporcionou para ele uma libertação de si, tornando-o mais falante e participativo. Quanto ao relato de Júlio em relação à escolha da profissão, que se deu por influência do grupo de teatro, faz-nos refletir sobre relevância que esses projetos têm nas

vidas desses jovens. Especialmente se percebermos que a cena enunciativa desse discurso se dá em uma escola pública, localizada em um bairro periférico.

Para melhor entendermos o discurso de Júlio em relação ao grupo de teatro é interessante frisar que o GTAEC, com 10 (dez) anos existência, é mais antigo que o GTAR onde Otavio participa, que tem apenas 2 (dois) anos de existência. Júlio participa do grupo praticamente desde sua fundação, somando 9 (nove) anos de participação, enquanto Otávio tem 1 (um) ano dentro do seu grupo.

Em todo caso é interessante notar nos discursos de ambos como a estruturação dos relatos de transformação constroem um ethos, uma imagem de si, marcada pelo sentido da superação da condição de exclusão, a qual parece se consolidar ao longo do tempo, tornando-se o vetor de mudanças significativas nas vidas dessas pessoas. Sigamos com mais depoimentos para entendermos suas nuances.

Ricardo [GTAR]: Sim, mudou bastante, principalmente em visibilidade, a fama mudou também, mais de um modo geral assim, mudou porque é tipo fez me interessar por essa parte, o teatro em si, e depois desses espetáculos que teve assim, a vontade de fazer mais e mais disso, de ir mais a fundo no teatro, aumentou muito, muito, muito. Há antes eu era muito reservado, era coisa de mim mesmo, assim, tipo eu era pouco comunicativo, tímido, e isso depois que eu entrei no grupo teatral fui perdendo, porque assim que entrei no grupo teatral ganhei um papel, eu tinha que cumprir esse papel. Ou seja, eu tinha que perder toda a timidez, tinha que ser comunicativo, e assim eu fui. No grupo teatral todo mundo gosta de todo mundo aqui, eu falei vou ajudar e tinha que ajudar, e hoje sou o que sou por causa do teatro.

Roberta [GTAEC]: Rapaz mudou muito, o nosso professor fez várias aulas ensinando a gente um pouco para a gente poder fazer o improviso e isso ajudou muito, porque ele fez que eu meio que perder a vergonha, e tem mais, um professor sem ser do teatro passar um trabalho e eu saber desenrolar isso na hora. Mudou muito mesmo, porque eu não tinha afinidade com muita gente e tal, e com isso mudou bastante porque eu peguei amizade e que até hoje permaneceu.

Percebe-se que a cena enunciativa se dá num ambiente escolar onde ambos não se sentiam à vontade e viram no teatro um meio de transformação de suas realidades, passando a serem pertencentes a algo e que esse algo, com o passar do tempo, teria um significado maior do que pensavam. Nota-se que no discurso de Ricardo “sim, mudou bastante, principalmente em visibilidade”, o que estava em questão era também o ego, antes desconhecido e despercebido, passou a ser notado e pertencente a um grupo que fazia isso acontecer. Antes ele era um rapaz tímido, transformando-se num rapaz desinibido e mais comunicativo. Já no que concerne a Roberta, em seu discurso “O nosso professor fez várias aulas a gente um pouco para a gente poder fazer o improviso” se verifica que a mesma se utilizou da técnica em

seu benefício, quebrando a timidez e podendo fazer seus trabalhos em sala de aula com mais liberdade, sem ter que temer julgamento de terceiros.

Nos dois casos o obstáculo era a timidez e ambos souberam utilizar dos recursos disponíveis a seu favor. A transformação a partir daí se tornou perceptível na própria mudança de comportamento. Saíram de um isolamento autoimposto, para olhar o mundo de outra forma. Essa mudança só foi possível porque ambos se permitiram experimentar o diferente. Nos depoimentos a seguir poderemos acompanhar novas perspectivas de transformação.

Bianca [GTAR]: Sim, mudou bastante, é eu gostei bastante de participar deste teatro, isso me mudou muito, e hoje acho que, é (pensativa), eu não sou muito mais o que era antes, por que isso me mudou. Pra mim normal, na, (pensativa) a partir de que eu entrei no teatro, é, isso me ensinou bastante a respeitar cada colega, gostar mais de amigos, conhecer novos colegas. Foi tudo muito normal, consegui mais amigos.

Marcos [GTAEC]: Com certeza mudou, porque eu era uma pessoa agressiva e que também não sabia ao certo o que queria da vida, não tinha nenhum caminho, e no primeiro momento eu não quis entrar no teatro, achei perda de tempo, mais depois voltei atrás e acabei entrando. Antes eu não era uma pessoa sociável, e era pouco agressivo, não importa o local, dentro de casa ou fora de casa, na escola, de certa forma era uma forma de defesa minha, mas quando eu comecei a fazer o teatro, comecei a mim socializar mais, algumas perspectivas minhas sobre como me comportava mudou.

Percebemos aí a mudança comportamental nas atitudes, a questão do respeito ao outro torna-se reconhecidamente importante, fazendo com que os mesmos se tornassem mais hábeis em suas relações sociais. Marcos, em seu discurso: “eu era uma pessoa agressiva e que também não sabia ao certo o que queria da vida”, revela que existe aí um interdiscurso de como e o que o fizeram ficar agressivo. Mas, ao se permitir viver novas experiências, foi possível ter outra percepção de mundo. No relato de Bianca: “isso me ensinou bastante a respeitar cada colega”, percebemos que também existem vários interdiscursos: o que a fez assumir práticas de desrespeito? Seria uma defesa? Alguém estaria ameaçando-a? Da mesma forma que Marcos, Bianca, ao se permitir novas experiências, despiu-se de preconceitos, passando a respeitar e conhecer novas pessoas.

3.3 – ETHOS E PERCEPÇÃO DE REALIZAÇÃO

O processo de realização pessoal é um caminho para significação e subjetivação, tanto pessoal como coletiva. No que tange ao processo de realização – que caberia aqui várias

outras palavras, como conquista e respeito –, dá-se no momento no qual cada qual é reconhecido no papel que escolheu exercer, mesmo que seja algo momentâneo.

A escola por si só é um celeiro de subjetividades e de criação das mais diversas identidades, e quando se insere projetos que abraçam as ideais das pessoas, principalmente de pessoas oriundas de comunidades de baixa renda, assegurando seus protagonismos nas falas, isso gera a sensação de completude.

Breno [GTAR]: Um dos momentos mais marcantes da minha vida no grupo foi poder produzir A Paixão de Cristo, né, trabalhar com adolescentes onde se dedicaram e deram o máximo de si, e pra mim todos os momentos são bom, né, não posso dizer que tem um melhor que o outro, pra mim todos são bons. O melhor que ainda que ultrapassa A Paixão de Cristo foi o The Lion King, né, que a gente produziu agora a pouco, foi a experiência única, o momento mais marcante dessa trajetória que a gente teve foi poder entra no Teatro Samuel Campelo, né, e ver todo o elenco pisarem no palco e olhando pro teto e falarem todo mundo, nossa, foi incrível, eu acho pra mim essa cena não sai da minha cabeça, né, eu tenho muito orgulho, muito orgulho mesmo de ter conseguido tirar eles da escola e levar pra um palco né, então foi marcante demais.

Júlio [GTAEC]: O momento mais marcante na minha trajetória foi quando a gente participou da Bienal de Pernambuco, porque até então só apresentávamos na escola, e já tínhamos o apoio do SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), a gente apresentava pro SINTEPE também, e começamos a apresentar em outras escolas, mais assim, quando a gente teve o convite para participar da Bienal do livro de Pernambuco, acredito que no ano de 2015, e era o maior público, ia ter uma visibilidade maior, foi uma alegria enorme, assim lembro que todo o grupo ficou muito eufórico, muito feliz, porque seria uma conquista, e foi de fato uma conquista, foi um momento muito importante em 2015 a nossa apresentação na Bienal do livro de Pernambuco.

Quis aqui ressaltar as falas desses dois jovens, cada qual líder de seus respectivos grupos. O primeiro, idealizador de seu grupo junto com uma professora, cujo significado de ambas apresentações, como relatado, tem um valor simbólico ainda maior do que para os membros do seu próprio grupo. E ao ser questionado sobre quais foram os momentos mais importantes de sua trajetória no grupo ele respondeu: “pra mim todos os momentos são bom, né, não posso dizer que tem um melhor que o outro, pra mim todos são bons”. Esse discurso que está entrelaçado por vários interdiscursos é válido e compreensível, visto que ele faz parte de todo o processo de criação. Dessa forma qualquer produção para esse estudante é como um filho que nasce. Levando em conta também o simbolismo da peça “A paixão de Cristo”, o estudante por ser cristão tem seu emocional afetado. Porém, é compreensível quando ele entra em contradição “o melhor ainda que ultrapassa A Paixão de Cristo foi o The Lion King”, pois no contexto inserido da peça em questão é a sua relevância de ter sido criada com a participação coletiva e ter sido apresentada num teatro profissional, onde os mesmos nunca tinham pisado antes.

Essa relevância das peças citadas pelo Breno vem recheada de um ethos do aprendizado à realização. Aprendizado porque o percurso percorrido de peças de teatro realizadas na escola, onde por vezes só se apresentavam de forma interdisciplinar, seja pela matéria de português, biologia ou até mesmo nas gincanas produzidas pela escola, ao aprender a estruturar conhecimentos acumulados, puderam evoluir em suas apresentações e abordagens, com isso possibilitando o processo natural de reconhecimento, realização pessoal e coletiva.

Quanto ao discurso de Júlio, que passou a ser líder de um grupo onde ele já havia participado como estudante; embora ele se considere um eterno aprendiz, em suas palavras, assumiu a liderança a convite da direção da escola e das professoras que também fundaram o grupo, logo após a morte do Prof. Rodolfo, um dos fundadores do grupo Artemcenas. Levando em conta que o estudante nunca saiu e sempre colaborava com sua performance e repassando o que tinha aprendido com seus mentores.

Dito isto sobre o Júlio percebemos em sua fala “O momento mais marcante foi quando a gente participou da Bienal de Pernambuco”, notamos que esse discurso vem carregado de emoção, pois segundo ele o grupo até então só se apresentava na escola e para o sindicato, quando convocados. Essa participação leva a um processo de aprendizado que o grupo teve que trilhar até amadurecer, e até chegar ao amadurecimento de suas práticas experimentaram vários obstáculos nesse percurso. Vale ressaltar aqui que nesse trecho da entrevista ele não fala da morte do Prof. Rodolfo; entretanto, sua fala é como se fosse a voz do próprio professor que o tinha como braço direito; e em uma das minhas observações da prática, percebi que o estudante fala do legado deixado pelo Prof. Rodolfo e como nada mais seria o mesmo sem ele no grupo. Júlio também considera este marco como o mais importante para o andamento e reconhecimento.

Ressalto aqui que os grupos foram criados em situações distintas: o Grupo Teatral Alana R. foi idealizado por um estudante para tratar de um trabalho de português, que logo teria o apoio incondicional da professora. Já o Grupo Teatral Artemcenas foi idealizado por um professor de biologia e apoiado por mais duas professoras, uma delas sendo professora de história e a outra bibliotecária da escola.

Vale a pena aqui destacar ainda o interdiscurso no qual ambos estão inseridos. Enquanto um grupo só tinha o apoio da gestão da escola e de uma professora, o outro grupo tinha o apoio de três professores e da gestão. No segundo grupo, os trabalhos interdisciplinares com outras disciplinas eram realizados de forma fluida, valorizando todo o esforço que o grupo de teatro vinha fazendo ao longo dos anos. Já no primeiro grupo, os

professores não viam o grupo com bons olhos, só passando a respeitar depois de ter conseguido o feito de apresentar-se num teatro profissional. Todavia para chegar no processo no qual o Artemcenas se encontra, também foi necessário passar pela mesma situação no início, onde não se tinha apoio de outros professores, e a adesão ao teatro não era vista com bons olhos. Todo esse processo se deu através do aprendizado ao longo dos anos, evoluindo até chegar o reconhecimento. Desta forma o processo evolutivo do Grupo Teatral Ana Rocha, por ser um grupo mais recente, começa a se estruturar no caminho do aprendizado e com isso vem também a sua realização.

Na perspectiva do aprendizado e da realização, quando o êxito do grupo é alcançado possibilita o crescimento individual e coletivo, gerando positividade, afirmando a construção de várias identidades. E essas, por sua vez, por ter sido construída em um ambiente positivo, reverberará dentro da própria sociedade. Ainda quanto a resposta à pergunta “quais os momentos mais marcantes na sua trajetória no grupo?”:

Pedro [GTAEC]: Acho que foi o momento das danças, nunca tinha dançado antes, aí teve uma dança lá, teve um momento que foi constrangedor, porque eu não sabia como, mais aquilo marcou muito, foi diferente, algo diferente.

Rafael [GTAR]: É acho que foi só no momento que eu virei o vice- diretor, e comecei a comandar outras pessoas do grupo.

Rebeca [GTAR]: Foi quando a gente fez A Paixão de Cristo aqui na escola, nossa família pôde vir ver né, e a comunidade também, as pessoas começaram a nos tratar de outra forma, tipo com mais respeito.

No que diz respeito à resposta de Pedro, percebe-se que ele tinha um bloqueio e quando se permitiu experimentar o novo esse bloqueio foi superado. Entendemos que para que superemos nossos obstáculos devemos enfrentá-los, e isso foi perceptível na experiência dele. Sabemos que enfrentar o novo não é uma tarefa fácil e muito menos agradável quando se tem ressalvas. No caso dele, por não saber dançar, pensou que iria ser ridicularizado pelos seus colegas. Mas por estar num ambiente de aprendizado e de acolhimento, sentindo-se ao lado de pessoas amigas, possibilitou que conseguisse enfrentar suas dificuldades, facilitando o processo de aprendizado e chegando à realização pessoal.

No que se refere ao discurso de Rafael, o que o marcou foi quando ele assumiu a vice-liderança do grupo, passando a sentir o peso da responsabilidade, percebendo que as coisas não eram fáceis. O *status* de comando o fez ter orgulho de sua nova posição, pois estaria ali liderando pessoas que ele conhecia, e sentiu esse *status* como sinônimo de respeito. O caminho do aprendizado para chegar à referida posição hierárquica no grupo também não

deve ter sido uma tarefa fácil, pois ali ele teve que abdicar de muitas coisas para cumprir normas e ser exemplo para os demais. Entendemos que o caminho do aprendizado tem que ter disciplina e através dela chegaremos à realização pessoal.

Na fala da Rebeca o orgulho de ter feito parte da peça “A paixão de Cristo” esteve explícito na sua voz, no seu relato. Nota-se que houve uma transição de um grupo desacreditado e após a apresentação num teatro profissional, as pessoas passaram a ver o grupo com outros olhos, tanto a comunidade quanto sua própria família. Bem sabemos o preconceito velado quando se fala em fazer teatro ou qualquer tipo de arte. Mas quando se persevera e se tem prazer no que se faz, o caminho do aprendizado à realização se torna prazeroso. Não é à toa que o sentimento de pertencimento a um grupo de experiência exitosa repercutiu nos relatos dos jovens, passando a fazer parte da história de vidas de cada um/a que participou dos referidos projetos.

Na convergência nas falas durante a entrevista, tanto de um grupo quanto do outro, percebemos a prevalência do respeito e o sentimento de pertencimento, que são características fundamentais no processo de subjetivações pessoal e coletiva. No que tange ao gozo, percebemos o sentimento de respeito e gratidão adquiridos ao logo do processo de estruturação dos grupos. Quanto à transformação é nítida a percepção da associação do processo de aprendizagem com as mudanças comportamentais. Por fim, do aprendizado à realização, percebemos o amadurecimento nessa transição de integrante estudante a gestor de grupo, passando a assumir responsabilidades; pois sendo um jovem lidando com outros jovens, aprendendo ensinando que o coletivo possibilita realizações concretas. Percebe-se isso também nas falas de todos os entrevistados, que têm consciência de que não conseguiram sozinhos, mas sim em conjunto, passando a valorizar o trabalho coletivo como se fora extensão de suas famílias.

O pathos do gozo possibilita uma identificação com a proposta pedagógica utilizada pelos grupos, levando à realização pessoal e à realização coletiva, por meio dela se estrutura a satisfação ao alcançar os objetivos lançados pelos grupos que vão desde os ensaios as suas apresentações. Esse sentimento de realização é o combustível que precisam para continuar dando vida a esses projetos.

Os relatos de transformação e superação estão diretamente associados à dimensão do gozo. Ao sentirem o processo de realização, os sujeitos começam a ter outra percepção do conjunto da obra; ao perceberem a aceitação do que foi proposto, os comportamentos começam a ser moldados e com isso se deu a transformação: quem antes era tímido/a aprendeu a superar a timidez; quem antes se isolava, não se isola mais; quem tinha o

comportamento agressivo, tende a se modificar e ter um comportamento mais sociável. A riqueza dessa proposta é que essa transformação não acontece de imediato, é um processo contínuo e dinâmico ao longo da trajetória.

O sentimento de pertencimento aos grupos leva ao sentimento de libertação, pois só através do aprendizado vem a realização pessoal e a realização coletiva. O aprendizado dado de forma lúdica possibilitou uma absorção com mais facilidade e de forma prazerosa. Esse processo de pertencimento gerado por meio da identificação com o que foi proposto, fez com que essa transformação fosse possível, de uma maneira que legitima essas práticas.

4- AS PRÁTICAS DOS GRUPOS DE TEATROS E AS LÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na seção anterior discutimos o ethos construído e apresentado pelos sujeitos da pesquisa. Aqui, perceberemos como o discurso produzido por esses sujeitos se relacionam com as lógicas sociais que estruturam as engrenagens de funcionamento de nossa sociedade.

As lógicas sociais costumam instituir e/ou reconfigurar gêneros, subgêneros e/ou estilos discursivos, de caráter comumente intersemiótico, que rotinizam, reproduzem e atualizam continuamente seus modelos de subjetividade e padrões de ação e interação. No campo da educação, em especial, podemos identificar a presença de gêneros clássicos como aula, conselho de classe, reunião de pais e mestres, projeto pedagógico, livro didático, parâmetros curriculares, lei educacional, palestras, fóruns entre inúmeros outros. Para investigar as lógicas sociais que estruturam um regime discursivo estabelecido ou uma formação discursiva específica nesse campo, é necessário perceber como essas lógicas incidem sobre gêneros existentes e podem lograr ou suprimir ou secundarizar alguns e/ou instituir e fortalecer novos gêneros, subgêneros ou estilos de acordo com seus padrões de articulação (OLIVEIRA, 2018, p.202-203).

Muitas de nossas ações, mesmo que involuntariamente, estão presas a tradições seculares ou até mesmo milenares que se perpetuam através do tempo, ao entender essas nuances e o funcionamento da estrutura social, poderemos perceber seus impactos na cultura escolar. Para entendermos como a estrutura da sociedade se relaciona aos processos vivenciados pelos estudantes dos grupos de teatro abordados em nossa pesquisa, precisamos interrogar como suas engrenagens funcionam através das lógicas sociais, sendo elas que constantemente alimentam costumes, regras, normas e padrões.

Todavia, é necessário procurar discernir os padrões de articulação que informam, possibilitam e restringem as diferentes práticas sociais no contexto estudado, para tentar descrever, caracterizar as lógicas sociais e buscar delinear qual o seu papel na estruturação do imaginário social ou da formação discursiva analisada. Como essas lógicas contribuem para constituir identidades, posições de sujeito, objetos (inclusive estereótipos), arquiteturas de espaço e tempo, relações de composição, oposição, subordinação, exclusão, obrigações, proibições, recompensas, punições e outros aspectos que podem configurar uma realidade estudada (OLIVEIRA, 2018, p.202).

Dito isso, conforme Oliveira (2018), necessita-se entender como essas lógicas contribuem para a formação da identidade e como as mesmas se moldam de acordo com esses padrões. Aqui analisaremos os discursos dos entrevistados e analisaremos a dinâmica aplicada em ambos os grupos de teatro das duas escolas públicas, nelas poderemos verificar o impacto das lógicas sociais na vida desses/as jovens. Entretanto, as lógicas fantasmáticas não poderão ser ignoradas dentro do contexto das lógicas sociais, visto que elas estruturam o

desenvolvimento das subjetividades, que, por sua vez, reforça a estrutura do processo da identificação.

4.1 – LÓGICAS E PRÁTICAS SOCIAIS NAS SALAS DE AULA

As lógicas sociais atravessam diretamente o contexto escolar. Ditam normas, regras e costumes, mesmo que de maneira oculta. Essa normatização é passada, entre outros espaços e tempos, também na sala de aula, no currículo da escola, na reunião de professoras e professores, reunião de mães, pais e mestres, planejamento escolar, dentre outros gêneros de práticas e interações.

Júlio [GTAEC]: É, era tranquilo conciliar o teatro com os estudos, foi bom que a gente conseguiu é desmitificar muita coisa, que a arte é realmente em grupo, que nós podemos também aprender através da arte, e eu consegui fazer essa relação muito bem, até porque teve um aceitamento muito bom por parte dos professores, nessa questão. A gente fazia as atividades do teatro, passaram a ser mais constantes na escola, tanto é que os professores já usavam ela como um, é, aproveitamento para dar pontos, notas, então eles já estavam vendo que isso já gerava uma certa aprendizagem importantes para os alunos.

Breno: A minha relação com o teatro e as disciplinas de sala de aula eram basicamente divididas né, a gente tinha o direito de sair de sala, depois de entregar todos os exercícios e poder se habitar dentro da sala de teatro e poder organizar alguma coisa, então sempre foi dividida né, a gente sempre dividiu as relações entre ensino e grupo de teatro.

Percebe-se nas falas de Júlio que os professores usaram dos artifícios do teatro para articularem suas matérias, utilizando como aliados nos trabalhos realizados dentro da sala de aula. O uso dessa estratégia possibilitou uma interação entre estudantes e professores/as, essa articulação fez com que prevalecesse um respeito entre estudantes e docentes, pois os/as mesmos/as mantinham a autoridade na sala sem ter a necessidade de se impor.

Quanto à fala do Breno nota-se que existe uma divisão curricular e que as e os estudantes teriam que cumprir os exercícios propostos em sala de aula, para que só assim tivessem direito de sair da sala de aula e participar do teatro. O que demonstra uma relação de hierarquia entre professor/a e estudantes, onde o primeiro exerce sua autoridade para que as normas sejam cumpridas, e desta maneira busca o equilíbrio. O acordo pedagógico facilita a manutenção das regras pré-estabelecidas.

Rafael [GTAR]: É algumas pessoas não conseguem alinhar tudo certinho para ir a aula, eu acho que eu consigo alinhar tudo certinho sem perder nada da escola e consigo fazer as atividades do teatro. Só uma professora que foi do ano passado que

usou o teatro com a disciplina dela, mais ela não era da minha turma, então não sei como é que é.

Pedro [GTAEC]: O teatro me ajudou bastante na questão da apresentação, eu ficava totalmente travado na hora de falar algo pra multidão em si, eu não sabia bem as palavras (sorrir de nervoso), é isso.

Rafael explica que consegue fazer tudo certinho e separa as atividades do teatro e escola. É interessante pontuar que somente uma professora utilizou o teatro em sua disciplina. Salientamos, no entanto, que não estamos aqui dizendo que os professores devam ser obrigados a utilizarem as técnicas do teatro para suas aulas. Cabe-nos levantar questões em relação a possibilidade de o teatro facilitar o aprendizado. No entanto, Pedro relata que o teatro facilitou bastante sua vida acadêmica, pois contribuiu para sua desenvoltura nas apresentações de trabalhos em sala de aula, pois antes do teatro apresentava dificuldade em utilizar as palavras.

Em ambos os casos podemos entender o poder que a sala de aula exerce sobre estudantes e professores/as. Para esses últimos, numa perspectiva hierárquica, são aqueles que têm conhecimento e que intermediarão os caminhos do aprendizado. Os/as estudantes, por sua vez, estão ali para aprender e têm na pessoa do professor alguém que está numa posição acima deles/as, pois é a partir deles/as que o conhecimento será transmitido e intermediado.

Renata [GTAR]: Eu consigo separar as coisas, não complica em nada não. Os professores não utilizam o teatro nas matérias deles não. Até teve um professor que disse que não ia dar em nada, que não ia sair nada, que era perca de tempo ficar no teatro.

Roberta [GTAEC]: Foi como eu disse né, mudou muito, muito, muito, porque mais pelo fato de até um professor de diferente disciplina é, sem ser do Artermcenas pra passar alguma atividade, chego e converso e tal, e pra apresentar eu desenrolo bem.

José [GTAEC]: é, os seminários que os professores passam hoje em dia eu tenho mais facilidade de apresentar, antigamente eu ficava gaguejando, essas coisas, hoje em dia já tô bem melhor.

Aqui podemos notar uma diferença na gestão de sala de aula. Enquanto na escola de Renata, por mais que ela saiba separar as atividades do teatro e as da escola, em sua fala se evidencia a falta de apoio dos professores quanto ao grupo teatral. Já Roberta e José colhem os benefícios das interações dos professores de diferentes disciplinas com o teatro. No primeiro caso, o professor valeu de sua autoridade para desmerecer o que o de teatro fazia; vemos na fala do professor, segundo o relato da aluna, um discurso enraizado de preconceitos em relação a arte do teatro, e a superação de preconceitos é algo difícil. O trabalho do grupo oportunizou a mudança de percepção do referido professor.

Bianca [GTAR]: Tem alguns professores que não gostam do teatro, mais cada qual tem que ter seu respeito. Agora tem um professor de artes que vai começar a fazer umas coisas, é, não sei como vai rolar, isso é legal.

Ricardo [GTAR]: Não ganhamos nota com isso, o teatro na escola é uma coisa a parte, você estuda, faz suas disciplinas normais, e o teatro é mais um projeto do que uma ajuda em si. O grupo de teatro sempre foi uma coisa a parte nunca colaborou em nada com as disciplinas. Aliás isso aconteceu uma vez.

Gustavo [GTAEC]: Muito bom, até demais. Porque assim, de princípio eu fiz teatro com a intenção de como eu já tinha falado de perder a timidez e ir além na minha disciplina dentro da escola. Logo após eu vi que esse mesmo professor tinha um segundo projeto que era raízes, assim que eu terminei, eu perguntei a ele: Professor eu posso ser da raízes também? Posso fazer parte do projeto raízes? Ele disse que sim, e eu entrei na raízes, que é um projeto que mudou a gente também, eu não tinha coordenação motora, hoje em dia eu tenho por causa do raízes que me ajudou também junto com o teatro, hoje em dia eu sou assim, digamos que conversativo com todos os projetos, que é leitura, libras, que é violão.

Pelo depoimento de Bianca e Ricardo podemos entender que o projeto de teatro não foi abraçado por todos/as os/as professores/as, sendo visto por alguns como um obstáculo no aprendizado. No entanto, Bianca se encontra esperançosa com a entrada de um professor de artes na escola, esperando que surjam novidades a partir da chegada dele. Quanto a Gustavo, integra um grupo de teatro onde os professores utilizam a arte teatral de forma interdisciplinar, com isso ganhando o respeito e a admiração dos/as estudantes, que enxergam e sentem os benefícios do projeto de teatro. Mas deixemos evidente que o que aconteceu com o primeiro grupo já havia acontecido com o segundo grupo, a partir do qual se conseguiu conquistar o respeito de professores que passaram a utilizar o teatro para qualificar suas práticas pedagógicas, agregando valor e adquirindo confiança, tendo como resultado a diminuição da evasão das salas de aula (essa anotação foi tomada a partir da observação da prática).

Quando os caminhos do conhecimento são repassados de forma lúdica esses caminhos tendem a ser prazerosos, e com isso possibilitam desdobramentos e ensinamentos ímpares nas vidas das pessoas partícipes do processo de ensino aprendizagem. Quanto ao que é ensinado em sala de aula e a forma como é transmitida, cabe ao/a professor/a decidir o que é melhor para seus estudantes. Levando em consideração que a escola é um reflexo do que acontece na sociedade, enquanto instituição que dela faz parte percebe-se que em seu currículo oficial se encontram enraizadas práticas que se arrastam ao longo da história. Isso é facilmente encontrado no currículo tradicional, e essas práticas estão tão enraizadas no cotidiano que muitas vezes ficam despercebidas, e suscitam a replicação a maneira como foram ensinadas.

Rebeca [GTAR]: Aconteceu uma vez de forma bem legal, o grupo inclusive surgiu de um trabalho da disciplina de português com a Profa. Alana. Mais acho que foi só aí, lembro de outra não, há teve do meio ambiente também. Mais de um modo geral os professores não gostam muito do teatro não.

Otávio [GTAR]: Aqui não. Já aconteceu em outra escola que eu tive, na aula de português, o professor gostava dessa dinâmica. Só que aqui não.

Ambos os/as estudantes pertencem a mesma escola, notamos uma discrepância nas informações: enquanto Rebeca afirma que já houve uma interação da disciplina de português e biologia; Otávio diz que não presenciou. Vale ressaltar que embora estudem na mesma escola, são de salas diferentes. Sendo assim, o que foi adotado em uma turma pode muito bem não ter sido adotado em outra. Lembrando que o uso do teatro não é uma obrigação dos professores, pois têm autonomia para utilizarem as ferramentas que acham conveniente em suas aulas. O intuito aqui é abordar o fato de quão rica é a opção da escola de utilizar os artifícios do teatro como recurso didático-pedagógico. Na fala de ambos percebemos que através da utilização das ferramentas do teatro, é suscitada a admiração dos/as estudantes, presente relatos compartilhados. Essa admiração possibilita uma maior conexão e é essa conexão, às vezes subestimada pelos professores da escola, que faz com que percam a oportunidade ímpar de melhorar o desempenho escolar, sem o recurso da imposição.

Marcos [GTAEC]: A relação entre teatro e disciplina, vão bem, nenhuma dos dois atrapalha, só acrescenta mais conhecimentos e disciplina para eu focar tanto nos estudos quanto no teatro.

Paula [GTAEC]: Assim, é, não, não (pensativa). Assim, fizemos, ajudou muito a me explicar na sala de aula, porque eu gaguejava muito, eu ficava muito nervosa e isso me ajudou, a saber, me explicar e tirar um pouquinho minha vergonha e botar de lado.

Eis aí a diferença em relação à escola anterior. Aqui percebemos a existência e o aproveitamento da utilização dos recursos que o teatro oferece. Os próprios estudantes se apropriaram de técnicas do teatro para melhorarem seus desempenhos nas atividades de sala de aula, assim como os professores entenderam o fascínio que os/as estudantes demonstram pela arte e aproveitaram esse mote como recurso aliado, através da interdisciplinaridade. Conforme a observação da prática, notou-se a empatia entre os/as professores/as e o grupo de teatro, com isso estreitando os relacionamentos extraclasses.

Em primeiro lugar, lógicas sociais nos permitem especificar as regras que regem uma prática social particular, assim como as características e fenômenos associados (GLYNOS ; HOWARTH , 2018, p.68).

Glynos e Howarth (2018) nos remetem, através da afirmação acima, às regras estabelecidas nas práticas sociais. Entretanto, as regras em si nem sempre estão explícitas, muitas vezes se dão de maneira implícita. Quando as regras estão implícitas, geralmente vêm de costumes sociais estabelecidos ao longo da história, como é o caso do preconceito em relação ao teatro e às artes, de um modo geral. A escola, reflexo da sociedade capitalista, impõe a localização dos sujeitos na estrutura social hierárquica, demarcando seu lugar na sociedade. Embora seja uma realidade imposta, ao mesmo tempo também é contestada.

As artes, neste caso o teatro, têm sido subjugadas profissionalmente. Enquanto as profissões almeçadas continuam sendo aquelas já estabelecidas como propiciadora de *status* dentro da sociedade, seja ela medicina, advocacia, engenharias, arquitetura dentre outras. O menosprezo pelas Ciências Humanas em geral está enraizado, e as Artes Cênicas, por fazer parte desse arcabouço, não estaria de fora, senão for a mais subjugada entre elas.

4.2 – LÓGICAS E HIERARQUIAS SOCIAIS

As estruturas de hierarquização são corolárias de praticamente todas as lógicas sociais, nelas se estabelecem posições onde os/as indivíduos/as devem ficar dentro da estrutura da sociedade, elas frequentemente reforçam posições de privilégio e dominação.

As lógicas da hierarquia abrangem uma gama de modos de governança de cima para baixo, incluindo algumas formas de estruturas de governança colegiadas (GLYNOS, HOWARTH, 2018, p.79).

Analisaremos as falas dos/as entrevistados/as buscando identificar como essas lógicas se inserem em suas vidas. Percebemos a inter-relação das lógicas de sala de aula em um dos momentos da fala de uma aluna, na qual ela relata que o professor lhe disse que o teatro não daria em nada, isso remete a uma hierarquia preestabelecida implicitamente numa posição social, pois para o professor o teatro era perda de tempo e sendo assim ela deveria ocupar seu tempo com algo que fosse lhe dar um futuro.

Quando falamos de lógicas sociais, estamos primeiramente interessados em caracterizar o que é regime ou prática social particular. Mas também queremos perguntar por que e como elas surgiram e continuam a ser mantidas. Isso nos leva a discutir a operação das lógicas políticas e fantasmática (GLYNOS ; HOWARTH, 2018, p.64).

Glynos e Howarth nos levam à questão do entrelaçamento das três formas de lógicas: sociais, políticas e fantasmáticas. Dessa forma as lógicas sociais direcionam as regras de

funcionamento da sociedade. As lógicas políticas idealizam essas regras através de sua formação e as lógicas fantasmáticas estruturam as subjetividades e as identificações. Dito isso perceberemos nas falas dos/as entrevistados/as como essas lógicas se entrelaçam.

Quando questionados sobre questões de pobreza, problemas sociais, política e lutas sociais, as repostas foram diversas, entretanto existe ali uma convergência que se dá nas lógicas sociais hierárquicas, porém suas respostas passeiam pelas lógicas políticas. Sendo assim sigamos com nossas observações.

Breno [GTAR]: Não tanto, eu fico entre o meio termo, eu compreendo que problemas sociais, são problemas sociais, e que a questão de pobreza, vai ser sempre a questão de pobreza, né, a gente vai sempre depender disso, então a gente não, no entanto, não mudou muito minha compreensão, eu tenho sempre isso na cabeça de que problemas sociais vai continuar sendo problemas sociais, onde não vai ter jeito de ser corrigido, e a questão de pobreza é a questão de esforço né, pra que essa pobreza se torne riqueza e se torne sucesso daqui pra frente. Quanto políticas e lutas sociais, a gente não se propõe a é, citar relações de política com o grupo de teatro, entendeu, a gente prefere não optar, a gente prefere não comentar em relação a isso, por mais que a gente tenha ajuda de algum político coisa do tipo, a gente prefere não tá, como é que eu posso dizer, mexendo num assunto em que a gente não sabe nem que lado defender, né, a gente não tem como justificar essa resposta.

Vale ressaltar, antes de analisarmos o discurso de Breno, como se dão as engrenagens de funcionamento do grupo dessa escola: possui apenas o apoio de uma professora que lhe dá suporte, mas a direção do grupo fica nas mãos de Breno.

O discurso utilizado por Breno é repleto de lógicas hierárquicas, pois determina sua posição dentro da sociedade, e o conformismo só legitima essa prática. Entretanto, isso não é algo criado da noite para o dia, esse discurso instaurado foi formulado ao longo dos tempos, sendo as lógicas políticas responsáveis pela formulação das regras, perpetuando essas práticas nas esferas mais abastadas da sociedade. O menosprezo e a falta de interesse pela informação política delimitam as posições dentro da sociedade, assim como a pobreza reafirma seu posicionamento. O desinteresse pelas lutas sociais só reforça o que estamos relatando. Deixamos aqui registrado como isso é preocupante. Ainda mais quando um estudante que assume uma posição de liderança e, conseqüentemente, tornar-se-á um replicador de seu posicionamento.

Rafael [GTAR]: No que se refere a problemas sociais e pobreza, nunca percebi o tema no grupo não. E em relação à política e lutas sociais, nessa parte não, a única coisa que mudou foi na parte política sobre a gente procurar as pessoas que estão na gestão política para ajudar o teatro.

O discurso de Rafael é bem alinhado ao discurso de Breno, com um adendo preocupante: a utilização de cargo político para ajudar o grupo de teatro. Bem sabemos que essa forma é uma via de mão dupla, se político apoia, muito provavelmente quer esse apoio de volta. Estabelece-se, supostamente, uma relação de troca. Assim como Breno, Rafael também se encontra numa posição de liderança no grupo, sendo vice-diretor do mesmo. Não conseguem perceber que o desprezo por esses temas é um equívoco que necessita ser corrigido. Precisam entender que podem sim ir adiante e enxergar um futuro melhor pela frente.

Como pudemos perceber, os dois entrevistados são da mesma escola. A seguir continuaremos vendo o posicionamento de entrevistados//as que não estão em posição de liderança:

Renata [GTAR]: Nada mudou nada em relação do meu entendimento das relações sociais e sobre a pobreza. Mas sobre políticas e lutas sociais acho que mudou, é (pensativa), porque é o primeiro grupo de teatro que fui na escola, nunca sai pra outro não, aí mudou alguma coisa.

Ricardo [GTAR]: Nesta parte cai de cabeça de fato, só vim ter ciência deste fato em algumas reuniões sobre isso, que a gente podia esquecer um pouco mais disso e curtir o teatro, e saber que com o que a gente não é inferior, a gente pode pegar aquele pouco e transformar e muito. Depois que eu entrei no grupo aprendi a lidar com finanças, por meu conceito antes de entrar no grupo, meu conceito de economia era zero. Eu nunca gostei de política não, mais na questão social sempre colocamos um pouquinho disso, seja no espetáculo ou numa brincadeira interna ou alguma coisa assim, para conscientizar, a gente não fez só isso com o Rei leão, a gente fez outras apresentações aqui na escola, tipo meio ambiente, sempre colocamos alguma coisa para conscientizar.

Notamos nas falas de Renata e Ricardo que se preocupam com as questões sociais, em especial, com a pobreza. Entretanto, sobre lutas sociais e políticas há um desinteresse, e nesse desinteresse por essas questões entram as lógicas da hierarquia, reafirmando suas posições dentro da sociedade. Precisam entender que tudo está relacionado com política, e só poderão entender se ao menos se permitirem se aproximar do tema. Relembramos que esse grupo, especificamente, é um grupo recente de dois anos de criação.

Para termos uma dimensão dessas práticas com relação aos temas precisamos também analisar como elas interagem na outra escola onde também é nosso objeto de pesquisa, reforçando que nessa escola o grupo possui dez anos de existência e o que difere da outra escola é que esse grupo foi criado por um professor e não por um estudante, sendo assim já possui um diferencial no trato com os temas, sendo assumido por um estudante, após a morte do professor fundador do grupo, em março de 2019.

Júlio [GTAEC]: Sim, porque a gente enfrentou muitos problemas, e a gente tinha pessoas de vários níveis sociais dentro da escola, por ser pública, por ser num bairro de carência, num bairro socialmente pobre, né, e assim, os alunos vinham já de uma Vicência de pobreza, de uma situação de pobreza, e a gente passou mais a ter esse olhar mais humano para esses alunos dentro da questão de pobreza, dentro desse carecimento social desses alunos, de não excluí-los, de aceitar, de ajudar se fosse o caso. Então o grupo fazia atividades sociais também, recolher alimentos, distribuir nas comunidades, em casa de apoio.

Eu: E sobre política e as lutas sociais?

Júlio [GTAEC]: Também, eu tive uma mudança muito radical politicamente falando porque o grupo veio abraçar causas, que eu já abraçava, causas sociais né, eu já abraçava as causas sociais, mais com o grupo eu abracei fortemente sabe, a gente fazia crítica dentro dos nossos espetáculos, a gestão de governos, críticas a projetos que deveriam ser feitos, políticas voltadas para as escolas, pros alunos, e assim o grupo sempre abraçava essa bandeira política, né, não defender partido A ou partido B, mais defender os projetos políticos voltados que deveriam tá sendo feitos em pró da educação principalmente.

Nota-se no discurso de Júlio, egresso da escola e atualmente graduando do curso de Letras, mas que não se desvinculou do grupo; que ele tem um posicionamento político e que pode até não gostar, mas sabe de sua importância, compreende as questões de pobreza e lutas sociais. Dessa forma as lógicas hierárquicas não ditam seu posicionamento dentro da sociedade. Júlio contestou essa lógica e reivindicou seu posicionamento dentro dela. De certo o grupo ajudou bastante nesse redirecionamento, visto que o grupo teatral tem apoio de todo corpo docente e direção da escola. E o fato de ter um professor como liderança em sua época, oportunizou ganhos significativos. Isso inferiu também como o Júlio repassa esses posicionamentos e formando opiniões aos seus pares. A seguir analisaremos as falas de entrevistados/as para termos uma dimensão dos discursos aí instituídos:

Pedro [GTAEC]: Não tratou sobre políticas e lutas sociais. Mais posso dizer que sim, mudou minha concepção. E quanto a política e as lutas sociais não mudou.

José [GTAEC]: Não tenho nenhuma concepção não.

Eu: E quanto as políticas e lutas sociais?

José [GTAEC]: Não acho que não.

Marcos [GTAEC]: Não mudou minha concepção não quanto a problemas sociais e pobreza. Sobre política e lutas sociais sim, como tinha falado antes, sempre existe uma peça que vai ressaltar o momento sobre lutas sociais.

Em três falas distintas vemos diferentes discursos em relação ao discurso de Júlio. No que se refere a Pedro notamos no seu discurso que não foram tratados os temas abordados, mas que sua participação no grupo mudou sua concepção sobre o tema, entretanto sobre

política e as lutas sociais nada havia mudado. Quanto ao discurso de José, também não havia mudado sua concepção quanto aos temas propostos. Já no discurso de Marcos se vê a afirmação de ter mudado sua concepção em relação à política e às lutas sociais, porém não em relação à questão da pobreza e dos problemas sociais.

Tanto no discurso de Pedro quanto no discurso de José percebemos que: ou ambos não estiverem presentes quando o tema foi abordado ou existe um desinteresse pela temática, ou até mesmo suas participações no grupo não afetaram suas concepções quanto aos temas. Mas voltemos às lógicas da hierarquia para identificarmos como as padronizações das posições sociais se estabelecem sem mesmo notarmos, fazendo com que o desinteresse e o conformismo perpetuem algumas posições, ou ainda que os sujeitos repliquem falas, posicionamentos, costumes, sem ao menos se darem conta da situação. Sigamos com a análise das falas:

Paula [GTAEC]: Sim, o modo de olhar, como eu olhava antes, hoje vejo tudo de forma diferente, essas coisas assim.

Eu: E quanto à política e as lutas sociais?

Paula [GTAEC]: Assim, eu não gosto de nestas partes, assim eu não prestava muita atenção. Eu não gosto muito de falar de política e essas coisas não, mas o grupo abordava esses temas.

No discurso de Paula notamos que houve uma mudança de concepção e ela passou a olhar para os problemas sociais e para a questão de pobreza de outra forma. Admite que não gosta de falar sobre política, mas que o grupo abordava a temática. Podemos atentar para sua fala que ela não está indiferente ao deslocamento social e com essa percepção ela poderá contestar a lógica da hierarquia futuramente.

O desinteresse pela política, pelas lutas sociais, pela questão da pobreza e pelos problemas sociais é de grande interesse para o poder hegemônico, que lança mão das lógicas da hierarquia para desenhar e redesenhar posições dentro de uma sociedade globalizada e mercadológica, lembrando que elas estão estritamente ligadas com as relações de poder.

4.3 – LÓGICAS CURRICULARES E DIFERENÇA

Quando pensamos em currículo pensamos quase que automaticamente em *curriculum vitae*, currículo na Plataforma Lattes ou currículo escolar. Mas quando pensamos o currículo na escola, adentramos esferas que muitas vezes não atentamos, mesmo que esteja explícito, seja sobre questões de religião, sexualidade, gênero, questões sociais etc.

Por exemplo, as lógicas do mercado liberal, as lógicas neopentecostais, as lógicas do currículo por competências ou as lógicas da pedagogia da terra são o feixe instável e aberto a padrões de relação que estruturam e modulam, mesmo que precariamente, essas formações discursivas e as realidades que elas constituem (OLIVEIRA, 2018, p.197).

Nesse contexto as lógicas de currículo conversam com as lógicas da hierarquia, pois está ali desenhando e estruturando posições que o/a indivíduo/a ocupará dentro da sociedade. Esse desenho possibilita posições de poder e de submissão dentro da sociedade. O currículo dentro da escola fermenta essa estruturação, com uma preparação para o que reserva a vida pós-escola, sedimentando estruturas de preconceitos, limitando espaços para as classes menos favorecidas. Dessa maneira se constata que as lógicas de currículo se constituem como um instrumento poderoso, e seus desdobramentos merecem e devem ser sempre observados, para que se promova equidade no jogo do poder.

Esse movimento curricular pode-se dar de maneira explícita, pois os costumes já estão enraizados, fazendo com que as pessoas, ao serem submetidas às estruturas, tendam a se submeter sem mesmo notar. Ou, até mesmo alguns vieses do currículo são tão pesados para se movimentarem de forma explícita e se dão de maneira implícita através de costumes, como dito anteriormente. Sendo assim, vejamos como os/as estudantes se posicionam:

Breno [GTAR]: É lidar com a sexualidade no grupo é bem normal, porque até então eu por ser homossexual eles são acostumados com isso, né, eles brincam com minha sexualidade, eles em momento algum me desrespeitam ou tentam desrespeitar outra pessoa né, eles não puxam brincadeiras em relação a isso, eles tratam normal como outra pessoa, até porque é a sexualidade de uma pessoa diferente da dele não quer dizer que essa pessoa é um bicho ou um monstro ou coisa do tipo.

Júlio [GTAEC]: Quando eu entrei no grupo, eu tinha uma dificuldade em aceitar mais a homossexualidade, é, eu era um dos alunos que tinha um pouco dessa dificuldade, mais por parte do grupo ser homossexual, serem e a gente conviver, de a gente fazer as mesmas atividades, e eles mesmos por iniciativa de explicar sobre a homossexualidades deles, e fazer com que isso fosse normatizado pra mim e para os outros alunos que também tinham essa dificuldade, com o passar do tempo já era algo pra mim que eu convivia tranquilamente, e o grupo ajudou isso, não só pra gente como pra escola, antes do grupo era muito difícil abordar o tema homossexualidade dentro da escola, depois que o grupo foi instituído e começamos os trabalhos, os alunos pararam de praticar com a homofobia, olhar o homossexual, o aluno homossexual com um olhar mais cuidadoso, com um olhar mais sem impacto, e isso foi muito bom, a escola teve um ganho muito grande com o teatro nesse tema da homossexualidade.

Quisemos aqui expor as falas de duas lideranças para termos as percepções de como a temática sobre sexualidade era articulada no grupo por mais que essas lideranças não sejam especialistas, mais são replicadoras de informações e, dessa forma, são influenciadoras. Notamos que ao falar de sexualidade ambos se prenderam só à questão da homossexualidade.

Para Breno, o tema lhe é pertinente por uma questão ontológica, por ser homossexual assumido, se sente acolhido; e ainda mais por estar numa posição de liderança, onde é respeitado por seus pares. Quanto a Júlio, por ter passado por uma transformação, segundo seu discurso, superou o preconceito; isso ficou gravado na sua memória recente e o fez falar sobre homossexualidade.

Notamos aqui como as lógicas do currículo podem ser moldadas e adequadas a vários ambientes, seja na educação formal ou na educação não formal. Fazemos também um adendo quanto o sentimento de libertação dentro do grupo, onde em uma das falas “mais por parte do grupo ser homossexual”, notasse o sentimento de pertencimento. No discurso de Júlio “...e eles mesmos por iniciativa de explicar sobre a homossexualidade deles, e fazer com que isso fosse algo normatizado”. Dois pontos são importantes, de um modo geral: os homossexuais encontram refúgio nas artes, sentem-se seguros; e os/as estudantes homossexuais explicam sua orientação sexual para os/as outros/as estudantes. O fato é que os/as estudantes não têm obrigação de explicarem para seus pares sobre sua orientação sexual. Pensemos aí onde se encontra a falha no currículo tradicional e como aí se replicam as informações relevantes de maneira errônea ou como são interpretadas de maneira equivocada.

O currículo, que deveria ser pensado considerando as realidades diversas que encontramos no cotidiano da sociedade, deveria promover a abordagem de temas diversos, oportunizando melhor entendimentos e conseqüentemente instrumentalizar para a vivência da prática da equidade.

Vejamos ainda como os/as estudantes lidam com a sexualidade no grupo:

Gustavo [GTAEC]: Assim, no grupo a gente busca o máximo é trabalhar com todo mundo, a boa conduta da pessoa, independente da diferença sexual dela, da opção sexual dela na verdade, a gente quer que todo mundo interaja com todo mundo, porque o teatro é isso, é interação, o teatro é uma equipe na escola, a gente tenta também fazer isso, a gente se junta entre nós e vai até um grupo de pessoas e conversa esse aqui é tal pessoa, por mais que ele seja homoafetivo, diferente da sua opção sexual, ele é uma pessoa comum como a gente e merece atenção e respeito, é assim que a gente lida.

Rebeca [GTAR]: Olha aqui no grupo tem muito respeito, nunca vi preconceito não. Temos que aceitar as pessoas como elas são.

São dois discursos enunciativos de como lidar com a mesma situação de formas diferentes. Gustavo lida com a orientação sexual como opção, como se as pessoas tivessem escolhido entre ser heterossexual ou ser homossexual. Vale salientar que essa concepção tem sido fortemente contestada, pois se a heterossexualidade é natural, a homossexualidade também o é. Elucidar esse fato é fundamental na formação para evitar a recorrência da

equivoca percepção, como também é repassada de forma errada. É importante identificar de onde parte para que seja corrigida. Ainda expõe o/a colega às outras pessoas do grupo, gerando constrangimento. Quanto a Rebeca, em seu discurso “temos que aceitar as pessoas como elas são”, vemos um trato diferente na forma da abordagem, possibilitando o respeito através da aceitação.

A abordagem curricular quanto à sexualidade nas escolas passa por um constante ataque por questões ideológicas onde a escola termina sendo limitada, até mesmo pelos pais e mães dos/as estudantes, e essa limitação quanto ao tema gera ruídos na comunicação, abre uma lacuna e deixando margem para preconceitos.

Ricardo [GTAR]: A minha visão antes e depois do grupo teatral é praticamente a mesma, o que mudou só um pouquinho é que tinha que amadurecer mais esse fato, Breno mesmo, ele é homossexual, e tipo, ele, ele, não escondia isso, mostrava um pouco do que ele realmente é, e todo mundo não tava nem aí, porque todo mundo gosta da forma como ele é, não pelo o que ele gosta ou deixa de gostar. E isso falou né, eu tenho que gostar da pessoa como ela é, e não pelo o que ela escolheu ser, e isso mudou bastante quando eu entrei no teatro, mas eu já tinha esse pensamento desde antes.

Roberta [GTAEC]: Han (pensativa), sempre teve respeito, independente de tudo, na escola também.

Percebe-se que os discursos de Ricardo e de Roberta se assemelham com os dos outros/as estudantes. Quando Ricardo em seu discurso “...eu tenho que gostar da pessoa como ela é, e não pelo que ela escolheu ser”, mostra claramente que o mesmo não tem conhecimento sobre a temática, podendo ainda esconder um preconceito velado, já que ninguém escolhe sua orientação sexual. Quanto a Roberta, ela afirma que sempre existiu respeito, porém no contexto “independente de tudo’ esse independente pode ser interpretado como apesar de, desvelando o preconceito.

Observamos ainda que nas falas das estudantes existe uma suavidade quanto se deparam com o tema. Já no que tange aos estudantes são mais comedidos em suas respostas, porém terminam entrando em contradições, possivelmente por consequência da fragilidade masculina.

Desta forma devemos atentar para o que é ensinado e como é ensinado, seja na escola ou em projetos de cunho social, pois neles estão se propagando conhecimentos e valores que serão replicados na sociedade. Vejamos como se dá a temática do racismo dentro dos grupos; se a participação ajudou a refletir sobre o tema:

Júlio [GTAEC]: Sim, sim. Porque a gente começou a dar vez e voz a alunos de cor negra, a darmos destaques a alunos de cores negras, então os alunos de cores negras

a escola passou a tratar, é (pensativo), ter mais cuidado com esses alunos, porque a gente também abordava temas dentro do teatro que permeava pelo racismo, né, e era muito importante que dentro do grupo tivesse esse acolhimento, sempre fomos um grupo acolhedor, e assim, é (pensativo), alunos, tivemos participantes, integrantes da escola, negros que tiveram personagens principais, né, que fizeram atividades de personagens brancos, e assim, houve uma aceitação maior do público da escola, e isso aí foi muito bom.

Breno [GTAR]: Sim, o grupo de teatro pôde refretir um pouco né, sobre o racismo, que até então é bem, pra gente é bem normal, a gente fala muito sobre isso, porque muitas das pessoas, eles (pensativo), do grupo de teatro mesmo, por mais que se leve na brincadeira, as vezes se doa, né, então racismo não é brincadeira pra gente tá brincando né, então a gente sempre refrete um pouco né, meninos costumavam dizer que “há do que adianta é, vai botar um fulano de tal como Zazu, mais Zazu preto ou coisa do tipo”, pra gente era tipo um abalo quando a pessoa falava isso, né, a gente chegava nessa pessoa conversava, olha a cor não importa, o que importa é o caráter da pessoa, é a dedicação da pessoa nesse personagem, então a gente sempre refrete um pouco, né, a gente puxa a orelha, a gente conversa, a gente pede para que isso não aconteça.

Tendo como ponto de partida as perspectivas das lideranças de cada grupo, busquemos entendermos como essas mensagens são direcionadas aos demais estudantes. No discurso de Júlio “Tivemos participantes, integrantes da escola, negros que tiveram personagens principais, né, que fizeram atividades de personagens brancos”. Esse depoimento é forte pois nele percebemos a inocência na fala, sem com isso banalizar a gravidade da questão. Pois: quem determinou atividades para brancos e atividades para negros? Por que negros não haveriam de ocupar espaços que desejassem? Por que ainda em pleno século XXI nos deparamos com situações como essa? Por que essas determinações de posições dentro da sociedade ainda persistem ao longo dos tempos? Nesse sentido cabe um lamento aqui um lamento por não afirmar a importância da autodeclaração étnico-racial, optando por não incluir o quesito, com a expectativa de que o tema apareceria no decorrer do processo das entrevistas. Como homem negro que sou, flagro-me inconscientemente não afirmando essa questão identitária como prioridade na pesquisa.

No discurso de Breno “Ah, do que adianta é, vai botar fulano de tal como Zazu, mais Zazu preto ou coisa do tipo”, para ilustramos esse discurso: Zazu é um pássaro, um tucano, personagem da obra do Rei Leão que o grupo estava produzindo. Então por ser um pássaro qualquer estudante de qualquer raça poderia facilmente interpretar, o que incomoda aí é que o personagem é de destaque. Então pensemos: Por que um preto não poderia interpretar? A quem incomodaria? Existe uma posição hierárquica no grupo a partir da raça? Onde aprenderam a se posicionar dessa forma? Todas essas respostas estão enraizadas no currículo, através das estruturas formal e informal repassadas ao longo do tempo, de geração a geração. Devemos entender que as mesmas devem ser contestadas para que haja mudança.

O bom de tudo isso é que ambos os grupos resolveram oportunizar papéis principais para todos e todas, sem distinção de raça. O que simboliza é um avanço significativo para a construção das mais diversas subjetividade e identidades que possam surgir a partir desse contexto. Entendendo as perspectivas das lideranças adentro no universo dos/as outros/as participantes, para que possamos compreender as engrenagens de funcionamento como um todo.

Renata [GTAR]: Não, não chegou a falar, se falou provavelmente eu não estava. Nunca presenciei nada de racismo mais escola e nem no grupo, todo mundo se dá bem com todo mundo.

Paula [GTAEC]: Tipo eles davam igualdades a todos, não ficavam discriminando um, discriminando outro, só por causa de cor e de cabelo essas coisas. Nunca presenciei cena de racismo na escola e nem no grupo.

Percebemos nos discursos de ambas que tanto para elas quanto para os grupos que participam o respeito é prioridade, e que não presenciaram nenhuma cena de racismo. Percebemos o estranhamento delas diante da pergunta, o que nos dá um certo alívio, pois é um significante dentro das suas próprias falas, reforçando as mesmas, embora não seja uma garantia de que a prática racista não acontecesse na escola e no grupo.

José [GTAEC]: Eu não tinha ideia de racismo, isso não vai mudar, vai ser sempre a mesma coisa. Nunca presenciei racismo na escola e nem no grupo.

Gustavo [GTAEC]: tinha um pessoal também que era negro, que eu achava que também não deveria conversar, e depois de um tempo eu vi que eles eram pessoas igual a mim, que mereciam também atenção e comecei a conversar com eles e hoje em dia falo normalmente com eles, como uma pessoa qualquer.

Otávio [GTAR]: Hunrun, porque tipo assim, racismo, eu já sofri racismo, entendeu, então tipo isso pra mim é meio que um absurdo, por pessoas tipo elas te julgam pela forma que tu tá vestido, do teu andar, nem a pessoa falou com você e já te julga pela cor.

Eu: Sofreu racismo aqui na escola ou no grupo?

Otávio [GTAR]: Não sofri racismo aqui nesta escola, mais em outra. Aqui a galera é mais acolhedora, mais humilde, não tem isso não.

As falas de José e de Gustavo me inquietaram quanto a intensidade das mesmas. O discurso de José, quanto ao conformismo: “isso não vai mudar”. Quanta coisa está enraizada nesse discurso. Contudo, ele também nega ter presenciado racismo na escola e no grupo de teatro. Seu discurso nos faz refletir a perversão estrutural nas ferramentas que movem a sociedade que leva um jovem ao conformismo. Quanto ao discurso de Gustavo, recheado de preconceitos, no qual ele não se dá conta ao dizer que “tinha um pessoal que era negro”, já

mostra uma prática decorrente do racismo estrutural, que tende a coletivizar as pessoas pretas, sem reconhecer a individualidade de cada sujeito. No entanto, a mudança de comportamento se deu por consequência da participação e aprendizado junto ao grupo, passando a afirmar que as pessoas negras merecem respeito e que são pessoas iguais a ele.

No relato de Otávio “não soube racismo aqui nesta escola, mais em outra”, suscita alívio e ao mesmo tempo indignação. Alívio por ele não ter sofrido racismo na escola atual. Indignação pelo racismo vivido na experiência em outra escola. O ambiente escolar deveria ser lugar no qual temas como esse contribuíssem para a desconstrução de práticas violentas, promovendo práticas inclusivas, ambiente seguro e de acolhimento (o ideal). No entanto, a escola, em muitas situações, seguem sendo espaços de perpetuação de práticas violentas.

Passamos por duas temáticas sexualidade e racismo. Veremos agora como se dá a questão da religiosidade nas vivências desses estudantes. Desejamos identificar como se lida com essa questão no grupo e se houve mudança de percepção dos/as estudantes a partir da participação no teatro. Vejamos:

Breno [GTAR]: Não, é (pensativo), como se trata de religião a gente não condiz a conversar, porque é assuntos que causam brigas né, política, religião, é sexualidade, então pra gente é assuntos que a gente prefere não obter o assunto né, pra que isso não cause confusão, briga, entre nós mesmo, né, é um assunto que não faz sentido nosso grupo teatral.

Júlio [GTAEC]: Eu passei a aceitar mais, é a não julgar mais, hoje depois do grupo costumo dizer que a minha religião passou a ser o respeito, porque eu convivi com pessoas de diversas religiões dentro do grupo, muito dentro do grupo, e eu procurei também escutar essas pessoas de religião africana, de religião evangélica, católica, e de diversas religiões, para que eles falassem um pouco da religião deles para que quebrasse essa intolerância que talvez existisse dentro de mim, depois do grupo a minha aceitação a religião passou a ser cem por cento assim de respeito, passou a ser cem por cento de respeito.

Nos discursos sobre religiosidade a partir dos líderes dos dois grupos existe uma discrepância: enquanto Breno assume que “é um assunto que não faz sentido no nosso grupo teatral”, buscando justificar com o receio de haver conflitos internos. No entanto, não falar sobre o tema pode significar insegurança e despreparo para abordar a questão.

Júlio por sua vez em sua fala “eu passei a aceitar mais”, notasse que existe uma preocupação com o andamento do grupo e para que haja harmonia o mesmo procurou entender a temática. Porém se verifica também em sua fala “eu procurei também escutar essas pessoas de religião africana, de religião evangélica, católica”, ao encabeçar a frase “com essas pessoas de religião africana” dá margens a outras interpretações, como ainda existisse algo a ser quebrado dentro do mesmo, pois poderia iniciar a frase com outra religião, todavia o

mesmo preocupou-se com o processo de escuta, coisa que no outro grupo se evidenciou uma iniciativa como essa. Este processo de escuta se torna extremamente necessário dentro de projetos de cunho social, pois através dele se pode gerar o sentimento de pertencimento, acolhimento, onde em outros espaços os/as estudantes não tenham encontrado.

Verifiquemos agora as falas de outros/as participantes e busquemos entender como se dá o processo no grupo:

Pedro [GTAEC]: A gente não falou sobre a questão da religiosidade não, porque não tratou disso, mas eu respeito, eu não sigo nenhuma, mas eu respeito quem tem as suas.

Ricardo [GTAR]: Mudei bastante, eu não tenho religião, mais sempre respeitei as outras religiões, e quando eu entrei no teatro principalmente, porque tem vários, várias religiões dentro do grupo teatral, tem o cristão, quem curte orixá, aí pensei se eu respeito uma porque não respeitar a outra. Ai eu comecei a olhar com outros olhares e falei vou gostar de você pelo ser humano que você é e não pelo que você acredita, gosto de você e respeito você, se você acredita em alguma coisa, eu vou respeitar. Nunca presenciei desrespeito de nenhuma forma na escola e nem no grupo teatral.

Rebeca [GTAR]: Sempre tive respeito por todas as religiões, aqui no grupo de teatro vejo que desde que entrei que também existe esse respeito, nunca presenciei e nenhum preconceito nem no grupo e nem na escola. Aqui todo mundo se respeita, e acho isso muito legal.

Vivências de valorização das diversidades nos grupos de teatro ou qualquer grupo de cunho artístico são de suma importância, pois podem gerar harmonia e maior integração do grupo. Nos discursos dos três estudantes se pode perceber que embora o tema “ecumenismo” ou “diálogo inter-religioso” não sejam abordados nos grupos, a vida cotidiana, as relações humanas estabelecidas numa ambiência de diversidades, propiciou a afirmação de uma prática respeito mútuo:

Gustavo [GTAEC]: Assim, a gente primeiro, digamos assim, fazemos uma pincelagem em todo mundo, a gente quer saber de todo mundo o que eles tem pra falar em relação ao pessoal dele e ao que ele crer, no caso e depois visa sentar com todo mundo e conversar com todos e meio que encaixar todo mundo, pra que todo mundo se aceite independente de religião, independente do modo que a pessoa é, a gente trabalha assim, por exemplo se é católico, eu sou da igreja tal, porque não vou ficar perto dele, só porque ele é católico, a gente chega e fala assim, você é daquela e ele dessa, mesmo ele sendo católico ele te respeita, porque você é dessa e não vai respeitar ele, entendeu, aqui é um grupo, e a gente vai trabalhar junto, respeito em primeiro lugar.

Gustavo afirma em seu discurso que o grupo procura saber das religiões que cada qual participa e que o grupo tem respeito por todas as religiões; e afirma que o grupo tenta fazer a harmonia nas relações acontecer independente da pertença religiosa de cada pessoa.

Dessa forma o acolhimento dá sentido ao pertencimento, que por sua vez gera o sentimento de liberdade no grupo de teatro. No entanto, tornamos a registrar a importância da abordagem não só sobre o tema de religiosidade como de outros temas que fazem parte do desenvolvimento da identidade de cada indivíduo/a. Vale lembrar que as subjetividades e as identidades geradas por meio de projetos de cunho social e artístico são divisores de águas na construção do processo de cidadania do sujeito que logo estará inserido na sociedade como um ser replicador desses aprendizados.

Quanto à questão de tratamento entre os gêneros masculino e feminino no grupo, se a participação se dá com igualdade. Pelo menos foi o que as respostas indicam. Entretanto, um dos jovens enxergou de forma diferente e aqui olharemos como elas se sentem e qual a percepção deles quanto a participação delas.

Breno [GTAR]: Sim, a participação dos meninos e meninas no grupo são de maneiras iguais, né, todos tem o mesmo espaço, o mesmo propósito ali dentro né, as meninas as vezes são divididas dos meninos, pra que as meninas foque mais naquilo, os meninos foquem mais naquilo, pra quem não tenham esse negócio de perda de tempo, brincadeiras em reuniões importantes, ou coisa do tipo. Todos têm um papel importante no grupo de teatro.

Júlio [GTAEC]: Não, não. O grupo é muito eclético, muito diversificado etnicamente, culturalmente, e todos eram tratados de maneira iguais.

Em sua fala Breno diz que o tratamento de meninos e meninas é igualitário, embora em seguida desvele em seu discurso que “as meninas às vezes são divididas dos meninos, para que foque mais naquilo, os meninos foquem mais naquilo”. Percebemos no discurso de Breno que a única divisão entre os sexos se deu com a intenção de melhor fluir o trabalho do grupo, mas não por questões de desigualdades entre os sexos.

Nas respostas aqui transcritas de todas as estudantes entrevistadas dos dois grupos, buscaremos perceber como elas se sentem quanto ao tratamento em seus respectivos grupos:

Roberta [GTAEC]: Sempre teve respeito, independente de tudo. Na escola também.

Paula [GTAEC]: Sim, não há diferença.

Renata [GTAR]: Não há diferença, que eu lembre não.

Bianca [GTAR]: Não tem diferença, todos são respeitados.

Rebeca [GTAR]: Acho que não tem diferença não né, todos são iguais.

As estudantes por unanimidade reconhecem que o tratamento dado a elas é igual ao que era dado aos meninos, não havendo desigualdade. Consideramos essa afirmativa um avanço igualitário no tratamento, essas atitudes muito provavelmente repercutirão quando eles e elas estiverem em outros espaços da sociedade, proporcionando vivências mais igualitárias, ao menos no que corresponde aos aprendizados que marcaram as pessoas que participaram dos dois projetos de cunho social e cultural.

A resposta de um dos entrevistados chamou especial atenção, por sua percepção estereotipada em relação ao modo como se aprende a divisão sexual das atividades. Rafael, um dos entrevistados, ao se referir à dança, caracteriza que as meninas sabem dançar mais que os meninos:

Rafael [GTAR]: Eu acho que não, assim né, em questão de atividades sempre se escolhe as meninas, porque as meninas são mais desenvolvidas, em geral, nas atividades que tem que fazer nas danças elas são mais espertas. Mais não há muito diferença não.

Coube a Rafael enxergar uma diferença característica que de um modo geral é se atribui às mulheres, quanto a desenvoltura para a dança. Desvela-se aí a percepção de que essa é uma questão que parece assegurar o protagonismo feminino em relação ao masculino.

Percebemos ao longo das lógicas do currículo que são inúmeras as possibilidades através de várias temáticas que incidem direta ou indiretamente nas vidas das pessoas. Suas ferramentas de controle podem ser benéficas ou não, depende de como são utilizadas. Sendo assim cabe darmos atenção aos desdobramentos do currículo para que não nos deixarmos controlar pelas suas ferramentas de dominação.

4.4 – A MOVIMENTAÇÃO DAS LÓGICAS NAS DINÂMICAS DE GRUPO

Nos encontros para a realização das dinâmicas de grupo propostas pela pesquisa com cada um dos grupos de teatro foram realizadas, inicialmente, atividades de integração, para que tivessem uma interação e concentração, bem como divertimento, para que os estudantes aliviassem possíveis tensões. Essa dinâmica de interação foi realizada com os dois grupos de teatro como forma de acolhimento, como preparação para a dinâmica principal. Foram passados comandos para que eles batessem palmas de forma ritmada, as palmas serviam para que eles e elas andassem pela sala vazia, caminhando conforme o ritmo das palmas. Se as palmas fossem lentas, deveriam caminhar lentamente; e à medida que as palmas aceleravam, também deveriam acelerar.

Em seguida foram passados outros comandos para que checássemos a atenção. O mediador (eu) parava de bater palmas em determinado momento e passava os seguintes comandos, pequeno pequeno, que equivale para que os/as estudantes individualmente fizessem uma pose em forma de estátua conforme a sua imaginação; pequeno médio era o momento que eles deveriam ficar numa pose corporal numa estatura mediana do seu corpo; e por fim grande grande, onde eles e elas teriam que explorar uma pose na sua altura. O mediador alternava os comandos para ver o nível de concentração. Inicialmente o/a indivíduo/a fazia a dinâmica só, mas conforme os comandos eram partilhados, foram formando duplas, trios ..., assim dificultando cada vez mais o exercício proposto, garantindo também diversão. Essa dinâmica teve duração de 2 minutos.

Em seguida foi solicitado para as pessoas que desenvolvessem uma peça de teatro: O que o grupo de teatro significa pra vocês? Como vocês se sentem num grupo de teatro? Foram dados 15 minutos.

4.5 – DINÂMICA APLICADA COM O GRUPO TEATRAL ARTEMCENAS [GTAEC]

Apenas seis pessoas ficaram para a formação de apenas um grupo, composto de duas meninas e quatro meninos.

Percebemos que houve uma gestão compartilhada, onde as opiniões foram ouvidas e levadas em consideração. Criaram uma história onde dois rapazes estão ensaiando, desejando aumentar número de participantes do grupo de teatro, quando avistam uma estudante sentada e a abordam para que conheça o grupo. Ela se encontrava descrente quanto ao teatro e se encontrava relutante, mas os dois rapazes relataram quanto aprendem com o grupo usando a linguagem técnica aprendida, partilhando inclusive que a ela poderia perder a timidez ao fazer parte do grupo de teatro. Os dois rapazes a conduziram a outro grupo, composto por dois rapazes e duas moças. Ao estarem todos reunidos continuavam a linguagem técnica explicitando os termos para a suposta ingressante do grupo, as explicações vão de entonação de voz, postura cênica, presença de palco. Os outros membros do grupo notam que a novata é tímida e reforça a necessidade de que se some ao grupo para que tenha mais desenvoltura. Ela aceita entrar no teatro e todos se abraçam em círculo.

Notamos com a dinâmica que embora as opiniões de todos tenham sido ouvidas, houve uma liderança, um dos meninos, que se destacou em relação aos outros, evidenciando uma latente postura de liderança.

Ao analisarmos a encenação notamos a influência das lógicas sociais sobre o grupo em questão. Ela passeia por três lógicas que constituem as sociais: as lógicas da sala de aula, as lógicas do currículo e as lógicas da hierarquia.

No movimento de uma gestão compartilhada lá estão as lógicas da hierarquia sendo utilizadas, bem como em alguns momentos a liderança de um dos meninos se sobressaiu a dos outros.

As lógicas de sala de aula aparecem quando eles/elas estão em busca de mais pessoas para entrar no grupo e as ferramentas e as linguagens utilizadas estão estritamente ligadas às lógicas do currículo, que aparecem no momento em que estão explicando as técnicas utilizadas no teatro.

Houve uma convergência das entrevistas com a dinâmica utilizada. As falas e os sentimentos expressos através da encenação na dinâmica levaram a utilização das três lógicas sociais aqui analisadas.

4.6 – DINÂMICA APLICADA COM O GRUPO TEATRAL ALANA R. [GTAR]

Essa dinâmica foi aplicada com 17 estudantes que compareceram no dia proposto. Foram divididos em dois grupos. Podemos observar a liderança dos jovens de cada grupo que assumiram a responsabilidade de criação para si. Criaram a história, ouviram opiniões dos outros membros do grupo. Ambos os grupos utilizaram as mesas e cadeiras da sala de aula como cenários.

Grupo 1 – Composto de sete meninos e uma menina. O Grupo 2 – Composto por seis meninas e três meninos. Não interferi na divisão de grupos, deixei eles e elas a vontade quanto a divisão.

O grupo 1, iniciou a apresentação, criaram uma história envolvendo a própria escola. Cumprimentando-se usando gírias. Alguns representando estudantes que não faziam parte do grupo de teatro, e outros que faziam parte, os do grupo de teatro fazendo convites para os outros estudantes entrarem no grupo. Um deles explica que o grupo teatral é muito mais que dançar e interpretar, enquanto os outros prestam atenção; o outro explica que o grupo teatral é uma família, que poderão fazer novas amizades. Uma oportunidade para se socializarem. “Só sei falar bem desde que entrei. E aí topa? E vocês também? Garanto a vocês que não vão se arrepender.”, disse o estudante. Termina o esquete onde quem pertencia ao grupo de teatro convencia os outros estudantes a entrarem no grupo, e saem todos alegres e felizes a caminho do espaço onde fica o teatro. O esquete teve uma duração de 2 minutos 25 segundos.

O grupo 2: Fez um subgrupo de cinco pessoas que representaram o grupo de teatro ensaiando. O outro grupo formando uma família composta de pai e mãe e três irmãs, onde uma delas pede para os pai e mãe para entrar no grupo de teatro. Tanto o pai quanto a mãe estão relutantes e negam a entrada da filha no teatro. A filha insiste e pede que por favor permitam, mas os pais seguem dizendo não. A mãe: “Que grupo teatral? Você não vai.”. O pai: “Você não vai! Você não vai sair! Não deixe ela sair de casa não!”. A filha: “Por favor, pai”. O pai: “Você não vai sair”. A mãe: “Traga esse pessoal aqui, que eu quero ver se é verdade”. O grupo de teatro vai até a casa da menina que quer entrar no grupo para falar com os pai e mãe dela. O grupo de teatro: “Boa tarde!”. A mãe: “Vocês podem me explicar que grupo é esse de teatrinho que minha filha quer ir?”. O representante do grupo responde: “A gente é um grupo de teatro da escola, e estamos montando um espetáculo e ela terá uma grande participação. Não é à toa que demos à ela o papel principal. Muitos pais e mães ainda duvidam disso, de que os filhos saem e vão pra escola representar e acham que os filhos estão indo para outro lugar. Mas convidamos vocês a irem lá para ver. A gente tenta fazer uma reunião com os pais e as mães pra mostrar a seriedade do grupo. Os pais concordam com a participação da filha no grupo.”. E termina a encenação. A duração do esquete foi de 2 minutos e 03 segundos.

Ao analisarmos o grupo 1 percebemos as lógicas sociais se movimentando a partir de suas células, pelas lógicas de sala de aula e do currículo, no momento em que estão recrutando os/as estudantes para entrarem no grupo de teatro as lógicas de sala de aula estão sendo postas em prática; e a partir do momento que começam a explicar que o teatro é muito mais que dançar e interpretar, as lógicas do currículo começam a se articular. Quando um dos estudantes tenta convencer os outros para ingressarem no grupo, as lógicas da hierarquia começam a se articular.

Quanto ao grupo 2, dentro da estrutura familiar ali representada vemos a intensidade da movimentação das lógicas sociais, ao iniciar com as lógicas de hierarquia, onde os pais fazem prevalecer suas ordens quanto a proibição da entrada no grupo do teatro, como também quando os estudantes foram à casa da família tentar convencer a sua entrada. No discurso de tentativa de convencimento do representante para os pai e mãe percebemos as lógicas de currículo. E quando o esquete foi encerrado, com a encenação de uma apresentação, vimos as lógicas de sala de aula sendo articuladas, concretizando os ensinamentos aprendidos.

Podemos observar ainda a escolha da história do grupo 2, quanto ao cotidiano do grupo, cenas de proibição onde os pai e mãe proíbem os filhos de se somarem ao grupo de

teatro, suspeitamos que isso deva ser reflexo no cotidiano vivenciado, e que possivelmente influenciou na escolha da história a ser representada.

A partir das lógicas da hierarquia notamos as questões sociais no grupo, os sentimentos de conformismo ou de inconformismo oriundos dessas lógicas, que perpetuam posições de classe dentro da sociedade. Essas lógicas conversam com as lógicas políticas, mas como foco da presente pesquisa é as lógicas sociais, as afirmações aqui levantadas foram olhadas na perspectiva das lógicas da hierarquia, podendo ser levantadas perspectivas dentro das lógicas políticas em pesquisas futuras.

As lógicas do currículo estão conectadas com as lógicas de sala de aula, pois nelas permeiam temáticas pertinentes ao desenvolvimento estrutural do exercício de pensamentos dos/as estudantes sobre as temáticas de sexualidade, gênero, racismo, religiosidade entre outras. Essa estruturação se dá não somente nas escolas, como também nos projetos citados. Essas lógicas ainda estão entrelaçadas com as lógicas fantasmáticas quanto ao desenvolvimento das subjetividades ali instituídas.

Na apresentação das lógicas sociais de um modo geral podemos observar como se dão o desenvolvimento das pessoas que participaram, a construção do sentimento de pertencimento, a construção de identidades diversas, assim como o processo de subjetivação.

O sentimento de pertencimento é resultante do reconhecimento das práticas adotadas em ambos os grupos. O grupo GTAEC tem 10 anos de existência, e nesse tempo muitas pessoas passaram pelo grupo, identidades foram instituídas, amizades foram feitas, o desenvolvimento pessoal de cada um/a instaurado e com isso vem o sentimento de gratidão. O grupo GTAR possui dois anos de existência, as dificuldades que o GTAEC encontrou e conseguiu superá-las. O GTAR também se encontra com dificuldades semelhantes as já vivenciadas, algumas já superadas pelo GTAEC, e certamente também as superará. Também no GTAR tem sido fomentado senso de pertencimento que fortalecem a descoberta de novas identidades.

Algo comum aos dois grupos é a persistência nos sonhos que está estritamente ligada às lógicas da hierarquia, pois nelas, através dos aprendizados adquiridos em ambos os grupos possibilitam o entendimento de contestação de posições futuras que todos/as possam desempenhar dentro da sociedade.

5 – O TEATRO NA ESCOLA E SEUS DESAFIOS: FANTASIAS SOCIAIS E DINÂMICAS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A utilização das técnicas do teatro na educação ao longo dos séculos, como pudemos acompanhar nesta pesquisa, vem passando por transformações. Chegou ao seu apogeu e passa por um declínio, sendo desacreditada e subutilizada. Entretanto é possível encontrar uma luz nos processos de interdisciplinaridade e nos projetos educativos e sociais, nos quais ainda se encontra a valorização do teatro, gerando um contexto de afirmação de subjetividades e identidades.

Os desafios são inúmeros, mas o problema de falta de apoio financeiro é, sem dúvida, um fator preponderante para continuidade ou não desses projetos. É comum haver descrédito em relação ao teatro, mas, também em relação as artes em geral. Todavia, como nosso foco aqui é o teatro na escola, focaremos no teatro. O fato é que o maior desafio para o teatro dentro da escola é o processo de descrédito e marginalização que foi se instaurando ao longo da história, seja por interesses escusos ou por receio de que pudesse fomentar criticidade no processo aprendizagem de cada estudante. Assim, esse processo levou a outros desafios: financeiro, carência de recursos materiais, espaço físico, falta de profissionais capacitados – exigindo muito de quem, na condição de quem aprende fazendo, sem instrumentais técnicos, assuma responsabilidades que geram desgaste de energia e gasto demasiado de tempo.

As escolas componentes desta pesquisa não são casos isolados onde os problemas do descrédito e do preconceito tiveram que ser enfrentados. São experiências bem sucedidas de quem persistiu na utilização das técnicas de teatro, por perceber os benefícios oriundos delas, e foi essa persistência que possibilitou o resgate do valor cultural que o teatro tem para a Educação.

Esse processo de conquista de credibilidade não foi algo feito da noite para o dia; surgiu da paixão de professores/as pela arte. Mesmo sem formação específica na área, o que todos ali tinham em comum era o amor pelo teatro, e isso foi o combustível necessário para contagiar quem estivesse à sua volta.

Nas duas escolas pesquisadas as características de implementação da prática se deram de formas diferentes: no GTAEC o processo foi instaurado através da ideia de um professor de Biologia, junto com a professora de História e uma bibliotecária; e logo ganhando apoio de outros professores. A adesão ao teatro de maneira interdisciplinar, possibilitou mais harmonia e mais respeito em sala de aula e na escola como um todo. Após a

morte do professor de Biologia, vimos que o grupo passou a ser liderado por um dos estudantes do grupo. No GTAR o processo se instaurou de forma diferente: a criação do grupo de teatro se deu a partir da ideia de um dos estudantes, quando de uma atividade da professora de Português, ganhando apoio da docente no decorrer das atividades do grupo. No entanto, a adesão ao teatro como instrumento pedagógico não foi assumida por outros professores, que perderam uma oportunidade ímpar de exercício de interdisciplinaridade, vindo a suscitar a adesão somente após a apresentação exitosa do grupo num teatro profissional.

Em ambos os grupos a dimensão dos projetos foram além das salas de aulas, ganhando autonomia quanto a sua movimentação, passando de um trabalho de sala de aula a um projeto social de âmbito escolar, onde estudantes participam e compartilham das possibilidades que o projeto oferece.

O teatro utilizado como recurso pedagógico da educação popular em projetos sociais dentro de escolas formais, possibilita ganhos significativos, rompendo com o comum tolhimento da educação formal, contando com o benefício da liberdade cênica em debater temas diversos, possibilitando que fossem suscitados sentimentos de pertencimentos, e ainda a possibilidade de dar vida a personagens que mexem com a fantasia na cabeça destes/as jovens.

Os jovens líderes de seus respectivos grupos passam a ser educadores populares, mesmo não tendo conhecimento técnico sobre a arte do teatro, replicando os aprendizados adquiridos com seus mentores, que também não tinham formação na área. Jovens lidando com jovens ganha uma conotação especial, a linguagem utilizada possibilita um alcance maior, porém cabe aqui uma observação que estas lideranças devem ser acompanhadas para que se tenha um equilíbrio nas atitudes prematuras que possam surgir sem a supervisão de alguém capacitado para tal. Reconhecer os valores e esforços ali trabalhados permite um enorme ganho não só no aprendizado esperado, como também na vivência do respeito nos grupos.

As experiências exitosas adquiridas em ambas as escolas se constituem como marcos nas vidas destes/as jovens. Por mais que em algum momento elas se diferenciem entre si, existe um ponto de convergência: as transformações das subjetividades ali construídas e o fortalecimento de identidades oriundas desses projetos. Revisitamos o depoimento do estudante Júlio, como afirmação do que aqui interpretamos:

Júlio: Antes do grupo eu não era tão social, eu não tinha essa visão que eu tenho hoje, isso modificou pra mim até minha carreira profissional, hoje em dia eu faço uma licenciatura. Porque eu tive a oportunidade de ir para uma sala de aula, ministrar oficina, é as oficinas de teatro. Eu tive a oportunidade de conhecer outros lugares e abordar assuntos importantes e me conscientizar sobre diversos temas que o grupo abordava, é como sexualidade, gravidez na adolescência, uso de drogas, entre outros assuntos sociais, que a gente teve a oportunidade de tá convivendo com aquilo ali junto com o teatro e pude aprender também que a arte ela educa, e ela me ensinou muito no teatro. Então a importância que eu tive quando eu comecei, hoje em dia é chega um reflexo muito grande em minha vida.

Júlio que teve sua vida transformada por esse projeto. Sentiu liberdade no desenvolvimento de sua subjetividade, o que lhe oportunizou melhores condições para a construção de sua identidade. Hoje, graças aos aprendizados adquiridos dentro do grupo, ele trilha seus caminhos na Educação, pois nela encontrou elementos para seu crescimento e a partir da Educação poderá transformar outras vidas.

Eu, enquanto autor desta pesquisa, identifico-me muito com as falas de Júlio, pois também vivi a experiência de transformação pessoal a partir de um projeto social de educação popular através do teatro, nos projetos “Férias na Escola” e “Escola Aberta”. Escolhi a licenciatura em Pedagogia, na qual o tema do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi sobre minha vivência dentro dos projetos citados, escolhendo continuar a pesquisa no mestrado, a partir da presente pesquisa que investigou outras perspectivas de experiências exitosas em projetos de educação popular em espaço formal de educação.

É prazeroso constatar que essa fórmula (adesão ao teatro como recurso pedagógico), mesmo depois de vinte e dois anos da experiência que vivi, ainda resulte em experiências de libertação. As possibilidades de mudanças desde dentro de bairros de periferias, nos quais as situações de vulnerabilidade são intensas, a partir de projetos sociais, geram processos de transformação e de valorização na vida destes/as jovens.

Os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (SILVA. 2007, p.55).

Como exposto por Silva (2007), para a compreensão da relação entre subjetividades e identidades se faz necessário partir do entendimento que cada qual tem de si mesmo e do que está à sua volta. Isso constitui nossas subjetividades e dessa vivência se dá a constituição

das identidades. Assim, as experiências constituídas em arcos culturais como projetos sociais, oportunizam a construção das identidades dos sujeitos partícipes.

Aqui citamos as questões de subjetividades e identificação para termos uma noção do processo das engrenagens que estes tipos de projetos, com experiências exitosas, proporcionam; assim como vimos nos depoimentos dos/as estudantes e como também no meu próprio depoimento.

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (SILVA. 2007 p.55).

Desta forma compreendemos que as eficiências nos discursos se dão a partir do envolvimento e do sentimento de pertencimento do sujeito com o discurso adotado, constituindo-se os significados ali empregados. Sendo assim, as experiências exitosas nos projetos do Grupo Teatral Alana R. e no Grupo Teatral Artemcenas, tanto quanto a minha própria experiência no projeto “férias na escola” e no projeto “escola aberta”, só foram possíveis à constituição de subjetividades e diversas identidades por causa do sentimento de pertencimento, logo os projetos lançaram mão de um discurso que nos recrutaram como sujeitos, possibilitando vozes outrora subjugadas e muitas vezes silenciadas pela violência nos bairros onde os/as participantes residem ou residiam. Os processos de produção de identidades em projetos de cunho social são fantásticos, possibilitam diminuir as diferenças e oportunizam aos/as jovens com o ócio criativo, possibilitando aos/as mesmos/as a sua própria compreensão, sua autoaceitação.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais em históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional, isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (SILVA. 2007, p.109).

É necessário que saibamos como se dá os processos de construção de identidades, para que possamos estrutura-las e afirmá-las. Ao entendermos essa dinâmica diminuiremos marcadores históricos de desigualdades sociais. Portanto, para que isso se torne um fator

palpável devemos entender como se dá a articulação do discurso, no nosso caso na Educação, bem como entender os processos de hegemonia.

5.1 – OS PROCESSOS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO

Entendemos que a escola tem um significado muito mais amplo do que sua própria construção, vai além do seu espaço físico, suas simbologias levam a marcadores sociais e estruturação curricular de preparação do/a indivíduo/a para suas vivências na sociedade, com posições preestabelecidas ao longo da História. Sendo assim, seu discurso é orientado por informações ideológicas oriundas da hegemonia, sendo a mesma reguladora de suas diretrizes.

Assim, primeiramente, para Laclau, a noção de discurso vai além de qualquer constatação meramente realista dos objetos, ou seja, não é possível afirmarmos o princípio do realismo que prevê a existência totalmente independente de nossa vontade. A simples existência de algo não exaure o seu sentido, ou seja, algo não é o que é simplesmente por existir. Nesse sentido, qualquer coisa que nomeamos, que conhecemos não é apenas algo com um nome, mas uma existência dotada de um ser. Isso quer dizer que os objetos têm, além da inegável existência material, a sua dimensão de sentido, compartilhada estruturalmente. Por exemplo, se estamos diante de um prédio, percebemos claramente a sua existência material e, neste sentido, este é uma realidade que existe independentemente de minha vontade. No entanto, este prédio não esgota seus sentidos com sua mera existência, visto que ele é parte de uma estrutura de sentidos. Assim, esta construção é uma escola, um parlamento, uma prisão e, como tais, possuem diversos e complexos sistemas de funcionamento, sentidos articulados que vão muito além de meras existências de seus muros (MENDONÇA, 2015, p.75).

A escola como espaço de construção de subjetividades e identidades é um território contestado, formulado, estruturado em prol da legitimação e perpetuação de funcionamento hegemônico. Maingueneau nos traz uma importante contribuição, que é a reflexão sobre o interdiscurso, pois através desse se pode entender a complexidade que está imbricada nos discursos e assim se pode compreender suas movimentações e marcações.

O discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais eles se apoiam de múltiplas maneiras (MAINGUENEAU. 2015, p.28).

Logo, para entendermos o discurso inserido na Educação temos que compreender o que está por trás dele, ou no meio dele. Por exemplo, a construção de uma creche ou um hospital, pressupõe muito mais questões envolvidas do que só suas fundações físicas, precisamos entender o “por quê” da existência dessa creche e desse hospital terem sido construídos naquela região, o “por quê” deles serem inaugurados naquelas datas específicas,

se era momento próximo à eleição, o “por quê” receberam determinados nomes etc. Todas essas nuances devem ser levedas em consideração, da mesma forma para as questões ligadas ao processo de Educação.

A partir das perspectivas da teoria do discurso desenvolvidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, poderemos analisar como se dá o processo do discurso e sua relevância dentro da Educação. Como afirma Oliveira (2018):

A abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação, de forma densamente imbricada, como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes. Mais que isso, oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas, contínuas e coextensivas, de (re)produção, estabilização e contestação dessas práticas. Ao mesmo tempo, a perspectiva discursiva pós-estruturalista tem buscado caminhos para realizar uma crítica das realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista, essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade (OLIVEIRA, 2018, p.170).

A realidade social é permeada de desigualdades, marcadores entre pobres e ricos, entre os que têm acesso a uma educação para formação da elite e os que tem acesso a uma educação escolar restrita, voltada para a formação de sujeitos subalternos. A educação de elite é constituída de livre acesso a todos os patamares da educação, sem obstáculos, acesso reservado à classe dominante. Já a educação escolar subalterna é reservada à classe menos favorecida, restrita pelos obstáculos impostos financeiramente e culturalmente que foram enraizados ao longo da História, onde a classe trabalhadora já teria sua posição social preestabelecida dentro da sociedade. Desta forma perpetuando um ciclo cruel e vicioso, onde essa dinâmica foi tão bem articulada que são raras as rupturas dessas engrenagens.

Enquanto a língua é assumida como um sistema estruturado e razoavelmente estável, mesmo que aberto a transformações, o discurso é percebido como a mobilização desse sistema em contextos e com características específicas. Caberia à análise dos discursos investigar as regras e padrões que regulariam esse uso ou essa enunciação em diferentes contextos, ou em diferentes conjuntos de textos, e como essas regras se relacionam, inclusive ideologicamente e ou/inconscientemente, com as estruturas e relações de poder na própria realidade social (OLIVEIRA, 2018, p. 175-176).

As regras idealizadas para a escola no que se refere à educação formal são compostas por formações ideológicas oriundas da hegemonia, transmitidas de forma consciente ou inconsciente, por meio dos costumes culturais preestabelecidos. A educação popular, por mais flexível que seja seu currículo, está passível à influência da educação formal. A ideologia estruturada pelo sistema hegemônico tende a privilegiar os seus, e a partir do momento que se

tem noção dessas engrenagens se pode contestá-las. Por isso essa articulação é tão bem estruturada que até mesmo inconscientemente suas informações são repassadas.

Se conforme Oliveira (2018) toda realidade é discursiva, podemos entender que toda realidade pode ser contestada, pois todo discurso é contestável. Os discursos por mais enraizados que estejam podem e devem ser contestados, principalmente os discursos constituídos no processo educacional formal, que comumente privilegiam a ideologia da classe social dominante.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), a partir da ontologia heideggeriana e do pós-estruturalismo de Jacques Derrida (2005), assume a perspectiva de que a realidade, como tal, é sempre discursiva. Não existe nada na realidade ou na experiência humana que não seja desde sempre constituído e não esteja intrinsecamente atravessado pelos processos discursivos que produzem realidade (OLIVEIRA, 2018, p.176).

Ter a noção do que é a hegemonia nos propicia o entendimento de como se dá seu mecanismo de funcionamento de dominação e isso possibilita romper suas amarras. São justamente essas amarras que cada vez prendem mais as pessoas, tentando não deixa-las perceberem que elas podem ser desamarradas e assumirem suas autonomias:

A noção de hegemonia, por sua vez, conforme desenvolvida nos trabalhos de Laclau e Mouffe, permite que se explicito o fato de que as informações discursivas são sempre constituídas em um campo discursivo aberto, no qual sua própria incompletude, evidenciada sobretudo na atuação de outras formações discursivas, está continuamente ameaçando sua coerência e disputando seus momentos já articulados e os outros momentos presentes no campo. Nesse sentido, a noção de hegemonia tanto serve para indicar o caráter precário e contestado de toda realidade, enquanto campo discursivo de disputas hegemônicas, quanto serve para reconhecer os processos de sutura ou estabilização parcial e contingente da realidade, em determinados contextos, quando uma formação discursiva consegue articular a maioria dos elementos em um campo e estabelecer-se como discurso dominante, horizonte ou regime hegemônico nesse campo (OLIVEIRA, 2018, p.178).

Enquanto a noção de articulação dá conta dos processos de identidades, objetos e símbolos, as práticas instituídas do discurso por meio da hegemonia possibilitam o controle e isso se reflete no desenho estrutural da sociedade.

Laclau (2000), faz uso da pergunta de Judith Butler para ilustrar seu posicionamento do que se refere hegemonia e política, o quanto os dois termos estão entrelaçados.

Como ponto de partida, tomarei a oitava pergunta de Judith Butler: "Ainda concordamos todos que a hegemonia é uma categoria útil para descrever nossas inclinações políticas?" Obviamente, minha resposta é sim e eu apenas acrescentaria que "hegemonia" é mais do que uma categoria útil, na medida em que define o

próprio terreno em que uma relação política é verdadeiramente constituída (LACLAU in BUTLER; LACLAU; ZIZEK. 2000, p.49. Tradução nossa)³

Percebe-se, dentro de sua afirmativa, que a hegemonia estabelece um campo fértil para o desenvolvimento da política. Sendo assim, como a Educação é uma ferramenta utilizada para a alimentar a estrutura da hegemonia, suas nuances devem estar em constante observação; sendo as lógicas sociais, assim como as lógicas políticas e lógicas fantasmáticas, instrumentos fundamentais no acompanhamento de todo processo de movimentação.

O estudo dos processos discursivos na Educação pode ser desenvolvido através da investigação sobre as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas. Enquanto as lógicas sociais ditam normas, regras e práticas de funcionamento, as lógicas políticas dão conta de como se formulam as próprias lógicas sociais, fazendo cumprir as mesmas. No que se refere às lógicas fantasmáticas, elas estruturam as subjetividades e as identificações.

5.2 – UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO CRIATIVA NOS GRUPOS DE TEATRO

A partir do acompanhamento dos dois grupos, uma experiência de intervenção criativa foi idealizada com cada um dos grupos. Constatamos que ambas as escolas não possuíam um projeto que contasse suas respectivas histórias, bem como não possuíam um arquivo para documentar as pessoas que fizeram parte dos projetos de teatro.

Desse modo, na escola de Cajueiro Seco, onde se encontra o Grupo Teatral Artemcenas, realizamos uma atividade de intervenção para a elaboração de um projeto escrito, contando a história do grupo, pois o grupo se encontra em processo de mudanças metodológicas devido à morte de seu professor fundador. Quanto à escola localizada no bairro de Sucupira, onde atua o Grupo Teatral Alana R., realizamos uma intervenção para a elaboração de um projeto escrito, contando sua história, para a criação de um arquivo cadastral, e também conseguimos uma apresentação num teatro profissional, o Teatro Samuel Campelo, hoje administrado pelo SESC de Piedade – PE.

A intervenção social através de práticas artísticas surge como resposta a necessidades sociais, numa lógica de inclusão e de justiça social e na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e cognitivas e da promoção do exercício da cidadania (GOMES. 2015, p.17).

³ No Original: Como punto de partida tomaré la octava pregunta de Judith Butler: "Estamos todavía todos de acuerdo en que hegemonía es una categoría útil para describir nuestras inclinaciones políticas?". Mi respuesta es desde luego que sí y solo agregaría que "hegemonía" es más que una categoría útil en tanto define el terreno mismo em que una relación política se constituye verdaderamente.

O projeto escrito de cada um dos grupos é composto de capa, com as identificações de cada grupo e escola, com uma introdução que relata um breve histórico da escola e do grupo; sumário, objetivo geral e específicos; história da criação do grupo, contatos, as peças que os grupos possuem, a história de cada peça; conclusão com o desfecho do porque do projeto de teatro e apêndice contendo as fotos das peças do teatro.

O projeto é também um pré-requisito para obter financiamento. As instituições de fomento à ciência regularmente abrem editais convocando aos pesquisadores a concorrerem entre si por fundos. Um projeto bem elaborado é condição essencial a participar destas concorrências (MINAYO. 2009, p.35).

Quanto à afirmativa de Minayo (2009), notamos a importância de um projeto e notamos isso na prática. A Profa. Alana demonstrou desinteresse em participar de um edital da Eletrobras, exatamente porque a escola não tinha nenhum projeto escrito, logo é como se não existisse. Sem o projeto, a escola também perdeu a oportunidade de participar no SESC-Santo Amaro – PE. Com o projeto escrito a escola poderá buscar parcerias locais e estaduais para o projeto de teatro na escola.

Quanto ao processo da apresentação no Teatro Samuel Campelo, surgiu através de um pedido da Profa. Alana, que em junho de 2019 pediu minha ajuda para apresentações externas. Ela gostaria que os/as estudantes experimentassem um teatro profissional, visto que os mesmos nunca tinham sequer entrado em um. Iniciamos a busca por um teatro profissional.

Ainda em junho comecei a busca. A primeira tentativa foi o SESC-Santo Amaro – PE, onde fiz estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que me possibilitou contato com a coordenação, mas como não tínhamos um projeto de apresentação do grupo isso dificultou, pois não havia nada concreto para apresentar além das fotos. Em agosto de 2019 enviei o edital Cultura da Eletrobrás para a Profa. Alana, mas não senti seu interesse. A busca pelo espaço físico do teatro profissional continuava, e em outubro contatei a direção do Teatro Arraial. Solicitaram-me um ofício da escola com a solicitação oficial, assim o fizemos. Mas as datas propostas pela escola já estavam comprometidas na agenda do teatro. Agradecemos e preenchemos um formulário que nos foi enviado para mantermos a parceria futuramente.

Ainda em outubro fui semanalmente ao SESC-Piedade –PE, por ficar nas proximidades da minha residência. Na primeira visita obtive o nome da gestora, embora não tenha conseguido falar com ela, porque ela estava de férias e só voltaria na semana seguinte.

Retornei na semana seguinte e consegui falar com a responsável, que foi bastante acolhedora e acolheu a proposta, solicitando um ofício da escola. O ofício foi entregue e deferido.

A escolha das datas foi bastante cansativa, pois sendo época de final de ano letivo, com a movimentação para as provas na escola e a preparação para o SAEP e ENEM tomam os meses de outubro e novembro. Mas conseguimos fechar a apresentação para o dia 30 de novembro. Vale o registro de que conseguimos um sábado (dia no qual as apresentações costumam ser cobradas). Confirmada a data, repassamos as informações para os alunos, para providenciarem os convites, informarem e solicitarem a colaboração dos/as professores/as.

Todo processo foi uma aventura eufórica. Os/as estudantes nunca tinham pisado num teatro. Então isso se tornou um marco importante para eles/as. No entanto, tivemos uma surpresa que muito nos assustou: Breno fez propaganda na Tv Tribuna, convidando a população para assistir ao espetáculo. Tivemos receio de que isso resultasse na superlotação do teatro, e isso poderia dificultar o espetáculo, pois exigiria que o SESC disponibilizasse mais funcionários para assegurar a realização do espetáculo. Explicamos a Breno e aos/as estudantes sobre a limitação da capacidade física do teatro e que só teríamos direito a convidar a quantidade de pessoas que cabiam no teatro. Era necessário cuidado e planejamento de todas as ações, para evitar problemas.

Chegado o dia da apresentação foi uma grata surpresa. Felizmente não houve superlotação. A quantidade de pessoas comportou o espaço físico e os/as componentes do grupo se dividiram entre: elenco da apresentação, contra regras, bilheteria e segurança. A participação da escola foi fantástica! Alguns professores foram prestigiar os/as estudantes, seus familiares compareceram, assim como a direção da escola e a coordenação, tanto quanto a professora que ajuda a coordenar o grupo de teatro.

Antes da apresentação era encantador ver o brilho nos olhos daqueles/as jovens. Foi como se eu voltasse no tempo e estivesse também me enxergando ali. Atrás das cortinas, antes de abrir para o ato inicial do espetáculo, fizemos um círculo no qual os/as estudantes emocionados/as agradeceram a oportunidade de estar ali.

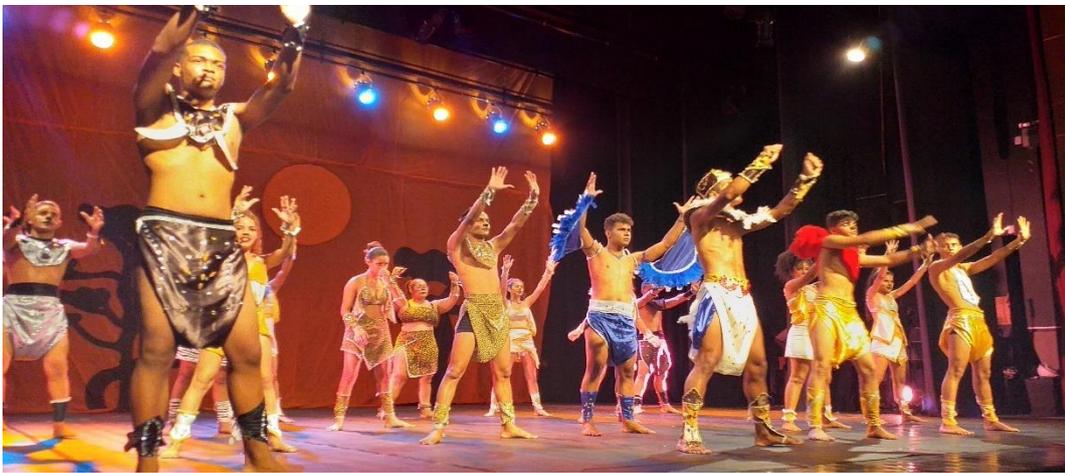
No final do espetáculo o sentimento de gratidão era geral: os/as componentes do grupo, pelo que haviam vivenciado; os/as gestores/as e professores/as encantados/as com o que puderam ver; os/as familiares, orgulhosos de ver seus filhos/as, netos/as, sobrinhos/as, afilhados/as. O sentimento de pertencimento não estava só nos/as semblantes dos/as participantes, mas também nas faces de seus familiares.

O processo de aceitação não foi algo limitado apenas aos familiares, os/as professores/as que antes não aceitavam o projeto de teatro, passaram a perceber quão

importante pode ser um projeto social no processo educacional de jovens. Segundo a direção e a Profa. Alana, o olhar dos professores/as com os/as estudantes passou a ser outro e prometeram parceria no ano seguinte, concordando a adotar o teatro como proposta interdisciplinar na escola.

Fotos do espetáculo do dia 30/11/19 Grupo Teatral Alana R.:





Grupo Teatral Artemcenas





5.3 – FANTASIAS SOCIAIS E DINÂMICAS DE PRODUÇÃO SUBJETIVA

Os caminhos percorridos por esta pesquisa passaram pelo processo de construção do ethos, pelas lógicas sociais e agora se voltam para a interrogação do papel das fantasias sociais nos dinâmicas de articulação e produção das subjetividades no contexto desses grupos de estudantes.

Mais amplamente, quando falamos sobre a lógica da fantasia (no singular), chamamos a atenção para a dimensão onto-lógica da concepção: o processo pelo qual o sujeito se satisfaz de tal forma a ponto de ocultar a contingência radical da realidade social. Mas quando falamos de lógicas fantasmáticas (no plural) nos referimos à miríade de formas pelas quais a lógica da fantasia, concebida ontologicamente, se torna manifesta no nível ôntico (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.67-68).

Logo, partindo dessa perspectiva, a lógica da fantasia descreve o processo de satisfação imaginária do sujeito em sentir-se no limiar da plenitude ao ponto de esquecer ou ocultar a contingência e as contradições de sua própria realidade e subjetividade. Desta maneira as fantasias de um futuro melhor captam esses desejos explícitos e até mesmo ocultos destas pessoas. Esse movimento do desejo é algo que foi se moldando e se estruturando nesses/as jovens a partir do momento no qual foram se adaptando e se sentindo pertencentes ao projeto de teatro nas escolas.

Breno [GTAR]: Meu sonho, meu maior sonho mesmo, é poder tá unido com eles sempre, porque eu acho que amizade pra mim é a base de tudo, eles são muitos amigos pra mim, né, me ajudam quando eu mais preciso, e eu penso sempre, penso, sonho bem alto, em poder tirar eles da escola, montar um grupo fora e poder ver que esse grupo vai poder crescer cada vez mais, e conhecer o mundo, acho que é o maior sonho que eu tenho pro futuro desse nosso teatro.

Júlio [GTAEC]: Para o futuro do teatro dentro da escola meu sonho é que ele continue, tenha esse mesmo pique, tenha essa mesma continuidade que vem tendo esses anos, que o grupo de teatro continue há fazer espetáculos, didáticos, pedagógicos, que não fuja desse olhar mais humano pro outro, mais impacto. Pra minha vida, assim, eu quero levar o teatro sim comigo, eu faço licenciatura, e futuramente quero tá em sala de aula, mais também tá criando grupo de teatros nas escolas que eu vá lecionar pra tá dando continuidade já em outros cantos esses projetos culturais e pra tá usando também a arte como forma de educar, é que é vi no teatro uma forma também de tá educando, de tá transformando vidas, pessoalmente pra mim eu quero levar pra minha vida e poder tá reproduzindo isso futuramente.

Ambos os relatos de gratidão pela participação em uma experiência de transformação, oportunizou que fossem aflorados desejos antes adormecidos, e cada qual, a partir de sua perspectiva e realidade, passa a almejar um futuro para os grupos de teatro.

Breno, no registro da observação da prática, relatou sua vontade de fazer o curso superior de Artes Cênicas e fazer parte do mundo artístico profissional. Quando de sua fala “e eu penso sempre, penso, sonho bem alto, em poder tirar eles da escola, montar um grupo fora e poder ver que esse grupo vai poder crescer cada vez mais, e conhecer o mundo, acho que é o maior sonho que eu tenho pro futuro desse nosso teatro”, evidencia-se o impacto do projeto do teatro em sua vida, seu desejo transcende a escola, querendo que após a formação da escola o grupo continuasse vivo e que buscará meios para que o mesmo cresça e que conheça o mundo. A fantasia se mistura com a realidade realçando as falas de Glynos e Howarth, pois Breno cria uma fantasia no momento que pensa que todos tiveram a mesma percepção que ele, sua fantasia extrapola a realidade e o deixa esperançoso por um futuro melhor para todos.

No discurso de Júlio, ex-aluno que já se encontra cursando uma licenciatura e será professor: “Pra minha vida, assim, eu quero levar o teatro sim comigo, eu faço licenciatura, e

futuramente quero tá em sala de aula, mais também tá criando grupo de teatros nas escolas que eu vá lecionar”, constatamos que o teatro influenciou diretamente na sua escolha profissional, o encanto ou fantasia o fez vislumbrar o desejo de que em um futuro próximo, nas escolas nas quais trabalhará, montará um grupo de teatro, pois entendeu que através do teatro é possível educar para a vida. Notamos a fantasia quando percebemos que ele acredita que todas as escolas que ele atuará como professor, aceitarão sua proposta pedagógica de inclusão do teatro.

Notamos, logo abaixo, duas perspectivas diferentes das de Júlio e Breno:

Rafael [GTAR]: É não tenho muito interesse de ficar muito tempo no teatro, só queria ficar para desenvolver mais coisas dentro dele. Não sei dizer se na vida pessoal influencia muito, não sei dizer nesta parte quando a escola terminar.

Pedro [GTAEC]: Ai, bom ter planos eu acho que é bom, mas costumo viver no agora, não gosto muito de criar expectativas, eu gosto dos planos que eu faço sejam agora, tenho expectativa para talvez amanhã no futuro, mas isso me ajudou também a ter algumas expectativas, né, jornalismo, etc.

Rafael, enquanto liderança (vice-diretor do GTAR), apresenta interesse de continuidade do grupo apenas a curto prazo, e não sabe dizer se a participação do grupo influenciou a vida pessoal. Pedro por sua vez não costuma fazer planos para o futuro, segundo seu discurso, prefere focar no presente e não gosta de criar expectativas. Entretanto percebemos quando diz “mas isso me ajudou também a ter expectativas, né, jornalismo, etc.”, se o mesmo teve o desejo profissional despertado a partir do grupo de teatro, vemos que existe a fantasia que aponta uma perspectiva, a partir do momento que cita o “jornalismo e o etc.” como possibilidade de um futuro, percebemos que ele começou a se descobrir e quando pensava que não havia uma saída logo a encontrou, mesmo que não tenha se dado conta.

Renata [GTAR]: Hum, a escola que eu saia daqui, vá para um lugar melhor, que dê atenção, que eu participe, tenha mais ideias. Minha vida pessoal é que eu estude muito, faça faculdade, faça curso de inglês e conseguir entrar na aeronáutica.

Roberta [GTAEC]: eu acho que quero o teatro como ele era antes, ele hoje em dia não é valorizado ao ponto que deveria ser, e sobre a escola eu queria que essa oficina permanecesse porque do jeito que mudou muitas coisas na minha vida, e passar mais na frente a mudar a vida de várias pessoas, então acho que é meio que isso.

As falas das alunas convergem em algum momento, sabemos que todos/as tiveram as mesmas experiências, mais suas percepções são diferentes e específicas. As experiências a partir do teatro fazem emergir as subjetividades e fortalece suas identidades.

Na concepção de Renata o desejo de encontrar um lugar melhor quando sair da escola, vemos a fantasia de um futuro melhor, relacionada as expectativa de fazer uma faculdade, de aprender inglês e de atuar profissionalmente: “minha vida pessoal é que eu estude muito, faça faculdade, faça curso de inglês e conseguir entrar na aeronáutica”. A fantasia de um futuro está projetada no desejo de continuar estudando para melhor se preparar para alcançar o sonho desejado. O teatro ajudou a aflorar seu senso crítico, como também pudemos conferir na análise do ethos e das lógicas sociais.

Roberta, por sua vez, explicita sua fantasia de que assim como o teatro fez toda diferença em sua vida, poderá fazer bem a outras pessoas. Sua fantasia de um futuro melhor pra si e para outras pessoas a partir do teatro não leva em conta que as concepções sobre a experiência do teatro se deram de maneiras diferentes, e o que foi bom pra ela pode não ser bom para outra pessoa.

Bianca [GTAR]: Pretendo estudar bastante e me formar, e cursar uma faculdade de administração. O teatro continua.

José [GTAEC]: Eu ainda não sei no que vou me formar e o teatro, assim, vai me ajudar muito no futuro, tanto é que esse certificado (mostrando a foto do certificado), peguei o certificado e fiquei muito feliz com isso, para alguns não vale muito, mais pra mim vale bastante. Ainda não tenho ideia da profissão que quero seguir.

O futuro almejado por Bianca é o desejo de vários jovens, ou seja, se formar e cursar uma faculdade. A fantasia encontrada na sua fala também a faz querer projetar o teatro. Muito possivelmente, se ela não tivesse vivido uma experiência exitosa no teatro, dificilmente desejaria sua continuidade.

No caso de José a fantasia se encontra no certificado conquistado. Na sua fala contemplada “... peguei o certificado e fiquei muito feliz com isso” o mesmo confere ao certificado algo que lhe deu muita satisfação.

Ricardo [GTAR]: Meu sonho eu vou tentar até meus 19 anos é ser jogador de futebol, eu vou investir na carreira, ao teatro, eu espero levar esse teatro, essa companhia toda ao Santa Izabel (teatro no centro do Recife), esse teatro, fazer isso render outras vezes. E pra escola espero ser um dos melhores alunos, eu vou tentar né, não é 100% não (começa a sorrir). Mas primeiramente como é meu último ano, focar em passar para concluir certinho, pra minha carreira pessoal focar no teatro também.

Gustavo [GTAEC]: Assim, meu sonho pro teatro por mais que a gente tenha certas dificuldades com o teatro, meu sonho com o teatro é que ele vá além, não encerre agora, pois já teve uma longa trajetória, são mais de dez anos de teatro e eu não quero que morra com a gente, o legado de todos os outros que passaram, não quero que pare agora, a gente quer levar a frente e quer que muitas outras pessoas venham

a participar da escola e conheçam o teatro, conheça nossa história e leve adiante. E pra minha vida pessoal, assim, eu não viso ser um ator, trabalhando como ator, assim, eu viso fazer uma peça de vez em quando, pra sei lá, lembrar o tempo do teatro, mais assim, nunca perder o aprendizado que eu tive, que é não só o aprendizado de aula, mais que eu possa levar pra vida, cada aula que eu tive reflete um pouco da minha vida. Eu ainda não escolhi uma profissão pra seguir, estou na dúvida entre duas profissões, que é ciências da computação e o militarismo, que é o exercito.

Duas concepções de uma fantasia de um futuro melhor totalmente distintas, enquanto um almeja ser um jogador de futebol conciliando ao teatro, o outro deseja ser um especialista em ciências da computação, ou ser militar. A compreensão de Ricardo quanto a fantasia de futuro se desvela em sua fala “Meu sonho eu vou tentar até meus 19 anos é ser jogador de futebol, eu vou investir na carreira, ao teatro, eu espero levar esse teatro, essa companhia toda ao Santa Isabel, esse teatro, fazer isso render outras vezes”. A fantasia começa quando o mesmo acredita na conciliação da carreira no futebol com a junção do teatro, a experiência exitosa foi tão marcante que o fez verbalizar seu desejo recém descoberto pela arte de representar com sua paixão pelo futebol.

Gustavo compreende que o teatro merece uma continuação e valorização da sua história de dez anos de existência. A fantasia se encontra a partir do momento que ele projeta que as pessoas que adentrarão no grupo darão continuidade, vejamos “...o legado de todos os outros que passaram, não quero que pare agora, a gente quer levar a frente e quer que muitas outras pessoas venham a participar da escola e conheçam o teatro, conheça nossa história e leve adiante”, o mesmo não parece ter noção de que as concepções se dão de formas diferentes. Assim também percebemos nuances em sua escolha para o futuro pessoal, a fantasia de uma vida estável se dá através “Eu ainda não escolhi uma profissão pra seguir, estou na dúvida entre duas profissões, que é ciências da computação e o militarismo, que é o exército”, sua fantasia passeia por dois universos distintos.

Otávio [GTAR]: Rapaz, no teatro eu espero, tipo que a gente evolua cada vez mais e saia daqui do campo da escola e vá para vários lugares, que nem o senhor presenciou que fomos o primeiro grupo da escola a sair. Tipo o que eu tenho na mente é que cresça mais e mais. Quanto à escola que a gente venha a acolher mais pessoas daqui, né, a gente é tipo energia e tal, isso é bom, é, mais tem várias pessoas com problemas, e querendo o não isso já ajuda a começar a dialogar, se soltar, em questão de tudo. O que eu quero pro meu futuro é me estabelecer financeiramente e poder ajudar a minha mãe e familiares, eu queria várias profissões (sorrir), mais no momento quero ser professor de geografia.

Marcos [GTAEC]: Para o teatro eu espero que continue por muitos longos anos, que não possa ser deixado para trás, que a escola não faça que um projeto tão bom quanto esse se acabe, han (pensativo), meu sonho é esse em relação ao teatro. Na minha trajetória de vida não me vejo como um ator, nem como alguém relacionado ao teatro, mais eu quero que o teatro continue firme e forte, porque isso era o sonho do Prof..Rodolfo e eu espero que não acabe (emocionado) e o que eu possa fazer para que isso continue eu vou fazer.

Assim como nos demais estudantes, o sentimento de pertencimento faz aflorar a fantasia de um futuro para o teatro. Acreditar que por terem conseguido experiências exitosas, o teatro possa proporcionar o mesmo para outras pessoas.

A história de Otávio, em particular, me toca bastante. O relato de ter sofrido racismo em outra escola, fez-me lembrar seu semblante emocionado e de gratidão por se sentir pertencente a este grupo, e, sinceramente, senti-me feliz com o fato de que ele tenha se encontrado no grupo que o fez e o faz se sentir partícipe, pertencente.

Quando Otávio afirma “Rapaz, no teatro eu espero, tipo que a gente evolua cada vez mais e saia daqui do campo da escola e vá para vários lugares, que nem o senhor presenciou que fomos o primeiro grupo da escola a sair”, percebemos a fantasia de um futuro para o grupo, que essa evolução possa atingir outras pessoas, assim como ele diz “quanto à escola que a gente venha a acolher mais pessoas daqui, né, a gente é tipo energia e tal, isso é bom, é, mais tem várias pessoas com problemas, e querendo ou não isso já ajuda a começar a dialogar, se soltar, em questão de tudo”, existe esperança na sua fala que no futuro a escola e o grupo possam acolher mais pessoas, pois existem várias pessoas que também têm problemas. Sua fantasia é tão grande que sufoca a razão, a entrada no grupo não é garantia de resoluções de problemas, o que deu certo pra um pode não dar certo para outro. Embora sua euforia seja natural e se justifique no acolhimento que encontrou no grupo.

Otávio ainda nos faz refletir que uma fantasia de um futuro melhor pode ser encontrada em sonhos simples de felicidade, podemos constatar isso quando o mesmo diz “O que eu quero pro meu futuro é me estabelecer financeiramente e poder ajudar a minha mãe e familiares, eu queria várias profissões, mais no momento quero ser professor de geografia”. Sua fala desvela a simplicidade de quem parece ter consciência de que a vida docente não é uma tarefa fácil.

Por sua vez Marcos também nos emociona em sua fantasia desejando a continuidade do grupo para que um sonho não seja encerrado. Na sua fala “para o teatro eu espero que continue por muitos longos anos, que não possa ser deixado para trás, que a escola não faça que um projeto tão bom quanto esse se acabe”, percebemos que o mesmo desvela o sentimento de profunda gratidão. Embora ele não se veja atuando e muito menos fazendo algo relacionado ao teatro. Mas para reforçar sua fantasia de um futuro melhor para o teatro o mesmo afirma “mais eu quero que o teatro continue firme e forte, porque isso era o sonho do Prof. Rodolfo e eu espero que não acabe e o que eu possa fazer para que isso continue eu vou fazer”, mesmo que ele tenha que se sacrificar para que essa fantasia do futuro aconteça. O

sentimento de gratidão e o reconhecimento pela trajetória do professor fundador do grupo marcam sobremaneira sua experiência no grupo, ao ponto de expressar o desejo de que outras pessoas também vivam uma experiência no grupo.

Rebeca [GTAR]: Quero que o teatro cresça muito, que a gente consiga mais apresentações fora. Quero terminar o ensino médio e fazer minha faculdade, vou fazer enfermagem, tô ansiosa pra terminar o ensino médio logo sabe (sorrir).

Paula [GTAEC]: Eu continuaria no Artemcenas, na escola no momento eu não sei o que falar, mais quando eu sair da escola quero correr atrás e fazer faculdade, eu tenho uma profissão que eu quero que é medicina.

A fantasia de um futuro melhor está para Rebeca tanto quanto para Paula. Ambas almejam fazer faculdade. A fantasia está presente no momento que as mesmas acreditam que a complementação da transformação de suas vidas estaria ligada à faculdade.

Na fala de Rebeca “Quero que o teatro cresça muito, que a gente consiga mais apresentações fora”, percebe-se que a fantasia de um futuro está ligada ao crescimento e que vislumbra ser possível a partir de mais apresentações do grupo, condicionando o crescimento às apresentações. Contudo, o sentimento de pertença a faz almejar que o teatro se expanda. Para Paula a fantasia de um futuro está no desejo de continuação, pelas modificações estruturais do grupo.

Podemos perceber que as fantasias de um futuro melhor mexem com o imaginário destes/as jovens, que encontram no teatro refúgio, alento, acolhimento, pertencimento, possibilidades de transformação, inspiração para as escolhas de suas profissões. Essas fantasias transcendem desejos e se fortalecem quanto ao pertencimento que cada qual sente a partir das experiências ali vividas. Desta maneira possibilitando não só a construção de criticidades diversas, mas, e sobretudo, de subjetividades e identidades também diversas. Experiências como essas transformam vidas, o aprendizado ali adquirido não é algo que esquecerão no dia a dia, mas é algo que deixa marcas que muito possivelmente serão compartilhadas com seus filhos e netos.

5.4 – AS FANTASIAS DE UMA ESCOLA MAIS RELEVANTE

A escola como um espaço de subjetividades e identidades, tem como principais característica a pluralidade e a diversidade. A escola aqui pensada dentro das premissas apresentadas deve ser acolhedora, bem como ser replicadora da vivência equânime, onde todos e todas, sem exceção, tenham os mesmos direitos e oportunidades, independente de

raça, religião, orientação sexual, ou partido político, respeitando as diversidades sem impor regras obscuras através de costumes e tradições que já deveriam estar em extintas. Essa fantasia está diretamente ligada as lógicas de currículo, nelas poderemos observar as subjetividades desenvolvidas a partir da movimentação curricular.

As lógicas fantasmáticas nos fornecem os meios para explicar a maneira como os sujeitos aderem a uma prática ou regime de práticas (GLYNOS; HOWARTH , 2018, p.99).

Logo, essa explicação e movimentação dentro das fantasias de uma escola mais relevante, plural e acolhedora dará conta das respostas vindas a partir do currículo, onde esse instrumento de estruturação do conhecimento se solidifica nas escolas, universidades, espaços de educação não formal, empresas, entre outros.

As lógicas fantasmáticas que sustentam os discursos racistas, sexistas e homofóbicos nas escolas e em outros contextos, por exemplo, são geralmente enunciadas, disseminadas e atualizam através de piadas, brincadeiras e gozações pretensamente ingênuas e inofensivas (OLIVEIRA, 2018, p. 210-211).

Sendo assim observaremos a movimentação dentro do currículo quanto à religião, sexualidade, raça e gênero, para entendermos como se deu essa movimentação dentro da pesquisa e desta maneira poderemos refletir sobre os desdobramentos a partir do ponto de vista das entrevistas com os/as estudantes, entretanto bem sabemos que não daremos conta de todas as entrevistas, cabendo aqui um recorte delas, podendo em pesquisas posteriores a sua continuidade.

Racismo

Racismo e racialidade derivam do conceito de raça. Sobre racialidade, tomemos o conceito formulado por Carneiro (2005, p. 34):

Preliminarmente a racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos pólos das racialidades (CARNEIRO. 2005, p.34).

A racialidade tem como elemento fundante o conceito de raça, termo inicialmente delineado nas ciências biológicas e difundido a partir de teorias elaboradas por renomados

cientistas europeus, como já mencionado. O conceito biológico de raça é determinante do racismo, ideologia que consiste na hierarquização das raças. (MUNANGA, 2013, p. 3; GOMES, 2005, 39-64). Werneck denuncia que raça e racismo estão vinculados e que deles, portanto, decorrem as desigualdades raciais (WERNECK, 2007, p. 3):

Ao vincular-se de forma intrínseca à hierarquização, à injustiça e à desigualdade, o conceito de raça implica necessariamente uma conexão com o conceito de racismo e com os processos de dominação e inferiorização dele resultantes. Neste trabalho, como no cotidiano dos habitantes das sociedades racializadas, raça e racismo caminharão associados, bem como suas consequências de produção de desigualdade e inferiorização social (WERNECK, 2007, p.3).

A dimensão do Brasil como bem sabemos é continental, desta forma a diversidade encontrada nele é ímpar no mundo. Sendo assim o respeito às diversidades deveria ser grande assim como sua extensão territorial. Porém os preconceitos se enraízam na sociedade de forma estrutural, e o currículo infelizmente, em muitas situações acentuam marcadores de desigualdades e devemos atentar para desarticular essa marcação.

Dentro da questão raça/etnia não podemos deixar de falar do racismo estrutural que se explicita no cotidiano da Educação, direcionando posições onde os/as indivíduos devem se situar dentro da sociedade. Vejamos aqui algumas respostas dos alunos quanto ao tema:

Júlio [GTAEC]: Sim, sim. Porque a gente começou a dar vez e voz a alunos de cor negra, darmos destaques a alunos de cores negras, então os alunos de cores negras a escola passou a tratar, é ter mais esse cuidado com esses alunos, porque a gente também abordava temas dentro do grupo que permeava pelo racismo, né, e era muito importante que dentro do grupo tivesse esse acolhimento, sempre fomos um grupo acolhedor, e assim, é, alunos, tivemos participantes, integrantes da escola, negros que tiveram personagens principais, né, que fizeram atividades de personagens brancos, e assim houve uma aceitação maior do público da escola, isso ai foi muito bom.

Otávio [GTAR]: Hunrun, porque tipo assim, racismo, eu já sofri racismo, entendeu, então tipo isso pra mim é meio que um absurdo, por pessoas tipo elas te julgam pela forma que tu tá vestido, do teu andar, nem a pessoa falou com você e já te julga pela cor. Não sofri racismo aqui nessa escola não, mais na outra escola. Aqui a galera é mais acolhedora, mais humilde, não tem isso não.

Percebemos aqui a questão do racismo estrutural nos dois casos, e como é danoso para o desenvolvimento dos/as jovens. Em dois depoimentos, notamos como se deu a questão do racismo, entretanto a percepção de Júlio é totalmente diferente da percepção da sentida por Otávio. Esse último afirma ter sofrido racismo.

O racismo estrutural instaurando em Júlio faz com que o mesmo não perceba o desenvolvimento de sua fala “porque a gente começou a dar vez e voz a alunos da cor negra”, como se antes do teatro os alunos negros não tivessem vez e voz. Seu discurso explicita a

relação direta que ele faz entre racismo e negritude, já que se refere à cor negra repetidas vezes. Já no discurso de Otávio, que denuncia ter sofrido racismo em outra escola, em nenhum momento aparece à palavra negro.

Júlio em determinado momento de sua fala fez uma colocação onde o grupo de teatro teria dado oportunidade aos negros de fazerem o papel que eram de pessoas brancas, vejamos “tivemos participantes, integrantes da escola, negros que tiveram personagens principais, né, que fizeram atividades de personagens brancos”, mais uma vez Júlio desvela o racismo estrutural aprendido em sua fala. O preconceito racial estrutural na divisão racial das atividades é fruto do aprendizado comum de uma sociedade estruturalmente racista, que define que há profissões e posições de privilégios ocupadas por pessoas brancas e lugares de desprestígio determinados às pessoas negras. Algo observável no cotidiano da sociedade, nas composições e apresentações de livros acadêmicos, novelas, teatro, onde os negros são subalternizados.

Vejamos mais alguns exemplos para que tenhamos uma noção ampla do que aconteceu na experiência exitosa na educação popular através do teatro, dentro da escolar formal:

Breno [GTAR]: meninos costumavam dizer que: há, do que adianta é, vai botar fulano de tal como Zazu, mais Zazu preto ou coisa do tipo, pra gente era tipo um abalo quando uma pessoa falava isso né, a gente chegava nessa pessoa conversava.

Gustavo [GTAEC]: Tinha um pessoal também que era negro que eu achava que também não deveria conversar, e depois de um tempo eu vi que eles eram uma pessoa igual a mim, que mereciam também atenção e comecei a conversar com eles e hoje em dia eu falo com eles como uma pessoa qualquer.

Nota-se que o racismo estrutural das falas de Breno e Gustavo também se mostrou na vivência do grupo, através de costumes aprendidos pelos alunos. Quanto à fala de Breno, Zazu é um pássaro, personagem da peça “O Rei Leão”. Logo, sendo um pássaro, qualquer pessoa poderia interpretá-lo. Mas segundo o relato de Breno alguns dos meninos achavam que um menino preto não caberia no papel e que um menino branco caberia melhor para representar o personagem. Gustavo se mostra como um “ex-racista”: “Tinha um pessoal também que era negro que eu achava que também não deveria conversar”, com o tempo de sua participação no grupo ele foi enxergando as pessoas pretas com outros olhos e em suas palavras “eu vi que eles eram uma pessoa igual a mim”, e passou a conversar com elas.

O racismo estrutural está enraizado em nossa sociedade em costumes, brincadeiras, nas músicas, nos livros, nas novelas, nos filmes, e, conseqüentemente, nas escolas, o que se constitui como tarefa árdua para a educação popular, forjar alternativas para enfrenta-lo,

exigindo vigilância constante. O racismo atravessa todas as estruturas da sociedade e é tão grave e danoso, que de tão comum se torna banal, e pessoas são pegas falando atrocidades sem sequer se aperceberem, em muitas situações. Mesmo as pessoas negras, principais vítimas do racismo, também são ensinadas nos moldes racistas que estruturam a sociedade em geral.

Sexualidade

Louro (2003) desnaturaliza a sexualidade, afirmando-a como construção cultural, portanto, passível de transformação.

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p.27).

A dinâmica que envolve a temática sexualidade encontra dificuldades na área da Educação como um todo, mas na educação formal encontra maior resistência. Na escola, pais e mães não se sentem confortáveis que professores/as abordem essa temática, achando que é responsabilidade da família, embora a família comumente não cumpra esse papel. A naturalização do conceito de sexualidade presente no senso comum, possivelmente é o fator que incide na postura desses pais e mães.

Buscaremos compreender a movimentação das lógicas fantasmáticas dentro do contexto da sexualidade, desse modo à mesma age muitas vezes de forma silenciosa, de forma implícita. Sendo a mídia uma propagadora dessas lógicas, algumas vezes de forma subliminar, mas na maioria das vezes de forma explícita.

As lógicas fantasmáticas aqui assumem características de brincadeiras, xingamentos, apelidos etc.

A força da fantasia, entretanto, não decorre de seu poder de convencimento lógico, mas de sua capacidade de produzir o gozo. Por isso, raramente as lógicas fantasmáticas são reivindicadas e assumidas de forma consciente, explícita ou pública pelos sujeitos (OLIVEIRA, 2018, p.79).

Acompanharemos a seguir a movimentação dessas lógicas da fantasia dentro da pesquisa, lembrando que fizemos a análise das lógicas sociais que estão interligadas, reforçando que fizemos um recorte das entrevistas e posteriormente poderemos dar continuidade aos estudos.

Júlio [GTAEC]: Quando entrei no grupo eu tinha dificuldade em aceitar mais a homossexualidade, é, eu era um dos alunos que tinha um pouco dessa dificuldade, mais por parte do grupo ser homossexual, serem e a gente conviver, de a gente fazer as mesmas atividades, e eles mesmos por iniciativa de explicar sobre a homossexualidade deles, e fazer com isso fosse algo normatizado pra mim e para os outros alunos que também tinham essa dificuldade, com o passar do tempo já era algo para mim que eu convivia tranquilamente, e o grupo ajudou isso, não só pra gente como pra escola, antes do grupo era muito difícil abordar o tema da homossexualidade dentro da escola, depois que o grupo foi instituído e começamos os trabalhos, os alunos pararam de praticar com a homofobia, olhar o homossexual, o aluno homossexual com um olhar mais cuidadoso, com um olhar mais sem impacto, e isso foi muito bom, a escola teve um ganho muito grande com o teatro nesse tema da homossexualidade.

Breno [GTAR]: É lidar, com a sexualidade no grupo é normal, porque até então eu por ser homossexual eles são acostumados com isso, né, eles não brincam com minha sexualidade, eles em momento algum me desrespeitam ou tentam desrespeitar outra pessoa, né, eles não puxam brincadeiras em relação a isso, eles tratam normal como outra pessoa, até porque é a sexualidade de uma pessoa diferente da deles, não quer dizer que essa pessoa é um bicho ou um monstro ou coisa do tipo.

As nuances envolvidas aqui são muito interessantes, pois a sexualidade é um termo amplo. Enquanto Júlio reduz seu significado à homossexualidade, Breno compreende que vai além de sua orientação sexual e que sua orientação difere da orientação de outros participantes.

Em sua fala Júlio afirma que tinha dificuldade de aceitar a homossexualidade, mas que ao fazer parte do grupo, no qual algumas pessoas são homossexuais, tanto ele quanto os/as outros/as estudantes passaram a aceitar e conviver com normalidade em meio as diferenças. Em pleno século XXI pensamentos retrógrados e discriminatórios ainda permeiam as esferas sociais. A escola não é exceção, antes, pelo contrário, a escola é um terreno fértil para a reprodução dessas lógicas de fantasias, através de piadas, apelidos pejorativos e *bullying*.

Júlio continua “depois que o grupo foi instituído e começamos os trabalhos, os alunos pararam de praticar com a homofobia”. Evidencia-se que existiu um trabalho de conscientização a partir do momento que o grupo se instituiu na escola. Portanto, passaram a abordar a temática da sexualidade, fato que se confirma quando da observação da prática que fiz, na qual o diretor faz menção ao fato de que a escola já havia formado uma aluna trans, e que todos/as a respeitavam, e que a mesma já tinha participado do grupo. (Infelizmente não

consegui contato para entrevista-la). Esta fala vai ao encontro da fala de Júlio “olhar o homossexual, o aluno homossexual com um olhar mais cuidadoso, com um olhar mais sem impacto, e isso foi muito bom, a escola teve um ganho muito grande com o teatro nesse tema da homossexualidade”. A partir desse discurso, de que começaram a tratar os/as estudantes homossexuais com respeito, demonstra que a década de existência do grupo tem marcado positivamente a escola, promovendo boas práticas de convivência e respeito à diversidade sexual.

Quanto ao discurso de Breno, percebemos que ele se sente num ambiente acolhedor, quando ele afirma: “É, lidar, com a sexualidade no grupo é normal, porque até então eu, por ser homossexual, eles são acostumados com isso, né, eles não brincam com minha sexualidade”, aqui temos um fato interessante Breno não encontrou dificuldade no convívio com o grupo por ser homossexual, e que isso não dificultou sua liderança. Quando afirma que o “tratam normal como outra pessoa, até porque é a sexualidade de uma pessoa diferente da deles, não quer dizer que essa pessoa é um bicho ou um monstro ou coisa do tipo”, pode indicar que em algum momento da vida passou por situação de preconceito e discriminação por sua identidade sexual, e que talvez tenha sido tratado como bicho ou monstro, de forma comparativa.

Sigamos com mais algumas análises a partir da temática sexualidade:

Ricardo [GTAR]: A minha visão antes e depois do grupo é praticamente a mesma, o que mudou só um pouquinho é que tinha que amadurecer mais esse fato, Breno mesmo, ele é homossexual, e tipo, ele, ele não escondia isso, mostrava um pouco do que ele realmente é, e todo mundo não tava nem aí, porque todo mundo gosta da forma como ele é, não pelo o que ele gosta ou deixa de gostar. E isso falou né, eu tenho que gostar da pessoa como ela é, e não pelo o que ela escolheu ser.

Podemos notar nas palavras de Ricardo “A minha visão antes e depois do grupo é praticamente a mesma, o que mudou só um pouquinho é que tinha que amadurecer mais esse fato”. Ele inicia negando que teria mudado visão, mas em seguida reconhece que sua visão ainda precisava melhorar em relação à homossexualidade. E percebemos na sua fala que ainda precisa mudar “E isso falou né, eu tenho que gostar da pessoa como ela é, e não pelo o que ela escolheu ser”. Sua percepção evidencia sua compreensão de que a homossexualidade é uma escolha e não algo natural, como se convenciou pensar a heterossexualidade. Essa temática, assim como a temática do racismo, evidenciam os marcadores sociais de desigualdades tão comuns na estrutura social racista e sexista.

José [GTAEC]: Eu não tinha pensamentos homofóbicos, nenhuma pra falar a verdade, e agora que nosso professor de dança ele era homossexual, eu não tive mais preconceito ainda, eu já não tinha, agora tô mais tranquilo sobre isso.

Percebemos na fala de José um avanço quanto a questão de igualdade e respeito, a partir do momento que ele diz “e agora que nosso professor de dança ele era homossexual, eu não tive mais preconceito ainda, eu já não tinha, agora tô mais tranquilo sobre isso”, o fato de agora ele ter um professor homossexual é motivo de orgulho e quando diz “tô mais tranquilo sobre isso”, demonstra certo conforto com sua presença.

Na análise dos recortes das entrevistas realizadas percebemos que a importância de assegurar o debate sobre a temática “sexualidade” nos grupos de teatro escolares, bem quanto nas escolas em si, para não gerar dúvidas e interpretações errôneas, entretanto podemos sentir avanço com os trabalhos apresentados nas respectivas escolas.

Religião

Concordamos com Geertz (2008, p.26) quando afirma que “as formas da sociedade são a substância da cultura”, entendendo que nessas formas também estão presentes as religiosas. A cultura, portanto, constitui-se como sistema humano no qual as relações sociais são configuradas pela religião, que só consegue se expressar em categorias culturalmente construídas. É por isto que Geertz conceitua a religião como um “sistema cultural”.

Vivemos num país multicultural, com uma vasta pluralidade religiosa, onde o respeito à diversidade religiosa deveria prevalecer. Mas infelizmente o colonialismo europeu impôs ao Brasil a hegemonia da religião cristã, inicialmente somente de identidade católica romana e posteriormente também protestante, como única e legítima religião no país. Essa imposição tem consequências visíveis que interferem e influenciam a escola formal, e, mais ainda, o Ensino Religioso no país. E mesmo mais adiante, com o advento da República, com a conquista legal de um Estado laico, a partir do qual outras religiões puderam se afirmar, ainda assim, até os dias atuais, o racismo religioso se impõe sobretudo contra as tradições de matriz africana, bem como de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Essa realidade impõe entraves na prática pedagógica do Ensino Religioso no país.

As pessoas que apresentam discursos dentro das lógicas fantasmáticas raramente os fazem publicamente, devido ao peso de suas afirmações; o que dificulta a contestação de alguém:

As lógicas fantasmáticas apresentam-se como narrativas que possuem um estatuto ambíguo em relação ao imaginário social dominante. Ao mesmo tempo que desempenham um papel fundamental na interpelação e identificação afetiva dos sujeitos em relação às afirmações discursivas ou ao regime social hegemônico, elas raramente são afirmadas e assumidas diretamente por sujeitos considerados respeitáveis, especialmente em espaços públicos oficiais (OLIVEIRA, 2018, p. 209).

Os marcadores sociais decorrentes da pertença religiosa – semelhantemente como ocorre quando as temáticas são sexualidade, gênero e raça –, são carregados de desrespeitos apelidos, brincadeiras etc. Aqui analisaremos como se dão os discursos do e das estudantes quanto à temática da religiosidade em seus respectivos grupos:

Paula [GTAEC]: Mudou em respeitar mais, porque têm pessoas que não respeita né, só minha religião aquela, só minha religião presta, mudou, respeitar a religiosidade de cada pessoa, a sexualidade de cada pessoa, passei a respeitar mais, porque tem pessoas que incrimina seu jeito de ser e mudou meu ponto de vista e a gente julgava muito sem conhecer as pessoas, ai mudou muito, porque eu passei a conhecer as pessoas, o modo delas serem, vi que isso ali não me afetava de modo nenhum.

Bianca [GTAR]: A gente se respeita bastante, isso é muito importante, porque cada um segue sua religião devido ao que gosta.

Breno [GTAR]: Não, é, como se trata de religião a gente não condiz a conversar, porque é assuntos que causam brigas né.

Temos aqui três situações distintas, que dizem respeito à movimentação curricular dentro das escolas, seja na educação formal ou na educação popular. No discurso de Paula, “Mudou em respeitar mais, porque têm pessoas que não respeita né, só minha religião aquela, só minha religião presta”, nota-se que ela nutria preconceito religioso, mas que ao entrar no grupo passou a ter outro olhar. Quando diz: “porque tem pessoas que incrimina seu jeito de ser e mudou meu ponto de vista e a gente julgava muito sem conhecer as pessoas”, explicita sua preocupação em relação à discriminação religiosa, pois percebeu que julgava sem conhecer. Os trabalhos realizados pelo grupo de teatro abordando a temática da religiosidade oportunizaram a revisão do pensamento discriminatório.

No que concerne a Bianca, seu relato “A gente se respeita bastante, isso é muito importante, porque cada um segue sua religião devido ao que gosta”, demonstra saber a importância do respeito para o andamento harmonioso do grupo. Entende que cada qual tem sua religião e que uma religião não é melhor que outra. Seu discurso revela segurança e amadurecimento em relação à abordagem sobre a temática.

Em relação ao discurso de Breno, fiz um recorte de sua fala que já havia sido analisada no capítulo anterior, quando o enfoque foi a partir das lógicas sociais; por

entendimento de que a fala em questão merece uma análise na perspectiva das lógicas das fantasias. Eis o discurso: “não, é, como se trata de religião a gente não condiz a conversar, porque é assuntos que causam brigas né”. Como ex-liderança de um grupo de teatro também oriundo de projeto social de escola formal, assim como Breno, penso que é preocupante a aparente neutralidade diante do tema. Desperdiçou uma singular oportunidade de provocar a reflexão sobre a temática. Embora compreenda que talvez sua opção seja reflexo da insegurança diante da falta de preparo para abordar o tema. Felizmente na escola na qual Breno atua, assim como citou Bianca, o tema em questão parece não gerar sérios problemas, o que facilita o bom andamento do grupo.

Igualdade de Gênero

Scott (1989), que realizou pesquisa importante sobre a procedência do uso do conceito “gênero”, afirma que a “palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. [...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1989, p. 21)⁴.

A igualdade de gênero, portanto, propõe a reparação dessas desigualdades. E assim como os demais temas debatidos dentro do currículo, será analisada na perspectiva das lógicas sociais, aqui veremos dentro das perspectivas das lógicas fantasmáticas.

Sabemos que a desigualdade de gênero está presente em todas as esferas, sejam elas públicas ou privadas, seja na educação formal ou informal, seja nas empresas ou nas casas. Fomos educadas e educados numa sociedade machista, racista e opressora, onde os direitos dos homens se sobrepõem aos direitos das mulheres. Olharemos aqui as perspectivas desse olhar na educação popular, como se movimenta, se há respeito e valorização das mulheres.

Revisitemos os discursos analisados a partir das lógicas sociais, porque aqui importamos muito as falas das moças, assim como a fala destoante de um dos rapazes:

Roberta [GTAEC]: Sempre teve respeito, independente de tudo. Na escola também.

Paula [GTAEC]: Sim, não há diferença.

⁴ SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Nova Iorque: Columbia University Press, 1989, p. 21. Disponível em: <<http://wesleycarvalho.com.br/wp-content/uploads/G%C3%AAnero-Joan-Scott.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

Renata [GTAR]: Não há diferença, que eu lembre não.

Bianca [GTAR]: Não tem diferença, todos são respeitados.

Rebeca [GTAR]: Acho que não tem diferença não né, todos são iguais.

É interessante observarmos nos discursos das moças dos dois grupos que elas se sentem igualmente respeitadas e valorizadas, tanto quanto são os rapazes. Esse é um dado relevante e merece destaque, sobretudo porque muito incomum na realidade social vivida nas escolas, nas famílias, no mercado de trabalho, nos quais a estrutura patriarcal que molda a sociedade, banaliza as práticas machistas de discriminação de gênero.

A desvalorização das mulheres geralmente se mostra na desvalorização da mão de obra feminina, nos apelidos pejorativos, nas piadas sexistas etc. Ao percebermos que em projetos sociais como os que aqui são enfocados na atuação dos grupos de teatro, vive-se possibilidade de igualdade de gênero oferece um certo alento em meio à dura realidade de tantas injustiças sociais.

Vejam novamente o discurso destoante do estudante que apresentou uma diferença de percepção no quesito “igualdade de gênero”:

Rafael [GTAR]: Eu acho que não, assim né, em questão de atividades sempre se escolhe as meninas, porque as meninas são mais desenvolvidas, em geral, nas atividades que tem que fazer nas danças elas são mais espertas. Mais não há muito diferença não.

Percebemos na fala de Rafael o aprendizado machista da divisão sexual de trabalho, que situa a dança como coisa de menina. Motivo pelo qual os meninos que assumem a dança são comumente tratados como efeminados. No entanto, Rafael afirma isso não se dá no contexto do grupo de teatro que participa.

5.5 – DO GOZO ÀS FANTASIAS DE UM PARAÍSO PERDIDO

As fantasias aqui nos apresentam o sentimento de gratidão, onde o sentimento de pertencimento faz com que todos os participantes se sintam como se tivessem participado de uma experiência especial e única, ao ponto de demonstrarem o desejo de que outras pessoas também vivam semelhante oportunidade, como se houvesse garantia de que outras pessoas viveriam de igual modo essa experiência.

As narrativas fantasmáticas não se conformam aos modelos de coerência lógica e consistência com evidências normalmente demandados e aceitáveis como válidos nos fóruns públicos formais, sobretudo nos contextos pretensamente regidos pelos parâmetros modernos de racionalidade e ciência, pois sua força está no gozo que produzem (OLIVEIRA, 2018, p.209).

Sigamos com as análises das entrevistas buscando perceber as movimentações, desta vez no sentido das fantasias da experiência singular de um paraíso perdido, característico da juventude, o qual dificilmente poderá ser recuperado nas experiências da vida adulta. Essa narrativa surgiu, principalmente, na pergunta que foi feita às e aos estudantes entrevistados, se teriam algo que gostariam de falar que a entrevista não tenha contemplado. Vejamos:

Breno [GTAR]: Sim, gostaria de dizer que esse grupo ele é muito importante para mim, porque eu posso, eu não posso mudar a vida de ninguém, mais eu posso mesmo é mexer com a vida de alguém, né, eu posso tocar a vida de alguém, então é cada integrante daquele grupo pra mim é muito importante, eu costumo dizer que eu sou capaz de dar minha vida, por mais que eles não deem por mim, mais eu dou por eles, eu me mato, eu me entrego, eu me dedico, porque eu sei o potencial de cada menino ali, né, não é atoa que um adolescente de 22 anos, tenha a paciência e a capacidade de se habitar em um grupo de adolescentes de 16, não de 14 a 17 anos, pessoas que já pensam totalmente diferente né, de mim, então são pessoas que eu junto todos, eu compreendo todos, a gente conversa, a gente entende cada problema, a gente ajuda, são pessoas que eu carrego pro resto da vida, né, eu amo demais cada menino ali, posso dizer a você que esse grupo de teatro pra mim será eterno, né, porque são essas pessoas que vai tá ali sempre, quando eu precisar, se dedicando né, podendo mostrar seu potencial, né, então o que eu posso dizer é que a gente vai ser união, a gente sempre vai ser uma família.

Essa fantasia de uma experiência singular fez com que Breno se sentisse contemplando em ter vivenciado um momento utópico para ele. Isso ficou notório no trecho de seu discurso: “eu não posso mudar a vida de ninguém, mas eu posso mesmo é mexer com a vida de alguém, né, eu posso tocar a vida de alguém, então é cada integrante daquele grupo pra mim é muito importante”. Breno acredita que por ter experimentado mudanças a partir da vivência com o grupo, igualmente outras pessoas poderão viver experiências de transformação.

Quando Breno afirma “eu sou capaz de dar minha vida, por mais que eles não deem por mim, mais eu dou por eles, eu me mato, eu me entrego, eu me dedico, porque eu sei o potencial de cada menino ali”, demonstra não esperar retribuição do grupo em relação ao que ele oferece, embora pareça travar uma luta com seu próprio ego quando coloca o eu na frente de tudo (“eu dou por eles, eu me mato, eu me entrego, eu me dedico”), por mais que Breno expresse que quando ele faz algo não espera retribuição, a continuidade do seu discurso “por mais que eles não deem por mim, eu sou capaz de dar minha vida”, parece desvelar um interdiscurso que expressa sua gratidão para com os meninos, por terem assumido sua ideia e terem embarcado na sua aventura.

A fantasia vivenciada é intensa e faz com que Breno projete seu sentimento de pertencimento “então são pessoas que eu junto todos, eu compreendo todos, a gente conversa,

a gente entende cada problema, a gente ajuda, são pessoas que eu carrego pro resto da vida, né”. Ele parece acreditar que o sentimento não passará de um saudosismo e que os caminhos percorridos continuarão interlaçados e que não encontrarão trechos mais na frente que permitirão tomar outros caminhos, outros atalhos. Isso se confirma em “posso dizer a você que esse grupo de teatro pra mim será eterno, né, porque são essas pessoas que vai tá ali sempre, quando eu precisar, se dedicando né”, ainda é cedo para que ele compreenda que as subjetividades ali construídas, como em qualquer outra experiência vivida, são formadas de maneiras diferentes. Por mais que se tenha um ponto de convergência, sua experiência de liderança é diferente da experiência de alguém que só tenha atuado. Essa lógica da fantasia é o combustível que alimenta suas expectativas.

A movimentação dessa lógica se encontra nesta frase: “então o que eu posso dizer é que a gente vai ser união, a gente sempre vai ser uma família”. O fato de terem vivenciado um sentimento utópico realmente é um eixo de ligação que os uniu para o resto de suas vidas, e por mais que se afastem sempre lembrarão do ponto de convergência; e esse saudosismo fará que a chama permaneça ali acesa, por mais que a vida os leve para caminhos diferentes.

Vejamos a seguir no discurso de Júlio, líder de seu grupo, como se dá a movimentação das fantasias de um experimento social:

Júlio [GTAEC]: Sim, eu acho que o grupo de teatro agregou muitas coisas, eu gostaria muito que futuramente tivesse projetos voltados pra isso, sabe, que as pessoas percebessem que a educação abrange muita, muita coisa, que o teatro tá dentro dela, a arte em si tá dentro dela, a arte si tá dentro dela, que o teatro envolve a arte, a música, a dança, que o aluno, ele consegue é aprender junto com a arte sabe, ela tá ligada aí, e a arte ela ensina, e não existe nada mais importante ao meu ver que a educação, que possa cada vez mais ter a arte como aliada a educação.

A movimentação da fantasia mesmo que contida em relação ao de Breno ao menos nas falas, teve um efeito extremamente modificador na vida de Júlio, bem como podemos acompanhar em suas outras falas ao logo da pesquisa. A escolha de sua profissão foi dada a partir da experiência exitosa vivenciada no projeto parte. Portanto, suas falas nesta fantasia reverbera as suas escolhas pessoais ao assumir a escolha da docência, a través da escolha de uma licenciatura. Quando afirma “Sim, eu acho que o grupo de teatro agregou muitas coisas, eu gostaria muito que futuramente tivesse projetos voltados pra isso”, admite a importância que esse projeto teve em sua vida, e fantasia a replicação de projetos semelhantes para que outros/as jovens vivenciem algo como o que ele experimentou.

Ao expressar “[...] sabe, que as pessoas percebessem que a educação abrange muita, muita coisa, que o teatro tá dentro dela, a arte em si tá dentro dela”, Júlio explicita que esse

entendimento o faz vislumbrar a fantasia de que as pessoas necessitam entender que o teatro e a arte estão entrelaçados com a educação. Mas não tem a dimensão de que muita coisa se encontra envolvida nesse movimento, de como foi articulado o processo de desvalorização da arte nas Ciências Humanas, em detrimento da valorização das Ciências Exatas, das Ciências da Saúde etc. O pertencimento de Júlio o faz enxergar o vínculo da arte com a educação. Essa movimentação da fantasia o fará um multiplicador de tudo que vivenciou.

A última questão do roteiro da entrevista pretendia identificar se os/as estudantes teriam algo a acrescentar, caso as perguntas anteriores já não tivessem contemplado. Apesar da emoção demonstrada durante toda a entrevista os/as estudantes, ao menos em sua maioria, acharam que as questões contemplaram todos os pontos que gostariam de falar. Ao menos foi o que disseram os/as estudantes do Grupo Teatral Artemcenas. Alguns e algumas estudantes do Grupo Teatral Alana R. quiseram acrescentar. Vejamos abaixo e analisemos a movimentação das fantasias do experimento social estudado:

Renata [GTAR]: Há, meu Deus eu me sinto muito lisonjeada de ter participado no teatro aqui na escola, foi muito bom né (emocionada).

Rebeca [GTAR]: Quero só agradecer e dizer o quanto esse grupo é importante pra mim, é muito bom fazer parte dele (emocionada).

Notamos em ambas que o sentimento de pertencimento foi instaurado. No discurso de Renata a fantasia começa a se movimentar no momento do reconhecimento de mudança interior e por isso complementa “foi muito bom né”, essa experiência é confirmada através da emoção demonstrada durante toda a entrevista.

Rebeca, por sua vez, agradece com a voz embargada e com os olhos marejados de lágrimas. O processo da fantasia nela instaurado a remete a lembranças que ela guardará consigo. E chorando ela complementa “é muito bom fazer parte dele”. O pertencimento que esta fantasia proporciona deixa um sentimento de gratidão e um saudosismo antecipado, pois a experiência de Rebeca ainda está sendo vivida e ela já sente saudosismo.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos educacionais em bairros de periferia, com acúmulo de situações de vulnerabilidades, oportunizam processos de aprendizagem ímpar para jovens, podendo suscitar sentimento de pertença e promovendo o convívio com as diversidades humanas, que em muito contribuem na construção de suas subjetividades e desenvolvimento de suas identidades.

Em janeiro de 1992 fui convidado para ministrar uma oficina de teatro numa escola do bairro do Conjunto Residencial Muribeca, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, também no estado de Pernambuco. Bairro periférico, que também apresentava situações de vulnerabilidade. O projeto foi uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco, intitulado “Férias na Escola”, desenvolvido na gestão do então governador Joaquim Francisco. O projeto teve continuidade até 1996. As principais características do Projeto era oportunizar a utilização do espaço escolar no período de férias, oferecendo oficinas de ócio criativo que funcionavam de segunda a sexta-feira, no horário regular de funcionamento da escola, nos turnos da manhã e da tarde. Também era facultada a utilização do espaço escolar no final de semana, se os grupos partícipes assim solicitassem. Os oficinairos não eram remunerados. O trabalho era totalmente voluntário. O convite me foi feito pela diretora da escola, que conhecia minha atuação no de teatro da Igreja Católica Romana do bairro.

O Projeto Férias na Escola reunia oficinas de moda, teatro, capoeira, dança reforço escolar e de percussão. Todas as pessoas oficinairas não tinham formação específica sobre os temas, e nem mesmo foram oferecidos encontros de preparação para atuação nas oficinas. Todas as pessoas comprometidas assumiram as oficinas por paixão, sem remuneração, como trabalho voluntário.

Ao término do Projeto, em 1996, demos continuidade com as atividades na escola mesmo não mais havendo apoio do governo. Os recursos para a compra de materiais passaram a ser coletados através de contribuições espontâneas das e dos jovens participantes, bem como da diretora da escola. As atividades se concentravam nos finais de semana e quando das férias, ampliava-se a agenda das oficinas, que passavam a ser diárias.

De 1996 a 1999 continuamos as ações do projeto assumindo o caráter de projeto independente. Só a partir dos anos 2000 que a escola ingressou no Projeto “Escola Aberta”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que seguia nos mesmos moldes do que já vínhamos realizando, ou seja, ocupação com ócio criativo na escola durante os finais de semana.

Assim como o Projeto Férias na Escola, o Projeto Escola Aberta também não conferia capacitação para as pessoasicineiras e somente a coordenação do projeto em cada escola recebia uma ajuda de custo; e cada escola recebia uma verba para a compra de materiais para as oficinas. Também as e osicineiros não recebíamos ajuda de custo, novamente atuando como voluntários. A duração do Projeto da UNESCO na escola em questão se deu até 2008. Tive atuação no Projeto Escola Aberta até 2008 e mais adiante, a convite da direção, retornei e assumia oficina de teatro de 2012 a 2016.

Um ponto comum me chamou a atenção entre os Projetos Férias na Escola e Escola Aberta: a falta de capacitação das pessoas que assumiam as oficinas. Hoje, mais ainda do que antes, dou-me conta que a falta de capacitação fez com quem deixássemos de fora a abordagem de temáticas importantes, tais como: drogadição, sexualidade, religiosidade, violência doméstica, racismo, saúde, para citar algumas. Não que os temas não fossem abordados no grupo, mais eram abordados dentro dos limites do conhecimento das e dosicineiros. Temas como os mencionados se abordados qualificadamente oportunizariam melhores condições às e aos jovens partícipes de lidarem com a dura realidade de vulnerabilidades que se encontravam. Apareceram diversas situações, enquanto ainda adolescente. Vi-me assumindo a responsabilidade de sendo adolescente, lidar com outros adolescentes.

Somava-se à questão da não capacitação das pessoasicineiras, a ausência de ajuda de custo, sendo que todos nós éramos moradores e moradoras do mesmo bairro, também vivendo situações de vulnerabilidades.

Durante as vivências enquantoicineiro, e, mais recentemente, enquanto pesquisador, cabe-me perguntar: Por que projetos como esses, promovidos por governos ou organizações não governamentais, não são planejados de dentro pra fora, ou seja, em diálogo com a escola e comunidade locais? Antes, pelo contrário, as propostas chegavam prontas, elaboradas desde de fora.

Um projeto social deve ser pensado e planejado de dentro pra fora, ou seja, desde dentro, em diálogo com os sujeitos que participarão da realização do projeto. Antes, ao contrário, os projetos nos quais participem foram pensados de fora pra dentro, sem um processo de escuta à comunidade. Podendo comprometer o êxito do projeto, que conta com a sorte de que pessoas comprometidas assumam a realização do mesmo.

Ao analisar o ethos, as lógicas sociais e as lógicas fantasmáticas dos grupos envolvidos nesta pesquisa eu me deparei com várias situações que me eram comuns, sendo uma delas, que julgo bastante pertinente elucidar, é a falta de capacitação para as lideranças

dos projetos. Um profissional da área, reúne adequado conhecimento técnico, dentro de sua área, possibilitando a junção das técnicas do teatro com a apropriação e preparação para a abordagem de temas importantes que podem contribuir no processo de aprendizagem de adolescentes e jovens.

A manipulação de importantes informações no processo de construção da criticidade, subjetividades e identidades, a partir da vivência de projetos da Educação Popular pode ser tornar um perigo, pois podem suscitar lacunas para o desenvolvimento da cidadania integral dos sujeitos partícipes.

Não estou aqui desmerecendo o trabalho voluntário. Muito pelo contrário. Os esforços do trabalho voluntário extrapolam, muitas vezes, a competência dessas pessoas. O que aqui ressalto é a falta de investimento na capacitação dessas pessoas. Já que não há ajuda de custo, ao menos poderiam investir na qualificação dessas e desses oficineiros. O não investimento na qualificação ou a não contratação de profissionais das Artes reflete o desinteresse político dos governos.

Educação Popular, um espaço de resistência

Uma das principais referências dos movimentos da Educação Popular é, sem dúvida, o educador pernambucano Paulo Freire, cuja principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, deflagra um novo jeito de educar a partir de uma metodologia acessível e envolvente, ofertando fundamento para uma pedagogia crítica. A referida obra completa 50 anos em 2020, e é, sem dúvida, um marco de uma pedagogia que se tornou símbolo de resistência no país.

O livro “*Pedagogia do Oprimido*” foi lançado em 1970, na cidade de Nova York. O livro é composto por quatro capítulos. Tem como sua base a utilização da educação bancária como instrumento de opressão. O livro nos faz refletir sobre as amarras que educação tradicional utiliza para que nos submetamos ao sistema.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1987, p.16).

O processo exposto por Freire traz todo um significado de aprisionamento, onde nossa consciência é atacada constantemente por regimes autoritários, nos roubando o nosso livre-arbítrio, nos condicionando à uma educação bancária, cessando a nutrição da criticidade, controlando as subjetividades e, conseqüentemente, controlando as identidades. A educação neste aspecto proporciona um aprisionamento tão bem estruturado que não nos damos conta das amarras, gerando alienação e letargia, limitando nossa capacidade de questionar e contestar:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa (FREIRE, 1987, p.16-17).

A argumentação de Freire nos remete ao sentido da libertação. Cedo ou tarde quem é oprimido se rebelará para se libertar, mais a forma que ocorrerá essa libertação é de suma importância para que não se constitua aí um ciclo vicioso, no qual quem era oprimido se torna opressor. É de grande importância que o opressor tome consciência da opressão que lhe habita, para que se haja libertação dos sujeitos envolvidos (oprimido e opresso), rompendo com esse ciclo vicioso:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

Cá parafraseio Freire no término de uma pesquisa na área de Educação, numa perspectiva pós-estruturalista, para afirmar o que o Patrono da Educação brasileira nos deixa como legado: a possibilidade de transformação social a partir da educação libertadora, que reconhece o potencial de cada educando. Pensar Freire é afirmar o sentido da educação popular como um ato de resistência.

A educação popular é um processo de libertação para povo, a retomada da consciência traz consigo também o processo de retomada da humanização. Os espaços de resistência encontram-se espalhados pelo país. Nos momentos de repressão ela é a arma do povo para lutar por seus direitos.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p.23).

A retomada de consciência faz parte do processo de humanização, bloquear faz parte do processo opressor que para se perpetua oprime, subjuga, subalterniza, desta forma é de suma importância que o oprimido entenda a movimentação estrutural que o oprime. Recorro a outro mestre da educação, Saviani, cuja citação abaixo confirma o que até aqui temos buscado afirmar:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes enunciar isso da seguinte forma: O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2003, p.55).

Neste sentido, concordo com Saviani, dominar o que o dominante domina é condição também de libertação. A estruturação de dominação está enraizada na nossa cultura, e foi tão bem articulada e não nos damos conta que estamos servindo de fantoches para aqueles que se encontram no poder e o utilizam para oprimir ainda mais os oprimidos. Para nos libertarmos é necessário entender como essa movimentação se articula para se perpetuar no poder.

Retomando a trajetória da pesquisa

O roteiro desenhado para a pesquisa me possibilitou, a partir dos aportes teóricos conceituais da educação, currículo, subjetividades, movimentos sociais, teoria e análise do discurso, teatro; bem da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (PCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a arte, assegurou-me condições para o desenvolvimento da dissertação de mestrado que aqui apresentei.

A importância de entender as nuances que envolve a hegemonia através dos estudos de Laclau e Mouffe (1987), possibilitaram-me o entendimento de sua movimentação dentro da sociedade. Por meio dos conceitos de hegemonia foi possível à compreensão sobre a formação do ethos de cada sujeito da pesquisa, seja nas lógicas sociais ou nas lógicas fantasmáticas.

O aporte teórico de Boal, Reverbel e Telles, viabilizaram um recorte temporal sobre o teatro e educação, e me fez refletir a importância do teatro na educação e como seus processos e técnicas enriquecem a busca pelo saber de forma lúdica, despertando o interesse dos/as jovens pelo aprendizado. Elucidou também como o teatro foi perseguido ao longo da história por questões políticas, perdendo espaço na educação.

A arte, de um modo geral, continua sendo formalmente valorizada no campo da Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante o ensino da arte, com a contratação de profissionais qualificados na área, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da arte, que direcionam e instruem a utilização das artes na educação escolar. Essa valorização formal, todavia, raramente tem consequências concretas nas políticas mais efetivas de financiamento, avaliação e formação docente.

Com Lopes e Macedo (2011) e Silva (2015), pude acompanhar os desdobramentos do currículo e suas forças na escola e em projetos sociais de artes, percebendo as movimentações das subjetividades e também a construção das identidades. Pude perceber a movimentação curricular dos projetos observados, através das posturas adotadas, através de suas práticas, e até mesmo de seus discursos, carregados de emoção. Nestes mesmos discursos percebi como se deram as subjetividades e como se instituíram as identidades.

A abordagem discursiva possibilitou-me entender as relações entre discursos, lógicas sociais, fantasias e subjetividades. A partir dos recursos da análise do discurso, percebemos o pathos do gozo é importante para os processos de identificação relatados pelos sujeitos participantes. Os relatos de transformação pessoal e de realização desempenham, também, uma papel central na estruturação das identidades dos sujeitos.

Com Glynos e Howarth (2018, 2007) e Oliveira (2018), foi possível compreender a movimentação das lógicas sociais e fantasmáticas, como as regras são alimentadas, impondo limites. Desta forma, a movimentação instituída das lógicas sociais se deu por meio das lógicas de sala de aula, onde se apresentou através da conciliação da educação formal com a Educação Popular; como também se apresentou como lógicas da hierarquia, delimitando os espaços a serem ocupados. Desta forma as lógicas do currículo se estabelecem, fazendo

associações às temáticas pautadas para uso na escola, sejam elas: raça, sexualidade, religião e igualdade de gênero.

Identifiquei nas fantasias de um futuro melhor, o sentimento de satisfação e com isso a ocultação da sua própria realidade. Nas fantasias de uma escola relevante e plural, a ativação da movimentação curricular, na qual os preconceitos estruturais estão tão latentes que os sujeitos não se dão conta, em suas falas, expressando um posicionamento inclusivo. Mas no interdiscurso ficam explicitados seus preconceitos estruturais.

Ao fazer uma análise crítica das realidades vivenciadas pelos jovens partícipes dos grupos de teatro pesquisados, pude ativar minha memória afetiva dos mais de vinte anos de experiência como jovem educador popular, encontrando pontos de convergência entre as experiências. Destaco como ponto positivo, o sentimento de pertencimento e o engajamento dos jovens ao projeto social. Como ponto negativo, a ausência de capacitação/treinamento dos educadores populares, tanto do ponto das técnicas das Artes Cênicas, quanto dos temas sociais aludidos na pesquisa (tais como raça, sexualidade, religião, igualdade de gênero etc.). Outro ponto de convergência se deu no compromisso assumido pelas lideranças dos grupos, que mesmo sem capacitação específica, contando com a sorte, asseguraram o bom funcionamento de seus grupos.

Entretanto, vale o registro de que contar com a sorte nem sempre é vantajoso e nem duradouro. O planejamento e a capacitação asseguram a longevidade de qualquer projeto, além de oportunizar as pessoas partícipes, crescimento pessoal e profissional.

Reafirmo aqui a necessidade de formação de educadoras e educadores populares, para que tenham melhores condições de acompanhamento às juventudes em situações de vulnerabilidades, de modo a assegurar que temas tais como violência doméstica, drogadição, homofobia, racismo e tantos outros, quando abordados, a partir da escuta atenta e qualificada, como fruto de relações humanizadas, possibilite o encaminhamento de situações específicas para profissionais qualificados.

A educação como processo de libertação oportuniza a reflexão sobre os ensinamentos de Paulo Freire, nos quais a visão de mundo deva ser valorizada, e que a Educação deve ser libertária. Porém, para que esse processo aconteça, há que se ter abertura e respeito aos tempos de aprendizagem de cada pessoa. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire faz uma crítica à educação bancária, que escraviza e submete, negando o protagonismo de cada pessoas como sujeito histórico.

As inquietações aqui levantadas como: Quando e como foram criados os grupos de teatro? Quantas e quantos, bem como quais os perfis das e dos jovens que participaram do

grupo? Que impacto a participação nesses grupos tem nas vidas desses e dessas jovens? Foram respondidas ao longo da pesquisa pelas movimentações e instituições do ethos, das lógicas sociais e das lógicas fantasmáticas.

As respostas encontradas reafirmam a importância desses projetos em bairros periféricos. Projetos sociais como os que participei e os que pesquisei, salvam vidas. Pois podem contribuir no presente para que jovens partícipes tenham perspectivas de futuro, uma vez que proporcionam estes possam abrir os olhos e entender que são pessoas capazes, que podem lutar por seus ideais, que podem se reposicionar e cobrar novas posições dentro da sociedade, contrariando as lógicas da hierarquia. Esse reposicionamento mesmo que feito de maneira sutil possibilitou aos/ às estudantes a reivindicação de seus posicionamentos dentro da sociedade, contestando as lógicas de hierarquia, mesmo não sabendo que elas existem.

Ao propiciar aos/às jovens o direito à Educação, seja educação formal ou Educação Popular, oportuniza-lhes o direito de pensar, de existir e resistir. Assim, projetos sociais de artes, como os projetos dos grupos de teatro pesquisados, podem ser ferramentas de afirmação, de respeito e de direito à dignidade e inclusão, na qual ninguém é deixado de fora.

No caso dos projetos sociais em questão, as ações são movimentos que geram vida. Projetos sociais e educativos que oportunizam o crescimento criativo, possibilitam a afirmação da educação libertária através da Educação Popular. A Educação, como processo de libertação, resgata o direito à dignidade, ao respeito, o direito à vida.

Percebi também que mesmo não sendo intenção primeira dos projetos a instrumentalização dos sujeitos partícipes para a vida em sociedade, as mudanças de percepção de mundo presentes nos discursos das e dos estudantes entrevistados, atestam a importância da Educação Popular nos processos de construção das subjetividades e identidades.

Como educador, e por muito tempo como educador popular, penso em quanto é importante projetos sociais como esses para a vida de jovens periféricos. Sendo eu mesmo fruto de um projeto social que reverberou positivamente nas escolhas que fiz, dando-me chances de fazer escolhas que me trouxeram até aqui, oportunizando assumir meu protagonismo na vida.

Ao término desta pesquisa, cumpre-me o papel de afirmar a relevância de projetos sociais que assegurem ócio criativo, seja de teatro ou outra arte, privilegiando jovens de periferia, oportunizando-lhes condições de se perceberem como protagonistas, sujeitos capazes de transformar suas vidas. Assim como afirmar a necessidade de valorização das educadoras e dos educadores populares, propiciando-lhes formação continuada para que sua

atuação tenha respaldo e com isso possam também contar com o apoio das redes de atendimentos especializados, quando necessário o acompanhamento.

Urgem políticas públicas que assegurem a realização de projetos como esses nas escolas públicas, municipais e estaduais, fomentando a consciência da atuação em rede, para os enfrentamentos à diversas situações de vulnerabilidades nas quais as juventudes periféricas, em sua maioria negra, estão sujeitas.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos**. In AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso a construção do ethos*. 2.ed., 3ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2016, p.136.
- ÁLVARO, Alex Leandro Teixeira; ALVES, Denise Maria. **Indivíduo, Sociedade e a Formação da Subjetividade**. Revista Científica Eletrônica de Psicologia. Periódicos Semestral, ano IV, n. 7, nov.2006, p.2-3.
- AZEVEDO, Nyrma; GRINSPUN, Mírian P.Sabrosa Zippin. **Subjetividade, Contemporaneidade e Educação : A Contribuição da Psicologia da Educação**. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd. 2000, Caxambu, MG, p.2, Anais (on-line), p.2. acesso: 17 ago 2020.
- BARTHES, Roland; [et al.]...**Análise Estrutural da Narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 8ª ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2013, p.20.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1991, p.13-94.
- BRAYNER, Flávio. **O Elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960 – 1964)**. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria. *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 190.
- BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. **Contingencia, Hegemonía, Universalidad: Diálogos contemporáneos em la izquierda**. Tradução nossa. Fondo de cultura Economica Argentina S.A, Buenos Aires, 2000, p. 49.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC /SEF, 1998, p.88-94.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, p.194-474.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Filosofia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, p. 34.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. FTD: São Paulo, 2006, p.47.
- FERRETI, Celso J; ZIBAS, Dagmar M L; TARTUCE, Gisela Lobo B P. **Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.34, n.122, p. 413, agosto de 2004. Acesso em: 29 ago ,2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987, p.16-23.
- GEERTZ. Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.26.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação Crítica em Ciências Sociais: A Abordagem das Lógicas. In LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; Oliveira, Gustavo Gilson de (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. 2018, p.64-99.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007, p.130.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo; BURITY, Joanildo. **Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification**. An interview with Jason Glynos. *Serie-Estudos*, v. 24, n. 52, 2019, p. 145-170.

GOHN, Maria. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação*. v.16 , n.47, maio–ago, 2011, p.334-336.

GOMES, Diana Filipa Vicente. **A mudança social em projetos de intervenção social pela arte: o caso do projeto Bando À Parte**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2015, p.17.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p.19-35.

LOURO. Guaraci Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p.27.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p.15-32.

_____, Dominique. **Variações sobre o ethos**. Tradução Marcos Marcionilo. 1 ed., São Paulo: Parábola, 2020, p.9-14.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica**. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). *Etnografia e Educação, Conceitos e Usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p.51.

MENDONÇA, Daniel. **Pensando (Com Laclau) Os Limites da Democracia**. In : LOPES, Alice Casemiro; MENDONÇA, Daniel de (org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, Ensaio Crítico e Entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015, p.75.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2009, p.35.

MOREIRA, Gilberto de Araújo. **Estudar para “ser” quem? Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre Estudantes do Recife e do Sertão de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017, p.9-54.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 20 mar. 2020, p.3.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Oliveira. **Provocações para aguçar a imaginação/intervenção analítica: Aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação.** Notas de pesquisa in: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (org.). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: Editora Universitária, 2018, p.170-211.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Políticas de Gênero e Sexualidade na Educação Brasileira: Crise Hegemônica e Novos Eixos de Disputa.** In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (org.). Os Gêneros da Escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Editora Universitária, 2018, p.79.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos.** 7ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.63-100.

PINTO, Elza Rocha. **Conceitos Fundamentais dos Métodos Projetivos.** *Ágora*, Rio de Janeiro, v.17, n. 1 jan-jun 2014, p.137.

PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de ethos e de pathos. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n.2, 2012, p.52-62.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp.108-113, acesso: 18 ago 2020.

RIBAS JR, Fábio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil.** 2004, p.3. Disponível em: <www.prattein.com.br> Acesso em: 18 jun. 2019.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Geração, 2010, p.1685.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36 ed., Autores Associados, 2003, p. 55.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Nova Iorque: Columbia University Press, 1989, p. 21. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.12-79.

_____. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ªed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007, p.29-109.

STRECK, Danilo R. **Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular**. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria. Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 356.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro: Práticas Contemporâneas na Sala de Aula**. Campinas – SP: Papyrus, 2013, p.18-19.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. Revista.pucsp.br/esp. V. 39 , n. 3 , 2018, p.9.

REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2ªed. São Paulo: Editora Scipione, 1997, p.12-14.

WERNECK, Jurema Pinto. **O samba segundo as Ialodês: mulheres negras e cultura midiática**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, p. 3.

**ANEXO 1 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/
AUTORIZAÇÕES PARA ENTREVISTAS E DINÂMICA****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
(SEM FIM COMERCIAL)**

Eu, _____, RG _____, CPF _____, na condição de responsável, autorizo a utilização da imagem e/ou voz do(a) estudante _____ para atividade de pesquisa, sem fins comerciais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, a qual será realizada pela pesquisador Antonio Carlos da Silva na Escola Desportista Rubem Rodrigues Moreira, sob orientação do professor Dr. Gustavo Gilson de Oliveira (UFPE). A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Recife, _____, de _____ de 2020.

Assinatura do Responsável

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ADULTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidar o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “O Protagonismo Juvenil em Grupos de Teatro de Escolas Públicas”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Carlos da Silva e do orientador Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Siape 1310850), a qual pretende compreender as ações educativas dos grupos de teatro em escolas públicas, bem como analisar se a participação dos /as jovens estudados no grupo tiveram impactos nas constituições de suas subjetividades, registrar os discursos produzidos nos grupos de teatro e o contexto micro e macro social dentro do contexto escolar.

Sua participação é voluntária. Ela se dará por meio de entrevistas e da participação em uma possível oficina pedagógica. Ambas as ações serão organizadas pela equipe do projeto de pesquisa, que as agendará de acordo com suas disponibilidades de horário. Informamos que a participação nessa atividade não oferece risco à sua saúde ou integridade física e psicológica. Se o(a) Sr(a) aceitar participar, estará contribuindo para a construção do conhecimento científico sobre o tema e para os debates sobre a educação no Brasil. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, no Centro de Educação da UFPE, pelo telefone (81) 2126-8325. Ou poderá entrar em contato com o PPGEDU Pesquisa, telefone: 81 2126.8384, e- mail: secretariappge2016@gmail.com .

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

LOCAL: _____ DATA: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901, fone: (81) 2126-8325,
www.ufpe.br/ce

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA MENORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que _____

possa participar da pesquisa: “O Protagonismo Juvenil em Grupos de Teatro de Escolas Públicas”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Carlos da Silva e do orientador Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Siape 1310850), a qual pretende compreender as ações educativas dos grupos de teatro em escolas públicas, bem como analisar se a participação dos /as jovens estudados no grupo tiveram impactos nas constituições de suas subjetividades, registrar os discursos produzidos nos grupos de teatro e o contexto micro e macro social dentro do contexto escolar.

A participação ora solicitada é voluntária. Ela se dará por meio de entrevistas e da participação em uma possível oficina pedagógica. Ambas as ações serão organizadas pela equipe do projeto de pesquisa, que as agendará de acordo com suas disponibilidades de horário. Informamos que a participação nessa atividade não oferece risco à saúde ou integridade física e psicológica do participante. Se o(a) Sr(a) consentir tal participação, estará contribuindo para a construção do conhecimento científico sobre o tema e para os debates sobre a educação no Brasil. Se depois de consentir a participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou a identidade dos entrevistados não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, no Centro de Educação da UFPE, pelo telefone (81) 2126-8325. Ou poderá entrar em contato com o PPGEDU Pesquisa, telefone: 81 2126.8384, e-mail: secretariappge2016@gmail.com.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em autorizar que participe do projeto, sabendo que não vamos ganhar nada e que podemos desistir da participação quando quisermos. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

LOCAL: _____ DATA: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo Participante

Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901, fone: (81) 2126-8325, www.ufpe.br/ce

APÊNDICE – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
APRESENTAÇÃO DO ESTUDANTE	
<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Gênero? • Tempo de Grupo? 	
QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA	
<p>Solicitamos que trouxessem um objeto que remetesse um momento significativo da pessoa no grupo, a partir desta narrativa iniciamos a entrevista.</p>	
1.	O que esse objeto representa pra você?
2.	Qual a importância do grupo de teatro na sua vida hoje e na sua trajetória?
3.	Como eram suas relações antes de entrar no grupo de teatro com a comunidade, em casa, na escola e depois de entrar no grupo?
4.	Quais os momentos mais marcantes na sua trajetória no grupo?
5.	Como se dá sua relação com o teatro e as disciplinas, atividades na escola?
6.	A participação no grupo de teatro ajudou a refletir sobre racismo? Como? Por quê?
7.	A participação dos meninos e meninas no grupo se dá de maneiras iguais? Há alguma diferença?
8.	Como lidam com a sexualidade no grupo? A sua participação no grupo mudou sua concepção?
9.	A sua participação no grupo mudou sua compreensão em relação aos problemas sociais e da questão da pobreza?
10.	A sua participação no grupo mudou sua compreensão sobre políticas e as lutas sociais?
11.	Quais os seus sonhos e perspectivas para o futuro do teatro, escola e sua vida pessoal?
12.	Como se dá a religiosidade no grupo? Mudou sua compreensão em questão da sua religião? Como? Por quê?
13.	Tem algo que gostaria de falar que a entrevista não tenha contemplado?